



## FOCUS

# Formare i professionisti della prima infanzia (0-6) in prospettiva interculturale: dalla progettazione europea a un double-degree interuniversitario

### Clara Maria Silva

Full Professor in General and Social Pedagogy | Department of Education, Languages, Intercultures, Literatures and Psychology (FORLILPSI) | University of Florence (Italy) | [clara.silva@unifi.it](mailto:clara.silva@unifi.it)

### Zoran Lapov

Researcher (RtD A) in General and Social Pedagogy | Department of Education, Languages, Intercultures, Literatures and Psychology (FORLILPSI) | University of Florence (Italy) | [zoran.lapov@unifi.it](mailto:zoran.lapov@unifi.it)

### Giada Prisco

Researcher (RtD A) in General and Social Pedagogy | Department of Education, Languages, Intercultures, Literatures and Psychology (FORLILPSI) | University of Florence (Italy) | [giada.prisco@unifi.it](mailto:giada.prisco@unifi.it)

## Training early childhood professionals (0-6) in an intercultural perspective: from European projects to an interuniversity double-degree

### Abstract

*The paper outlines the development of an intercultural training programme between the University of Florence and ELTE University of Budapest, aimed at future early childhood professionals (0-6). Starting from the theoretical-conceptual and methodological-operational framework as the baseline of the training proposal at issue, the paper content delves into the experiences of European projects, that had brought about sowing the idea of future interuniversity cooperation, so as to finally arrive at the concretisation of the said double-degree training programme which will allow the two Universities to join forces and intercultural knowledge, and create new professional synergies.*

### Keywords

childhood, ECEC services, intercultural perspective, initial training, university

Il presente contributo ripercorre l'iter evolutivo di un programma di formazione interculturale tra l'Università di Firenze e l'Università ELTE di Budapest che si rivolge ai futuri professionisti e professioniste della prima infanzia (0-6). A partire dall'impianto teorico-concettuale e metodologico-operativo quale base di riferimento della proposta formativa in questione, i contenuti dell'articolo si addentrano nelle esperienze di progettazione europea, al cui interno è stata seminata l'idea della futura cooperazione interuniversitaria, per arrivare infine alla concretizzazione del detto percorso formativo a doppio titolo che consentirà ai due Atenei di unire le proprie forze e conoscenze interculturali e di creare nuove sinergie professionali.

### Parole chiave

infanzia, servizi educativi per l'infanzia, prospettiva interculturale, formazione iniziale, università

\* Il presente saggio è frutto di un lavoro congiunto; tuttavia, si attribuisce a Clara Maria Silva la redazione del primo (1), a Giada Prisco del secondo (2) e a Zoran Lapov del terzo e del quarto paragrafo (3 e 4).

## 1. Per un'infanzia interculturale

### 1.1 I servizi educativi prescolari come luoghi di educazione, cura e intercultura

I servizi educativi prescolari rivestono nelle società globalizzate e multiculturali un inedito compito sociale e culturale. Quali primi ambienti educativi e di socializzazione per l'infanzia, sono spazi propizi per coltivare sin dai primi anni di vita un approccio educativo attento alla diversità e alla specificità individuale. Sono quindi luoghi per sperimentare relazioni interculturali e di convivenza democratica. Sono, infine, luoghi di inclusione dei più piccoli nella comunità, di valorizzazione dell'infanzia e di promozione della coesione sociale. Funzioni, queste, sottolineate anche nelle recenti normative italiane ed europee, che, come vedremo più avanti, hanno permesso di ripensare i servizi educativi alla luce dei cambiamenti sociali e delle nuove esigenze educative dei bambini e delle famiglie. Nidi e servizi integrativi sono pertanto primi *luoghi di intercultura*, spazi sociali significativi dove bambini e adulti, autoctoni e immigrati sperimentano modalità di relazione e di convivenza interculturali.

L'intercultura, come è ormai assodato, non è una realtà data e nemmeno un processo automatico, bensì l'esito dell'impegno dell'istituzione a far sì che le persone o i gruppi che abitano un determinato territorio interagiscano tra loro superando le reciproche diffidenze per individuare forme di convivenza nella diversità e facendo dello stare gli uni accanto agli altri un'occasione di arricchimento reciproco. Porsi in una prospettiva interculturale comporta *in primis* l'abbandono di un'impostazione mentale chiusa e univoca dei rapporti tra le culture e l'adozione di un modello di relazione con l'alterità capace di potenziare la positività dell'incontro e del reciproco scambio (Cambi, 2006).

Per contro, la multiculturalità si configura come un fenomeno connaturato alla storia dell'umanità nel senso che ogni società è da sempre multiculturale in quanto composta da soggetti e gruppi che si differenziano per modo di vita, classe sociale, credenza religiosa, o altri aspetti. Il pluralismo culturale è in effetti una cifra di tutte le società umane e di ogni area geografica ed è il risultato della trama di contatti, contaminazioni, prestiti generati dagli incontri-scontri tra popoli e culture.

Certamente, l'attuale fenomeno delle migrazioni transnazionali e transcontinentali ha ampliato la dimensione multiculturale delle società umane esaltando il loro pluralismo intrinseco e generando nuove forme di etnicizzazione e meticciamiento. Si sono venuti a creare scenari locali e mondiali dove uguaglianza e diversità sono divenuti punti di riferimento principali per l'educazione: pertanto, ogni insegnante o educatore, per poter svolgere in modo adeguato la propria professione, non può non prendere atto delle singole specificità delle bambine e dei bambini che ha di fronte e adottare un approccio educativo interculturale. La questione della diversità e dell'unicità che ogni bambino esprime va quindi considerata a partire dai primi anni di vita, ossia all'interno dei servizi educativi per l'infanzia.

Non bisogna dare per scontato che ogni bambina e ogni bambino è una persona in virtù della sua unicità e che l'infanzia va considerata al plurale (Contini, 2010, p. 34). I principi di unicità e diversità sono dunque le bussole che aiutano a orientarci nei complessi e plurali universi delle infanzie e a superare letture omologanti di bambino, costruite su un'immagine standardizzata e uniformanti. Osservare le differenti infanzie ci porta invece a comprendere come le complessità dell'universo infanzia non si dispongono soltanto sull'asse Nord-Sud del Mondo, bensì sull'asse Centro-Periferia in diversi sensi (Silva, Deluigi, Zaninelli, 2022).

Urge, pertanto, superare la retorica sull'infanzia come categoria onnicomprensiva per potersi aprire alle tante e diverse infanzie, al concetto di unicità e insieme diversità, assumendo in tal modo uno sguardo plurale, interculturale e interdisciplinare sull'infanzia, sui suoi contesti di vita e sulle esperienze che offre. Siamo così sollecitati a interrogarci su chi siano le bambine e i bambini, ai quali ci rivolgiamo con i nostri interventi e con le nostre proposte educative, con quante e quali infanzie ci relazioniamo e con quali posture e attenzioni ne leggiamo le potenzialità e i bisogni.

### 1.2 L'apporto dell'UE per un'educazione e cura dell'infanzia sempre più inclusiva e interculturale

L'Unione Europea da anni riserva un'attenzione vieppiù crescente all'educazione e alla cura delle bambine e dei bambini ponendo al centro delle politiche comunitarie alcuni temi chiave, specie la diffusione dei

servizi educativi per l'infanzia e l'importanza di renderli maggiormente accessibili e di qualità. Impegni assunti in particolare nei confronti di quei segmenti dell'infanzia che sperimentano maggiori rischi di vulnerabilità sociale e povertà educativa. E l'Unione Europea li promuove attraverso una serie di raccomandazioni che, pur non avendo carattere vincolante, stimolano gli Stati membri a prendere misure normative e operative a favore dell'educazione infantile per favorire – quale fine ultimo – una maggiore giustizia sociale.

Come recita la Strategia di Lisbona, investire nelle persone e sviluppare uno Stato sociale attivo e dinamico

sarà essenziale per la posizione dell'Europa nell'economia della conoscenza nonché per garantire che l'affermarsi di questa nuova economia non aggravi i problemi sociali esistenti rappresentati dalla disoccupazione, dall'esclusione sociale e dalla povertà. [...] I sistemi europei di istruzione e formazione devono essere adeguati alle esigenze della società dei saperi e alla necessità di migliorare il livello e la qualità dell'occupazione. Dovranno offrire possibilità di apprendimento e formazione adeguate ai gruppi bersaglio nelle diverse fasi della vita: giovani, adulti disoccupati e persone occupate soggette al rischio che le loro competenze siano rese obsolete dai rapidi cambiamenti (Consiglio Europeo di Lisbona, 2000, punti 24 e 25).

Nello specifico, la Strategia di Lisbona 2000 ha invitato gli Stati membri a operare affinché almeno il 33% dei bambini potessero accedere, entro il 2020, a un servizio per l'infanzia rivolto alla fascia 0-3 anni e almeno il 90% a uno destinato alla fascia di età 3-6. Ulteriori raccomandazioni e comunicazioni hanno poi sottolineato

l'urgenza di offrire alle famiglie servizi per l'infanzia diffusi, accessibili – dunque, finanziariamente sostenibili – e, soprattutto, di qualità, guardando all'educazione prescolare come a uno strumento chiave per lo sviluppo dei bambini e, parallelamente, per la promozione delle pari opportunità e dell'inclusione sociale, la lotta alla povertà, il rafforzamento della democrazia (Silva, Caselli, 2020, p. 24).

In anni più recenti, l'Unione Europea ha affiancato al tema dell'accessibilità dei servizi educativi quello della qualità a partire dalla considerazione che l'efficacia dell'educazione prescolare e dell'istruzione e formazione successive dipende dal fatto che queste siano non solo fruibili, ma anche significative sul piano qualitativo. Da qui il richiamo al diritto di tutte le bambine e di tutti i bambini all'educazione sin dalla nascita e la necessità che i servizi ECEC (Educazione e cura della prima infanzia) abbiano costi sostenibili proprio per garantire l'accessibilità e che siano, al contempo, di elevata qualità. Rispetto poi allo specifico tema dell'inclusione della diversità l'Unione Europea ha posto in evidenza l'importanza di monitorare con attenzione la situazione e i contesti di vita e educativi dei bambini più vulnerabili, tra cui quelli appartenenti a contesti familiari svantaggiati o a determinate minoranze (es. bambini Rom e Sinti), quelli istituzionalizzati o *homeless*, i Minori Stranieri Non Accompagnati (MSNA), i soggetti a elevato rischio di essere oggetto di "traffico di esseri umani", i bambini con disabilità fisiche e/o cognitive (European Commission, 2017, p. 9). Un tema rilanciato anche da Save the Children, il quale in un rapporto coevo ribadisce che i servizi educativi prescolari rappresentano a tutti gli effetti dei «diritti fondamentali dei bambini [...] ed è necessario prenderli in considerazione quando si definisce e si misura la povertà e l'esclusione sociale dei bambini» (Save the Children, 2017, p. 30).

Sulla questione specifica dei bambini e adolescenti coinvolti nei processi migratori, la Commissione Europea richiama il dovere imprescindibile dell'Unione rispetto alla loro protezione e tutela, mettendo in luce le molteplicità dei rischi cui potrebbero essere esposti.

Con la Raccomandazione del 29 novembre 2022, il Consiglio dell'Unione Europea riprende la questione dell'importanza e dell'urgenza di estendere ad un numero più ampio di bambini i servizi per l'infanzia, fissando nuovi obiettivi per l'accesso: quello del 45% per i bambini della fascia d'età 0-3 anni e del 96% per quelli della fascia 3-6 anni. In questo nuovo documento, un elemento da sottolineare riguarda l'idea di educazione come un diritto fondamentale sin dai primi anni di vita; di qui, l'esigenza di ampliare i servizi a loro rivolti non tanto per garantire alle donne maggiore partecipazione al mondo del lavoro, ma per rispettare un diritto fondamentale di tutti bambini e bambine. Ciò a partire dalla consapevolezza del

ruolo dell'educazione infantile nello spezzare il circolo vizioso dello svantaggio sociale e nel prevenire la povertà educativa ai fini della costruzione di una società più equa e inclusiva.

Nel panorama dei Paesi europei, l'Italia è quello che ha accolto maggiormente le raccomandazioni dell'Unione Europea, introducendo notevoli cambiamenti sia sul piano delle politiche sociali per l'infanzia, sia per quanto concerne le leggi a favore della sua educazione e tutela, sia per quanto riguarda il rinnovamento pedagogico e delle pratiche educative in riferimento all'educazione prescolare. Un passo importante sul piano normativo è stato l'istituzione del sistema integrato dell'educazione e istruzione dalla nascita ai 6 anni con la Legge 107 del 2015 e l'avvio di un processo nuovo per aumentare e rinnovare il sistema educativo 0-6 previsto con il Decreto-legge 65 del 2017 (Balduzzi, Pironi, 2017). Quest'ultimo ha delineato un percorso che negli anni dovrebbe garantire la frequenza ai servizi educativi 0-6 ad un numero sempre più ampio di bambine e bambini e a produrre un rinnovamento dell'educazione prescolare, oltreché ad accrescere in Italia la cultura dell'infanzia e una maggiore attenzione verso i bisogni dei più piccoli a partire dalla messa a punto di un'educazione specifica e di qualità per l'educazione extrafamiliare rivolta a tutti i bambini e bambine dai 3 mesi ai 6 anni.

Su queste basi, le novità a livello europeo hanno dato ulteriori impulsi alla cooperazione e alla progettazione europea preesistente in campo dell'infanzia e della rispettiva formazione tanto sul piano internazionale, dell'Unione europea, quanto su quello nazionale, dei singoli Stati membri. Uno tra tanti, il sistema ECEC italiano, ispirandosi a recenti conquiste normative e pedagogico-operative, ha continuato, tramite i propri professionisti e le sue molteplici diramazioni territoriali (internazionale, nazionale, regionale, locale), a prendere parte a specifiche iniziative e progetti tesi a promuovere l'interazione professionale, lo scambio di saperi e buone pratiche, la co-costruzione delle conoscenze e quindi la ricerca e la formazione. Nel medesimo panorama, la realizzazione di azioni congiunte tra Paesi europei ha portato all'ideazione di percorsi di formazione interculturale del personale educativo 0-6 condivisi tra università a livello europeo, come il percorso formativo a doppio titolo, lanciato dall'Università di Firenze e dall'Università ELTE di Budapest, e descritto nei paragrafi a seguire.

## 2. Una proposta interculturale per la formazione del personale educativo 0-6

### 2.1 *Il Progetto europeo I.ECEC*

Concepito in seno al programma Erasmus+ e implementato nel triennio 2018-21, il Progetto I.ECEC (*Intercultural Early Childhood Education and Care. Curriculum Design for Professionals*) si è posto l'obiettivo di lanciare una proposta formativa sui temi dell'intercultura per i professionisti dell'educazione di tre Paesi europei (Italia, Ungheria e Belgio). Esso si è posto in continuità con una precedente progettazione, MECEC+ (*Multicultural Early Childhood Education and Care*), nella quale, attraverso uno studio comparato, la partnership ha rilevato i bisogni formativi interculturali del personale impiegato nei servizi 0-6 (Silva, 2020; Silva *et al.*, 2020). Quest'ultima esperienza di ricerca ha permesso di gettare le fondamenta per co-costruire un percorso di formazione interculturale per gli educatori e le educatrici della prima infanzia che potesse rispondere, in modo organico ed efficace, alle sfide della pluralità e della complessità che caratterizzano gli odierni servizi educativi europei (Vandenbroeck, 2018b; Peeters, Sharmahd, 2014).

In particolare, I.ECEC ha coinvolto sei partner: Galileo Progetti, Società senza scopo di lucro, Budapest, Ungheria; il Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia dell'Università degli Studi di Firenze (UNIFI), Firenze, Italia; ARCA Cooperativa Sociale, Firenze, Italia; la Facoltà di Scienze della Formazione Primaria e Prescolare dell'Università Eötvös Loránd (ELTE), Budapest, Ungheria; la rete di Józsefvárosi Egyesített Bölcs dék (JEB/Unione dei Nidi d'infanzia di Józsefváros), Budapest, Ungheria; e l'Erasmus University College Brussels (EhB), Bruxelles, Belgio.

Il Progetto si proponeva di contribuire, da un lato, al miglioramento della qualità e dell'inclusività dei servizi educativi per la prima infanzia potenziando le conoscenze e le competenze del personale educativo che vi opera e, dall'altro, al rafforzamento dell'inclusione sociale dei bambini e delle bambine in condizione di vulnerabilità e quindi a rischio di esclusione scolastica e di marginalità sociale.

Da un punto di vista metodologico, le attività portate avanti nell'ambito dell'indagine hanno seguito il processo della ricerca-azione (RA) favorendo il continuo e reciproco richiamo tra il piano dell'azione e

quello della riflessione. Date le sue caratteristiche intrinseche, essa è risultata essere la metodologia più funzionale per progettare congiuntamente con i partner una proposta formativa a sostegno dello sviluppo delle competenze chiave interculturali. Nel processo che ha condotto all'implementazione finale del modello formativo è stata svolta preliminarmente nei tre Paesi partner un'analisi della letteratura specialistica inerente agli studi e alle ricerche sui sistemi ECEC in prospettiva interculturale. Gli esiti della *literature review*, nonché i materiali e le risorse educative (OER) prodotti sono stati raccolti nella pagina web del Progetto: [www.interculturaleducation.eu](http://www.interculturaleducation.eu). I risultati emersi da questa prima fase esplorativa hanno permesso di delineare le basi del Quadro pedagogico della proposta formativa e un Glossario di accezioni, definizioni e significati condivisi tra i partner del Progetto I.ECEC.

Una volta definita la base concettuale di riferimento e la struttura teorica della proposta formativa, si è giunti a definire l'organizzazione della formazione che si è articolata in tre sessioni formative presso le strutture delle due Università e in tre viaggi di studio nei Paesi partner, così da consentire lo scambio di buone pratiche fra i partecipanti alla mobilità transnazionale. La formazione in aula è stata suddivisa in quattro moduli tenuti da esperti dell'area pedagogica per un totale di 25 ore di lezione. Per quanto riguarda l'Italia, il percorso ha coinvolto 27 educatori e coordinatori pedagogici della Cooperativa Sociale ARCA, mentre, per quanto riguarda il contesto ungherese, la formazione è stata seguita da 50 professionisti dell'educazione impiegati nei servizi 0-6 gestiti da JEB.

La formazione si è svolta nel periodo compreso tra gennaio e giugno 2020 e ogni modulo ha occupato un'intera giornata. Le sessioni formative sono state scandite da tre momenti principali: una prima fase introduttiva per presentare ai partecipanti gli argomenti principali, una seconda parte più laboratoriale centrata sulle pratiche nei contesti 0-6 e, infine, un momento di riflessione e condivisione in plenaria. La pandemia da Covid-19 ha imposto cambiamenti sul piano logistico-organizzativo: pertanto, i primi incontri sono stati svolti in presenza, laddove gli ultimi due si sono dovuti tenere online, con una inevitabile riduzione delle possibilità di interazione tra i professionisti. Nonostante tali difficoltà e limitazioni, la formazione è stata comunque percepita positivamente dai partecipanti e la situazione pandemica ha offerto loro nuovi aspetti interessanti su cui riflettere, favorendo il processo di scoperta.

## 2.2 *Sostenere i saperi degli educatori e delle educatrici attraverso una formazione interrogante*

Tenendo conto di un quadro di ricerca più ampio (Göregen, Sharmahd, Silva, 2021), ai fini della presente trattazione ci soffermeremo sulla presentazione dei moduli del curriculum I.ECEC:

- **Modulo 1: *Società plurali e complesse***  
I contenuti del primo modulo introducono i professionisti ECEC al tema dei bisogni educativi e formativi. L'obiettivo è quello di promuovere la consapevolezza degli educatori e delle educatrici rispetto alle varie dimensioni della pluralità e della complessità che permeano le società d'oggi. In questo scenario, i professionisti sono sollecitati ad aumentare progressivamente la comprensione della realtà, a conoscere il contesto in cui il servizio è collocato e le tipologie di famiglie frequentanti e non (nonché le loro caratteristiche).
- **Modulo 2: *La relazione tra servizi e famiglie per promuovere centri ECEC inclusivi***  
Tramite il secondo modulo si intende sostenere la consapevolezza degli educatori rispetto alle diversità e alle comunanze insite nei bambini, nelle bambine e nelle famiglie che frequentano i servizi. Il modulo muove dalla convinzione che lavorare con i più piccoli in senso olistico, all'interno di una cornice di partenariato e co-educazione, non possa prescindere dalla relazione con i loro genitori e con il territorio dove vivono. In tal contesto, i professionisti sono chiamati a adottare nuovi approcci e modalità per rendere i servizi ECEC raggiungibili e accessibili anche per le famiglie che (ancora) non li frequentano.
- **Modulo 3: *Approcci e modalità inclusive e partecipative per coinvolgere tutti i bambini e tutte le bambine***  
L'obiettivo del terzo modulo è quello di potenziare l'impiego di pratiche partecipative e inclusive offrendo così servizi di qualità, attenti alle varie dimensioni delle diversità. Lavorare sulla capacità di riflessione critica rispetto alle pratiche educative adottate significa per il personale essere in grado di "porsi in crisi", di "stare nelle proprie domande", di pensare e agire in maniera non stereotipata, accogliendo una postura orientata al rispetto e all'apertura.

- Modulo 4: *Pratiche flessibili, innovative e trasformative*

I contenuti del quarto modulo insistono sulla necessità di promuovere una programmazione olistica, aperta, flessibile, pronta a trasformarsi, a ri-adattarsi, a dialogare con i bisogni e gli interessi dell'utenza. In questa prospettiva, il modulo invita i partecipanti a ripensare gli spazi e i materiali, che devono essere "ricchi" e "plurali" e dunque aperti agli apporti dei diversi contesti di vita dei bambini e delle bambine.

Risulta doveroso sottolineare che i moduli, pur suddivisi per motivi di chiarezza, trattano aree tematiche reciprocamente interconnesse, ragion per cui i loro contenuti possono (e in alcuni casi devono) sovrapporsi l'uno con l'altro. Inoltre, occorre evidenziare che il curriculum è stato concepito in modo da poter essere adattato alle esigenze locali, lasciando a ciascun partner lo spazio necessario per poter approfondire gli aspetti cruciali dell'educazione interculturale rispetto alla propria realtà.

Come previsto dal cronoprogramma del Progetto, la formazione è stata seguita da una fase di sperimentazione che ha portato al *testing* e alla validazione finale della proposta formativa. In particolare, la sperimentazione si è svolta attraverso:

- l'impiego di un questionario *self-report* sugli argomenti affrontati, somministrato a tutti i partecipanti prima e dopo la formazione, così da tenere traccia del processo di cambiamento;
- la realizzazione di video-osservazioni nei servizi educativi a seguito della formazione con gruppi sperimentali e di controllo, al fine di valutare le ricadute dell'esperienza e di cogliere i possibili cambiamenti nell'atteggiamento dei professionisti;
- l'implementazione di due focus group (uno per Paese), finalizzati a conoscere l'esperienza formativa dei partecipanti, a riflettere sulle ricadute professionali della formazione proposta, a chiarire alcuni punti chiave emersi dalle osservazioni.

Entro il suddetto quadro teorico-metodologico e sulla base di questi processi, la proposta formativa elaborata nel contesto del Progetto I.ECEC è stata validata nella primavera 2021.

Poter partecipare a processi di ricerca-azione rappresenta un'opportunità preziosa per i professionisti ECEC, un'occasione per dare valore all'esperienza anche in un'ottica di autovalutazione e di apprendimento permanente (Silva, Bajzáth, Lemkow-Tovias, Wastijn, 2020). Come emerso durante i focus group finali, la partecipazione a questi percorsi formativi ha permesso al personale di porsi domande, di lavorare sulle proprie rappresentazioni, di sciogliere le proprie perplessità, di imparare ad ascoltare e ad osservare, di sperimentare un decentramento al fine di individuare un terreno comune di incontro e confronto (Agostinetto, 2022; Reggio, Santerini, 2014). Segnala, a proposito, una coordinatrice pedagogica della cooperativa ARCA di Firenze:

nelle persone coinvolte nel Progetto si è sviluppata una sorta di sensibilità. A volte non ne sono consapevoli ma vedo che si soffermano di più sulle loro domande, hanno più dubbi... dubbi positivi prima di agire. Si fermano a riflettere, a guardare, a osservare.

La capacità di valutare le proprie conoscenze e competenze interculturali incide non solo sulla qualità dell'agire quotidiano ma anche sul proprio percorso riflessivo che può trovare nuova linfa nella formazione (Reggio, Santerini, 2014). Non a caso, la capacità di meravigliarsi è stata sicuramente una delle principali competenze sperimentate dai professionisti durante l'esperienza di I.ECEC. Spesso è proprio dal "saper fare" che emergono nuovi bisogni conoscitivi, i quali richiedono di essere colmati attraverso una formazione interrogante orientata al miglioramento delle pratiche e al rafforzamento delle proprie conoscenze (ciò che occorre sapere) e competenze (ciò che occorre saper fare) (Portera, Dusi, 2017). Riprendendo le parole di un altro partecipante alla formazione in Italia:

questo Progetto ci ha aiutato a riflettere su ciò che davamo per scontato. Il nostro modo di lavorare sembrava quasi una routine. E ora ne vediamo meglio il significato. E ciò accade individualmente ma anche e soprattutto, più spesso, con i colleghi. Ci fermiamo e riflettiamo di più insieme.

Da questa testimonianza si può ben cogliere l'importanza della dimensione collegiale e comunitaria per l'agire professionale degli educatori e delle educatrici (Peeters, Sharmahd, 2014; Prisco, 2021). Un agire che si concretizza con e attraverso gli altri e che grazie al costante confronto e alla quotidiana condivisione riesce a tracciare nuove ed efficaci risposte ai bisogni degli odierni contesti educativi in trasformazione (Zoletto, 2023), mantenendo acceso quel "sapere in azione" (Colussi, 2021). A tal riguardo, un professionista ungherese ha affermato:

nel campo dell'educazione della prima infanzia, spesso la formazione in servizio è strutturata come un workshop o una presentazione in cui il formatore, che agisce come 'esperto', conduce un'attività per un gruppo di partecipanti. Nel Progetto I.ECEC è stato il contrario, i professionisti sono stati posti al centro e hanno potuto partecipare in modo molto più attivo, a sostegno del loro processo di apprendimento.

Le competenze interculturali con le loro molteplici dimensioni (personali, sociali, professionali) rappresentano un «qualcosa di composito, in cui attitudini, conoscenze, autoconsapevolezza ed esperienze entrano in gioco in un divenire processuale mai finito» (Portera, 2013, p. 40). Esse possiedono una natura dinamica, partecipativa (Milani, 2017) e ricoprono tutti gli ambiti della professionalità dell'educatore, dalla sfera cognitiva a quella relazionale, dalla comportamentale a quella emotiva e conoscitiva (Prisco, 2021). In tal contesto, non devono e non possono essere concepite in modo statico, univoco ma vanno coltivate continuamente e quotidianamente nella pratica. Proprio per questo, il "fare assieme" incentivato dal partenariato I.ECEC, ha permesso agli educatori di co-costruire altri, nuovi e rinnovati orizzonti condivisi assieme ad altri professionisti dell'educazione in una logica di sistema, di collaborazione e di cooperazione (Peeters, Sharmahd, 2014).

L'auspicio è che l'esperienza avviata nell'ambito del Progetto I.ECEC possa costituire un supporto concreto per accompagnare sia la formazione iniziale sia quella in servizio di tutti coloro che quotidianamente si impegnano per promuovere contesti educativi inclusivi, di qualità, attenti alla diversità (Zoletto, 2023; Fiorucci, 2015).

### 3. Verso un double-degree europeo in prospettiva interculturale

Le esperienze di progettazione europea, illustrate nel paragrafo precedente, si sono concretizzate infine in un percorso formativo condiviso fra l'Università di Firenze e l'Università Eötvös Loránd di Budapest, finalizzato al rilascio del doppio titolo di studio (*double-degree*). Il presente paragrafo delinea l'iter evolutivo di tale Double-degree in tutte le sue tappe, dagli obiettivi comuni alla messa in pratica di una formazione interculturale destinata ai futuri professionisti e professioniste della prima infanzia (0-6). Illustrati i presupposti, si passa ai contenuti dell'offerta formativa per arrivare infine alla questione dell'internazionalizzazione e della crescita e continuità professionale attraverso una formazione interuniversitaria congiunta.

#### 3.1 La convergenza di presupposti e obiettivi per un Double-degree

La collaborazione nel contesto di una stretta progettazione europea in chiave interculturale, materializzatasi soprattutto attraverso i Progetti di ricerca MECEC+ (2016-18) e I.ECEC (2018-21) (Silva, 2020; Silva *et al.*, 2020), ha portato l'Università di Firenze e l'Università di Budapest a maturare – gradualmente e con sempre maggiore convinzione – l'idea di istituire un percorso formativo a doppio titolo. Inizialmente un proposito basato sul reciproco interesse a creare percorsi accademici condivisi per tradursi poi in un traguardo formativo viepiù tangibile, l'iniziativa si è vista consolidare nei colloqui e nelle azioni realizzate nel corso del Progetto I.ECEC e indirizzate a co-costruire una proposta di formazione volta a promuovere lo sviluppo di conoscenze e competenze interculturali (Lapov, 2019; Göregen, Sharmahd, Silva, 2021; Prisco, 2021) nell'ECEC in una prospettiva europea (Georgeson *et al.*, 2015). Da lì si è passati ai fatti, donde la pianificazione del Double-degree tra UNIFI ed ELTE cominciò a imboccare le vie di una sempre più concreta programmazione immergendosi nelle questioni metodologico-operative e didattico-curricolari

necessarie per predisporre l'offerta formativa del programma. I due enti direttamente coinvolti sono il Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia (FORLILPSI) dell'Università degli Studi di Firenze (UNIFI, Italia) e la Facoltà di Scienze della Formazione Primaria e Prescolare dell'Università Eötvös Loránd di Budapest (ELTE, Ungheria): e l'offerta di Double-degree si rivolge agli studenti e alle studentesse iscritti al Corso di studio in Scienze dell'Educazione e della Formazione (L-19) (UNIFI) e al Corso di studio in Early Childhood Education (ELTE). Nella loro valenza amministrativa, le approvazioni dell'apposita Convenzione<sup>1</sup> da parte dei due Atenei e le firme dei rispettivi Rettori hanno costituito le tappe conclusive di questo iter evolutivo, sancendone il passaggio dalla fase propedeutica alla realizzazione pratica.

### 3.2 *Offerta di formazione congiunta*

Prima di dedicarci ad altri argomenti, è importante capire di cosa si compone l'offerta formativa del Double-degree, quali aree disciplinari coinvolge e quali materie sono state contemplate dal programma didattico. Oltre a rispettare la corrispondenza dei crediti formativi universitari necessaria per l'adeguamento dei curricula e il riconoscimento del titolo in uscita, nella compilazione dei due prospetti di offerta didattica – quello italiano e quello ungherese – si è cercato di farvi entrare contenuti curriculari corrispondenti e quindi complementari tra i due percorsi nella loro configurazione congiunta. Si è trattato, in questa operazione, di redigere un programma che rispecchiasse gli obiettivi formativi del Corso di studio in Scienze dell'Educazione e della Formazione (L-19) (UNIFI) e del Corso di studio in Early Childhood Education (ELTE), entrambi percorsi triennali tesi a preparare i futuri professionisti e professioniste dell'educazione a operare nei contesti della prima infanzia, ovvero presso i servizi educativi 0-6. I piani di studio del triennio presso l'UNIFI permettono agli studenti e alle studentesse di immergersi nei contenuti provenienti dalle seguenti aree disciplinari: Discipline pedagogiche e metodologico-didattiche; D. filosofiche, psicologiche, sociologiche e antropologiche; D. didattiche e per l'integrazione dei disabili; e in minor misura: D. linguistiche e artistiche; e D. storiche, geografiche, economiche e giuridiche; nel contesto ungherese (ELTE), le aree toccate dal triennio sono: D. pedagogiche e psicologiche; Scienze della salute; Scienze sociali; meno: Educazione visiva; Lingua e letteratura ungherese; Educazione musicale; Lingue straniere; e Informatica.

Finalizzato alla formazione iniziale dei futuri educatori ed educatrici dell'infanzia in prospettiva interculturale, il Double-degree tra UNIFI e ELTE attinge ad analoghe aree disciplinari, quali: le Discipline pedagogiche e metodologico-didattiche, le D. filosofiche, psicologiche, sociologiche e antropologiche e le D. didattiche e per l'integrazione dei disabili (UNIFI); ovvero: le Discipline pedagogiche e psicologiche, le Scienze della salute, le Scienze sociali, e meno l'Educazione visiva, la Lingua e letteratura ungherese e le Lingue straniere, nel caso di ELTE. Agli studenti di ELTE che si iscriveranno a tale percorso formativo si prospetta l'opportunità di frequentare, durante i due semestri di mobilità presso UNIFI, i seguenti corsi: Pedagogia generale; Pedagogia interculturale dello sviluppo sostenibile per la transizione ecologica; Pedagogia dell'infanzia; Pedagogia della famiglia e sostegno alla genitorialità; Metodologie della ricerca educativa; Pedagogia della narrazione e dei media; Progettazione educativa, osservazione e documentazione per la prima infanzia; Attività formative utili per l'inserimento nel mondo del lavoro; Antropologia culturale; Neuropsichiatria infantile e psicologia generale; e Lingua inglese (livello B1). Al contempo, nella parte ungherese del programma, offerta agli studenti di UNIFI presso ELTE, confluiscono le seguenti materie: Pedagogia della prima infanzia: Storia; Pedagogia della prima infanzia: Teoria; Pedagogia della prima infanzia: Pratica; Metodologie della ricerca; Tutela della famiglia e dell'infanzia; Vulnerabilità psichica in famiglia; Collaborazione con i genitori; Psicologia e pedagogia del gioco; Uso dei burattini e metodologie del teatro di figura; Introduzione alla pedagogia speciale; Introduzione alla psicologia & Psicologia pedagogica; Sviluppo atipico; Sviluppo del linguaggio & Coltivazione del linguaggio; Apprendimento della lingua straniera nella prima infanzia e inglese/tedesco per scopi specifici; Comunicazione e consulenza;

1 La dicitura esatta è: "Convenzione tra l'Università degli Studi di Firenze e Eötvös Loránd University per un percorso formativo condiviso nell'ambito del Corso di laurea triennale in Scienze dell'Educazione e della Formazione (L-19) (UNIFI) e del Corso di laurea triennale in Early Childhood Education (full time) (ELTE) finalizzato al rilascio del doppio titolo di studio."

Socializzazione professionale; Educazione a uno stile di vita sano & Dietetica; e Società, arte e minoranze in Ungheria. In ambo i contesti, il percorso prevede un Corso a scelta e Tirocinio.

Durante la permanenza presso l'Ateneo partner, gli studenti in mobilità potranno scegliere quali tra le materie in offerta frequentare e sostenere: dovranno cioè raggiungere la quota di almeno 60 CFU, compreso l'esame a scelta, precedentemente approvati dai rispettivi Consigli del Corso di studio sulla base di un piano di studi che contempra anche i restanti CFU che gli studenti acquisiranno nell'Università di provenienza per il completamento degli studi e per il rilascio del titolo. Alla fine del percorso, gli studenti che hanno conseguito i corsi specificati nel piano di studi integrato riceveranno i titoli di studio delle due Università: per ottenere la doppia laurea (*Double-degree*), saranno tenuti a comporre una sola tesi e a sostenere una sola prova finale, discutendo il proprio lavoro di tesi – in presenza o da remoto – con una Commissione congiunta UNIFI/ELTE.

### 3.3 Internazionalizzazione ergo mobilità e scambio

La specificità del programma risiede nella possibilità di sperimentare percorsi di studio e formazione iniziale in una prospettiva interculturale e al contempo internazionale. Significa che al centro del Double-degree si collocano le azioni relative alla mobilità e allo scambio tra gli Atenei partner dell'accordo: l'iniziativa contempla la possibilità di scambio e interazione tra docenti e ricercatori; l'accento è, tuttavia, posto sugli studenti e sulle studentesse interessati dal programma – massimo 8 studenti per ogni anno accademico per ente partner, ai quali si offre l'opportunità di fare un'esperienza di studio all'estero. Compiuto il primo anno di studio presso l'Ateneo di provenienza, l'organigramma del Double-degree prevede la mobilità degli studenti e/o studentesse che aderiscono al programma: a partire dal secondo anno accademico, preferibilmente nel terzo e nel quarto semestre del loro percorso di studi, gli interessati dovrebbero cominciare a pianificare il loro trasferimento verso l'Ateneo partner, quale il requisito principale di accesso al doppio titolo. Gli studenti iscritti ai rispettivi Corsi di studio nei propri Paesi partono quindi per inserirsi nella vita formativa dell'Università ospitante per un periodo di due semestri, durante i quali si addentreranno nella parte comune del Double-degree attraverso la frequenza dei corsi in condivisione. Nella sua applicazione pratica, la mobilità internazionale concorre a stimolare la circolazione dei saperi, delle prospettive e delle buone pratiche (Lapov, 2020; Borghi, 2015), azione che consente a chi si trova in processo di formazione iniziale di allargare le proprie conoscenze e competenze e di formarsi in tal modo in funzione del futuro inserimento nel rispettivo settore professionale, che è quello dei servizi educativi territoriali.

## 4. Conclusioni: formazione interculturale e continuità professionale

Uno dei frutti della sequenza – relativamente lunga, ma senz'altro proficua – di progetti e altre esperienze di collaborazione internazionale tra i due Atenei, quello fiorentino (UNIFI) e quello budapestino (ELTE), è la concretizzazione del percorso formativo a doppio titolo ivi descritto. E un'impresa di internazionalizzazione delle relazioni, dei contatti e dei saperi, realizzata nella fattispecie attraverso un percorso di formazione interuniversitaria in chiave interculturale, contribuisce – oltretutto – ad aprire e allargare le piste di crescita e continuità professionale.

Gli esiti dei due Progetti europei, MECEC+ e I.ECEC, abbinati a quanto espresso dalle professioniste in servizio che vi hanno attivamente partecipato (il 99% erano donne), permettono di osservare nel personale educativo 0-6 un forte bisogno di ampliare, corroborare e affinare le proprie competenze interculturali. Una delle sfide principali, come emerso dalle riflessioni e dai dibattiti, resta il fatto di associare il richiamo alla pedagogia interculturale quasi esclusivamente alle presenze immigrate nella società italiana e nei servizi per l'infanzia: preconcetti e convinzioni non semplici da scardinare quando certi segmenti del pensiero pedagogico (e non solo) italiano sfiora non di rado questo stesso paradigma. Un'altra, manifestata da una parte delle professioniste coinvolte, era l'aspettativa di apprendere formule risolutive, capaci cioè di "integrare la diversità" e, come tali, standardizzabili ed esportabili alla maggior parte delle "situazioni interculturali" o "affini": anche qui, la teoria pedagogica e la prassi educativa dovrebbero insegnare come – trattandosi di un impegno con individui, con gruppi di persone, con esseri viventi e quindi con fatti so-

ciali, ossia fenomeni in continua evoluzione e mutamento – la realtà quotidiana e con essa quella professionale riservano ai diretti interessati e interessate numerose “sorpresa” del mestiere. Ebbene, è un processo che postula tanto esercizio, continuo e continuativo, teso a formare alla co-costruzione e all’acquisizione di una *forma mentis* da convertire gradualmente in una *forma operandi*, senza mai abbandonare la prima: e niente di meglio che cogliere l’occasione di dedicarvisi nel corso della propria formazione iniziale incrociata con uno scenario internazionale.

In linea con la missione riposta nei suoi contenuti, l’obiettivo di questo percorso formativo a doppio titolo è quello di consentire ai futuri professionisti e professioniste dell’educazione di sviluppare e consolidare i propri saperi interculturali (Pinto Minerva, 2002; Gay, 2004; Cambi, 2006; Silva, 2020; Fiorucci, 2020). La possibilità di partecipare a percorsi di mobilità e scambio internazionale costituisce una preziosa risorsa da capitalizzare nei processi di formazione iniziale, apprendimento permanente e quindi crescita professionale di quanti/e si dedicano a operare nei contesti educativi per la prima infanzia. In concreto, l’impresa sottintende l’opportunità di conoscere, approfondire e mettere a confronto le specificità degli approcci, modelli e pratiche interculturali promosse nei Paesi e nelle Istituzioni coinvolte: su quali aspetti si fondano e concentrano? perché su questi? in che modo vengono affrontati e tradotti in competenze educative necessarie per lavorare nei servizi 0-6? Sono soltanto alcuni dei plurimi quesiti che dovrebbero stare alla base della “mente curiosa” di chi decide di muoversi allo scopo di arricchire il proprio bagaglio formativo e conoscitivo.

Orbene, il solo fatto di spostarsi, di incontrare nuove lingue e linguaggi, di assaporare spunti di un’altra *cultura*, con riferimento ad altri sistemi formativi ergo all’incontro con un’altra *cultura pedagogica*, raffigurano un valore aggiunto nella preparazione del soggetto in formazione. Sperimentare situazioni ed esperienze formative *in loco*, immergendosi assieme ai propri pari e ad altre figure professionali nei processi di maturazione e potenziamento della propria professionalità, fornirà sicuramente risposte a una parte delle suddette domande. Munirsi di conoscenze, competenze e metodologie interculturali in più di un dominio formativo (Göregen, Sharmahd, Silva, 2021; Prisco, 2021), caratterizzato pertanto da nuovi contatti, relazioni e reti, porta ad aggiungere ulteriori tasselli a quanto appreso in precedenza e a investire al contempo nelle conquiste conoscitive ancora in attesa di essere attivate. Sarà una provvista per il proprio futuro professionale, per la propria prassi educativa (Peeters, Sharmahd, 2014), da spendere cioè sul campo con bambine e bambini, con famiglie, con colleghe e colleghi, tutti attori sociali e insieme portatori di diversità e affinità sociali, culturali, linguistiche, economiche, estetiche ecc., che si affacceranno sulla realtà del servizio educativo presso il quale il soggetto in formazione andrà a operare come educatore/trice della prima infanzia (Vandenbroeck, 2010, 2018a, 2018b; Murray, Dignan, 2011; Silva, Deluigi, Zaninelli, 2022).

Va da sé che investendo nello sviluppo delle professionalità educative si investe nella qualità dei servizi educativi con particolar riferimento alla loro inclusività e quindi sostenibilità (Gundara, 2006): offrire agli educatori e alle educatrici della prima infanzia percorsi di formazione interculturale, immessi in una cornice interuniversitaria internazionale, significa incidere sulla loro crescita e continuità professionale. Ovvero: improntare la formazione del personale educativo 0-6 a una professionalità interculturale concorre al contempo alla promozione di un’infanzia interculturale che, in questa sua configurazione, deve essere non solo tutelata, bensì garantita dai servizi stessi. La strada è lunga e attraversata da multiple deviazioni: tuttavia, impegnandosi a escogitare strategie e risposte – mai definitive né assolute, ma efficaci e sostenibili – alle sfide della pluralità e della complessità che definiscono oggi le comunità, le scuole, le famiglie, i servizi educativi, si contribuisce – in ultima analisi – alla co-costruzione di società più aperte e più inclusive.

## Nota bibliografica

- Agostinetto L. (2022). *L’intercultura in testa. Sguardo e rigore per l’agire educativo quotidiano*. Milano: FrancoAngeli.
- Balduzzi L., Pironi T. (2017). Progettare la formazione degli educatori e degli insegnanti per un sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita fino a sei anni. *Studium Educationis*, 2, 133-135.
- Bobbio A., Traverso A. (Eds.). (2016). *Contributi per una pedagogia dell’infanzia. Teorie, modelli, ricerche*. Pisa: ETS.
- Bolognesi I. (2013). *Insieme per crescere. Scuola dell’infanzia e dialogo interculturale*. Milano: FrancoAngeli.

- Borghetti B.Q. (2015). *Nido d'infanzia. Buone prassi per promuovere il benessere e la qualità della vita dei bambini*. Trento: Erickson.
- Cambi F. (2006). *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*. Roma: Carocci.
- Colussi E. (Ed.). (2021). *La formazione interculturale dei docenti: professionalità, risorse e sfide globali*. Milano: Fondazione ISMU.
- Consiglio dell'Unione Europea (2022). *Raccomandazione del Consiglio in materia di educazione e cura della prima infanzia: obiettivi di Barcellona per il 2030*. Retrieved October 5, 2023, from <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-14785-2022-INIT/it/pdf>.
- Consiglio Europeo di Lisbona (2000). *Conclusioni della Presidenza* (Consiglio del 23-24 marzo 2000). Retrieved August 19, 2023, from [www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_it.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm).
- Contini M. (Ed.). (2010). *Molte infanzie molte famiglie. Interpretare i contesti in pedagogia*. Roma: Carocci.
- European Commission (2017). *Commission Staff Working Document. Taking stock of the 2013 Recommendation on "Investing in children: breaking the cycle of disadvantage", swd(2017) 258 final*. Brussels, April 26, 2017.
- Fiorucci M. (2015). La formazione interculturale degli insegnanti e degli educatori. *Formazione & Insegnamento*, XIII(1), 55-69.
- Fiorucci M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Gay G. (2004). The Importance of Multicultural Education. *Educational Leadership*, 61 (4), 30-35.
- Georgeson J., Campbell-Barr V., Bakosi É., Nemes M., Pálfi S., Sorzio P. (2015). Can we have an international approach to child-centred early childhood practice? *Early Child Development and Care*, 185 (11-12), 1862-1879.
- Göregen M.S., Sharmahd N., Silva C. (Eds.). (2021). *Intercultural Competences for the Training of Educational Staff in Early Childhood Services*. Firenze: Cappelli Arti Grafiche S.R.L.
- Gundara J.S. (2006). *Some Current Intercultural Issues in Multicultural Societies*. UNESCO FORUM on Higher Education, Research and Knowledge.
- Lapov Z. (2019). Laboratorio interculturale per l'inclusione: verso una modellizzazione pedagogica. *Ricerche pedagogiche*, LIII (211), 75-94.
- Lapov Z. (2020). Buone pratiche ed esperienze interculturali nel sistema ECEC italiano. In C. Silva (Ed.), *ECEC in prospettiva interculturale...* (pp. 83-108). op. cit.
- Mantovani S., Calidoni P. (Eds.). (2008). *Accogliere per educare. Pratiche e saperi nei servizi educativi per l'infanzia*. Trento: Erickson.
- Milani M. (2017). *A scuola di competenze interculturali. Metodi e pratiche pedagogiche per l'inclusione scolastica*. Milano: FrancoAngeli.
- MIUR (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. In *Annali della Pubblica Istruzione*, Periodico multimediale per la scuola italiana.
- Murray C., Dignan S. (Eds.). (2011). *Diversity and Social Inclusion. Exploring Competences for Professional Practice in Early Childhood Education and Care*. DECET/ISSA Working Group on Professionalism coordinated by Myriam Mony and Jan Peeters.
- Peeters J., Sharmahd N. (2014). Professional development for ECEC practitioners with responsibilities for children at risk: Which competences and in-service training are needed? *European Early Childhood Education Research Journal*, 22, 412-424.
- Pinto Minerva F. (2002). *L'intercultura*. Roma-Bari: Laterza.
- Portera A. (Ed.) (2013). *Competenze interculturali. Teoria e pratica nei settori scolastico-educativo, giuridico, aziendale, sanitario e della mediazione culturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Portera A., Dusi P. (Eds.) (2017). *Neoliberalismo, educazione e competenze interculturali*. Milano: FrancoAngeli.
- Prisco G. (2021). Le competenze CORE interculturali per la formazione in servizio del personale educativo 0-6. In M. Piccioli (Ed.), *Qualità e equità nell'educazione 0-6. Modelli teorici, strumenti e proposte didattiche per l'inclusione* (pp. 141-151). Milano: FrancoAngeli.
- Reggio P., Santerini M. (Eds.) (2014). *Le competenze interculturali nel lavoro educativo*. Roma: Carocci.
- Save the Children (2017). *Sconfiggere la povertà educativa fino all'ultimo bambino*. Retrieved September 30, 2023, from [www.savethechildren.it/sites/default/files/files/uploads/pubblicazioni/sconfiggere-la-poverta-educativa-europa.pdf](http://www.savethechildren.it/sites/default/files/files/uploads/pubblicazioni/sconfiggere-la-poverta-educativa-europa.pdf)
- Silva C. (Ed.). (2016). *Educazione e cura dell'infanzia nell'Unione Europea*. Pisa: ETS.
- Silva C. (2019). The professionalization of early childhood education, care educators and pedagogical coordinators: a key issue of adult education. *Form@re*, 19 (2), 378-392.
- Silva C. (Ed.). (2020). *ECEC in prospettiva interculturale. I risultati di una ricerca internazionale*. Parma: Junior.
- Silva C., Bajzath A., Lemkow-Tovias G., Wastijn B. (2020). Encouraging intercultural attitudes and practices in contemporary ECEC services. Insights from the research conducted in Italy, Spain, and Hungary. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28 (1), 90-103.

- Silva C., Caselli P. (2020). L'ECEC in Europa e la dimensione interculturale. In C. Silva (Ed.), *ECEC in prospettiva interculturale...* (pp. 13-39). op. cit.
- Silva C., Deluigi R., Zaninelli F.L. (2022). *Educare nella diversità. Contesti, soggetti, linguaggi*. Parma: Junior-Bambini.
- UNESCO (2006). *UNESCO Guidelines on Intercultural Education*. Paris: UNESCO.
- Vandenbroeck M. (2010). *Educare alla diversità sociale, culturale, etnica, familiare*. Parma: Junior.
- Vandenbroeck M. (2018a). Supporting (Super)Diversity in Early Childhood Settings. In L. Miller, C. Cameron, C. Dalli, N. Barbour (Eds.), *The SAGE Handbook of Early Childhood Policy* (pp. 403-417). London: Sage.
- Vandenbroeck M. (2018b). Diversity in Early Childhood Services (Rev. ed.). In *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal (Quebec): CEECD & SKC-ECD.
- Zoletto D. (2023). *Superdiversità a scuola. Testi e linguaggi per educare nelle classi ad alta complessità*. Brescia: Morcelliana.