
La scuola dell'infanzia come interstizio educativo¹

Una ricerca-azione documentale sul curricolo tra pratiche consolidate e traiettorie emergenti

Francesca Capone,² Serena Allena,³ Maria Gagliano,⁴ Barbara Peretti,⁵
Paola Pagin⁶ e Maddalena Zafettieri⁷

Sommario

Il contributo presenta la sistematizzazione di una ricerca-azione documentale condotta da un gruppo di insegnanti di scuola dell'infanzia, finalizzata a indagare criticamente l'identità pedagogica del segmento 3-6 nel contesto del sistema educativo e scolastico italiano. All'interno di un'articolata evoluzione storico-normativa, la scuola dell'infanzia è assunta come spazio interstiziale, collocato tra il sistema 0-3 e il primo ciclo, chiamato a mediare tra modelli pedagogici e organizzativi differenti. La ricerca si è sviluppata attraverso un'analisi comparativa dei principali documenti di indirizzo (Indicazioni Nazionali, 2012; Nuovi Scenari, 2018; Linee pedagogiche 0-6, 2021), seguita da una prima esplorazione delle Indicazioni Nazionali del 2025. L'analisi dei primi tre documenti evidenzia la tenuta di nuclei fondativi condivisi come centralità del bambino, valore del contesto e dell'ambiente, dimensione relazionale dell'apprendimento, continuità educativa e professionalità docente riflessiva e collaborativa, evidenziando anche il ruolo del discorso politico-normativo nella costruzione delle rappresentazioni di curricolo e professionalità. L'esplorazione delle Indicazioni 2025 lascia invece intravedere possibili tensioni nella ridefinizione del rapporto tra curricolo, valutazione e professionalità docente. La ricerca-azione documentale, intrecciata alle pratiche professionali, si configura come dispositivo di riflessività professionale capace di sostenere il riposizionamento della scuola dell'infanzia all'interno del sistema integrato 0-6 e in relazione a un curricolo verticale esteso da 0 a 19 anni.

Parole chiave

Scuola dell'infanzia, Curricolo verticale, Ricerca-azione documentale, Indicazioni Nazionali, Sistema integrato 0-6.

¹ Il contributo è esito di un lavoro di ricerca e riflessione condiviso tra tutte le autrici. Ai fini dell'attribuzione: la sezione *Tensioni identitarie tra sistema 0-6 e sistema scolastico* è da attribuirsi a Francesca Capone, Maria Gagliano e Maddalena Zafettieri; la sezione *L'esperienza di ricerca-azione documentale* a Serena Allena, Paola Pagin e Barbara Peretti; la sezione *Esiti dell'analisi comparativa* a Francesca Capone, che ha inoltre curato la redazione finale del contributo; la sezione *Continuità e prospettive curricolari, pedagogiche e organizzative* è stata elaborata congiuntamente.

² Università di Torino.

³ I.C. Rivalta (TO).

⁴ I.C. Rivalta (TO), Università di Torino.

⁵ I.C. Rivalta (TO).

⁶ I.C. Rivalta (TO).

⁷ I.C. M.L. King Grugliasco (TO), Università di Torino.

Scuola dell'infanzia as an educational *interstice*⁸

Documentary action research on curriculum between established practices and emerging trajectories

Francesca Capone,⁹ Serena Allena,¹⁰ Maria Gagliano,¹¹ Barbara Peretti,¹²
Paola Pagin¹³ and Maddalena Zafettieri¹⁴

Abstract

This contribution presents the systematization of a documentary action research project conducted by a group of early childhood teachers, aimed at critically investigating the pedagogical identity of the 3-6 age segment within the Italian educational system. Within a complex historical and policy framework, this segment is interpreted as an interstitial space, positioned between 0-3 services and the first cycle of education, and called upon to mediate among different pedagogical and organizational models. The study is based on a comparative analysis of key policy documents (National Guidelines, 2012; New Scenarios, 2018; 0-6 Pedagogical Guidelines, 2021), followed by a preliminary exploration of the 2025 National Guidelines. The analysis of the first three documents highlights the persistence of shared foundational principles — the centrality of the child, the importance of context and learning environments, the relational nature of learning, educational continuity, and reflective and collaborative teacher professionalism — while also emphasizing the role of policy discourse in shaping representations of curriculum and professionalism. The exploration of the 2025 Guidelines suggests emerging tensions in the relationship between curriculum, assessment, and teacher professionalism. Documentary action research, as embedded in professional practice, emerges as a tool for professional reflection, supporting the repositioning of early childhood education within the integrated 0-6 system and within a curriculum spanning from 0 to 19 years.

Keywords

Preschool, Early childhood curriculum, Documentary action research, National Guidelines, Integrated 0-6 system.

⁸ The contribution is the result of a process of research and reflection shared among all the authors. For the purposes of attribution: the section *Identity tensions between the 0-6 system and the school system* is to be attributed to Francesca Capone, Maria Gagliano and Maddalena Zafettieri; the section *The documentary action-research experience* to Serena Allena, Paola Pagin and Barbara Peretti; the section *Outcomes of the comparative analysis* to Francesca Capone, who also oversaw the final drafting of the contribution; the section *Continuity and curricular, pedagogical and organizational perspectives* was developed jointly.

⁹ University of Turin.

¹⁰ IC Rivalta (Turin).

¹¹ IC Rivalta (Turin), University of Turin.

¹² IC Rivalta (Turin).

¹³ IC Rivalta (Turin).

¹⁴ IC King, Grugliasco (Turin), University of Turin.

«Ecco questo atteggiamento di apprendere e riapprendere insieme ai bambini è la *linea* del nostro lavoro. Fare in modo che i bambini *non prendano forma* dall'esperienza ma siano loro a *dare forma* all'esperienza. Come i bambini entrano nell'azione e sviluppano la loro strategia di pensiero e azione e come risponde l'oggetto dell'apprendere: questi sono i due obli che permettono trasparenze da sfruttare» (Malaguzzi, 2010, citato in Hoyuelos, 2014).

Tensioni identitarie tra sistema 0-6 e sistema scolastico: evoluzione storica e assetto normativo

Il contributo presenta la sistematizzazione di una ricerca-azione documentale condotta da un gruppo di insegnanti della scuola dell'infanzia statale, con l'obiettivo di interrogare criticamente l'identità pedagogica del segmento 3-6 anni nel contesto del sistema educativo italiano contemporaneo. In una fase segnata da rilevanti trasformazioni normative e istituzionali, la ricerca si propone di offrire una chiave interpretativa utile a leggere tali cambiamenti e a sostenerne una rielaborazione professionale consapevole.

In particolare, l'articolo assume la scuola dell'infanzia come spazio *interstiziale* tra sistemi, come luogo di confine e di mediazione tra livelli, tradizioni pedagogiche e modelli organizzativi differenti. Tale posizione non è intesa in senso residuale, ma come condizione generativa: la scuola dell'infanzia si colloca infatti tra il sistema dei servizi educativi per la prima infanzia (0-3) e il primo ciclo di istruzione, ed è chiamata a costruire continuità preservando la propria specificità pedagogica. La sua identità emerge come processo dinamico, continuamente ridefinito nei contesti e nelle pratiche, piuttosto che come assetto stabile e definitivo (Bocci, 2025).

Assumendo tale dinamicità come base, il gruppo di ricerca ha costruito uno spazio strutturato di confronto e riflessione, in cui le insegnanti hanno avviato un percorso di analisi condivisa, a partire da questioni emergenti nei contesti di lavoro. Il percorso si è sviluppato in modo ricorsivo, attraverso fasi di problematizzazione, studio e rielaborazione, mettendo in relazione pratiche educative, riferimenti teorici e dispositivi normativi.

La concezione pedagogica assunta a riferimento si colloca nel solco delle Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari (2018), che delineano la scuola dell'infanzia come «la scuola dell'attenzione e dell'intenzione, del curricolo implicito — che si manifesta nell'organizzazione degli spazi e dei tempi della giornata educativa — e di quello esplicito che si articola nei campi di esperienza». L'apprendimento è inteso come processo situato, corporeo e relazionale, che si sviluppa attraverso l'azione, l'esplorazione e la pluralità dei linguaggi. I campi di esperienza non rappresentano ambiti disciplinari precoci, ma con-

testi culturali capaci di amplificare «l'esperienza dei bambini grazie al loro incontro con immagini, parole, sottolineature e *rilanci* promossi dall'intervento dell'insegnante».

Questa definizione si inserisce in una traiettoria storica articolata. Dall'istituzione della scuola materna statale (L. 444/1968), inizialmente connotata da una funzione prevalentemente sociale, in particolare volta a favorire la partecipazione delle donne al lavoro, alla parallela istituzione degli asili nido comunali (L. 1044/1971), che ha sancito fin dall'origine una distinta governance tra i segmenti 0-3 e 3-6 anni, la scuola dell'infanzia ha progressivamente trasformato il proprio profilo (Frabboni e Pinto Minerva, 2008).

Un passaggio decisivo è rappresentato dagli Orientamenti del 1991, che segnano il superamento di una logica prevalentemente assistenziale e l'affermazione di una visione del bambino come soggetto attivo, portatore di diritti e protagonista dei processi di apprendimento. Tale visione si sviluppa in dialogo con esperienze pedagogiche avanzate, tra cui quella reggiana, che riconosce nei *cento linguaggi* del bambino una chiave interpretativa fondamentale dei processi di apprendimento (Malaguzzi, 1995), e si inserisce in un più ampio confronto internazionale che evidenzia tensioni analoghe tra approcci prescrittivi e visioni emergenti, partecipative e contestuali del curricolo per l'infanzia (Soler e Miller, 2003).

Le stagioni di sperimentazione e riflessione curricolare degli anni Novanta, insieme ai contributi della consultazione nazionale sullo sviluppo della scuola dell'infanzia (Circolare Ministeriale 12 aprile 1999, n. 98), hanno consolidato la concezione di questo segmento come vera e propria scuola, orientata alla generalizzazione dell'offerta e alla qualità educativa. Pur attraversato da fasi di discontinuità e da tensioni politico-culturali, questo percorso trova una sintesi nelle Indicazioni Nazionali del 2012 e nelle più recenti Linee pedagogiche per il sistema integrato 0-6, che delineano la scuola dell'infanzia come scuola della Costituzione, luogo di promozione dei diritti dell'infanzia, della partecipazione e dell'inclusione.

In una prospettiva ampia di inclusione, intesa come promozione della partecipazione e degli apprendimenti di tutti e tutte, la scuola è riconosciuta come contesto capace di ridurre le barriere e valorizzare le differenze come risorsa (Booth e Ainscow, 2011), in convergenza con le prospettive internazionali dell'*Early Childhood Education and Care* (ECEC) e con esperienze di adattamento dell'*Index for Inclusion* ai contesti per la prima infanzia, che ne evidenziano la rilevanza in chiave ecologica e sistemica (Malaguti et al., 2024).

L'introduzione del Sistema integrato 0-6 (D.Lgs. 65/2017), in continuità con la Legge 107/2015, ha ulteriormente ridefinito il quadro di riferimento, nel tentativo di ricomporre la storica frammentazione istituzionale e gestionale tra servizi educativi e scuola dell'infanzia. È un'evoluzione che si inserisce

in un più ampio percorso regolativo di progressiva trasformazione degli assetti istituzionali, dei modelli organizzativi e dei riferimenti pedagogici del segmento 0-6 (Silva, 2018).

L'assetto attuale, segnato dall'interazione tra diversi livelli di governance (statale, regionale e comunale) e da tradizioni organizzative e professionali differenti, rafforza la funzione di raccordo della scuola dell'infanzia, collocata tra i servizi per la prima infanzia e la prospettiva di un curriculum unitario esteso fino ai 19 anni. Il curriculum verticale assume la forma di un percorso unitario e coerente, un dispositivo generativo di connessioni tra esperienze, saperi e contesti lungo l'intero arco della scolarità, pur nella necessaria articolazione tra i diversi ordini di scuola (Cerini, 2009). Una simile configurazione evidenzia al contempo la complessità di tenere insieme dimensioni educative, organizzative e politiche, richiedendo di coniugare coerenza sistemica e pluralità delle pratiche educative e riaprendo il confronto sulle modalità con cui la scuola dell'infanzia media tra tradizioni consolidate, nuove istanze sistemiche e differenti modelli di governance.

Questa analisi storico-normativa ha costituito il punto di partenza per la scelta di un approccio metodologico riflessivo, orientato a indagare criticamente l'identità pedagogica della scuola dell'infanzia. È stata condotta un'analisi documentale critica, comparativa e sinottica dei principali testi di indirizzo (Indicazioni Nazionali 2012, Indicazioni e Nuovi Scenari 2018, Linee pedagogiche per il sistema integrato 0-6 del 2021, con riferimento agli Orientamenti pedagogici per i servizi 0-3) ed è stata effettuata una prima esplorazione dei documenti preparatori delle Indicazioni 2025. L'obiettivo è stato individuare continuità, discontinuità e tensioni nelle concezioni di infanzia, apprendimento, inclusione e professionalità docente, al fine di delineare una bussola pedagogica per il segmento 3-6, capace di orientare le pratiche educative all'interno del sistema integrato e nel più ampio sviluppo curricolare 0-19 anni (Cerini, 2011).

L'analisi è stata intesa come pratica riflessiva condivisa, orientata non solo alla ricognizione dei contenuti normativi, ma anche alla loro interpretazione critica, in funzione di processi di rielaborazione professionale. Su queste basi si innesta il paragrafo successivo, che esplicita l'impianto metodologico adottato e le scelte operative che hanno guidato il lavoro di ricerca.

L'esperienza di ricerca-azione documentale tra analisi comparativa e riflessività professionale

Muovendo da queste premesse, la ricerca-azione è stata assunta non solo come strumento di indagine, ma anche come pratica riflessiva situata, capace di connettere esperienza professionale, elaborazione teorica e orientamento tra-

sformativo. Essa implica l'individuazione di problemi percepiti come rilevanti, la riflessione sui dati emersi, la costruzione di ipotesi di intervento e l'azione orientata al miglioramento, in un orizzonte partecipativo che riconosce il valore formativo della ricerca condivisa e il suo contributo alla costruzione di contesti educativi democratici (Pagani e Pastori, 2019). La ricerca nei contesti educativi si configura come un processo collaborativo, fondato su un dialogo tra pratiche e sapere scientifico, in cui si co-costruiscono interpretazioni condivise (Antonietti et al., 2021; Caprara, Macchia e Weyland, 2022).

Ne deriva un ripensamento del rapporto tra ricerca e formazione, orientato alla produzione di conoscenze situate e alla trasformazione dei contesti educativi (Desgagné, 1997), in cui l'integrazione tra dimensione partecipativa e riflessiva valorizza il sapere professionale e sostiene processi di miglioramento situato, configurandosi come pratica al tempo stesso conoscitiva e formativa (Pagani e Pastori, 2019).

Nel contesto specifico della presente ricerca, la metodologia ha assunto la forma di un'indagine documentale collettiva, centrata sulla cornice istituzionale e culturale della scuola dell'infanzia. L'obiettivo è stato risignificare e valorizzare i presupposti pedagogici che ne definiscono il profilo, in relazione al sistema integrato 0-6, all'interno di un quadro caratterizzato da frammentazioni organizzative e governance plurale. Si è fatto riferimento alla riflessione pluriennale su un curriculum evolutivo continuo, esteso fino ai 19 anni, inteso come processo di interpretazione professionale e contestualizzazione progettuale, che richiede scelte consapevoli e coerenti con i contesti (Cerini, 2009, 2011).

Il gruppo di ricerca, attivo dall'a.s. 2023/24 e attualmente composto da sei insegnanti con esperienze differenziate (docenza, coordinamento, formazione in ambito universitario, partecipazione a gruppi di ricerca), è stato costituito per strutturare spazi di confronto e studio. Gli incontri periodici hanno sostenuto la costruzione di una comunità professionale riflessiva, impegnata nella rielaborazione delle pratiche alla luce dei cambiamenti normativi e culturali. Le prime discussioni hanno messo a fuoco questioni relative all'identità della scuola dell'infanzia, al suo posizionamento nei processi di continuità verticale e orizzontale e alle prospettive di sviluppo in una logica sistemica, orientata al rafforzamento delle connessioni tra segmento 0-6 e primo ciclo di istruzione, in direzione di una maggiore e possibile coerenza curricolare e istituzionale.

Di seguito sono sintetizzate le domande che hanno orientato la fase iniziale del percorso di ricerca e guidato la costruzione della tabella 1.

Il percorso si è sviluppato in forma ricorsiva, attraverso fasi intrecciate: analisi dei contesti professionali; condivisione di esperienze e rappresentazioni; definizione delle domande di ricerca; individuazione di strumenti e criteri di

analisi; studio individuale e lavoro in sottogruppi; lettura sinottica dei principali documenti normativi; costruzione condivisa di interpretazioni e sintesi. L'approccio adottato ha consentito di integrare riflessione teorica e analisi delle pratiche, restituendo un quadro coerente delle questioni emerse e delle tensioni che attraversano il sistema educativo.

Tabella 1

Domande guida della ricerca

Identità	Continuità	Presente e futuro
Qual è l'identità attuale della scuola dell'infanzia alla luce dei documenti del sistema integrato 0-6?	Come si colloca la scuola dell'infanzia rispetto ai successivi ordini di scuola?	Qual è la posizione della scuola dell'infanzia nel contesto attuale?
Quali elementi la definiscono e la contraddistinguono?	Come si articola il rapporto con il segmento 0-3 anni?	Quali risorse e criticità emergono?
Quale identità di scuola è condivisa nel gruppo professionale?	Quale idea di curricolo e di rete educativa può sostenere la continuità e i suoi processi?	Quali presupposti sono necessari per tradurre i riferimenti pedagogici e normativi in pratiche concrete?
Quale concezione di infanzia orienta l'azione educativa?		Quali modelli di governance e quali prospettive future?
Quali pratiche di osservazione e valutazione risultano coerenti?		

Successivamente è stato elaborato uno strumento di analisi comparativa che ha preso la forma di una tabella sinottica, costruita nel corso del percorso attraverso fasi ricorsive di lettura, confronto e rielaborazione condivisa. La tabella è stata sviluppata a partire da una prima sistematizzazione delle domande di ricerca, che hanno orientato non solo la fase iniziale del percorso ma anche la costruzione delle dimensioni di analisi e la lettura comparativa dei documenti, ed è stata affinata attraverso il lavoro individuale e in sottogruppi fino a costituire il dispositivo centrale per la messa in relazione dei documenti di indirizzo.

L'analisi si è articolata attorno a cinque categorie — centralità del bambino e finalità della scuola dell'infanzia; curricolo implicito e ambiente di apprendimento; campi di esperienza e curricolo esplicito; continuità verticale e orizzontale; professionalità docente — che hanno orientato la selezione e l'organizzazione degli estratti e guidato la lettura parallela delle Indicazioni Nazionali (2012), dei Nuovi Scenari (2018) e delle Linee pedagogiche per il sistema integrato 0-6

(2021). Tali dimensioni, derivate da una rielaborazione delle domande guida e progressivamente affinate nel lavoro individuale e in sottogruppi, sono state assunte come nuclei interpretativi ricorrenti nei documenti, in quanto trasversali alle diverse concezioni di infanzia, apprendimento e organizzazione del curriculum.

La tabella sinottica mette in parallelo estratti significativi dei tre documenti, consentendo di evidenziare ricorrenze tematiche, differenze e slittamenti terminologici. Ha inoltre agito come dispositivo di riflessività professionale condivisa. Nel presente contributo se ne propone una sintesi nella tabella 2.¹⁵

Tabella 2

Confronto sinottico tra documenti normativi: estratti selezionati organizzati secondo le dimensioni di analisi individuate

Dimensioni	Indicazioni Nazionali, 2012	Nuovi Scenari, 2018	Linee Pedagogiche 0-6, 2021
Centralità della persona bambina e finalità della scuola dell'infanzia	<p>(Il bambino) è posto al centro dell'azione educativa in tutti i suoi aspetti: cognitivi, affettivi, relazionali, corporei, estetici, etici, spirituali, religiosi (p. 9).</p> <p>I bambini giungono alla scuola dell'infanzia con una storia.</p> <p>Ogni bambino è, in sé, diverso e unico (p. 22).</p> <p>La finalità generale della scuola è lo sviluppo armonico e integrale della persona, all'interno dei principi della Costituzione italiana e della tradizione culturale europea (p. 13).</p> <p>La scuola dell'infanzia si presenta come un ambiente protettivo, capace di accogliere le diversità e di promuovere le potenzialità di tutti i bambini (p. 22).</p>	<p>[...] ricostruzione dell'ambiente di vita dei bambini, della loro esperienza e storia personale, da curare verso la consapevolezza di una storia <i>plurale</i>, di regole trasparenti di convivenza, di costruzione di un futuro da vivere insieme (cittadinanza), nel delicato equilibrio tra <i>grammatiche comuni</i> (da condividere) e diversità (da riconoscere e rispettare) (p. 9).</p> <p>Tra le finalità fondamentali della Scuola dell'Infanzia, oltre a <i>identità, autonomia, competenze</i> viene indicata anche la <i>cittadinanza</i>. La scuola si pone come spazio di incontro e di dialogo, di approfondimento culturale e di reciproca formazione (p. 8).</p>	<p>Il bambino non è solo un piccolo che sta crescendo, destinatario di interventi e cure, ma è un soggetto di diritto che, all'interno della famiglia, della società e delle istituzioni educative, deve poter esercitare le prime forme di cittadinanza attiva (p. 6).</p> <p>Il bambino ha diritto a essere coinvolto nelle scelte che lo riguardano (p. 7).</p> <p>Per [...] garantire a tutte le bambine e a tutti i bambini pari opportunità il sistema integrato propone una visione unitaria per un percorso educativo storicamente distinto in due segmenti: lo 0-3, che comprende i servizi educativi per l'infanzia, e il 3-6, che corrisponde alle scuole dell'infanzia (p. 6).</p>

¹⁵ Il documento, elaborato dal gruppo di ricerca-azione e contenente la tabella sinottica in versione integrale è liberamente consultabile al seguente link <https://docs.google.com/document/d/1uE3V4mGurmPXfEg6Aj5XaaM1oJkwcY3rZuiKvVAUCF8/edit?usp=sharing> (consultato il 6 maggio 2026).

<p>Curricolo implicito e ambiente di apprendimento</p>	<p>Un'equilibrata integrazione di momenti di cura, di relazione, di apprendimento, dove le stesse routine (l'ingresso, il pasto, la cura del corpo, il riposo, ecc.) svolgono una funzione di regolazione dei ritmi della giornata e si offrono come <i>base sicura</i>. L'organizzazione degli spazi e dei tempi (tempo disteso) diventa elemento di qualità pedagogica dell'ambiente educativo e pertanto deve essere oggetto di esplicita progettazione e verifica (p. 23).</p>	<p>Il curricolo implicito si manifesta nell'organizzazione degli spazi e dei tempi della giornata educativa (p. 8). Un ambiente di apprendimento centrato sulla discussione, la comunicazione, il lavoro cooperativo, la contestualizzazione dei saperi nella realtà, al fine di migliorarla, l'empatia, la responsabilità offrono modelli virtuosi di convivenza e di esercizio della prosocialità (p. 15).</p>	<p>L'organizzazione degli spazi, dei tempi e dei gruppi di apprendimento rappresenta la <i>trama visibile</i> del curricolo. Le routine hanno un significato educativo pregnante e vanno progettate in modo da costituirsi come occasioni di arricchimento conoscitivo, di maturazione dell'autonomia, di acquisizione di padronanza di sé e di scambio con gli altri. L'ambiente educativo: il terzo educatore va consapevolmente progettato e utilizzato per le ricadute educative. Tempi distesi consentono ai bambini (e agli adulti) di vivere esperienze umanamente ricche e di stabilire relazioni significative. Ripetizione e ricorsività, variazione e novità sono elementi essenziali per i processi di apprendimento e per la costruzione della conoscenza (pp. 24-25).</p>
<p>Campi di esperienza e curricolo esplicito</p>	<p>Le I.N. intendono promuovere e consolidare le competenze culturali basilari e irrinunciabili tese a sviluppare progressivamente, nel corso della vita, le competenze-chiave europee (p. 13). Gli insegnanti accolgono, valorizzano ed estendono le curiosità, le esplorazioni, le proposte dei bambini e creano occasioni di apprendimento per favorire l'organizzazione di ciò che i bambini vanno scoprendo (p. 24).</p>	<p>L'integrazione delle discipline per spiegare la complessità della realtà, la costruzione di conoscenze e abilità attraverso l'analisi di problemi e la gestione di situazioni complesse, la cooperazione e l'apprendimento sociale, la sperimentazione, l'indagine, la contestualizzazione nell'esperienza, la laboratorialità, sono tutti fattori imprescindibili per sviluppare competenze, apprendimenti stabili e significativi, dotati di significato e di valore per la cittadinanza (p. 16).</p>	<p>La progettualità pedagogica mette al centro l'iniziativa dei bambini e si esplica in ambiti culturali, promossi dall'adulto per arricchire e far evolvere l'esperienza infantile. Tali ambiti, convenzionalmente definiti <i>campi di esperienza</i>, fanno riferimento ai diversi aspetti dell'intelligenza umana e ai sistemi simbolico-culturali con cui entrano in contatto. Dalla loro interazione emerge una matrice curricolare in cui possono essere promossi e sviluppati (p. 23).</p>

<p>Continuità verticale e orizzontale</p>	<p>La scuola persegue una doppia linea formativa: verticale e orizzontale. La linea verticale esprime l'esigenza di impostare una formazione che possa poi continuare lungo l'intero arco della vita (p. 8).</p> <p>L'itinerario scolastico dai tre ai quattordici anni, pur abbracciando tre tipologie di scuola caratterizzate ciascuna da una specifica identità educativa e professionale, è progressivo e continuo (p. 18).</p>	<p>La lettura critica delle I.N. 2012 e la riflessione sulle finalità dell'istruzione ai fini dell'educazione alla cittadinanza e dello sviluppo delle competenze chiave condotta in gruppi di lavoro e commissioni miste di docenti dei diversi gradi di scuola; la progettazione di percorsi didattici comuni, il confronto delle esperienze e il dialogo professionale potrebbero facilitare il processo di integrazione interno agli istituti (p. 18).</p>	<p>La prospettiva zeroesi prefigura la costruzione di un continuum inteso come condivisione di riferimenti teorici, coerenza del progetto educativo e scolastico, intenzionalità di scelte condivise. [...] un curriculum verticale che si estenda anche al primo ciclo di istruzione [...] la scuola dell'infanzia può assumere una funzione di cerniera, favorendo il dialogo e il collegamento tra lo zeroesi e il primo ciclo. Un curriculum verticale così vissuto costruisce un'identità narrabile del percorso educativo e di istruzione che si realizza in tante esperienze diverse ma coerenti tra di loro (p. 16).</p>
<p>Professionalità docente</p>	<p>Nella relazione educativa, gli insegnanti svolgono una funzione di mediazione e di facilitazione e, nel fare propria la ricerca dei bambini, li aiutano a pensare e a riflettere meglio, sollecitandoli a osservare, descrivere, narrare, fare ipotesi, dare e chiedere spiegazioni in contesti cooperativi e di confronto diffuso. Il lavoro collaborativo, la formazione continua in servizio, la riflessione sulla pratica didattica, il rapporto adulto con i saperi e la cultura (p. 23).</p>	<p>I docenti sono chiamati non a insegnare cose diverse e straordinarie, ma a selezionare le informazioni essenziali che devono divenire conoscenze durevoli, a predisporre percorsi e ambienti di apprendimento affinché le conoscenze alimentino abilità e competenze culturali, metacognitive, metodologiche e sociali per nutrire la cittadinanza attiva (p. 8).</p>	<p>La professionalità degli educatori/insegnanti si basa su una solida cultura dell'infanzia che, all'interno di una cornice pedagogica, attinge a saperi diversi (p. 30).</p> <p>I percorsi formativi dovrebbero svolgersi in un'ottica di circolarità tra azione, riflessività e miglioramento (p. 39).</p>

Esiti dell'analisi comparativa

Il confronto tra i documenti ha evidenziato una sostanziale continuità di impianto, insieme a differenze nel lessico, negli accenti pedagogici e nelle modalità di declinazione dei concetti chiave, offrendo elementi utili a interpretare le direzioni di evoluzione delle concezioni di curriculum, apprendimento e pro-

fessionalità docente. In relazione ad alcune delle domande guida del percorso di ricerca, l'analisi documentale ha contribuito a mettere a fuoco nuclei fondativi ricorrenti che tuttavia assumono configurazioni differenti nei diversi quadri normativi: attenzione allo sviluppo di bambine e bambini, rilevanza delle relazioni nei processi di apprendimento, esigenza di connessioni tra i diversi segmenti del percorso educativo. L'analisi comparativa si è concentrata anche sul lessico pedagogico: la lettura incrociata dei documenti ha messo in evidenza scarti e tensioni, mostrando come il lessico non sia neutro, ma un indicatore delle trasformazioni culturali in atto, capace di restituire visioni talvolta integrate, talvolta più discontinue, e di *abitare l'interstizio* in cui si colloca la scuola dell'infanzia, come spazio da riconoscere e ridefinire.

Di seguito vengono discussi alcuni nuclei emergenti, attraverso esempi significativi organizzati secondo le dimensioni di analisi.

Centralità della persona bambina e finalità della scuola dell'infanzia

I tre documenti condividono il riconoscimento di bambine e bambini come soggetti attivi, cittadini già nel presente e in prospettiva nel futuro. In questa dimensione si è scelto di accorpare centralità della persona bambina e finalità della scuola dell'infanzia, per sottolinearne la connessione. Nelle Indicazioni (2012) la centralità si declina in una visione integrale della persona e nello sviluppo armonico; nei Nuovi Scenari (2018) emerge prevalentemente il piano delle finalità, con un rafforzamento del legame con cittadinanza, dialogo e convivenza democratica; nelle Linee pedagogiche (2021) la prospettiva si amplia in chiave di diritti e partecipazione, con riferimento esplicito al sistema integrato e all'equità delle opportunità. Si osserva così un progressivo spostamento verso una visione più sistemica che valorizza una cultura dell'infanzia, legittimata nell'assunzione di un pluralismo educativo. Alcune espressioni ricorrenti diverse — come *unico*, *plurale* e *soggetto di diritto* — evidenziano la densità semantica del linguaggio utilizzato e aprono a possibili approfondimenti interpretativi.

Curricolo implicito e ambiente di apprendimento

In tutti i documenti emerge il valore dell'ambiente come dimensione costitutiva del curricolo, in relazione alle domande sugli elementi distintivi della scuola dell'infanzia e sui presupposti per tradurre i riferimenti pedagogici in pratiche concrete. Le Indicazioni (2012) enfatizzano l'integrazione tra cura, relazione e apprendimento e il ruolo regolativo di spazi, tempi e routine; i Nuovi Scenari (2018) introducono con maggiore evidenza il lessico della cooperazione, della discussione e della cittadinanza attiva; le Linee pedagogiche (2021) sviluppano una visione più articolata dell'ambiente come *terzo educatore*, con attenzione

alla progettazione intenzionale, all'inclusività e alla dimensione ecologica del contesto. Si rileva una continuità concettuale accompagnata da una progressiva esplicitazione delle condizioni organizzative e culturali dell'apprendimento, in una prospettiva che connette in modo sempre più esplicito saperi didattici e organizzativi.

Campi di esperienza e curricolo esplicito

Il curricolo è definito nei tre documenti come costruzione non trasmissiva, ma legata all'esperienza e alla mediazione didattica, offrendo ulteriori e possibili risposte alle domande sul senso del curricolo e delle pratiche. Nelle Indicazioni (2012) i campi di esperienza sono contesti per lo sviluppo globale e unitario delle competenze; nei Nuovi Scenari (2018) si rafforza il riferimento a competenze, cittadinanza e integrazione dei saperi, con una maggiore enfasi sul ruolo dell'insegnante nella selezione e organizzazione dei contenuti come chiavi interpretative della realtà; nelle Linee pedagogiche (2021) il curricolo si configura come cornice evolutiva e ricorsiva, costruita attraverso la progettazione e la documentazione, a partire dall'iniziativa delle bambine e dei bambini, promossa e sostenuta dagli adulti. In questo passaggio si evidenzia uno slittamento verso una maggiore formalizzazione, riconducibile alla esplicitazione dei sistemi simbolico-culturali come dispositivi organizzativi del curricolo, che orientano in modo più strutturato la progettazione pur mantenendo il riferimento ai processi e all'esperienza.

Continuità verticale e orizzontale

La continuità rappresenta una dimensione trasversale che assume configurazioni differenti. Nelle Indicazioni (2012) è definita come *doppia linea formativa*, verticale e orizzontale, e si traduce nella costruzione di un percorso progressivo in relazione anche alle famiglie e agli altri attori educativi; nei Nuovi Scenari (2018) si intreccia con il lessico delle competenze e della cittadinanza, emergendo attraverso il dialogo professionale e la progettazione condivisa; nelle Linee pedagogiche (2021) assume una configurazione esplicitamente sistemica, come costruzione di un continuum 0-6 sostenuto da governance multilivello e dispositivi organizzativi dedicati.

Nel presente contributo si è scelto di riportare e analizzare gli estratti relativi alla continuità verticale, in quanto più pertinenti agli obiettivi dell'indagine, pur mantenendo nella riflessione il riferimento alla continuità orizzontale e al ruolo della rete sociale in senso ampio, non limitata alle famiglie, che evolve da una funzione di collaborazione e corresponsabilità educativa (2012), a spazio di dialogo e formazione reciproca (2018), fino a configurarsi come partecipazione attiva in una comunità educante allargata (2021).

Professionalità docente

Nei tre documenti la professionalità si definisce come pratica relazionale, riflessiva e collaborativa, ma con accenti diversi. È in questa dimensione che si registra il cambiamento più rilevante. Le Indicazioni (2012) sottolineano il ruolo di mediazione, osservazione e progettazione; i Nuovi Scenari (2018) enfatizzano la responsabilità educativa nella costruzione della cittadinanza e nella selezione dei saperi; le Linee pedagogiche (2021) delineano una professionalità più articolata e sistemica, fondata su ricerca-azione, formazione continua, documentazione e lavoro collegiale, inserita in una rete di governance e coordinamento.

Dai documenti analizzati alle Indicazioni Nazionali 2025

A partire da queste evidenze, il percorso si è esteso ai cosiddetti documenti per il dibattito relativi alla stesura delle Indicazioni Nazionali 2025, seguendone l'evoluzione attraverso i pareri degli organismi istituzionali. Tale dibattito ha evidenziato questioni aperte relative alla ridefinizione dell'identità della scuola dell'infanzia e al suo posizionamento nel sistema educativo (Bruzzo, 2025), mettendo in luce tensioni già presenti nei testi vigenti tra modelli curricolari differenti e talvolta non pienamente coerenti (Franceschini, 2025). Alcune scelte terminologiche — come l'uso del termine *talenti* o l'impiego di espressioni che richiamano un ruolo docente esemplare e modellizzante — hanno sollecitato riflessioni critiche rispetto ai modelli educativi sottesi.

Parallelamente, l'analisi ha collocato queste riflessioni all'interno di un quadro più ampio di rinnovamento normativo, che interessa anche altri segmenti del sistema scolastico e contribuisce a ridefinire il rapporto tra valutazione, curriculum e professionalità docente, in una prospettiva in cui la valutazione tende sempre più a configurarsi come dispositivo regolativo delle pratiche didattiche e dell'organizzazione dei percorsi di apprendimento (Corsini, 2025).

Ne emerge un campo di tensione tra modelli pedagogici differenti: da un lato, una tradizione centrata sulla dimensione attiva, laboratoriale e collaborativa dell'apprendimento, fondata sulla co-costruzione dei saperi; dall'altro, orientamenti che enfatizzano merito individuale e risultati, ridefinendo implicitamente il ruolo della scuola e dell'insegnante.

Tale tensione si inserisce in un dibattito più ampio, evidenziato anche in prospettiva comparativa internazionale, in cui i curricoli per la prima infanzia si configurano come costruzioni culturali e politiche che riflettono differenti concezioni di bambino, apprendimento e professionalità docente, oscillando tra modelli aperti e orientativi e approcci più prescrittivi e performativi (Soler e Miller, 2003; Oberhuemer, 2005; Monkevičienė, Vitytė e Vildžiūnienė, 2025).

Continuità e prospettive curricolari, pedagogiche e organizzative

L'analisi condotta evidenzia come l'identità della scuola dell'infanzia si collochi in un campo dinamico, attraversato da tensioni tra una solida tradizione pedagogica e le trasformazioni normative e istituzionali recenti. Non si tratta di semplici disallineamenti tra documenti, ma della compresenza di paradigmi differenti, in cui coesistono visioni dell'apprendimento, del curricolo e della professionalità docente non sempre convergenti.

Proprio in questa prospettiva la scuola dell'infanzia è rivisitata nella sua funzione generativa, come spazio di mediazione orientato alla costruzione di legami tra esperienze, contesti e linguaggi dell'apprendimento, capace di sostenere una progettualità situata che riconosce il bambino come soggetto attivo e il contesto come elemento costitutivo del curricolo.

La lettura comparativa dei documenti si configura come dispositivo interpretativo capace di rendere visibili alcune linee di continuità tra i documenti esaminati. Emerge, in particolare, una prospettiva condivisa che riconosce la centralità del bambino come soggetto attivo e portatore di diritti, il valore del contesto e dell'ambiente come elementi costitutivi del curricolo e l'importanza di una progettualità orientata alla costruzione di esperienze significative.

Parallelamente, si rafforza una visione sistemica che valorizza la continuità educativa — sia orizzontale sia verticale — e ridefinisce la professionalità docente come pratica riflessiva e collaborativa, fondata su una solida cultura dell'infanzia. I documenti di indirizzo non si limitano infatti a descrivere l'azione educativa, ma operano come dispositivi discorsivi che contribuiscono a orientare le rappresentazioni di scuola, infanzia e professionalità, incidendo concretamente sulle pratiche e sui processi di significazione dell'inclusione (Demo, 2025).

Contestualmente l'attuazione del Sistema integrato 0-6 rende evidenti traiettorie parallele: da un lato, i percorsi territoriali legati ai coordinamenti pedagogici; dall'altro, l'azione degli Istituti Comprensivi nella costruzione dei curricoli verticali (Agrusti, 2022). Pur condividendo finalità comuni, questi livelli faticano ancora a strutturare spazi di dialogo, configurando un contesto in cui le e gli insegnanti operano tra riferimenti plurali senza un assetto professionale pienamente definito.

Il tema della continuità si intreccia con la necessità di preservare la specificità pedagogica del segmento 3-6. In questa direzione, l'analisi del lessico normativo risulta significativa: termini come *segmento* o *servizi* restituiscono un'immagine neutra, mentre scuola richiama una comunità educante fondata su intenzionalità pedagogica, progettualità condivisa e responsabilità culturale. Le scelte terminologiche orientano implicitamente le pratiche, introducendo accenti che possono ridefinire il curricolo in senso più prescrittivo, inserendosi nel dibattito critico sul sistema scolastico italiano, in cui è stato evidenziato il rischio di una progressiva

involuzione identitaria connessa a modelli orientati alla standardizzazione e alla misurazione degli esiti (Tarozzi, 2024).

A questi aspetti si affiancano questioni organizzative e professionali: la scarsità di tempi per progettazione, ricerca e documentazione; la difficoltà di conciliare impegni scolastici e partecipazione ai coordinamenti territoriali; la necessità di riconoscere una professionalità sempre più articolata. Ne emerge uno scarto tra le richieste del sistema e le condizioni operative disponibili, con ricadute sulla coerenza delle pratiche educative.

L'evoluzione dei dispositivi normativi più recenti contribuisce a ridefinire il rapporto tra curriculum, valutazione e professionalità docente. L'analisi preliminare delle Indicazioni Nazionali del 2025 suggerisce un possibile slittamento verso una maggiore eterodirezione dell'azione educativa: pur mantenendo il riferimento ai campi di esperienza come ambienti del fare e dell'agire, emerge una più marcata enfasi sulle attività progettate dall'adulto e sul suo ruolo nei processi interpretativi, con il rischio di attenuare la centralità di bambini e bambine come soggetti attivi nella costruzione di significati (Zambotti e Franch, 2026). In questo quadro, la scuola dell'infanzia si configura come osservatorio privilegiato e presidio pedagogico capace di mantenere viva una concezione dell'apprendimento centrata sui processi, sulla qualità dei contesti e sulla partecipazione democratica.

L'esperienza condotta può costituire un punto di partenza per ulteriori percorsi di ricerca e di sviluppo professionale orientati a obiettivi analoghi, in particolare nella direzione del rafforzamento della cultura dell'infanzia, della valorizzazione della documentazione come pratica di ricerca e dell'ampliamento del dialogo tra i diversi attori del sistema 0-6 e del sistema scolastico.

Dalle riflessioni del gruppo, conseguenti all'analisi documentale, è emersa anche l'esigenza di sostenere condizioni strutturali — tempi, spazi e riconoscimento professionale — che rendano possibile una pratica educativa intenzionale e riflessiva, mantenendo al centro i processi di apprendimento e la dimensione culturale ed esperienziale del curriculum. La scuola dell'infanzia è chiamata a riaffermare la propria specificità pedagogica all'interno del sistema integrato, anche attraverso un uso consapevole del linguaggio e delle pratiche, in linea con una visione che la riconosce come spazio culturale e formativo orientato ai processi e alla costruzione di significati (Baldacci, 2015).

Si aprono infine prospettive di approfondimento, anche in chiave comparativa e longitudinale, orientate a esplorare le trasformazioni del curriculum e delle pratiche educative. Risultano promettenti l'integrazione con il paradigma della ricerca con e per i bambini (Mortari, 2009), con prospettive che riconoscono la voce di bambine e bambini come dispositivo trasformativo dei contesti educativi (Shaw, Messiou e Voutsina, 2021), e con metodologie partecipative capaci di rendere visibili, attraverso linguaggi plurali, sia i punti di vista sia i processi di apprendimento (Clark e Moss, 2017; Luini, 2025).

La sollecitazione finale richiama un rinnovato impegno pedagogico e di ricerca volto a promuovere forme autentiche di partecipazione e a riconoscere bambini e bambine come interlocutori competenti, capaci di contribuire alla costruzione di significati e allo sviluppo delle proprie strategie di pensiero e di azione, dando forma a contesti educativi più inclusivi, riflessivi e democratici.

Ringraziamenti

Si ringraziano le persone che hanno contribuito alle fasi iniziali di analisi documentale e ai processi di confronto e sistematizzazione del lavoro, di cui questo articolo rappresenta una rielaborazione. Si ringrazia il Cidi Torino per gli spazi (luoghi e occasioni) messi a disposizione nella fase di avvio del lavoro del gruppo di ricerca.

Bibliografia

- Agrusti G. (2022), *Zero-undici anni: continuità nella specificità*, «RicercaAzione», vol. 14, n. 2, pp. 53-66.
- Antonietti M., Bondioli A., Cardarello R. e Savio D. (2021), *Ricerca-Formazione nello 0-6: prima analisi di due esperienze*, «RicercaAzione», vol. 13, n. 2, pp. 73-92.
- Baldacci M. (2015), *Prospettive per la scuola d'infanzia: dalla Montessori al XXI secolo*. Roma, Carocci.
- Bocci F. (2025), *L'identità come prodotto o processo*. In D. Ianes (a cura di), *Credere, obbedire, insegnare: voci critiche sulle Indicazioni Nazionali 2025 per il primo ciclo di istruzione*, Trento, Erickson, pp. 177-191.
- Booth, T., e Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*, 3ª ed., Bristol, Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bruzzo A. (2025), *La scuola dell'infanzia nelle Indicazioni 2025*, <https://www.insegnareonline.com/rivista/cultura-ricerca-didattica/scuola-infanzia-indicazioni-2025> (consultato il 13 aprile 2026).
- Caprara B., Macchia V. e Weyland B. (2022), *Amanti di apprendimento alla scuola dell'infanzia*. AMAPSI: una ricerca-formazione in provincia di Bolzano, «RicercaAzione», vol. 14, n. 2, pp. 145-160.
- Cerini G. (2009), *Curricolo verticale: un'idea generativa*, <https://www.cidi.it/cms/doc/open/item/filename/309/il-curricolo-verticale-g-cerini.pdf> (consultato il 13 aprile 2026).
- Cerini G. (a cura di) (2011), *Dalle indicazioni al curricolo: il contributo della ricerca nel primo ciclo*, Napoli, Tecnodid, con la collaborazione di USR Emilia-Romagna, ANSAS, IRRE Emilia-Romagna.
- Clark A. e Moss P. (2017), *Listening to Young Children: A Guide to Understanding and Using the Mosaic Approach*, Expanded 3ª ed., London, Jessica Kingsley Publishers.
- Corsini C. (2025), *Nota sulla valutazione nelle Nuove Indicazioni*. In D. Ianes (a cura di), *Credere, obbedire, insegnare: voci critiche sulle Indicazioni Nazionali 2025 per il primo ciclo di istruzione*, Trento, Erickson, pp. 117-123.
- Demo H. (2025), *Analisi della concettualizzazione dell'inclusione nelle Indicazioni Nazionali per il primo ciclo*. «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 24, n. 4, pp. 37-51.

- Desgagné S. (1997), *Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants*. «Revue des Sciences de l'éducation», vol. 23, n. 2, pp. 371-393.
- Frabboni F. e Pinto Minerva F. (2008), *La scuola dell'infanzia*, Bari, Laterza.
- Franceschini G. (2025), *Verso nuove Indicazioni nazionali? Un'analisi pedagogica e didattica di quelle attuali*, «Studi sulla Formazione», vol. 28, n. 1, pp. 181-192.
- Hoyuelos A. (2004), *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*, Barcelona, Octaedro. Trad. it., *Il soggetto bambino. L'etica pedagogica di Loris Malaguzzi*, Vignate (MI), Edizioni Junior, 2014.
- Luini L. (2025), *Photovoice con bambine e bambini: Un approccio per ascolti sensibili e dialoghi multimodali*. Milano, FrancoAngeli.
- Malaguti E. et al. (2024). *When does inclusive education become reality? Index for Inclusion 0-6 and early childhood educational contexts*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. 12, n. 1, pp. 313-326.
- Malaguzzi L. (1995), *La storia, le idee, la cultura: la voce e il pensiero di Loris Malaguzzi. Interviste a cura di Lella Gandini*. In C. Edwards, L. Gandini e G. Forman (a cura di), *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*, Parma, Junior (Gruppo Spaggiari Parma), 2017, pp. 41-89.
- Mortari L. (2009), *La ricerca per i bambini*, Milano, Mondadori Università.
- Monkevičienė O., Vitytė B. e Vildžiūnienė J. (2025), *Open and hidden voices of teachers: lived experiences of making updates to preschool curriculum provoked by the national guidelines*, «Education Sciences», vol. 15, n. 8, pp. 10-72.
- Oberhuemer P. (2005), *International perspectives on early childhood curricula*, «International Journal of Early Childhood», vol. 37, n. 1, pp. 27-37.
- Pagani V. e Pastori G. (2019), *Coniugare valutazione standardizzata e approccio partecipativo-riflessivo. Un'esperienza di ricerca collaborativa nei servizi per l'infanzia italiani*, «RicercaAzione», vol. 11, n. 2, pp. 103-120.
- Shaw P.A., Messiou K. e Voutsina C. (2021), *Illuminating young children's perceived notions of inclusion in pedagogical activities*, «International Journal of Inclusive Education», vol. 25, n. 4, pp. 499-516.
- Silva C. (2018), *The Early Childhood Education and Care system for children aged 0-6: Regulatory pathway and pedagogical considerations*, «Form@re – Open Journal per la Formazione in Rete», vol. 18, n. 3, pp. 182-192.
- Soler J. e Miller L. (2003), *The struggle for early childhood curricula: A comparison of the English Foundation Stage Curriculum, Te Whāriki and Reggio Emilia*, «International Journal of Early Years Education», vol. 11, n. 1, pp. 57-68.
- Tarozzi M. (2024), *Contro l'involuzione identitaria della scuola italiana*, «Encyclopaedia», vol. 28, n. 69, pp. I-III.
- Zambotti F. e Franch S. (a cura di) (2026), *Nuove Indicazioni Nazionali per la scuola. Domande e risposte: cosa cambia nella scuola dell'infanzia e nel primo ciclo*, Trento, Erickson.

Documenti normativi

- Ministero dell'Istruzione (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, Roma.
- Ministero dell'Istruzione (2018), *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*, Roma.
- Ministero dell'Istruzione (2021), *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei*, Roma.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito (2022), *Orientamenti pedagogici per i servizi educativi 0-3 (DM 43/2022)*, Roma.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito (2025), *Indicazioni nazionali per il curricolo (documenti preparatori)*, Roma.