

## “Curriculum 0/6” un progetto di continuità

Francesca Linda Zaninelli

La pubblicazione del Programma educativo di Berlino (**Integrare le diversità**) non poteva essere più opportuna e attuale per il mondo dei servizi educativi per l'infanzia italiani, alla luce e in considerazione di eventi, di temi e di questioni che ne alimentano il dibattito pedagogico.

Il Programma educativo di Berlino e le Indicazioni per il curricolo italiane si presentano entrambi come sussidi per l'orientamento pedagogico e didattico rivolto a educatori e insegnanti, al fine di delineare il profilo e le finalità del sistema educativo e scolastico. Non si tratta in nessuno dei due casi di documenti programmatici vincolanti l'azione educativa, di indicazioni cogenti e uguali per tutti, ma di testi orientati a favorire e valorizzare il massimo del pluralismo possibile e della autonomia, offrendo una “guida”, un “orientamento” e, dunque, un accompagnamento per gli educatori all'interno delle istituzioni educative e formative.

Al di là del fatto che in un caso si parli di “programma” e di “curricolo” e dall'altro di “indicazioni per il curricolo”, scelta forse attribuibile a una diversa tradizione e storia pedagogica istituzionale, si tratta di documenti in cui è forte il richiamo alla centralità del bambino e del suo apprendere in tutti i suoi aspetti, in cui è evidente il tentativo di delineare una pedagogia che converge sul bambino e sul suo ambiente sociale: il bambino è *“punto di partenza e destinatario delle attività educative”* fuori e dentro i suoi contesti di vita e di sviluppo. Le finalità delle istituzioni educative sono, dunque, individuate a partire dalla *“persona che apprende”* e dalla unicità, singolarità e *“originalità del suo percorso individuale”*, avendo presente e conoscendo *“la rete di relazioni”* che la legano al suo ambiente sociale e in primo luogo alla famiglia, riconosciuta in entrambi i documenti quale prima agenzia formativa, con la quale è necessario e auspicabile, al fine di un armonioso e non frammentato sviluppo infantile, costruire percorsi di collaborazione ed alleanza.

### Il bambino al centro

Il bambino è posto al centro dell'azione e riflessione educativa a partire dalle domande pregni di significato che accompagnano il suo processo di sviluppo e di apprendimento; *“domande esistenziali”*, come vengono definite nelle Indicazioni per il curricolo, o *“domande che riguardano se stessi, gli altri e il mondo circostante”*, nel Curricolo per l'educazione di Berlino, che il bambino, nel suo progressivo affrontare il mondo sociale e culturale che lo circonda, si pone e pone agli adulti con i quali costruisce relazioni affettive e significative, dimostrando così di essere precocemente interessato e preoccupato della complessità del mondo. Interrogandosi il bambino va alla ricerca di orizzonti di significato, di risposte dalle quali gli adulti educatori devono partire per conoscere le sue esperienze pregresse e per costruire insieme a lui percorsi e cammini di conoscenza condivisi e partecipati, percorsi che tengano conto della *«singolarità di ogni persona, della sua articolata identità, delle sue capacità e delle sue fragilità»* nelle varie fasi del suo sviluppo e della sua formazione.

Il programma educativo di Berlino, infatti, come dichiarato nel documento stesso, è rivolto ai *“bambini fino ai sei anni di età”* e sancisce il diritto alla educazione di questa fascia di età, attraverso le istituzioni educative ad essa deputate, asili nido e scuole dell'infanzia, dedicando uno capitolo specifico alla questione del passaggio alla scuola primaria. In questo senso, sembra sottolineare ulteriormente la situazione di ambiguità in cui si trova il servizio asilo nido in Italia, servizio riconosciuto sia dalle famiglie e dalle collettività in cui è radicato e sia dalla comunità scientifica nazionale ed internazionale, quale struttura educativa adeguata alla soddisfazione e allo sviluppo del bambino fino ai tre anni, ma non riconosciuto come tale a livello legislativo. Il servizio educativo asilo nido non ha conosciuto, come è stato per la scuola dell'infanzia, revisioni e integrazioni che nel tempo potessero consentirgli di vedere definito il suo ruolo nel sistema educativo pubblico. La vita e la storia di questo servizio non è stata contrassegnata dalla emanazione di Orientamenti o di Indicazioni che ne definissero e legittimassero il modello pedagogico ed educativo ed è tuttora diversamente regolato e connotato nelle sue linee organizzative, pedagogiche e gestionali a livello solo di normative regionali più o meno recenti e illuminate<sup>1</sup>.

E, quindi, interessante rilevare come, nel curricolo di Berlino, la questione educativa della prima infanzia venga al contrario trattata a partire dalle strutture dedicate ai più piccoli, in una idea di sviluppo e di educazione che si dipana

---

<sup>1</sup> La diversa formazione di base prevista e richiesta per gli educatori di asilo nido e per le insegnanti della scuola dell'infanzia sottolinea ulteriormente il divario tra i due servizi educativi.

nel corso della infanzia in maniera continuata e articolata, prevedendo, al contempo, uno spazio di riflessione dedicato al passaggio alla scuola primaria, inteso sia in termini di aspettative infantile, sia in termini di attese, timori e speranze da parte del contesto familiare sia in termini di continuità e discontinuità tra i contesti educativi e scolari e, quindi, delle forme e delle modalità con le quali organizzare e progettare tale passaggio.

### **Una riflessione interessante per le sezioni primavera**

Il curriculum di Berlino ci consente di riportare la nostra attenzione sul rapporto tra asilo nido e scuola dell'infanzia, in termini di sistema educativo integrato e del riconoscimento del diritto alla educazione per tutti i bambini da zero a sei anni, rispolverando l'ampiamente dibattuta questione della continuità tra questi due servizi e quindi dello "zero—sei". Ci offre l'occasione di riprendere tale questione anche alla luce delle nuove sperimentazioni che, in alcune regioni e comuni italiani, si stanno avviando delle cosiddette "sezioni primavera o sezioni ponte"<sup>2</sup>, sezioni sperimentali rivolte ai bambini dai due ai tre anni, che si qualificano per il fatto di essere "aggragate alla scuola dell'infanzia con l'obiettivo di favorire una effettiva continuità del percorso formativo lungo tale asse cronologico". L'avvio di tali sezioni sperimentali e il dibattito che intorno ad esse si sta animando rappresentano l'altro recente evento al quale accennavo all'inizio di questo commento.

Si tratta di alcune delle questioni ad oggi pregnanti e importanti nel panorama pedagogico italiano, e non solo, che la lettura congiunta e incrociata di questi due curricula può sollecitare. La loro comparazione e confronto alla ricerca di somiglianze e differenze nelle concettualizzazioni di infanzia, di sviluppo e di educazione nei contesti e luoghi ad essa deputati, può rappresentare un utile esercizio riflessivo e formativo che in queste pagine ho parzialmente iniziato a tratteggiare, preferendo lasciare ad altri e ad altre sedi e momenti il loro approfondimento critico e ragionato e passando così a dedicare la mia attenzione al documento berlinese nella sua originalità.

La lettura del curriculum educativo di Berlino offre infatti al lettore italiano piste di accesso e sguardi sull'infanzia, sul suo sviluppo e sulla sua educazione, insolite e stimolanti. Una lettura che, di per sé, è fonte di spunti e di suggestioni per riprendere e rimettere a tema alcune questioni che da sempre per chi si occupa, a diverso titolo e ruolo, di processi e pratiche educative all'interno delle strutture per l'infanzia, sono motivo di dubbio, di ricerca e di riflessione. In particolare, i presupposti di partenza, i concetti chiave alla base del documento risultano inusuali per la consuetudine del discorso pedagogico italiano, e offrono nuove e alternative suggestioni per la riflessione sul nostro modello pedagogico ed educativo e sui nostri servizi per l'infanzia. Immergersi nelle parole e negli sguardi con cui altri protagonisti dell'educazione infantile, a noi culturalmente vicini, guardano e costruiscono un discorso sull'infanzia, sul suo sviluppo, sui contesti educativi e sugli obiettivi e finalità che li animano e li informano, rappresenta da sempre una opportunità di riflessione, oltre che di formazione, per conoscere ed esplorare modi possibili di comprendere, interpretare e guidare lo sviluppo infantile in contesto, ampliando il repertorio delle proprie pratiche e saperi.

Il programma educativo di Berlino affascina per il livello di dettaglio e per la descrittività con cui rende il fare educativo, per il livello di attenzione che pone nel dichiarare finalità e obiettivi educativi traducendoli in pratiche e in esempi di comportamenti e azioni quotidiane. La presenza nel testo di questi continui rimandi a comportamenti ed azioni consente di figurarsi l'accadere educativo, il muoversi, l'interrogarsi e il ricercare degli adulti, parallelamente all'esplorare, al ricercare e sperimentare dei bambini e delle bambine.

I "compiti del metodo educativo" e le "domande esplorative" che accompagnano ciascuna area di sviluppo, sono significative in questo senso: da un lato, consentono di prefigurarsi con esattezza quali momenti e strumenti gli educatori hanno a disposizione per dotarsi di competenze riflessive e operative, offrendosi al contempo come orientamento non solo teorico, ma anche pratico all'azione educativa; dall'altro, consentono di creare possibilità di confronto più concreto e diretto tra gli operatori stessi. È più facile, infatti, nell'esplorare, nel tentare di comprendere e tradurre come altri si muovono e si misurano con questioni pedagogiche e didattiche pregnanti, creare spazi di confronto e di scambio sulle pratiche e sulle forme di operatività, che non sugli obiettivi e sulle finalità educative. Gli esempi di comportamento, di intervento e le situazioni operative proposte e descritte, all'interno dei singoli capitoli dedicate alle aree di sviluppo, si danno come esempi e modalità concrete per orientarsi nel ricercare e tentare di individuare la propria specificità e la propria via per costruire percorsi e processi educativi, offrendo agli

---

<sup>2</sup> Si fa riferimento all'Accordo del 14.06.2007 della conferenza Unificata per la promozione di una offerta educativa integrata per i bambini dai due ai tre anni — Accordo tra il Ministero della Pubblica Istruzione, il Ministero delle Politiche per la Famiglia, il Ministero della Solidarietà sociale, le Regioni, le Province Autonome di Trento e Bolzano, le Province e i comuni e le comunità Montane. Accordo che prevede l'avvio in via sperimentale a partire dal settembre 2007 di una offerta formativa rivolta ai bambini dai due ai tre anni per poter soddisfare le crescenti richieste espresse dalle famiglie.

educatori “*un campo di azione sufficientemente indipendente che consente di ottenere una grande diversità di risultati*”, lasciando spazi di traduzione e di autonomia.

Gli educatori sono chiamati esplicitamente a svolgere i compiti del metodo educativo, compiti che attengono alla “progettazione della vita quotidiana”, al “gioco”, ai “progetti di programmazione e organizzazione”, alla “differenziazione e strutturazione degli spazi”, alla “osservazione e documentazione”. Il compito relativo all’osservare e documentare è particolarmente dettagliato e motivato a partire dalla considerazione che «*ogni bambino ha il diritto di essere osservato*” e quindi conosciuto nella sua soggettività e unicità: osservare e documentare sia per seguire lo sviluppo del singolo bambino nel contesto, sia per costruire progetti a partire dalla situazione e dagli interessi e motivazioni che caratterizzano nei vari momenti dell’anno il fare e l’esplorare del gruppo dei bambini<sup>3</sup>. In questo curriculum non ci si limita a dichiarare l’importanza dell’osservazione e della documentazione nello svolgimento del compito educativo e nell’assumersi la propria responsabilità educativa, ma si accompagna questa affermazione con la proposta e l’individuazione delle regole, delle fasi e dei criteri che connotano il metodo osservativo e i suoi requisiti qualitativi. Anche in questo caso, alle indicazioni sono affiancati gli esempi che possono essere utili per aiutare gli educatori a fare proprio questo metodo di lavoro e a calarlo e calibrarlo in maniera mirata e adeguata al proprio contesto operativo.

### **Un progetto di sviluppo globale**

Come dichiarato nella breve guida, il programma educativo di Berlino si basa sul “*concetto socioeducativo di Bildung*”, inteso come processo di sviluppo globale, personale e di formazione a carattere unitario e automotivato, comprendente aspetti di natura sociale, culturale e etici, come processo attivo di co-costruzione tramite la cooperazione reciproca con gli altri bambini e con gli adulti. A partire da tale concetto, che persegue l’approccio di tipo olistico proprio della tradizione pedagogica tedesca, da una idea di bambini e bambine non astrattamente dichiarata, ma narrata e descritta, e dai compiti educativi che connotano il fare educativo degli adulti, si determinano e concretizzano le finalità a cui sono chiamate le istituzioni educative. Gli asili nido e le scuole dell’infanzia, infatti, devono conseguentemente darsi come “*istituzioni di formazione socioculturale, luoghi in cui bambini e bambine hanno l’opportunità di soddisfare*” i propri interessi e bisogni esplorativi, accompagnati da adulti professionalmente preparati per la fascia di età prescolare; luoghi “*in cui potere sperimentare sfide e successi, assumersi responsabilità e essere coinvolti in attività di vario tipo*”. All’interno dei servizi educativi i bambini devono poter vivere una grande varietà di opportunità ed esperienze pratiche di apprendimento, essere accompagnati nel loro “*auto-sviluppo come esseri sociali*” e messi in grado di sviluppare la loro personalità tramite la cooperazione reciproca con i diversi interlocutori presenti nel contesto.

Tali istituzioni sono al contempo impegnate ad assicurare che ogni bambino e bambina riceva “*uguali opportunità e buone possibilità di sviluppare una prospettiva di vita valida in questa società indipendentemente dal sesso, dalla situazione sociale ed economica familiare, dal gruppo etnico, culturale e religioso di appartenenza*”, e di poter così contribuire attivamente e in base alle proprie potenzialità e competenze allo sviluppo della comunità e della società.

Un curriculum per l’educazione dell’infanzia che nel tratteggiare e delineare un modello possibile e auspicabile di formazione per i bambini fino ai sei anni, ricerca al contempo dei punti di convergenza e unitarietà con una visione più scolastica della formazione, assumendo come propria l’idea di “*aree di sviluppo*”. Il concetto di aree di sviluppo attiene, infatti, maggiormente a contesti di natura scolare, ben lontano dalla idea di esperienza e di apprendimento più specifica dei servizi educativi non vincolati da programmi e discipline. Insieme al capitolo dedicato al passaggio dall’istituzione prescolastica alla scuola primaria, l’adozione delle aree di sviluppo, concetto familiare al mondo della scuola, sembra rispondere alla necessità di costruire un ponte e un contatto forte con il sistema scolastico, verso il quale tendere nel progettare e organizzare la formazione di questa fascia di età.

Le sette aree di sviluppo individuate e dettagliate riguardano “il corpo, movimento e salute”, “la vita sociale e culturale”, “la comunicazione (lingue, cultura scritta e mass media)”, “le attività artistiche”, “la musica”, “le esperienze matematiche di base” e “le esperienze di base nelle scienze naturali e nella tecnologia”. Come viene esplicitato e chiaramente espresso si tratta di campi di conoscenza verso i quali i bambini hanno il diritto di essere sensibilizzati e sollecitati in maniera adeguata alla loro età e alle competenze che manifestano, aree che contribuiscono tutte in eguale misura allo sviluppo armonioso dei bambini e delle bambine. Attraverso queste aree di sviluppo gli educatori sono chiamati a sostenere e promuovere lo sviluppo di competenze “personali”, “sociali”,

---

<sup>3</sup> Il modo di intendere e di proporre l’osservazione come strumento di conoscenza dello sviluppo infantile in contesto richiama all’attenzione le Tavole di Sviluppo di Kuno Beller. Per un loro approfondimento si veda *Le Tavole di Sviluppo di Kuno Beller. Uno strumento di osservazione per genitori ed educatori*. Traduzione e adattamento italiano di S. Mantovani, Edizioni Junior, Bergamo, 1995.

“funzionali” e “di apprendimento” nei bambini.

**“Comunicazione: lingua, cultura scritta e mass media”**

Nel riconoscere la pari importanza e significatività formativa che questi campi del sapere hanno per lo sviluppo del bambino, nel programma viene chiaramente indicata la speciale importanza che ricopre l’area della

*“Comunicazione: lingua, cultura scritta e mass media”*, in considerazione del fatto che la lingua rappresenta il mezzo per acquisire conoscenza in tutti gli altri ambiti del sapere, oltre ad essere il veicolo comunemente e quotidianamente utilizzato per stabilire e mantenere relazioni significative con gli altri e per poter comprendere le situazioni e i contesti di cui progressivamente il bambino va facendo esperienza e conoscenza. Una buona competenza a livello linguistico garantisce sia lo sviluppo delle conoscenze previste nelle diverse aree di sviluppo, sia la partecipazione attiva dei singoli bambini alla co-costruzione della conoscenza stessa e della possibilità di poterne usufruire in maniera piena. La lingua viene quotidianamente attivata all’interno dei contesti educativi e rappresenta il *“filo conduttore”* che attraversa e connette tutte le aree di sviluppo.

Specificare l’importanza della lingua nel percorso di formazione infantile rappresenta, in un certo senso, una sostanziale novità e un esplicito richiamo agli educatori affinché “sfruttino” tutte le occasioni e opportunità che il contesto educativo, ancora svincolato da programmi e da verifiche e, quindi, non ancora investito da aspettative e richieste di successo e di riuscita, può offrire ai bambini, a tutti i bambini. E’ bene, infatti, non dimenticare che le relazioni che i bambini stabiliscono con la loro realtà intima e con quella che li circonda dipende in modo decisivo dal linguaggio, intermediario necessario e imprescindibile tra loro e il mondo che li circonda e l’interpretazione che di esso costruiscono.

A queste considerazioni generali sul rapporto tra la lingua e lo sviluppo, se ne aggiungono altre, nella trattazione dell’area, di particolare rilevanza rispetto ai bambini in situazione di bilinguismo, bambini che apprendono il tedesco come seconda lingua, come *“lingua aggiuntiva”*, all’asilo nido e alla scuola dell’infanzia. I concetti teorici dai quali si parte, per delineare le modalità di intervento da porre in essere nei confronti di queste infanzie di madrelingua altra, sono interessanti da riprendere. I bambini che apprendono il tedesco come seconda lingua nei contesti educativi sono motivati dal fatto che la nuova lingua *“rappresenta la chiave che apre loro un mondo nuovo e... sperimentano che le loro conoscenze linguistiche preesistenti sono rispettate ed integrate”*.

Nel paragrafo dedicato ai “Bambini con un passato di emigrazione” viene descritta più in dettaglio la situazione in cui si trovano i bambini destinati al bilinguismo o multilinguismo e, in particolare, si afferma che *“un’educazione bilingue in genere arricchisce l’intero sviluppo del bambino”*, sottolineando anche che la non sufficiente conoscenza della lingua tedesca è da intendere quale limite per il processo continuativo di sviluppo in altre aree, un limite che non consente di prendere attivamente parte alla vita della comunità e di poter sviluppare le proprie abilità pienamente.

Si tratta di affermazioni particolarmente importanti anche perché i servizi educativi sono, nella maggioranza dei casi, i primi contesti in cui i bambini figli della immigrazione o di altra madrelingua entrano in contatto con la lingua dominante del paese ospitante. Considerazioni da riprendere e proporre anche all’interno delle nostre istituzioni educative, sempre più connotate da un pluralismo linguistico e culturale che necessita di riflessioni e di ripensamenti puntuali e mirati. Una maggiore riflessività e formazione sul tema dell’acquisizione/apprendimento delle lingue da parte degli operatori dei servizi educativi, potrebbe rappresentare una fruttuosa occasione per strutturare situazioni ambientali, educative e didattiche favorevoli, attraverso l’individuazione di specifici interventi di supporto mirati a valorizzare sia la madrelingua, sia le lingue seconde.

Le domande esplorative che precedono e accompagnano le definizioni degli obiettivi in termini di competenze a livello di sviluppo linguistico rappresentano anche in questo caso una chiave di lettura e di comprensione della situazione di partenza e delle conoscenze di ciascun bambino e potrebbero consentire una maggiore chiarezza rispetto ai tempi e ai modi di acquisizione e apprendimento, abbandonando facili didatticismi o errate idee di svantaggio. I compiti relativi al metodo educativo consentono successivamente di individuare, a livello operativo, pratiche e comportamenti che possono aiutare gli educatori a fare propria una modalità di intervento e di progettazione, anche nel quotidiano, meno caratterizzata da estemporaneità, spontaneismo e discontinuità.

Si coglie con chiarezza che non basta inserire i bambini di altra madrelingua in un contesto comunicativo e sociale ricco e offrire loro affettive e significative relazioni con i pari e con gli adulti perché questo si traduca in strategie spontanee di apprendimento della lingua. È necessario un ripensamento generale da parte degli operatori dei servizi educativi rispetto al proprio essere in educazione, che consenta di modificare e cambiare il sistema di pratiche che caratterizzano il modello educativo e di individuare con maggiore chiarezza competenze e traguardi da sostenere. Compito dei servizi educativi è in primo luogo quello di aiutare i bambini nello sviluppo della lingua in maniera approfondita e articolata, riferita sia alla dimensione quotidiana e concreta del “qui e ora”, sia alla dimensione dell’immaginario, delle astrazioni e dei concetti, quindi come veicolo di apprendimento per comunicare e per studiare, e per fare questo è anzitutto opportuno e necessario costruire delle solide basi nel sapere degli educatori

affinché abbiano i riferimenti teorici e pratici necessari per poter leggere, analizzare e interpretare le situazioni educative e individuare le modalità e le strategie di intervento più adatte e specifiche.

La promozione linguistica, quindi, dovrebbe avere inizio fin dai servizi educativi per i più piccoli, orientata sia allo sviluppo della lingua di origine e di altra lingua straniera come lingua seconda, sia alla loro valorizzazione, in considerazione anche del fatto che per i bambini, avere la possibilità di conoscere e confrontarsi con altre lingue, oltre la propria, è sicuramente una occasione di arricchimento sia dal punto di vista cognitivo che esistenziale. Così come è ormai necessario portare chiarimento rispetto al fatto che il bilinguismo e il plurilinguismo rappresentano elementi additivi e non sottrattivi, che consentono lo sviluppo di menti più aperte e flessibili. Come afferma Favaro “l’educazione linguistica in un contesto plurilingue, richiede nuove consapevolezze didattiche e la capacità di considerare il proprio codice, sia come oggetto, sia come veicolo di apprendimento e richiede anche di considerare la situazione plurilingue (composta di codici diversi, scritti e orali) come un arricchimento e una chance per tutti e non come un ostacolo all’apprendimento”<sup>4</sup>.

Rispetto a questo tema di sviluppo, quindi, la lettura del programma educativo di Berlino può tradursi in un percorso e occasione di ripensamento generale delle premesse che a livello educativo, di metodologie di intervento e di pratiche caratterizzano il nostro modello educativo, anche in prospettiva del passaggio successivo alla scuola primaria.

La pluralità linguistica rappresenta, all’interno e nello svolgersi del programma educativo di Berlino, una delle tante diversità che vengono messe a tema ed esplicitate.

### **“Competenze attraverso lo sviluppo”**

Nel capitolo dedicato alle “Competenze attraverso lo sviluppo” il tema delle uguaglianze e delle differenze tra bambini è affrontato in tutti i suoi aspetti e implicazioni: “uguaglianze e differenze culturali legate al sesso”, “socioculturali”, “etnico culturali”, “differenze individuali” ed «etico religiose”.

Differenze ed uguaglianze che, come viene affermato nelle pagine introduttive, costituiscono l’asse portante di tutto il programma educativo che si dà, tra gli altri, anche l’obiettivo di “*presentare ed accettare le varie visioni della vita come differenti e tuttavia ugualmente validi contesti di esperienza*”.

Il mondo dell’educazione e della scuola, in Germania come in Italia, è chiamato ad affrontare le questioni e i temi connessi alla pluralità e alla diversità presente sempre più nei propri contesti formativi, uscendo da logiche emergenziali. Accogliere, riconoscere e valorizzare le differenze sociali, culturali, etniche, linguistiche e religiose, così come quelle fisiche, psicologiche ed intellettuali rappresenta un compito fondante per le istituzioni educative. Le differenze, come si afferma nel programma educativo di Berlino, non devono essere “*né livellate, né negate*”, ma si devono tradurre in “*opportunità molteplici e diversificate esperienze di apprendimento reciproco*”. Nella quotidianità educativa le differenze devono trovare spazi e tempi di espressione, devono trovare modo di essere esplicitate e autorizzate.

È un tema, quello dell’intercultura all’interno delle istituzioni per l’infanzia, che per la sua forte valenza educativa, non ci si può limitare a evocare in astratto, ma che necessita di descrizioni, interpretazioni e di tentativi intenzionali di traduzione in situazioni. e modalità di intervento che vanno costantemente scandagliate nel loro manifestarsi ed evolversi all’interno dei contesti, come afferma Mantovani.<sup>5</sup>

Un elemento di novità e di interesse di questo programma educativo è individuabile nel modo in cui l’interculturalità viene affrontata e proposta. Le pluralità e le diversità che attraversano le infanzie e il loro sviluppo non costituiscono un campo di sapere specifico, una questione specialistica chiusa in se stessa, ma sono presenti e influenzano trasversalmente tutte le aree di sviluppo, gli obiettivi in termini di competenze e l’operatività degli educatori. La diversità in tutte le sue espressioni e forme è così in concreto riconosciuta quale elemento fondante del processo di «Bildung» e valorizzata nel farsi delle esperienze infantili nelle diverse età.

L’integrazione delle diversità, asse portante di questo curriculum per l’educazione dell’infanzia, è così assunta a titolo nella traduzione e nella pubblicazione italiana.

---

<sup>4</sup> Favaro, G., (2005), “Aprire le menti nel tempo della pluralità”, In Demetrio, D., Favaro, G., *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze e percorsi*, Franco Angeli, Milano, p. 54.

<sup>5</sup> Mantovani, S., (2003), «Pedagogia e Infanzia», in Bellatalla, L., Genovesi, G., Marescotti, E., (a cura di), *Pedagogia: aspetti epistemologici e situazioni dell’esistenza*, Franco Angeli, Milano, p. 110.