

Curricolo verticale 0-6: criticità e prospettive di integrazione

Vertical Curriculum 0-6: Challenges and Integration Perspectives

Farnaz Farahi

Ricercatrice di Pedagogia Generale e Sociale

Università eCampus

farnaz.farahi@uniecampus.it



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

ABSTRACT

Legislative Decree No. 65 of 2017 introduced the integrated 0-6 system within early childhood educational services in Italy. From this perspective, nurseries and preschools are not to be considered as separate entities, but rather as segments of a single pedagogical continuum. This paper analyses the challenges encountered in developing the curriculum within the 0-6 system, both in terms of educational practices and the training of educators and teachers. Pedagogical approaches, which are at times distinct, can be reconciled by promoting the idea of a curriculum that is not only vertical, but also flexible, process-oriented, and context-sensitive.

Keywords: Curriculum, Integrated system, Training, Educational practices, Competences

Il D. Lgs. n. 65 del 2017 ha introdotto in Italia il sistema integrato 0-6 nell'ambito dei servizi educativi. Secondo tale prospettiva, il nido e la scuola d'infanzia non sono realtà indipendenti, ma segmenti di uno stesso *continuum* pedagogico. Il contributo analizza le criticità che incontra l'elaborazione del curricolo all'interno del sistema 0-6, sia sotto il profilo delle pratiche educative che della formazione di educatori/trici e insegnanti. Visioni pedagogiche talvolta distinte che trovano equilibrio valorizzando l'idea di un curricolo che sia non solo verticale, ma anche flessibile, processuale e contestualizzato.

Parole Chiave: curricolo, sistema integrato, formazione, pratiche educative, competenze

Received: 13.07.2025

Accepted: 30.09.2025

Published: 31.10.2025

Citation:

Farahi F. (2025). Curricolo verticale 0-6: criticità e prospettive di integrazione. *Personae*, 4(1), 82-88.

1. Introduzione

Il curriculum è «una trama di interazioni in cui si articola l'insegnamento, vale a dire l'individuazione degli obiettivi educativi e didattici, l'articolazione dei metodi e delle procedure, la selezione dei materiali [...] più adeguati; i dati sulle condizioni di partenza degli allievi [...]; l'organizzazione didattica generale e la dimensione psico-sociale dell'istituzione formativa, norme, valori e attese degli insegnanti rispetto all'insegnamento, alla valutazione, all'innovazione; modalità interne ed esterne di verifica dei risultati conseguiti e possibili meccanismi di feedback su cui agisce [...] il contesto socio-culturale esterno» (Pontecorvo & Fusé, 1981, pp. 11-12).

Stante questa definizione, l'introduzione con il D.Lgs. 65/2017 del curriculum verticale 0-6 ha tuttavia messo in rilievo alcune criticità sull'utilizzo di tale dispositivo pedagogico nell'infanzia. Un'età, quest'ultima, in cui il curriculum dovrebbe essere inteso non solo nel senso didattico del termine, ma soprattutto come un'esperienza pedagogica che apre la strada allo sviluppo olistico del bambino (Scurati, 1970; Lazzari, 2016; Bobbio, Bondioli & Savio, 2024). Ne deriva una concezione di curriculum più ampia - e complessa - rispetto a quella tradizionale sopra riportata (Bondioli, 2018).

In riferimento al contesto 0-6, il curriculum deve integrare, da un lato, la cura dei bisogni primari della primissima parte di vita (la fascia 0-3), dall'altro l'orientamento alle competenze (la fascia 3-6) (Becchi, 2005; Baldacci, 2010; Bobbio, Bondioli & Savio, 2024). Il bambino, in età prescolare, non vive d'altronde solo di contenuti didattici. Piuttosto, è immerso in un mondo fatto di esperienze, dove ciò che più importa è sentire gli affetti, le relazioni e i sentimenti in maniera unisona e integrata (Dewey, 2016).

Partendo da una disamina normativa del curriculum verticale così come inteso dal D.Lgs. 65/2017 e da altre fonti normative afferenti, l'intenzione di questo contributo è fornire una nuova idea di progettazione curricolare. Non rigida e puramente didattica, ma flessibile, processuale, armonica e contestualizzata alle necessità pedagogiche dell'infanzia (Dewey, 1949; 2016). Un curriculum che salvaguardi il binomio tra "cura" e

"educazione", come suggerito dal *Proposal for Key Principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care* (Commissione Europea, 2014; Lazzari, 2016).

2. Fonti normative del curriculum 0-6

Sebbene in ambito italiano il riferimento normativo al curriculum per il periodo 0-6 è il D.Lgs. 65/2017, insieme alle *Linee pedagogiche per il sistema integrato 0-6* (MI, 2021) e agli *Orientamenti 0-3* (MI, 2022), è nel già citato *Proposal for Key Principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care* (Commissione Europea, 2014) che si devono ritrovare le sue origini concettuali.

In esso si dispone che il curriculum «dovrebbe stabilire obiettivi, valori e approcci condivisi che riflettano le aspettative della società rispetto al ruolo e alle responsabilità dei servizi per l'infanzia nel promuovere il pieno sviluppo delle potenzialità dei bambini» (Lazzari, 2016, p. 27).

Nel documento del 2014 della Commissione Europea, in altre parole, viene sottolineata l'importanza di non impostare il curriculum 0-6 né in forma esclusivamente di tipo assistenzialista, né unicamente educativo-didattica, ma piuttosto in maniera armonica tra le due. Il rischio, altrimenti, è agire secondo una logica curricolare classica che poco si adatta ai bisogni educativi dei bambini più piccoli (Bobbio, Bondioli & Savio, 2024).

Nelle *Linee pedagogiche 0-6* (MI, 2021) il curriculum verticale è per tale motivo recepito quale costruzione di un «continuum inteso come condivisione di riferimenti teorici, coerenza del progetto educativo e scolastico, intenzionalità di scelte condivise» (MI, 2021, p. 16).

Un'idea di curriculum - e di apprendimento - che si immerge, pertanto, nei sistemi simbolico-culturali dei bambini e agisce «attraverso molteplici linguaggi che afferiscono alle dimensioni dell'esperienza umana. I linguaggi si offrono come spazi di ricerca e di dialogo tra adulti e bambini» (MI, 2021, p. 16).

Negli *Orientamenti nazionali 0-3 per i servizi educativi per l'infanzia* (MI, 2022) si riporta parimenti che «un curriculum verticale va contestualizzato in relazione alla grande variabilità

dello sviluppo tra zero e sei anni, particolarmente pronunciata nella fase 0-3, alle caratteristiche e alle potenzialità di ciascun bambino e del gruppo; si declina in scelte progettuali radicate nell'osservazione, nelle risorse e nelle opportunità dell'ambiente, nei talenti e nella cultura degli educatori, nel confronto collegiale» (MI, 2022, p. 50).

Come si nota, il proposito dei documenti è porre al centro del curricolo il bambino quale essere unico e originale. La progettazione educativa, in questo senso, deve considerare il bambino come un essere capace, dotato di risorse e soggetto di diritti, attorno al quale - e non su di esso - deve essere costruito il percorso curricolare che lo riguarda (Commissione Europea, 2014).

3. Le inderogabili componenti ecologiche del curricolo verticale

Nelle *Linee Pedagogiche 0-6* e negli *Orientamenti 0-3*, così come nel *Proposal for Key Principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care* della Commissione Europea, si rilevano due aspetti critici del curricolo: da un lato, l'indiscutibile necessità di essere verticale (e continuativo) tra le fasce d'età 0-3 e 3-6; dall'altro, il bisogno di adottare una progettazione educativa di stampo ecologico.

Per l'infanzia non si tratta di ammettere, come avviene per il periodo scolastico, percorsi pedagogici e didattici preimpostati. Piuttosto, occorre considerare le peculiarità anagrafiche, personologiche ed esperienziali del bambino sul quale il curricolo sarà adattato (Dewey, 1949; 2016).

Essendo il bambino inserito in un contesto di esperienze eterogenee e in continua trasformazione (Dewey, 2016), si tratta di sviluppare un curricolo sì verticale e sistematico, ma che favorisca al contempo un percorso conoscitivo sperimentale capace di integrare tra loro le dimensioni cognitive, emotive e sociali (Dewey, 1949; 2016). Tale percorso deve svilupparsi in modo creativo e non rigidamente predeterminato (Dewey, 1949; Bruner, 1997; Baldacci, 2013).

In questo senso, l'idea del curricolo verticale abbraccia l'impostazione ecologica data da Bronfenbrenner (1986). L'autore sottolinea che il bambino si sviluppa all'interno di un sistema complesso di relazioni interconnesse, che influenzano il suo percorso evolutivo. Si tratta di quattro sistemi: il microsistema, composto dall'ambiente più vicino, quale la famiglia e i pari; il mesosistema che comprende le relazioni tra i microsistemi; l'esosistema, che racchiude ambienti che il bambino non frequenta direttamente, ma che influenzano la sua vita; infine, il macrosistema, ovvero il contesto culturale, sociale ed economico in cui il bambino vive (Bronfenbrenner, 1986).

Ne deriva che, nella costruzione di un curricolo verticale 0-6, è un grave errore non considerare all'interno di esso la matrice relazionale in cui il bambino è inserito (Bateson, 1999). In altri termini, considerando la complessità dei molteplici fattori ecologici che caratterizzano l'esperienza infantile, risulta inadeguato ricondurre tali elementi a programmi curricolari standardizzati. Spazi, tempi e attività educative devono essere progettati e modulati in funzione delle reali necessità e delle diverse età. Un adattamento che richiede l'adozione di strategie e buone pratiche pedagogiche fondate, ad esempio, su un'alleanza collaborativa tra famiglie e operatori educativi, mantenendo costantemente il bambino come unico punto di riferimento (Bronfenbrenner, 1986; Bove, 2020).

Il curricolo verticale applicato all'infanzia, nella logica 0-6 del D.Lgs. 65/2017, non è più considerato una sequenza di contenuti da apprendere, bensì un percorso di co-costruzione identitaria (Bruner, 1997).

In tal senso, il curricolo prescolare oltre che "verticale" ed "ecologico" diventa finanche "orizzontale", poiché:

- a) promuove la costruzione di significati, più che di contenuti (Bruner, 1973; 1997);
- b) pone al centro del processo educativo il bambino, quale unico protagonista (Dewey, 2016);
- c) riconosce il ruolo fondamentale e insostituibile del contesto culturale e

sociale (Bronfenbrenner, 1986; Bateson, 1999);

- d) considera la pluralità delle identità e dei percorsi come una ricchezza da valorizzare, nell'ottica di un'armoniosa convivenza tra differenti età e prospettive evolutive (Rossini, 2018).

4. Intendere la verticalità come "continuità educativa"

La verticalità del curriculum 0-6 deve anche essere continuativa, dove per "continuità educativa" intendiamo una «ragione di essere di tipo psicopedagogico [...] intesa come risposta all'idea di unità della persona che si mantiene anche in contesti di vita e di socializzazione diversi e diacronici» (Bobbio, 2018, p. 216). Più approfonditamente, la continuità educativa è «un continuum di stili educativi, atteggiamenti, valori di fondo che dovrebbero permeare l'azione educativa raccordandola a tutti i suoi livelli ideali e operativi secondo una precisa sequenza pragmatica e valoriale» (Bobbio, 2018, p. 217).

Nel sistema integrato 0-6 la continuità educativa riguarda il passaggio dal nido alla scuola d'infanzia, ma anche tra diversi sottolivelli di ciascuna dimensione pedagogica (Bobbio, 2018).

Riflettendo l'approccio ecologico di Bronfenbrenner (1986) e Bateson (1999), il curriculum verticale deve allora prevedere, in primo luogo, una continuità curricolare in senso stretto, intesa come la capacità di raccordare tra loro tutte le articolazioni del sistema formativo, preservando, pur nella loro differenza, alcuni aspetti pedagogici fondamentali, tali da attivare nell'alunno le proprie risorse meta-cognitive, di orientamento e di transfert (Bobbio & Grange Sergi, 2020). In secondo luogo, una continuità professionale, cioè la sussistenza di competenze comuni, trasversali, che contrassegnano la funzione dell'educatore e dell'insegnante indipendentemente dall'età del bambino. Infine, una continuità di sistema: il livello di compatibilità e omologia tra l'offerta formativa assicurata da più istituzioni sul piano dell'educazione formale e il livello di collaborazione tra le istituzioni che si

occupano dell'educazione del bambino, come scuola, famiglia, enti locali (Bobbio, 2018).

Rendere continuativo, oltre che verticale ed ecologico, un curriculum per l'infanzia comporta agire, in definitiva, su determinati fattori pedagogici: intendere il nido e la scuola d'infanzia come luoghi di costruzione e ricostruzione di pratiche dell'accoglienza, individualizzazione, del prendersi cura nella prospettiva di una comune gestione di processi e intenti valoriali (Scurati, 2007); conoscere senza pre-giudicare, interpretare e comprendere piuttosto che definire, spiegare e reificare il bambino in modelli ipostatizzanti e predefiniti (Rosenthal & Jacobson, 1999); sperimentare modelli di transizione che ridefiniscano i legami tra apprendimento e sviluppo con una logica progettuale, ecologica, didattica e metodologica comune a tutte le fasi di vita 0-6 (Bobbio & Grange Sergi, 2020).

5. Gli strumenti del curriculum "flessibile"

Conseguenza di quanto riportato è che il curriculum 0-6 deve essere flessibile. Ciò implica la capacità di adattarsi ai bisogni evolutivi dei bambini, tenendo conto delle molteplici modalità di espressione dell'infanzia (Malaguzzi, 1995).

Ma perché tale adattamento curricolare avvenga, è indispensabile l'impiego di strumenti educativi che siano parimenti flessibili e in grado di accompagnare l'intero percorso 0-6. Strumenti pedagogici, ovvero, che si evolvano e modifichino in modo coerente con le trasformazioni personologiche, sociali e cognitive che caratterizzano lo sviluppo infantile.

Sono le *Linee Pedagogiche 0-6* (MI, 2021) e gli *Orientamenti 0-3* (MI, 2022) a porre in evidenza quali sono questi strumenti: il gioco, l'ambiente, l'organizzazione e la significazione degli spazi e del tempo (Bobbio, Bondioli & Savio, 2024).

Il gioco è una funzione imprescindibile per la buona crescita del bambino (Winnicott, 2005; Bettelheim, 1987; Vygotskij, 1981). Tutte le attività proposte in modo ludico, nella fascia d'età 0-6, presuppongono una finalità di apprendimento (Bettelheim, 1987). Il gioco, pertanto, diventa una componente esperienziale vitale poiché sostiene lo sviluppo del bambino sotto il piano cognitivo,

sociale e conoscitivo (Bettelheim, 1987; Piaget, 2011; Bondioli, 2018).

Lo fa agendo su precisi versanti educativi del curricolo. Da un lato quello ecologico pocanzi definito, implicando un contatto sociale con l'adulto, un altro bambino o l'ambiente, con uno sforzo di decentramento nel punto di vista altrui (Piaget, 2011). Dall'altro agisce nel senso continuativo del termine (seguendo, quindi, la logica curricolare integrata 0-6), in quanto è proprio a partire dal ludico che si rilevano gli interessi dei bambini e, a partire da questi, si elaborano e realizzano a loro volta percorsi sempre più centrati sul protagonismo del bambino, ma anche finalizzati - con l'avanzare dell'età - allo sviluppo futuro degli apprendimenti e delle competenze (Vygotskij, 1981; Baldacci, 2010; Bondioli, 2018; Bobbio, Bondioli & Savio, 2024). Ancora, per Bettelheim (1987) il gioco assume una funzione curativa, consentendo un dominio concreto di conflitti irrisolti a livello psicologico.

Il secondo strumento utile per concretizzare l'idea di curricolo verticale, continuativo ed ecologico nella fascia 0-6 è l'ambiente, da alcuni definito come "terzo educatore" (Bobbio, Bondioli & Savio, 2024). Il contesto ambientale è parte integrante della concezione di curricolo 0-6 perché influenza più o meno direttamente i processi di apprendimento che in esso avvengono (Bettelheim, 1982).

A tal proposito nelle *Indicazioni nazionali* del 2012 si leggeva che «la progettualità si esplica nella capacità di dare senso e intenzionalità all'intreccio di spazi, tempi, routine e attività, promuovendo un coerente contesto educativo, attraverso un'appropriata regia pedagogica. [...] L'organizzazione degli spazi e dei tempi diventa elemento di qualità pedagogica dell'ambiente educativo e pertanto deve essere oggetto di esplicita progettazione e verifica» (MIUR, 2012, pp. 17-18).

Interessante è la prospettiva offerta da Becchi e Bondioli (1989) che parlano di un ambiente come "luogo per crescere". Le autrici sostengono che per favorire una crescita del bambino secondo la logica verticale ed ecologica, occorre non attenzionare la progettazione educativa soltanto su questioni inerenti i contenuti e le competenze (Traverso, 2016; Baldacci, 2010). Piuttosto, allestire

«situazioni in cui mente e affetti possano svilupparsi in modo non irrelato e irrispettato, dove al bambino vengano dati strumenti per diventare grande a suo ritmo, dove il rapporto con l'adulto sia pari e non riproduca e prefiguri le relazioni pesanti di egemonia/subalternità proprie della realtà societaria» (Becchi & Bondioli, 1989, p. 36). Se ne deriva che l'ambiente è da considerarsi quale trama invisibile del curricolo, conducendo a un implicito direzionamento delle progettazioni educative sia nel nido che nella scuola d'infanzia (Bernstein, 1979; Goffman, 1981).

L'ambiente comporta, a sua volta, sapere organizzare in maniera coerente gli spazi e i tempi, poiché questo agevola il funzionamento della vita quotidiana e del benessere dei bambini, dando ordine e prevedibilità alle esperienze. I bambini saranno orientati nello sviluppo proprio «dagli spazi, dalla scansione dei tempi e dall'organizzazione della giornata a cogliere un disegno visibile, dinamico, nel quale si sentono riconosciuti e valorizzati» (MI, 2021, p. 24).

Il tempo educativo, in particolare, non è solo una cornice esterna, ma deve essere considerato, a livello curricolare, una dimensione qualitativa dell'esperienza, che favorisce nel bambino lo sviluppo dell'identità, dell'autonomia e della relazione (Bobbio, Bondioli & Savio, 2024).

6. Conclusioni

Quale idea di curricolo, dunque, per il sistema integrato 0-6? Per rispondere a questa domanda potremmo riprendere il pensiero di Bondioli (2018), sintetizzando al contempo quanto emerso da questa breve disamina del tema.

Essendo, come detto, l'infanzia un periodo di molteplici esperienze (Dewey, 1949; Bruner, 1973) e che il bambino è il principio inderogabile di qualsiasi progettazione sia didattica che educativa (Dewey, 1954; Becchi, 2005; Traverso, 2016), il curricolo integrato 0-6 deve essere considerato in termini olistici, emergenti e interattivi.

Il curricolo olistico si rifà alla sistematizzazione di un percorso educativo non orientato allo sviluppo di una particolare dimensione dell'esperienza - affettiva, cognitiva, sociale -

quanto a tutte le aree evolutive in cui il bambino è inserito (Bondioli, 2018).

La logica del curriculum emergente, invece, riprende il pensiero di Dewey (1954; 2016) riguardo al muovere, attraverso l'esperienza, gli interessi e le curiosità del bambino per mezzo di un *continuum* sperimentale. Il percorso educativo 0-6 deve ovvero possedere delle finalità curriculari generali, che via via si delineeranno. Alcune di queste aree aumenteranno, altre, invece, diminuiranno. L'idea del curriculum emergente è proprio quella di rimanere flessibile per adattarsi a ciò che avviene, spontaneamente, nel bambino.

La componente interattiva è parimenti indispensabile, specie nella prospettiva ecologica (Bronfenbrenner, 1986; Bateson, 1999). Qualsiasi attività educativa presuppone una controparte relazionale. Considerato che la conoscenza e l'apprendimento si acquisiscono attraverso un'interazione con il mondo, il curriculum deve facilitare queste dinamiche interattive (Bruner, 1973; 1997), ma in rapporto alla peculiarità dell'utenza, dei destinatari e del territorio.

Inteso in questi termini - ecologici, olistici, emergenti e interattivi - il curriculum verticale non può più essere interpretato come un'interferenza o una forzatura rispetto al naturale processo di sviluppo infantile. Al contrario, diventa un valore aggiunto, poiché crea continuità tra le diverse fasi prescolari, senza perdere di vista il ruolo del bambino quale protagonista attivo del proprio percorso di crescita. Valore aggiunto che, dal punto di vista pratico, può essere conseguito, peraltro, grazie al ruolo svolto dal Coordinamento Pedagogico Territoriale (CPT).

Si tratta di uno strumento di governance locale per il sistema integrato 0-6 che ha l'obiettivo di garantire e rendere effettive la coerenza e la continuità tra i servizi educativi per l'infanzia (nido e scuola) dislocati sul territorio, così come riportato nel presente contributo. La funzione del CPT, infatti, come si legge nel D.Lgs. n. 65/2017, è promuovere, sostenere e armonizzare le iniziative pedagogiche e progettuali nei vari servizi educativi territoriali, sia pubblici che privati, attraverso: il coordinamento tra scuole e nidi (per garantire coerenza educativa e curricolare); la collaborazione tra educatori, insegnanti e istituzioni; il supporto alla progettazione

pedagogica condivisa; l'attività formativa e la ricerca-azione rivolta a tutti i professionisti coinvolti nei servizi per l'infanzia.

Bibliografia

Baldacci, M. (2010). *Curricolo e competenze*. Milano: Mondadori.

Baldacci, M. (2013). *Didattica e curriculum in Dewey*. In E. Frauenfelder, M. Striano & S. Oliverio (Eds.). *Il pensiero di John Dewey tra psicologia, filosofia, pedagogia. Prospettive interdisciplinari* (pp. 271-277). Napoli: Fridericiana Editrice Universitaria.

Bateson, G. (1999). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi (Original work published 1977).

Becchi, E. (2005). *Manuale della scuola e del bambino da tre a sei anni*. Milano: Franco Angeli.

Becchi, E., Bondioli, A. (1989). Luoghi per crescere o scuole pre-elementari? *Riforma della Scuola*, 7/8, 35-47.

Bernstein, B. (1979). *Classe e pedagogie: visibili e invisibili*. In E. Becchi (Ed.), *Il bambino sociale* (pp. 192-224). Milano: Feltrinelli (Original work published 1975).

Bettelheim, B. (1982). *L'influenza dell'ambiente sullo sviluppo del bambino*. In L. Burkhart (Ed.), *Abitare coi bambini* (121-133), Milano: Emme Edizioni.

Bettelheim, B. (1987). *Un genitore quasi perfetto*. Milano: Feltrinelli.

Bobbio, A. (2018). *Continuità educativa*. In M. Amadini, A. Bobbio, A. Bondioli, & E. Musi (Eds.). *Itinerari di pedagogia dell'infanzia* (pp. 215-220). Brescia: Scholé.

Bobbio, A., & Grange Sergi, T. (Eds.) (2020). *Nidi e scuole dell'infanzia. La continuità educativa*. Brescia: Scholé.

Bobbio, A., Bondioli, A., & Savio, D. (Eds.) (2024). *Materiali per il sistema integrato 0-6. Norma, curriculum e pensiero pedagogico*. Milano: Mondadori.

Bondioli, A. (2018). *Un curriculum per lo 0-6?* In A. Bondioli, & D. Savio (Eds.). *Educare l'infanzia* (pp. 17-75), Roma: Carocci.

Bove, C. (2020). *Capirsi non è ovvio. Dialogo tra insegnanti e genitori in contesti educativi interculturali*. Milano: Franco Angeli.

- Bronfenbrenner, U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino (Original work published 1974).
- Bruner, J. S. (1973). *Il significato dell'educazione*. Roma: Armando (Original work published 1971).
- Bruner, J. (1997). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli (Original work published 1996).
- Commissione Europea (2014). *Proposal for key principles of a quality framework for early childhood education and care*. Publications Office of the European Union. https://www.opgroeien.be/sites/default/files/documenten/eccec-quality-framework_en.pdf
- Dewey, J. (1949). *Esperienza ed educazione*. Firenze: La Nuova Italia (Original work published 1938).
- Dewey, J. (1954). *Il mio credo pedagogico*. Firenze: La Nuova Italia (Original work published 1897).
- Dewey, J. (2016). *Il bambino e il curriculum*. Milano: Università degli Studi di Milano Bicocca (Original work published 1902).
- Goffman, I. (1981). *Il comportamento in pubblico*. Torino: Einaudi (Original work published 1963).
- Lazzari, A. (2016). *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave*. Città di Castello: Zeroseiup.
- Malaguzzi, L. (1995). *La storia, le idee, la cultura*. In C. Edwards, L. Gandini, G. Forman (a cura di), *I cento linguaggi dei bambini*. Bergamo: Edizioni Junior.
- MIUR (2012). *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. Roma: MIUR. https://www.mim.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf
- MI (2021). *Linee pedagogiche per il sistema integrato 0-6*. Roma: Ministero dell'Istruzione. <https://www.mim.gov.it/-/linee-pedagogiche-per-il-sistema-integrato-zerosei>
- MI (2022). *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*. Roma: Ministero dell'Istruzione. <https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/orientamenti-nazionali.html>
- Piaget, J. (2011). *La psicologia dell'intelligenza*. Firenze: Giunti (Original work published 1950)
- Pontecorvo, C., & Fusé, L. (1981). *Il curriculum: prospettive teoriche e problemi operativi*. Torino: Loescher.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1999). *Pigmalione in classe*. Milano: Franco Angeli.
- Rossini, V. (2018). *Convivere a scuola. Atmosfere pedagogiche*. Milano: Franco Angeli.
- Scurati, C. (1970). *Un nuovo curriculum nella scuola elementare*. Brescia: La Scuola.
- Scurati, C. (2007). *Esperienza educativa e riflessione pedagogica. Analisi incontri commenti letture*. Brescia: La Scuola.
- Traverso, A. (2016). *Metodologia della progettazione educativa: Competenza, strumenti e contesti*. Roma: Carocci.
- Vygotskij, L.S. (1981). *Il ruolo del gioco nello sviluppo mentale del bambino*. Roma: Armando (Original work published 1933).
- Winnicott, D. (2005). *Gioco e realtà*. Roma: Armando Editore (Original work published 1971).