

**It's up to us.**

## **Il progetto More Opportunities for Every Child (MOEC) e la formazione dei docenti di scuola dell'infanzia tra cura, responsabilità e competenze inclusive**

**Elena Zanfroni, Silvia Maggiolini**

**Abstract** – *This paper analyzes a topical issue of great ethical responsibility, such as teacher training, and promotes, in an increasingly structured way, in-depth reflection on the possible practices underlying it, in order to answer appropriately to the professionalism of personnel working in educational services 0-6. The construction of an inclusive culture and the achievement of skills aimed to the early detection of difficulties in the child's developmental process become key issues perceived, in their relevance and emergency, by preschool teachers involved in the three-year More Opportunities for Every Child (MOEC) research project, within the Erasmus+ program. Given the complexity and plurality of the project actions, this paper focuses only on one of the planned outputs, related to the design and implementation of a training model structured around the needs of the participants.*

**Riassunto** – *Questo contributo analizza un tema attuale e di grande responsabilità etica, quale la formazione dei docenti e promuove, in modo sempre più strutturato, una riflessione approfondita sulle possibili pratiche che ne sono alla base, al fine di rispondere in modo adeguato alla professionalità del personale che opera nei servizi educativi 0-6. La costruzione di una cultura inclusiva e l'acquisizione di competenze che rendano possibile l'individuazione tempestiva di eventuali difficoltà nel processo evolutivo del bambino divengono temi-chiave percepiti, nella loro rilevanza ed urgenza, dai docenti di scuola dell'infanzia coinvolti nel percorso di ricerca triennale More Opportunities for Every Child (MOEC), nell'ambito del programma Erasmus+. Considerata la complessità e la pluralità delle azioni progettuali, il presente lavoro si focalizza solo su uno degli output previsti, relativo all'ideazione e alla realizzazione di un modello formativo strutturato attorno ai bisogni dei partecipanti.*

**Keywords** – inclusion, preschool system, teachers' educational needs, European training model

**Parole chiave** – inclusione, sistema prescolare, bisogni formativi dei docenti, modello europeo di formazione

**Elena Zanfroni** è Professoressa Associata di Didattica e Pedagogia Speciale presso la facoltà di Scienze della Formazione dell'Università Cattolica del Sacro Cuore. Nello stesso Ateneo è coordinatrice e membro del Consiglio Direttivo del Centro Studi e Ricerche sulla Disabilità e la Marginalità (CeDisMa). È coordinatrice del progetto Erasmus + “LEBEL, I learn and get beyond my limits”. I suoi interessi di ricerca si rivolgono in particolare ai temi dell'inclusione scolastica e sociale e della famiglia che vive in condizioni di fragilità. Tra le sue più recenti pubblicazioni: *Innovare al nido. La proposta pedagogica dei Pulcini & Co.* (in coll. con S. Maggiolini, Brescia, Scholè Morcelliana, 2019); *Autismo e scuola inclusiva* (in coll. con Sala R., a cura di, Teramo, Lisciani, 2021).

**Silvia Maggiolini**, PhD, è Ricercatrice in Didattica e Pedagogia speciale presso la facoltà di Scienze della Formazione, Università Cattolica del Sacro Cuore e Ricercatrice CeDisMa – Centro studi e ricerche sulla disabilità e la marginalità. Come membro del CeDisMa, è co-coordinatrice del progetto Erasmus+ “KA2 MOEC More Opportunities for Every Child”. Tra i suoi ambiti di ricerca: l’educazione inclusiva in età prescolare, le dinamiche e le relazioni familiari in presenza di un figlio con disabilità e la dimensione associativa. Tra le sue più recenti pubblicazioni: *Pedagogia Speciale per la prima infanzia* (in coll. con G. Amatori, Milano, Pearson 2021); *Pensare in Grande. L’educazione inclusiva per l’infanzia di oggi e di domani* (in coll. con G. Amatori, V. Macchia, Lecce, Pensa Multimedia, 2022).

**Il presente contributo è frutto del lavoro congiunto del gruppo di ricerca del Centro Studi e Ricerche sulla Disabilità e la Marginalità (CeDisMa) dell’Università Cattolica del Sacro Cuore. Hanno contribuito alla realizzazione della ricerca, oltre alle Autrici, Luigi d’Alonzo, Paola Molteni, Roberta Sala. Di questo articolo sono attribuibili a Elena Zanfroni i paragrafi 3 e 4 e a Silvia Maggiolini i paragrafi 1 e 2.**

## **1. Una visione di sistema. Educare è includere, includere è educare. Sin da subito**

Tra i molteplici aspetti, sui quali la complessità degli scenari pandemici e post pandemici hanno contribuito a richiamare l’attenzione, occorre indubbiamente considerare l’emergenza silenziosa e subdola riconducibile al fenomeno della povertà educativa: costruito ampio, articolato ad al centro di dibattiti culturali ed epistemologici, le cui drammatiche ricadute hanno richiamato con forza l’importanza di azioni tempestive in grado di ridurre forme di disagio e di disuguaglianza sociale.

Ora, se ormai da tempo si è compreso come la presenza di forme di fragilità personali e/o sociali costituiscano un fattore di rischio dal quale possono derivare condizioni di emarginazione o discriminazione e, parimenti, pare assodata la necessità di far fronte a queste sfide anche garantendo a tutti i bambini e le bambine, sin dai primissimi anni di vita, pari opportunità di accesso ad un sistema qualificato di servizi educativi<sup>1</sup>, oggi tutto si connota nei termini di un’evidenza assoluta, dalla quale non si possa più prescindere. Quello che stiamo vivendo oggi rappresenta una contingenza storica particolare, e per certi versi inedita, di molti elementi che devono essere considerati nell’analisi dei processi volti a implementare la qualità dei servizi quotidiani per l’educazione dei bambini. Da un lato, diventa quindi fondamentale tenere conto delle profonde trasformazioni avvenute all’interno della struttura sociale negli ultimi decenni, che hanno contribuito a modificare gli assetti familiari tradizionali, a rivedere i modelli di gestione e

---

<sup>1</sup> Cfr. EACEA, *Tackling social and cultural inequalities through early childhood education and care in Europe*, Brussels, EACEA-Eurydice, 2009; S.P. Walker, T.D. Wachs, S. Grantham-McGregor (Eds.), *Inequality in early childhood: risk and protective factors for early child development*, in “The Lancet”, 378, 2011, pp.1325-1338; J.C. Laurin, M.C. Geoffroy, M. Boivin, *Child care services, socioeconomic inequalities, and academic performance*, in “Pediatrics”, 136(6), 2015, pp.1112-1124; J.F. Stahl, P.S. Schober, *Parental socio-economic status and childcare quality: Early inequalities in educational opportunity?*, in “Early Childhood Research Quarterly”, 44, 2018, pp. 304-317; C. Traini, *The stratification of education systems and social background inequality of educational opportunity*, in “International Journal of Comparative Sociology”, 63(1-2), 2021, pp. 10-29.

di sostegno, evidenziando l'emergere non solo di bisogni e richieste diverse, ma anche di nuove problematiche legate alla fragilità e alla difficoltà di alcuni genitori. D'altra parte, però, è altrettanto fondamentale considerare le conquiste dei bambini nel campo della conoscenza, fin dai primi anni di vita, e le tappe dello sviluppo che ne favoriscono la crescita e la maturazione.

Come da più parti evidenziato<sup>2</sup>, il tema della qualità, soprattutto se connesso a realtà complesse e caratterizzate dall'intreccio di vari fattori di ordine organizzativo, gestionale, formativo, chiama necessariamente in causa una molteplicità di aspetti, espliciti ed impliciti, alcuni dei quali non sempre facilmente rilevabili e che attengono a differenti dimensioni.

Nel *Council recommendation on High-Quality Early Childhood Education and Care Systems*, si legge:

*la pubblicazione "Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care. Report of the Working Group on Early Childhood Education and Care under the auspices of the European Commission" è stata la prima dichiarazione di esperti europei provenienti da 25 Paesi sulla qualità dell'istruzione e dei servizi per la prima infanzia. Le dichiarazioni si basano su cinque dimensioni: accesso; personale; curriculum; monitoraggio e valutazione; governance e finanziamento [...] Tutte e cinque le dimensioni del quadro della qualità sono essenziali per garantire servizi di alta qualità. In particolare, il lavoro dei professionisti dell'educazione e della cura della prima infanzia ha un impatto duraturo sulla vita dei bambini. Tuttavia, in molti Paesi la professione ha un profilo e uno status piuttosto bassi<sup>3</sup>.*

Emerge chiaramente, dunque, come la professionalizzazione delle figure educative rivesta un ruolo strategico in relazione ai percorsi qualificazione delle proposte offerte, a beneficio di tutti gli attori coinvolti. Promuovere, infatti, linee di pensiero e pratiche di intervento efficaci, all'interno dell'ambito della cura e dell'educazione prescolare, non è facile, né scontato: è in gioco un complesso intreccio di conoscenze, competenze, posture e sguardi che necessitano di essere costantemente sostenute ed affinate. Si pensi, tra i molti altri aspetti, alla funzione chiave che viene ad assumere il processo di osservazione sistematica che educatori e docenti mettono quotidianamente in atto: esso implica, come noto, la capacità di aprirsi all'altro in un atteggiamento di accettazione incondizionata del nuovo e del diverso. Si tratta, dunque, di assumere una disponibilità all'ascolto depurata da stereotipi, convinzioni e giudizi personali, per cercare di cogliere nell'altro la sua unicità ed originalità di persona. Tutto ciò non è mai qualcosa di casuale, di imprevedibile, ma comporta sempre una scelta, una precisa modalità interattiva ed insieme un "sentire" profondo, delicato, che nasce da un atteggiamento di disponibilità e di attesa. Fondamentale, pertanto, è l'azione di investimento, in termini formativi ed organizzativi, ma anche di supporto e di accompagnamento, rivolta a tutti coloro che, a diverso titolo, operano

---

<sup>2</sup> Cfr. A. Van Keulen, A. Vandekerckhove (Eds.), *5 Steps to Quality. Training package for early childhood training providers. European Quality Framework for Early Childhood Education and Care*, Bureau Mutant, VBJK, 2017; S. Maggiolini, E. Zanfroni, *Innovare al nido. La proposta pedagogica di Pulcini &Co.*, Brescia, Scholè-Morcelliana, 2019.

<sup>3</sup> EU, *Council Recommendation of 22 May 2019 on High-Quality Early Childhood Education and Care Systems* in "Official Journal of the European Union", 2019/C 189/02, 05/06/2019.

nell'ambito delle strutture deputate all'accoglienza di minori in età prescolare.

Per rispondere e quindi adempiere pienamente al principio dell'accessibilità, non basta dunque garantire la disponibilità ed un'equa distribuzione del servizio, ma occorrono condizioni ben più ampie che permettano di tradurre la sola accoglienza in piena partecipazione. Pertanto, le azioni volte a promuovere e monitorare livelli elevati di efficacia e qualità nei servizi educativi prescolari rimandano necessariamente alla possibilità di costruire ambienti attenti, competenti ed aperti a forme di sperimentazione e di innovazione, in grado di assicurare opportunità non solo, come si è detto, di accesso ma anche, e soprattutto, di successo (in termini partecipativi e formativi) per ogni singolo bambino. Quanto affermato significa anche concorrere a perseguire e realizzare, nella pratica, processi educativi inclusivi assunti non come elementi corollari di un disegno progettuale, ma come fondamento di una visione globale, sistemica, strutturale e, come tale, trasversale ad ogni intento e ad ogni azione programmatica.

## **2. Il progetto MOEC, More Opportunities for Every Child. Dai presupposti al disegno progettuale**

In linea con una cultura pedagogica che negli ultimi decenni, in stretta connessione non solo con le trasformazioni socio-culturali in atto e con le evidenze conseguite in campo neuroscientifico, ma anche con gli orientamenti derivanti dai più recenti interventi legislativi nazionali e dalle policies europee, il Centro Studi e Ricerche sulla Disabilità e la Marginalità (CeDisMa) dell'Università Cattolica del Sacro Cuore ha promosso, in misura crescente, studi in grado di favorire e sostenere, anche attraverso la definizione di adeguati strumenti pedagogici, modalità di lavoro sempre più efficaci, nel rispetto di una logica inclusiva, nell'ambito della cura e dell'educazione prescolare. Nello specifico, particolare attenzione è stata dedicata a:

- la strutturazione di protocolli osservativi e progettuati nel contesto della scuola dell'infanzia volti a garantire, da parte dei professionisti in gioco, la possibilità di giungere ad un adeguato riconoscimento di eventuali elementi di difficoltà nel bambino;
- la definizione di protocolli di accoglienza ed intervento educativo finalizzati a rispondere efficacemente ai bisogni di bambini con difficoltà/disagio;
- l'individuazione di buone prassi alla base della costruzione di un team di lavoro efficace, armonico e intenzionalmente orientato al conseguimento di obiettivi comuni;
- la costruzione di modalità gestionali, organizzative, comunicative appropriate per la conduzione di colloqui con i genitori, soprattutto in presenza di situazioni complesse, nell'ottica di un'effettiva realizzazione della corresponsabilità servizi educativi-famiglia;
- la definizione di pratiche utili alla creazione di contesti professionali attenti al benessere di tutti e di ciascuno.

In questa prospettiva di lavoro, e con l'intento di avviare e sistematizzare azioni di confronto, dialogo e proficua contaminazione non solo sul territorio nazionale, ma anche aprendosi ai contesti internazionali, si inserisce il progetto triennale (2019-2022) More Opportunities for Every Child (MOEC) finanziato dalla Commissione europea attraverso il programma Erasmus+ KA2 -

Cooperation for innovation and the exchange of good practices. Tale percorso ha visto la collaborazione, oltre all'Università Cattolica del Sacro Cuore, di quattro Università europee, ossia l'Università Catholique de l'Ouest di Anger (Francia), l'Universidad Pontificia Comillas di Madrid (Spagna), la Katolicki Uniwersytet Lubelski "Jana Pawła II" di Lublino (Polonia) e di cinque Scuole dell'Infanzia, di cui due italiane - l'IC "Falcone Borsellino", Offanengo (CR) e l'IC "Gabrio Piola" Giussano (MB). Molteplici, dunque, i presupposti che hanno motivato la necessità di procedere ad una articolata e ampia ricerca, volta a valorizzare e rafforzare le pratiche inclusive in una fascia d'età, come si è detto, sempre più riconosciuta nel suo ruolo cruciale per una crescita armonica di ciascuna persona. Tra questi, occorre annoverare l'incremento costante nella scuola dell'infanzia della frequenza di minori con disabilità certificata e/o difficoltà di varia natura. Nel contesto italiano, in particolare, nell'anno scolastico 2021-2022 la percentuale di alunni con disabilità ha confermato un trend di crescita attestandosi attorno al 2,5% della popolazione scolastica totale, relativa a questo ordine di scuola (1,9% nell'a.s. 2016-2017, 2,4% nell'a.s. 2018-2019, 2,5% nell'a.s. 2021-2022)<sup>4</sup>.

Un'ulteriore ragione può essere ricondotta alla necessità, percepita dal costante confronto con il personale in servizio in questa fascia di età, di predisporre percorsi formativi e di ricerca a loro dedicati e a supporto della gestione di situazioni sempre più complesse. Non ultimo, l'ormai comprovato riconoscimento che il processo inclusivo non possa essere circoscritto né ad una specifica fascia d'età, né a singoli contesti, ma debba costituire un'opportunità trasversale lungo tutto il percorso di vita.

Sulla base di queste avvertite esigenze, il progetto MOEC si è posto la finalità di sostenere le competenze degli insegnanti della scuola dell'infanzia in un compito complesso: avvalendosi di un'adeguata competenza pedagogica, favorire il riconoscimento in misura tempestiva di eventuali disarmonie lungo il percorso di sviluppo del bambino, senza cedere al rischio di un'eccessiva medicalizzazione di possibili fragilità emergenti.

Nel dettaglio gli obiettivi sono stati così strutturati:

- sviluppare, attraverso corsi di formazione specifici, le capacità di osservazione degli insegnanti delle scuole coinvolte;
- sensibilizzare sull'importanza di un'osservazione adeguata e sull'acquisizione di responsabilità in termini educativi;
- promuovere un'unità di intenti nell'équipe educativa e didattica: l'obiettivo è una gestione completa del bambino da ogni punto di vista;
- raggiungere, tra gli enti partner (università e scuole coinvolte), la definizione condivisa di uno strumento per l'individuazione precoce di eventuali difficoltà nei bambini e di un protocollo di applicazione che tenga conto delle specificità del contesto;
- sperimentare l'uso dello strumento in diversi contesti;
- delineare le buone pratiche di lavoro;
- promuovere il rapporto con le famiglie, in un'ottica di corresponsabilità educativa.

---

<sup>4</sup> ISTAT, *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità, a.s. 2021-2022*, in <http://www.istat.it/it/files//2022/12/Alunni-con-disabilita-AS-2021-2022.pdf>, consultato in data 15/01/2023.

Pertanto, a partire dal primo anno di lavoro, ogni Paese partner, guidato per l'Italia, dall'ente capofila, il Centro Studi e Ricerche sulla Disabilità e la Marginalità (CeDisMa) dell'Università Cattolica del Sacro Cuore, ha avviato, con ciascuna scuola dell'infanzia coinvolta, un percorso strutturato volto sia a comprendere e definire con chiarezza i bisogni formativi degli insegnanti, sia a costruire linguaggi e prospettive inclusive condivise, in merito alla rilevazione precoce di eventuali difficoltà dei bambini. Sebbene lo stato dell'arte in ciascuno dei Paesi coinvolti rivelasse quadri culturali, normativi e organizzativi differenti, il fil rouge che ha sostenuto e guidato il lavoro condiviso negli anni di ricerca è rappresentato dal desiderio comune di garantire forme di supporto pedagogico ai docenti della scuola dell'infanzia che si integrassero con le pratiche già in essere in ciascun Paese.

I partner hanno collaborato attraverso comunicazioni regolari e attività pianificate, come riunioni di progetto, seminari, conferenze, workshop e gruppi di riferimento di esperti, nonché con i responsabili politici e gli operatori del settore in ciascun Paese coinvolto, per sviluppare e fornire congiuntamente una serie di risorse formative. Con il sopraggiungere, a pochi mesi dall'avvio del progetto, dell'emergenza sanitaria indotta dalla pandemia da Covid 19, che ha comportato nei diversi Paesi – con misure normative differenti – anche la massiccia chiusura delle scuole, il team del MOEC è stato chiamato ad una revisione strutturale delle modalità di lavoro previste, che consentissero, da un lato, la prosecuzione del percorso, senza snaturarne le finalità, dall'altro, la ridefinizione delle pratiche organizzative attraverso percorsi sostenibili, che garantissero comunque il raggiungimento di tutti gli obiettivi definiti e dei conseguenti output previsti che possono essere, di seguito, sintetizzati:

- Il rapporto sullo stato dell'arte (O1) sull'educazione e la cura dell'infanzia in età prescolare in tutti e quattro i Paesi e la panoramica dell'UE;
- La formazione sull'educazione della prima infanzia e l'individuazione delle difficoltà del bambino nella scuola dell'infanzia (O2), erogata tempestivamente in tutti e quattro i paesi in presenza e online;
- Le relazioni sull'assicurazione della qualità (O3 - O5), che consentono di verificare come la formazione e l'attuazione del progetto sono state condotte in modo coordinato ed efficiente);
- Lo sviluppo del kit di strumenti per l'osservazione (O4), obiettivo prioritario di tutte le attività del progetto MOEC. Il toolkit è stato inizialmente concepito a supporto di un'osservazione descrittiva "carta e penna" ed è stato solo successivamente digitalizzato in una WebApp, allo scopo di renderlo maggiormente accessibile e fruibile da docenti e professionisti operanti nei servizi educativi e scolastici;
- La creazione di un sito web (O6), con la finalità di predisporre un archivio digitale Open-Source di informazioni, risorse e materiali nelle lingue in uso nel progetto MOEC, compreso lo strumento WebApp Observation.
- La relazione finale (O7), che include una descrizione dettagliata di ciò che è stato realizzato, nonché le strategie necessarie per la divulgazione e la sostenibilità stessa dei risultati del progetto di ricerca.

Degna di nota, l'attivazione di numerose collaborazioni con stakeholder di differenti estrazioni organizzative e gestionali – scuole dell'infanzia, autorità locali, organizzazioni del terzo

settore, società di consulenza per la progettazione, amministrazioni comunali e regionali – che hanno reso possibile un significativo impatto dei risultati conseguiti nei servizi del territorio. Le organizzazioni partecipanti hanno trasmesso il lavoro ad altri partner non accademici, attraverso lo sviluppo di programmi di formazione e strumenti di osservazione, che insieme alla realizzazione di una WebApp, costituiscono uno dei principali output del progetto stesso. Per raggiungere tale obiettivo, si è costituito un gruppo interdisciplinare di esperti – specialisti, politici, esperti di TIC e di design e operatori del settore in ogni Paese – che ha partecipato alla creazione dei materiali, fornendo un feedback, progettando l'interfaccia, l'accessibilità e l'usabilità degli strumenti analogici e digitali.

Il progetto ha coinvolto, in modo significativo, reti di persone, superando le aspettative iniziali, anche alla luce delle oggettive criticità emerse in relazione alla specificità del lavoro realizzato e nel corso di una fase, come si è visto, particolarmente complessa sul piano organizzativo. Esempificativi al riguardo, alcuni dati di seguito riportati:

- bambini osservati, nelle sezioni delle quattro scuole dell'infanzia coinvolte nel progetto (n=305)
- professionisti coinvolti nei gruppi di esperti dall'Ente capofila nella definizione degli strumenti osservativi (n=14);
- personale educativo impegnato nella formazione (n= 60 in Italia; n=16 in Francia; n= 23 in Polonia; n=37 in Spagna);
- persone che hanno partecipato agli eventi moltiplicatori durante il progetto – seminari, convegni, ecc - (n=> 400 in totale).

Come è noto, all'interno di un progetto europeo, tre dimensioni-chiave sono rappresentate dall'impatto, dalla modalità di diffusione dei risultati conseguiti e dalla sostenibilità della ricerca stessa. Per quanto riguarda il primo aspetto, è possibile riferirsi a quanto emerso dai focus group, realizzati dal Core Team, costituitosi nelle fasi iniziali di lavoro e che ha coinvolto, per ciascun Paese, due Principal Investigator (ricercatori delle Università coinvolte) e due docenti per ogni scuola dell'infanzia implicata. In particolare, i membri di tutte le organizzazioni partner hanno dichiarato di aver migliorato le proprie conoscenze, la comprensione delle esigenze degli stakeholder a cui si rivolgono, di aver tratto reciproco vantaggio dalla cooperazione, che ha permesso loro di sviluppare pratiche di lavoro partecipative e di aver rilevato anche un impatto sull'accrescimento delle competenze tecniche maturate. Tutti i partecipanti hanno, inoltre, imparato a conoscere le politiche e le pratiche di altri Paesi, ampliando così il background culturale e formativo. Sono state, inoltre, indagate le ricadute del lavoro svolto attraverso la valutazione di tutti gli incontri transnazionali realizzati, di ciascuno degli eventi moltiplicatori promossi (questionari di gradimento), e mediante i feedback dei partecipanti coinvolti nei percorsi di formazione (focus group e breve relazione di restituzione). Da ciò è emerso, in particolare, un incremento dei livelli di competenza digitale; un miglioramento delle competenze legate ai profili professionali; l'introduzione di nuove pratiche educative per l'individuazione precoce delle difficoltà dei bambini nella scuola dell'infanzia; l'ampliamento della comprensione delle pratiche, delle politiche e dei sistemi di educazione della prima infanzia. A livello sistemico, il progetto ha contribuito, inoltre, a promuovere percorsi di istruzione e formazione corrispondenti alle esigenze

reali del personale in servizio.

In merito alla diffusione dei risultati conseguiti dal progetto di ricerca, si segnala in prima linea l'organizzazione di quattro eventi moltiplicatori: Innovazione collaborativa nell'educazione della prima infanzia: Prevenzione dei disturbi del neurosviluppo, Madrid (7 novembre 2019); Approcci collaborativi al servizio di una definizione condivisa di educazione all'inclusione, Angers (online- 27 maggio 2020); Pari opportunità per lo sviluppo del bambino nella scuola materna: teoria-diagnosi-pratica, Lublino (28 ottobre 2021); Più opportunità per ogni bambino - Prospettive e riflessioni per includere nella scuola dell'infanzia, Milano (21 giugno 2022). Ulteriori attività di disseminazione dei risultati sono correlate alla creazione di newsletter dedicate, diffuse anche attraverso i social media (Facebook, Instagram, LinkedIn, YouTube) utilizzati da ciascun partner, stesura di articoli scientifici e di divulgazione, oltre alla costituzione di un sito dedicato [www.moecproject.eu](http://www.moecproject.eu), con materiali presenti, tradotti nelle quattro lingue comunitarie: italiano, francese, spagnolo e polacco.

Non ultimo, occorre considerare il ruolo della sostenibilità del lavoro svolto. Il sito web è sostenuto e curato, dopo la conclusione del progetto, dal personale UCSC mentre l'Università Catholique de l'Ouest di Anger (Francia), l'Universidad Pontificia Comillas di Madrid (Spagna), la Katolicki Uniwersytet Lubelski "Jana Pawła II" di Lublino (Polonia) si occupano, rispettivamente, della manutenzione della propria sezione dedicata. Anche le risorse e i risultati rimarranno disponibili su tale piattaforma per poter essere scaricati e utilizzati dagli operatori di diversi Paesi. La WebApp continuerà ad essere diffusa, sempre attraverso il sito sopracitato, mentre il login che ne garantisce l'accesso ed il tutorial saranno messi a disposizione per ogni nuova scuola che vorrà avvalersene.

### 3. Gli output del progetto. La formazione dei docenti

Un elemento che ha attraversato le differenti fasi di lavoro, dall'iniziale momento di stesura alla concreta realizzazione del progetto MOEC, può essere ricondotto alla consapevolezza, ormai comprovata anche da numerosi studi in campo pedagogico e psicologico<sup>5</sup>, in merito al ruolo chiave che i processi formativi, derivanti da un'accurata analisi dei bisogni percepiti dagli stessi destinatari, possono assumere nell'attivare pratiche trasformative a livello individuale, professionale e di sistema. Quanto affermato, acquista particolare valore, se considerato in relazione ad alcuni ruoli lavorativi, in particolare in ambito educativo, in cui le routine, i gesti quotidiani, la ripetitività di azioni e procedure, il rispetto della ciclicità dei tempi rischiano di trasformarsi in veri

---

<sup>5</sup> Cfr. A.Moè, *Il piacere di imparare e di insegnare. Pensieri ambienti e persone motivanti*, Milano, Mondadori, 2019; J.N. Byram, K.A. Robertson, C.K. Dilly, *I am an educator: Investigating professional identity formation using social cognitive career theory* in "Teaching and learning in medicine", 34(4), 2022, pp. 392-404; C.M.Z.C. Omar, *The need for in-service training for teachers and its effectiveness in school*, in "International Journal for Innovation Education and Research", 2(11), 2014, pp. 1-9.

e propri ostacoli che minano la ricerca dei significati più profondi alla base di ogni profilo professionale. In tal senso, si può riconoscere all'azione formativa, se pensata in termini di opportunità di confronto, rilettura di esperienze, condivisione di buone pratiche, ascolto attivo, la funzione-chiave di propulsore di cambiamento, posto che quest'ultimo aspetto rappresenti la finalità di qualsiasi processo educativo in cui sia coinvolto l'adulto<sup>6</sup>.

In questa logica, pare doveroso sottolineare ancora una volta la necessità di concepire la formazione come un dispositivo co-progettato e co-costruito a partire da una dettagliata conoscenza delle esigenze avvertite come prioritarie dai singoli partecipanti, chiamati a mettersi in gioco e a rileggere la propria esperienza quotidiana per definire proposte personalizzate ed efficaci, in stretta connessione con le reali esigenze della quotidianità professionale. È proprio partendo da tali considerazioni che si apre la possibilità di progettare percorsi formativi significativi in grado di far acquisire a ciascun operatore la piena consapevolezza delle proprie competenze e responsabilità, che rappresenta un traguardo mai definitivamente raggiunto, contemporaneamente al consolidamento di abilità più tecniche.

Per tali ragioni, una delle prime azioni realizzate nell'ambito del progetto More Opportunity for Every Child, è rappresentata dall'analisi dei bisogni formativi dei docenti in servizio in tutte le scuole dell'infanzia partecipanti alla ricerca all'interno di ciascun paese partner. A tale scopo, per ciò che concerne specificatamente il contesto italiano, si è ritenuta opportuna l'adozione di tre strumenti comunemente utilizzati nell'ambito delle indagini pedagogiche: questionario, focus group e intervista semistrutturata, che hanno avuto il fine di comprendere, da un lato, il know-how già in possesso degli insegnanti, in relazione alla propria esperienza professionale formativa, dall'altro, di individuare i bisogni rispetto al tema dell'individuazione tempestiva delle difficoltà nei bambini.

Il questionario, che è stato distribuito in modalità elettronica, è composto da 31 item di cui 10 a risposta aperta e 21 a risposta chiusa, con possibilità di scelta multipla, suddivise in quattro aree:

- Stato dell'arte. Ad esempio: “Descrivi con tre parole il concetto di inclusione”; “Descrivi con tre parole come viene realizzata l'inclusione nel tuo lavoro quotidiano a scuola”; “Descrivi con tre parole il concetto di ‘rilevazione precoce’”;
- I bisogni formativi percepiti. Ad esempio: “Su quali argomenti ti piacerebbe ricevere la formazione?”, “Quale metodologia formativa ritieni più idonea a rispondere al tuo bisogno?” “Quali professionisti dovrebbero condurre la formazione?”;
- Gli strumenti osservativi già in uso nel mio lavoro quotidiano. Ad esempio: “A scuola utilizzi strumenti osservativi? Se sì, quali?”; “Quali utilizzi più frequentemente?”; “Potresti esprimere la loro efficacia in termini di: facilità nella compilazione, sostenibilità, esaustività, affidabilità, condivisibilità con i colleghi, condivisibilità con le famiglie”;

---

<sup>6</sup> Cfr. M. Knowles, *La formazione degli adulti come autobiografia. Il percorso di un educatore tra esperienze ed idee*, Milano, Cortina, 1996; L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo della formazione*, Roma, Carocci, 2004; M. Newman, *Transformative Learning: Mutinous Thoughts Revisited*, in “Adult Education Quarterly”, 64, 2014, pp.345-355; J. Mezirow, *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*, Milano, Cortina, 2016; J. Mezirow, *Transformative learning theory*, in K. Illeris, *Contemporary theories of learning. Learning theorists... in their own words*, New York, Routledge, 2018, pp. 114-128.

– I dettagli del campione. Ad esempio: genere, età, titolo di studio, anni di servizio, bambini presenti nella propria sezione di lavoro, bambini presenti con bisogni educativi speciali”.

Dopo aver analizzato i dati raccolti dal questionario, sono stati realizzati focus group e interviste semi-strutturate per ottenere dati qualitativi attraverso la discussione attiva tra i partecipanti su alcuni temi chiave, con particolare attenzione alle criticità dei protocolli educativi adottati e alle potenzialità legate alle diverse modalità di implementazione delle attività di apprendimento.

Di seguito qualche dato relativo al campione con cui si è lavorato: si tratta di un gruppo composto da 68 professionisti, di cui 65 insegnanti (95,6%) e 3 educatori scolastici (4,4%), che lavorano nelle scuole dell'infanzia pubbliche appartenenti ai due plessi scolastici che partecipano attivamente al partenariato del progetto - il plesso scolastico "G. Piola" di Giussano (MB) e il plesso scolastico "Falcone e Borsellino" di Offanengo (CR). Tutti i partecipanti sono di sesso femminile; il 41% del campione ha più di 50 anni; il 38% ha una carriera professionale di oltre 25 anni (32,4% - 26-35 anni; 5,9% - >36 anni), mentre solo il 17,6% del campione lavora nella scuola da meno di 5 anni<sup>7</sup>.

La seconda parte del questionario, e una parte delle domande durante i focus group e le interviste, miravano a indagare i bisogni educativi percepiti da insegnanti ed educatori che lavorano nelle scuole dell'infanzia coinvolte nel progetto. Il 97% dei partecipanti ritiene importante promuovere una tempestiva individuazione precoce delle difficoltà nelle scuole dell'infanzia. Questo dato evidenzia come si tratti di un tema percepito come rilevante dagli insegnanti coinvolti, confermando in tal modo la necessità di implementare competenze specifiche per sostenere una buona intuizione educativa, attraverso strumenti di lavoro scientificamente fondati. Oltre a ciò, sono state indagate le tematiche attorno a cui i docenti vorrebbero essere formati. Le richieste emerse sono differenti. In particolare, emergono come rilevanti:

- Osservazione dei bambini (26%)
- Bisogni educativi speciali (15%)
- Relazione con la famiglia (13%)
- Relazione con i colleghi (12%)
- Strategie di apprendimento (9%)
- Gestione della classe (7%)
- Comunicazione efficace (6%)

Tra le altre richieste formative emerse possiamo annoverare: i disturbi del comportamento e del neurosviluppo, la relazione con gli alunni in difficoltà, il ruolo della metacognizione nel processo di apprendimento.

Come dunque appare evidente, la capacità di sviluppare un corretto atteggiamento osservativo, pur ritenuto uno strumento cardine nel bagaglio di competenze del docente, viene ancora

<sup>7</sup> Per ragioni di sinteticità sono qui riportati solo i dati ritenuti funzionali ai fini del paragrafo. Per maggiori approfondimenti cfr. S. Maggiolini, P. Molteni, E. Zanfroni, R. Sala, L. d'Alonzo, *The teachers' educational needs for early detection of difficulties in kindergarden*, in "Education Sciences & Society-Open Access", 12(1), 2022, pp. 74-94.

avvertita come un aspetto che richiede ulteriori livelli di approfondimento e una sempre maggiore consapevolezza al fine di saper interpretare correttamente i segnali che possono emergere nella relazione quotidiana con il bambino, soprattutto qualora siano presenti condizioni di fragilità. Infatti, differenti sono le problematicità che possono essere presenti in un'azione tanto comune quanto complessa come quella dell'osservazione, soprattutto se declinata nella specificità della scuola dell'infanzia o più in generale, nella fascia 0-6 anni. Ne emerge ancora una volta, la necessità di predisporre percorsi, formativi, di consulenza, di accompagnamento che aiutino il docente a comprendere meglio funzioni e ruolo di questo compito in un delicato equilibrio tra la semplice registrazione di un dato e la lettura interpretativa di un fenomeno rilevato.

Sulla base dei dati raccolti, sinteticamente riportati in questo contributo, è stato progettato un percorso formativo, erogato – per le ragioni già esposte – solo parzialmente in presenza e prevalentemente da remoto, così strutturato:

Modulo 1: Partire da noi: l'équipe educativa come risorsa primaria a scuola

La costruzione di un *team* collaborativo e coeso, capace di lavorare in sinergia e unità, è fondamentale per interventi educativi efficaci e inclusivi. È importante per vari motivi, come la complessità delle relazioni necessarie per un'adeguata attività di progettazione. La formazione ha offerto agli insegnanti l'opportunità di riflettere sul ruolo dell'équipe educativa come elemento fondamentale per l'efficienza e la sostenibilità della presa in carico dei bambini in età prescolare, soprattutto in condizioni di vulnerabilità. In particolare, gli obiettivi della formazione si sono concentrati su tre temi principali:

- Riflettere sull'importanza di un lavoro di squadra efficace;
- Creare condizioni emotive, organizzative e gestionali adeguate per implementare i sentimenti di fiducia all'interno del gruppo.

Relatore: un pedagogo

Modulo 2: Metacognizione: strategie, attività e strumenti per tutti e per ciascuno

Gli studi sulla metacognizione sottolineano l'importanza di un approccio metacognitivo nella didattica fin dalla scuola dell'infanzia, grazie allo sviluppo della conoscenza della mente e del suo funzionamento. Lo sviluppo del pensiero metacognitivo è un prerequisito per il successo scolastico ed è strettamente interconnesso con i tratti emotivi e motivazionali della personalità del bambino. Tuttavia, sono pochissimi gli studi che si concentrano su queste competenze nell'ambito dell'educazione precoce e molti insegnanti della scuola dell'infanzia, pur riconoscendo il valore di questo approccio, non sempre sono in grado di adottare nella pratica le linee guida educative di questa prospettiva. In particolare, gli obiettivi del focus formativo si sviluppano a partire da cinque temi principali:

- Conoscere le principali teorie e pratiche metacognitive;
- Incoraggiare e fornire strumenti per l'osservazione e l'implementazione della didattica metacognitiva nella scuola dell'infanzia;
- Aumentare la consapevolezza del ruolo degli stili di apprendimento e delle caratteristiche

emotive e motivazionali legate al processo di apprendimento;

– Fornire spunti di riflessione sulla didattica metacognitiva, in relazione a diversi campi di esperienza.

Relatrice: una psicopedagogista

Modulo 3: Come e quando osservare il bambino: per la creazione di uno strumento operativo

La capacità di sviluppare un corretto atteggiamento osservativo può senza dubbio essere considerata una competenza fondamentale per chiunque lavori nel campo dell'educazione. Osservare significa aprirsi all'altro in un atteggiamento di accettazione incondizionata del nuovo e del diverso. Si tratta di assumere una disponibilità all'ascolto depurata da stereotipi, credenze e giudizi personali, per cercare di cogliere nell'altro la sua unicità e originalità come persona. Negli ultimi anni è aumentato il numero di interventi legati alle attività di osservazione. Da un lato, questo ha vivacizzato il dibattito pedagogico italiano, portando a un aumento degli standard di qualità nella scuola dell'infanzia. Dall'altro lato, non sempre ha portato all'acquisizione di competenze permanenti utili nella vita lavorativa di tutti i giorni.

Tuttavia, un'adeguata riflessione su scopi, metodi, potenzialità e limiti dell'osservazione rappresenta un'importante opportunità per far emergere e promuovere il suo valore per educatori e insegnanti. In particolare, i temi discussi durante il primo incontro sono:

- L'approccio osservativo
- L'osservazione sistematica
- L'uso di strumenti che facilitano l'osservazione
- Il significato di prendersi cura del bambino e della sua famiglia
- Analisi di uno strumento di intervento precoce

Relatrice: una pedagoga

Modulo 4: Le fasi di sviluppo dei bambini in età prescolare per una comprensione adeguata di potenziali disturbi e difficoltà

È ragionevole pensare che la comprensione profonda della mente umana sia ancora un percorso lungo. Tuttavia, gli ultimi decenni hanno portato a risultati rivoluzionari che hanno causato, da un lato, un cambiamento di paradigma della teoria e della pratica in campo pedagogico ed educativo. Dall'altro lato, nuove idee e intuizioni hanno fornito una base scientifica. Ciò ha sottolineato sia le conseguenze che le neuroscienze possono avere nell'insegnamento e nell'apprendimento, sia la necessità di integrare l'approccio scientifico con gli aspetti cognitivi e la relazione mente-corpo, per fornire una prospettiva unitaria sulla persona. Tutto ciò si traduce in importanti implicazioni per la riflessione e l'azione pedagogica. La qualità di un ambiente educativo, con tutta la complessità che questo concetto porta con sé, non è quindi qualcosa che si può dare per scontato, ma richiede, data la profondità della posta in gioco, un'attenzione e un lavoro costanti.

I temi dei due incontri sono:

- La prospettiva dei "Bisogni Educativi Speciali": da un approccio clinico a uno educativo;

- I modelli di riferimento: ecologico, biopsicosociale, centrato sulla famiglia, di partecipazione; dalla valutazione delle funzioni all'osservazione del funzionamento;
  - Multidisciplinarietà e interdisciplinarietà;
  - Modello teorico del neurocostruttivismo: la rete neurale;
  - Apprendimento e insegnamento;
  - Regolazione e disturbi del neurosviluppo.
- Relatrice: una neuropsichiatra

Per quanto riguarda la metodologia utilizzata, si precisa che tutti gli incontri sono stati realizzati attraverso due webinar erogati tramite la piattaforma Blackboard Collaborate Ultra. In particolare, le presentazioni hanno previsto: slide, esercitazioni pratiche individuali e di gruppo, discussioni, spunti bibliografici e sitografici con strumenti operativi di osservazione e intervento. Il primo incontro, essendo in presenza, è stato condotto alternando esercizi pratici su ogni argomento di formazione a momenti di riflessione personale e razionalizzazione teorica. Le attività sono state svolte attraverso lavori individuali, di coppia e di gruppo.

#### **4. Per un futuro di tutti. Punti fermi e questioni aperte**

Sembrirebbe scontato ritenere che la possibilità di garantire opportunità per tutti sul piano educativo e della partecipazione alla comunità sociale e civile sia strettamente correlata alla qualità delle proposte formative, che i sistemi di cura e di accoglienza nell'ambito della prima infanzia sono in grado di offrire. Tuttavia, dall'analisi condotta nell'ambito del progetto europeo More Opportunities for Every Child (MOEC) e anche dalla richiesta sempre più crescente di percorsi di consulenza e di accompagnamento rivolti al personale educativo operante nei servizi 0-6 sul territorio nazionale, emerge un persistente bisogno di rivedere le logiche sottese alla definizione dei piani formativi stessi, che non possono essere in alcun modo standardizzati, se si vuole concorrere alla costruzione della tanto auspicata cultura inclusiva. Appare, dunque, evidente come i docenti continuino a considerare la formazione quale aspetto fondante di un percorso positivo verso l'individuazione precoce delle difficoltà nei bambini della scuola dell'infanzia e, di conseguenza, rilevino la necessità che essa sia promossa e creata per rispondere alle reali esigenze sperimentate quotidianamente.

Nel tentativo di riassumere alcune sollecitazioni emerse dal progetto europeo, la cui ricchezza di azioni non può essere, in questo contributo, interamente riproposta, potrebbe essere importante evidenziare qualche considerazione da assumere come utile punto di partenza per un possibile rinnovamento delle attività formative rivolte ai professionisti che operano nelle scuole dell'infanzia:

- Il profilo del docente di scuola dell'infanzia si sta spostando "da un ruolo meramente esecutivo ad uno professionale"<sup>8</sup>; pertanto, gli insegnanti hanno bisogno di una formazione

---

<sup>8</sup> M. Altet, E. Charlier, L. Paquay, P. Perrenoud, *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?*, Roma, Armando, 2006, p. 17.

continua per essere in grado di rispondere efficacemente alle esigenze sempre più diversificate dei propri alunni;

– L'analisi dei bisogni non può evidentemente essere una fase estranea all'intero processo e di esclusiva responsabilità delle istituzioni di ricerca, spesso incaricate della sua realizzazione. Un'attenta rilevazione di questi, ecologicamente fondata, non può in alcun modo prescindere dal coinvolgimento dei diretti interessati e da una modalità condivisa in cui gli insegnanti assumono il ruolo di interpreti dei propri bisogni formativi. In questo contesto, caratterizzato da una positiva interdipendenza, l'ente di ricerca condivide le proprie competenze metodologiche (progettazione di un piano di indagine, sviluppo e validazione di strumenti di indagine specifici, elaborazione di sistemi di analisi e interpretazione dei dati raccolti), mentre le scuole forniscono indicazioni adeguate alle esigenze del contesto, in cui deve svolgersi la formazione, in piena ottica ICF. Precisione metodologica e solidità ecologica, in termini di sensibilità al contesto, sono, pertanto, due elementi necessari nel percorso di individuazione e conoscenza delle necessità qui richiamate;

– Sembra ormai assodato che un modello formativo, che preveda un'assetica articolazione degli incontri, basato sull'alternanza di input teorici e attività applicative, sia ormai giunto al capolinea. Tale modello, pur essendo spesso stimolante e sapientemente coordinato, non può essere unico, predeterminato e in grado di agire sulle reali esigenze dei docenti; esso trasmette, infatti, un'idea di tecnicismo, spesso lontana dalle aspettative dei singoli e delle organizzazioni. L'orientamento attuale, spesso auspicato dagli stessi partecipanti ai focus group, è stato quello di creare un sistema di formazione modulare basato sugli interessi e sui livelli di conoscenza dei partecipanti, sul principio del *learning by doing*, flessibile nelle strategie e, soprattutto, significativo a livello sistemico, cioè in grado di dare indicazioni pedagogicamente sostenibili e realisticamente trasferibili sui metodi all'interno delle singole realtà scolastiche, in modo da individuare precocemente le difficoltà dei bambini;

– Risulta di estrema importanza la necessità, espressa dai partecipanti ai focus group, di monitorare l'influenza e l'impatto della formazione sui processi di osservazione dei minori accolti in sezione. È interessante notare come la consapevolezza del divario tra ciò che si apprende nella formazione e ciò che si mette in pratica in un contesto reale riveli possibili problemi nei processi che ne sono alla base: da un lato, l'eccessiva distanza dalla realtà; dall'altro, l'incapacità di diventare autentici promotori di un cambiamento. Occorre stabilire una forza unificante tra l'aula di formazione e la sezione, per dare vita a un arricchimento reciproco tra teoria e pratica, ricerca e azione sul campo, competenze acquisite e nuovi bisogni educativi.

Alla luce di quanto affermato, pare pertanto evidente che la sfida più urgente per consentire a ciascun bambino di sviluppare fin dai primi mesi di vita tutte le sue potenzialità sia quella di avere su di sé lo sguardo competente di adulti preparati, in grado di identificare in modo tempestivo la presenza di possibili difficoltà e, conseguentemente, di offrire risposte educative "su misura". Solo così agendo, sarà possibile costruire una società capace di aver cura dei più piccoli e quindi dei suoi beni più preziosi.

## 5. Bibliografia di riferimento

- Altet M., Charlier E., Paquay L. Perrenoud P., *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?*, Roma, Armando, 2006.
- Amatori G., Maggiolini S., *Pedagogia speciale per la prima infanzia*, Milano, Pearson, 2021.
- Byram J. N., Robertson, K. A., Dilly, C. K., *I am an educator: Investigating professional identity formation using social cognitive career theory*, in "Teaching and learning in medicine", 34(4), 2022, pp. 392-404.
- d'Alonzo L. (a cura di), *La rilevazione precoce delle difficoltà. Una ricerca-azione da 0 a 6 anni*, Trento, Erickson, 2017.
- EACEA, *Tackling social and cultural inequalities through early childhood education and care in Europe*, Brussels, EACEA-Eurydice 2009.
- EU, *Council Recommendation of 22 May 2019 on High-Quality Early Childhood Education and Care Systems*, in "Official Journal of the European Union", C 189/4, 05/06/2019.
- ISTAT, *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità, a.s. 2021-2022*, in <http://www.istat.it/it/files//2022/12/Alunni-con-disabilita-AS-2021-2022.pdf>, consultato in data 15/01/2023.
- Knowles M., *La formazione degli adulti come autobiografia. Il percorso di un educatore tra esperienze ed idee*, Milano, Cortina, 1996.
- Laurin J.C., Geoffroy M.C., Boivin M., *Childcare services, socioeconomic inequalities, and academic performance*, in "Pediatrics", 136(6), 2015, pp. 1112-1124.
- Maggiolini, S., Molteni, P., Zanfroni, E., Sala, R., d'Alonzo, L., *The teachers' educational needs for early detection of difficulties in kindergarden*, in "Education Sciences & Society-Open Access", 12(1), 2021, pp. 74-94.
- Maggiolini S., Zanfroni E., *Innovare al nido. La proposta pedagogica di Pulcini &Co.*, Brescia, Morcelliana, 2019.
- Mezirow J., *Transformative learning theory* in Illeris K., *Contemporary theories of learning. Learning theorists... in their own words*, New York, Routledge, 2018, pp. 114-128
- Mezirow J., *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*, Milano, Cortina, 2016.
- Mortari, L., *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo della formazione*, Roma, Carocci, 2004.
- Moè A., *Il piacere di imparare e di insegnare. Pensieri ambienti e persone motivanti*, Milano, Mondadori, 2019.
- Newman M., *Transformative Learning: Mutinous Thoughts Revisited*, in "Adult Education Quarterly", 64, 2014, pp. 345-355.
- Omar C.M.Z.C., *The need for in-service training for teachers and its effectiveness in school*, in "International Journal for Innovation Education and Research", 2(11), 2014, pp.1-9.
- Stahl J.F., Schober P.S., *Parental socio-economic status and childcare quality: Early inequalities in educational opportunity?*, in "Early Childhood Research Quarterly", 2017, pp. 304-317.
- Traini C., *The stratification of education systems and social background inequality of educational opportunity* in "International Journal of Comparative Sociology", 63(1-2), 2022, pp.10-29.

Van Keulen A., Vandekerckhove A. (Eds.), *5 Steps to Quality. Training package for early childhood training providers. European Quality Framework for Early Childhood Education and Care*, Bureau Mutant, VBJK, 2017.

Walker S.P., Wachs T.D., Grantham-McGregor S. (Eds.), *Inequality in early childhood: risk and protective factors for early child development*, in "The Lancet", 378, 2011, pp. 1325-1338.

**Data di ricezione dell'articolo: 21 febbraio 2023**

**Date di ricezione degli esiti del referaggio in doppio cieco: 19 e 23 aprile 2023**

**Data di accettazione definitiva dell'articolo: 19 giugno 2023**