



## FOCUS

## Pratiche didattiche nei margini dell'infanzia. Una scoping review sulla scuola come spazio di confine\*

**Ylenia Falzone**

Assistant professor, Department of Psychology, Educational Science and Human Movement, University of Palermo, [ylenia.falzone@unipa.it](mailto:ylenia.falzone@unipa.it)

**Beatrice Costanze Vittoria Luisa La Marca**

Press Office Manager & Communication, [beatricelamarca@virgilio.it](mailto:beatricelamarca@virgilio.it)

## Teaching practices on the margins of childhood. A scoping review of school as a border space

### Abstract

*This paper presents a scoping review of the international literature on forms of childhood marginality and the educational and teaching practices adopted to address them in early childhood and primary school settings. The analysis is organised around three main research questions: the forms of marginality investigated (RQ1), the practices adopted (RQ2), and the emerging critical issues (RQ3). The results reveal four clusters of marginality that frequently intersect. Among the educational practices identified, ECEC programmes stand out alongside didactic approaches centred on cooperative learning and relational and narrative practices. In conclusion, the study identifies three priorities for future research: investing in teachers' professional development as a condition for practice effectiveness; producing longitudinal studies; and recognising the agency of marginalised children as an epistemological resource rather than merely an outcome variable.*

### Keywords

Childhood marginality, inclusive teaching practices, scoping review, special educational needs

Il presente contributo propone una scoping review della letteratura internazionale sulle forme di marginalità infantile e sulle pratiche educative e didattiche per affrontarle nella scuola dell'infanzia e primaria. L'analisi è organizzata attorno a tre domande principali: le forme di marginalità indagate (RQ1), le pratiche adottate (RQ2), e le criticità emergenti (RQ3). I risultati mostrano quattro cluster di marginalità spesso intersecati tra loro. Tra le pratiche educative emergono i programmi ECEC e approcci didattici centrati sull'apprendimento cooperativo e le pratiche relazioni e narrative. In conclusione, lo studio individua tre priorità per la ricerca futura: investire nello sviluppo professionale degli insegnanti come condizione di efficacia delle pratiche produrre studi longitudinali; riconoscere l'agency dei bambini ai margini come risorsa epistemologica e non solo come variabile di outcome.

### Parole chiave

Marginalità infantile, pratiche didattiche inclusive, scoping review, bisogni educativi speciali

\* Y. Falzone è autrice dei paragrafi 2, 3 (e relativi sottoparagrafi) e conclusione. B. C. V. L. La Marca è autrice dei paragrafi introduzione e 1.

## Introduzione

Nel corso degli ultimi decenni, il dibattito scientifico sui temi della cura dell'infanzia ha assistito ad una crescita esponenziale. Le condizioni di vita dei bambini in contesti marginali hanno evidenziato quanto la concezione dominante dell'infanzia, veicolata a livello transnazionale da istituzioni quali l'UNICEF o l'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS), sia in contrasto con numerose concezioni e forme di vita infantili e giovanili. In questo contesto, la scuola è divenuta uno dei principali luoghi in cui si rendono visibili le tensioni tra inclusione ed esclusione educativa. Bambini e bambine che vivono condizioni di marginalità, legate a povertà educative, background migratorio, bisogni educativi speciali (BES) o fragilità socio-familiari, abitano spesso i confini dei dispositivi didattici tradizionali, mettendo in discussione categorie consolidate di norma, apprendimento e successo scolastico. In questo quadro, la classe può configurarsi sia come spazio di separazione e normalizzazione, sia come soglia capace di generare pratiche educative più flessibili e inclusive.

A livello internazionale, il termine marginalità è stato progressivamente affiancato, e talvolta sostituito, da costrutti quali vulnerabilità (Fineman, 2020), svantaggio educativo, povertà educativa o condizioni di at-risk (Martinez, Rury, 2012). Ognuno di questi termini porta con sé un implicito teorico: la nozione di vulnerabilità rinvia a una fragilità situazionale e relazionale (Fineman, 2010); quella di at-risk tende invece a naturalizzare la marginalità come attributo individuale, rischiando di nascondere le determinanti sociali e strutturali (Riele, 2006). Parallelamente, il paradigma dell'inclusione ha prodotto una crescente produzione scientifica sulle pratiche didattiche per i contesti di marginalità. Tuttavia, tale letteratura risulta frammentata, con studi che si concentrano su popolazioni specifiche (studenti con disabilità, alunni migranti, bambini in condizione di povertà) e approcci metodologici eterogenei, rendendo difficile una mappatura sistematica (Medeghini, Fornasa, 2011).

La scuola dell'infanzia e la scuola primaria si configurano come spazi in cui avviene la prima istituzionalizzazione del bambino, in cui le differenze sociali, linguistiche, culturali e di origine vengono per la prima volta incontrate e interpretate dai dispositivi pedagogici. Come ha argomentato Bronfenbrenner (1979) nel suo modello ecologico, i microsistemi della prima infanzia (famiglia, nido, scuola), interagiscono integralmente con i mesosistemi (relazioni tra famiglia e scuola), i macrosistemi (politiche e valori culturali) e i cronosistemi (eventi storici come la pandemia da COVID-19) nel determinare le traiettorie di sviluppo dei bambini (OECD, 2021).

Alla luce di queste considerazioni, il presente contributo propone una *scoping review* della letteratura internazionale con l'obiettivo di analizzare e mappare come la ricerca educativa e didattica abbia affrontato il tema delle marginalità infantili nei contesti scolastici e quali pratiche didattiche siano state descritte come risposta a tali condizioni. Attraverso questa mappatura, il contributo intende interrogare se e in che misura la didattica riesca a trasformare il margine da linea di esclusione a spazio di soglia, evidenziando pratiche capaci di riconfigurare la classe come luogo di negoziazione, riconoscimento e apprendimento condiviso.

### 1. Forme di marginalità nella scuola dell'infanzia e primaria: un quadro multidimensionale

La Dichiarazione di Salamanca del 1994 (UNESCO) ha sancito il diritto di tutti i bambini, indipendentemente dalle loro condizioni fisiche, cognitive, linguistiche o sociali, a ricevere un'istruzione che risponda ai loro bisogni. Da allora, l'inclusione si è affermata come paradigma dominante nelle politiche educative internazionali, trovando fondamento anche nella Convenzione ONU sui Diritti delle Persone con Disabilità (2006) e nell'Obiettivo di Sviluppo Sostenibile 4 dell'Agenda 2030, che impegna gli Stati a garantire un'educazione di qualità, inclusiva ed equa.

Tuttavia, il percorso dalle disposizioni normative alla pratica d'aula è stato tutt'altro che lineare. Come ha osservato Ainscow (2020), l'inclusione è rimasta a lungo un concetto polisemico e contestato, declinata talvolta come collocazione fisica (presenza degli studenti con disabilità nelle classi ordinarie), o come partecipazione (accesso alle opportunità di apprendimento). Anche Cottini (2017) ha sottolineato come l'inclusione, nel contesto italiano, rischia di fermarsi a volte sul piano fisico. Nel caso degli alunni con disabilità, ad esempio, la partecipazione ai percorsi di apprendimento ordinari dipende in modo quasi

esclusivo dalla disponibilità e dalla competenza dell'insegnante di sostegno, in un meccanismo di delega che riproduce una separazione funzionale dentro la classe formalmente inclusiva (Cottini, 2016, 2017; Ianes, 2022). Questa ambiguità ha prodotto implementazioni eterogenee e spesso incoerenti, che rischiano di ridurre l'inclusione a un adempimento burocratico piuttosto che a una trasformazione delle culture e delle pratiche scolastiche.

In ambito italiano, questa tensione è stata elaborata soprattutto nella tradizione della pedagogia speciale. Canevaro (2008) ha sottolineato la necessità di pensare l'integrazione e poi l'inclusione non come dispositivi tecnici di gestione della differenza, ma come trasformazione delle culture e delle pratiche istituzionali. Includere non significa portare qualcuno dentro un sistema che rimane immutato, ma modificare il sistema perché tutti vi trovino posto. Questa prospettiva anticipa, sul piano teorico, la distinzione proposta da Florian (2014) tra inclusione come aggiunta alla pratica ordinaria e inclusione come qualità della pratica ordinaria, che costituirà uno dei nodi concettuali centrali di questa review. Emerge la necessità di una prospettiva interdisciplinare e di una lettura multidimensionale che colga la complessità dell'intreccio di diverse variabili implicate nella marginalità infantile. Un'analisi integrata permette di creare uno stile inclusivo e di implementare adeguati interventi che coinvolgano i bambini e le loro famiglie (Bini, 2022).

Il concetto di marginalità educativa non si riferisce, dunque, a una proprietà intrinseca dei soggetti che la vivono, ma ad una relazione tra soggetti e strutture; è, infatti, il prodotto di sistemi di categorizzazione, aspettative differenziali e dispositivi normativi che operano dentro e fuori le istituzioni scolastiche.

La letteratura internazionale ha descritto e analizzato almeno quattro configurazioni principali di marginalità nei contesti di istruzione dell'infanzia e primaria, spesso intersecanti e co-presenti.

La prima è la marginalità legata alla povertà educativa e al basso status socioeconomico (SES). L'evidenza empirica sul legame tra povertà familiare e outcomes scolastici è fortemente documentata in letteratura; bambini che crescono in condizioni di povertà entrano a scuola con gap significativi nelle competenze linguistiche, matematiche e socio-emotive rispetto ai pari con situazioni economiche migliori, gap che tendono ad ampliarsi nel corso della scolarizzazione in assenza di interventi sistematici (Schmutz, 2024; Dalziel et al., 2015). La pandemia da COVID-19 ha ulteriormente accentuato queste disuguaglianze, interrompendo i percorsi di cura e istruzione proprio per i bambini più vulnerabili (Dunn et al., 2023; Arace et al., 2025).

La seconda forma riguarda i bambini con background migratorio o condizione di rifugiato. Questi affrontano sfide molteplici e sovrapposte, barriere linguistiche (Molla, 2024), discontinuità nei percorsi formativi, esperienze traumatiche legate alla migrazione forzata, assenza di reti di supporto sociale e, in molti casi, condizioni di povertà familiare (Lembke, 2024).

La terza configurazione riguarda i bambini con bisogni educativi speciali (BES) e disabilità, una categoria eterogenea che include difficoltà di apprendimento, disturbi del linguaggio e della comunicazione, neurodivergenza e disabilità fisiche o intellettive. La scuola primaria è il contesto in cui queste condizioni vengono per la prima volta formalizzate attraverso processi di identificazione e classificazione che, come mostrato da Morgan et al. (2015), sono fortemente influenzati da variabili etniche, linguistiche e socioeconomiche, producendo sistematiche iniquità nell'accesso ai servizi di supporto.

La quarta forma, emergente e trasversale, è quella che possiamo definire marginalità identitaria o costruita: la marginalità prodotta da discorsi istituzionali che identificano certi bambini come intrinsecamente vulnerabili. Questa forma di marginalità non è una condizione oggettiva che esiste "nella natura" dei bambini, ma qualcosa che viene prodotto e reso visibile da certi meccanismi istituzionali e discorsivi, la costruiscono le etichette che usiamo, le politiche che applichiamo, le pratiche quotidiane delle istituzioni scolastiche, e per questa ragione può essere anche decostruita e trasformata dalle stesse pratiche (Gooderham, 2023; Kamenarac, 2025; Parthenis, Fragoulis, 2020; Abu El-Haj, Chatila, 2023).

## 2. Metodologia di ricerca

A partire dal quadro teorico delineato, il presente contributo propone una scoping review della letteratura con l'obiettivo di mappare come la ricerca educativa e didattica abbia affrontato, nel periodo 2013–2025, il tema delle marginalità infantili nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria, e quali pratiche didattiche siano state descritte come risposta a tali condizioni. La scoping review si distingue dalla systematic review

per il suo obiettivo di mappare in modo più ampio un corpus della letteratura su un dato argomento e fornire una panoramica del suo focus. È particolarmente adatta a esplorare ambiti in cui la letteratura è eterogenea e in cui i confini concettuali di indagine non sono ancora delimitati (Tricco et al., 2018).

La scoping review ha preso avvio dai seguenti interessi di ricerca:

- RQ1 Quali forme di marginalità infantile sono maggiormente indagate nella letteratura didattica?
- RQ2 Quali pratiche educative vengono adottate per affrontarle?
- RQ3 Quali esiti e criticità emergono dagli studi analizzati?

A partire da tali interrogativi, l'analisi intende restituire una panoramica delle principali tendenze di ricerca internazionale, mettendo in luce ricorrenze, lacune e nodi critici.

La ricerca bibliografica è stata condotta su due database internazionali, Scopus e Web of Science (WoS), selezionati per la loro copertura sistematica della letteratura peer-reviewed negli ambiti della didattica, dell'educazione, della pedagogia e della pedagogia speciale. La ricerca è stata eseguita tra gennaio e marzo 2026.

Le stringhe di ricerca sono state costruite combinando parole chiave e operatori booleani, in modo da includere varianti terminologiche pertinenti:

("educational marginality" OR "school marginalization" OR "educational exclusion" OR "educational poverty" OR "at-risk students" OR "vulnerable children") AND ("inclusive education" OR "inclusive practices" OR "differentiated instruction" OR "teaching strategies") AND ("primary school" OR "elementary school" OR "early childhood education" OR "kindergarten" OR "preschool")

La stringa è stata applicata ai campi titolo, abstract e parole chiave di entrambi i database.

La scelta di Scopus e WoS ha determinato una scarsa rappresentazione della produzione scientifica italiana, tradizionalmente pubblicata in riviste nazionali non indicizzate in questi database. Al fine di garantire una copertura adeguata del contesto italiano si è proceduto a una ricerca complementare nella letteratura grigia, condotta secondo i seguenti criteri espliciti:

- Fonti consultate: riviste italiane di area pedagogica e didattica classificate in fascia A dall'ANVUR (Area 11 – Scienze pedagogiche e dell'educazione);
- Modalità di identificazione: ricerca manuale tramite i motori di ricerca dei portali editoriali e tramite Google Scholar, utilizzando le parole chiave corrispondenti in lingua italiana (marginalità educativa, svantaggio scolastico, pratiche inclusive, scuola dell'infanzia, scuola primaria);
- Criteri di selezione: gli studi della letteratura grigia sono stati sottoposti agli stessi criteri di inclusione/esclusione applicati agli studi recuperati dai database, con l'aggiunta del requisito di pubblicazione in riviste con processo di peer review.

I criteri di inclusione ed esclusione sono stati definiti a priori, prima dell'avvio della fase di screening, seguendo il framework PCC (Population, Concept, Context) raccomandato dalle linee guida JBI per le scoping review (Peters et al., 2020).

Dimensione	Criteri di inclusione	Criteri di esclusione
Tipo di pubblicazione	Articoli peer-reviewed in riviste di area pedagogica, didattica e pedagogia speciale	Letteratura non sottoposta a peer review
Periodo di pubblicazione	2013–2025	Pubblicazioni antecedenti al 2013
Lingua	Inglese, italiano, spagnolo	Altre lingue
Popolazione ( <i>P</i> )	Bambini e bambine di età 3–12 anni (fascia scuola dell'infanzia e primaria) in condizione di marginalità educativa	Popolazioni esclusivamente adulte, adolescenti (>12 anni), o contesti di istruzione secondaria superiore e universitaria
Costrutto ( <i>C</i> )	Pratiche didattiche e/o educative in risposta a condizioni di marginalità, svantaggio, vulnerabilità o condizione di at-risk in contesti scolastici formali	Interventi esclusivamente clinici, psicoterapeutici o sanitari senza componente educativa; studi teorici privi di implicazioni per la pratica didattica

Contesto (C)	Scuola dell'infanzia e scuola primaria (contesti formali)	Contesti informali, non formali, di istruzione superiore o extrascolastici
Struttura metodologica	Studi con sezione metodologica esplicita (ricerche empiriche quantitative, qualitative, mixed-methods; revisioni sistematiche e scoping review)	Studi senza descrizione del disegno di ricerca o privi di sezione metodologica

Tabella 1. Criteri di inclusione ed esclusione

I risultati sono stati esportati, deduplicati e successivamente filtrati sulla base dei criteri di inclusione ed esclusione definiti. Nel complesso, la ricerca bibliografica ha prodotto 336 studi (18 da Scopus e 318 da Web of Science). Dopo l'eliminazione dei duplicati e lo screening di titolo e abstract sulla base dei criteri di selezione, 99 studi sono stati ritenuti potenzialmente rilevanti per l'analisi approfondita. A questi sono stati aggiunti alcuni articoli pubblicati in riviste italiane di fascia A per completezza dell'analisi. A seguito della revisione dei testi completi, 30 articoli hanno soddisfatto i criteri di inclusione e sono stati quindi considerati nella scoping review.

### 3. Analisi dei risultati e discussione

Per ciascuno dei 30 studi inclusi è stata compilata un codebook di estrazione dati, sviluppato collegialmente e applicata in modo uniforme grazie all'esplicazione degli indicatori di analisi.

I dati estratti sono stati organizzati in una matrice di sintesi e analizzati mediante sintesi narrativa tematica (Popay et al., 2006), procedura coerente con l'approccio della scoping review, che non richiede – a differenza della systematic review – una sintesi statistica o una valutazione formale della qualità metodologica degli studi inclusi (Munn et al., 2018). L'analisi tematica ha consentito di identificare ricorrenze, pattern e lacune trasversali all'insieme degli studi, in risposta alle tre domande di ricerca.

L'analisi dei 30 studi inclusi ha consentito di fornire una risposta articolata alle domande di ricerca. Tuttavia, è opportuno evidenziare come il tema indagato si caratterizzi per un'elevata ampiezza e eterogeneità, sia sul piano concettuale sia su quello metodologico. Ciò ha reso complessa l'individuazione, all'interno della letteratura, di contributi che affrontassero in modo diretto e sistematico le specifiche questioni oggetto di studio.

Il corpus comprende 27 studi internazionali e 3 studi italiani aggiunti manualmente.

#### 3.1 RQ1 - Forme di marginalità infantile

L'analisi della distribuzione tematica rivela quattro configurazioni principali di marginalità infantile. Queste non si presentano come categorie rigide poiché diversi studi affrontano condizioni di marginalità sovrapposta, come ad esempio bambini poveri e rifugiati, bambini con disabilità e background migratorio, confermando la natura composita della vulnerabilità nella prima infanzia.

Forme di marginalità infantile	N	Studi principali
Povertà educativa / basso SES	9	Schmutz 2024; Dalziel et al. 2015; Schochet et al. 2020; Lawson et al. 2024; Martínez-Virto & Botas 2022
Background migratorio / rifugiati	9	Abu El-Haj & Chatila 2023; Harvey & Myint 2014; Amiripour et al. 2017; Theis et al. 2014; Benzies et al. 2024
BES / difficoltà di apprendimento	8	Dietrichson et al. 2021; Jiménez et al. 2021 e 2023; Coyne et al. 2022; Ewe & Aspelin 2025; Ianes et al., 2020; Nes et al., 2018
Fragilità socio-familiare / rifiuto scolastico	4	Conroy et al. 2018; Connelly & Kriger 2025; Schwartz-Mette et al. 2024; Matsubara et al. 2025
TOTALE	30	—

Tabella 2. Principali forme di marginalità infantile emerse dalla scoping review

Il cluster più numeroso è quello relativo a povertà educativa/basso SES e difficoltà di apprendimento (9 studi), seguito background migratorio/condizione di rifugiato (9 studi) e da BES (8 studi). Quattro studi affrontano forme di fragilità socio-familiare non riducibili alle categorie precedenti, rifiuto scolastico, trauma da conflitto, disturbi emotivo-comportamentali precoci.

Trasversale a tutti i cluster è la tendenza a localizzare la marginalità nel bambino o nella sua famiglia, piuttosto che nelle strutture istituzionali che la producono. Solo sei studi, tra cui Abu El-Haj e Chatila (2023), Nes, Demo e Ianes (2018) e Parthenis e Fragoulis (2020), adottano esplicitamente uno sguardo strutturale, riconoscendo che forme come il pull-out sistematico nella scuola italiana o il discorso deficit nei confronti dei bambini Rom non siano anomalie locali, ma effetti di strutture istituzionali che riproducono l'esclusione anche dentro sistemi formalmente inclusivi. La povertà educativa in Italia è documentata dagli studi aggiunti (Ianes, Demo, Dell'Anna, 2020; Nes et al., 2018; Ianes et al., 2020) come condizione strutturale del sistema scolastico, caratterizzata da discontinuità del sostegno, eterogeneità territoriale dell'offerta e persistenza del modello medico-individuale.

### 3.2 RQ2 – Pratiche didattiche adottate

Gli studi descrivono pratiche didattiche specifiche, raggruppabili in sette macrocategorie (Tabella 2). I programmi ECEC costituiscono la risposta prevalente alla marginalità infantile; la metanalisi di Schmutz (2024), ad esempio, dimostra che la frequenza di centri specializzati migliora significativamente le competenze linguistiche e i comportamenti prosociali all'ingresso della scuola materna. Dalziel et al. (2015) mostrano però che l'efficacia non dipende dal programma in sé, ma dalla capacità di replicare l'alta qualità e l'intensità dei modelli sperimentali originari nei contesti comunitari reali, includendo anche visite domiciliari, supporto alla genitorialità e collaborazioni con altri servizi, così come interazioni educative di alta qualità garantite da un numero adeguato del personale e una durata continuativa del programma.

Alcuni studi, pur non menzionando specificatamente il termine marginalità infantile, affrontano il concetto in termini di rischio scolastico e difficoltà di apprendimento in diversi ambiti disciplinari. Questi studi (Jiménez et al., 2021; 2023; Dunn et al., 2023) intendono la marginalità come la condizione degli studenti a rischio, che senza un tempestivo intervento potrebbero andare incontro all'insuccesso scolastico. Gli autori propongono il modello Response to Intervention (RtI), un intervento multilivello (solitamente organizzato in piccoli gruppi con interventi specifici sulla base del dominio da potenziare che coinvolge attivamente gli insegnanti che svolge la funzione di modeling e offre feedback correttivi ai piccoli gruppi) che mira a colmare le lacune prima che portino all'esclusione dal sistema educativo.

Il setting di gruppo è riconosciuto come efficace anche nella metanalisi di Dietrichon e colleghi (2021); lo studio identifica infatti la peer-assisted instruction e la small-group instruction come pratiche con effetti stabili anche al follow up.

Le pratiche linguisticamente responsive (uso della L1 come risorsa) sono documentate da Harvey e Myint (2014) in Nuova Zelanda, mentre gli approcci schema-based per studenti rifugiati sono trattati da Amiripour et al. (2017) in Iran. Lo studio di Theis et al. (2014) in Québec si concentra invece su dispositivi ausiliari per studenti con difficoltà di apprendimento. Tutti e tre gli studi concordano sulla necessità di superare una visione "patologizzata" o basata sul deficit dell'alunno, proponendo interventi che valorizzino la sua posizione e le sue risorse nel processo di apprendimento.

Nel contesto italiano, Ianes e colleghi (2020) documentano come la piena inclusione in classe degli studenti con disabilità abbia portato negli anni a sperimentare metodologie didattiche variegata, pur segnalando la persistenza di un modello medico-individuale che tende ad etichettare gli alunni. Gli autori sottolineano la necessità di utilizzare metodi student-centered (come il cooperative learning), in linea con i principi dell'Universal Design for Learning (UDL). La varietà delle situazioni di apprendimento è un criterio di qualità per rendere gli ambienti di apprendimento realmente accessibili.

Nel corpus degli studi analizzati è stato inserito il testo "Gli Orientamenti Interculturali" del MIM (2022) poiché rilevante per il contesto italiano. Il documento descrive, infatti, un continuum di pratiche per gli alunni migranti, dall'accoglienza alla revisione dei curricoli in prospettiva interculturale, con importanti implicazioni per la pratica didattica.

Pratiche didattiche	N	Studi rappresentativi
Programmi ECEC (qualità, precocità, approccio olistico)	7	Schmutz 2024; Dalziel et al. 2015; Saavedra et al. 2021; Connelly & Kriger 2025
RtI (piccolo gruppo)	3	Jiménez et al. 2021; Jiménez et al. 2023; Dunn et al. 2023
Peer-assisted instruction e small-group instruction led by adults	1	Dietrichson et al. 2021;
Pedagogia inclusiva	4	Harvey & Myint 2014; Theis et al. 2014; Amiripour et al. 2017; MIM 2022
Approcci relazionali	4	Ewe & Aspelin 2025; Conroy et al. 2018; Ianes et al., 2020; Connelly & Kriger 2025
Pratiche narrative e digital portfolio	3	Manrique 2014; Harris et al. 2018; Abu El-Haj & Chatila 2023
Interventi sistemici / policy (accesso equo, ISS)	3	Martínez-Virto & Botas 2022; Lawson et al. 2024; Benzies et al. 2024

Tabella 3. Pratiche didattiche emerse

La distribuzione delle pratiche nelle sette macrocategorie riflette una tensione non risolta tra intervento precoce e compensativo, tra azione sul singolo e trasformazione del contesto. La prevalenza dei programmi ECEC segnala un consenso crescente sull'efficacia dell'intervento nelle fasi precoci dello sviluppo, tuttavia, come mostrano Dalziel et al. (2015), la qualità dell'implementazione nei contesti reali è sistematicamente inferiore rispetto ai modelli sperimentali. La ricerca descrive ciò che funziona in condizioni controllate, ma offre indicazioni limitate su come replicare quelle condizioni nei sistemi ordinari. Questo scarto tra efficacia interna ed efficacia esterna è un problema epistemologico che attraversa l'intero corpus e che riduce la trasferibilità delle evidenze per chi opera nella pratica.

### 3.3 RQ3 - Esiti e criticità

Tutti e 30 gli studi riportano esiti positivi, distribuiti nei seguenti domini: accademico, equità/accesso, identitario.

Sul piano accademico, la stima più robusta rimane quella di Dietrichson e colleghi (2021). La loro revisione sugli interventi per il successo scolastico degli alunni a rischio dal kindergarten al grado 6 mostra medie positive e effetti a breve e lungo termine statisticamente significativi sui test in lettura e matematica. Questi effetti sono significativamente associati ad interventi di peer-assisted instruction e small-group instruction, che si dimostrano componenti efficaci per questa tipologia di interventi.

Sul piano dell'equità, Schmutz (2024) e Lawson et al. (2024) mostrano che la diffusione e frequenza di centri ECEC permette di ottenere risultati migliori in termini di linguaggio e alfabetizzazione rispetto a chi riceve solo cure parentali, e di sviluppare maggiori abilità prosociali. Tali programmi hanno un impatto positivo sulle abilità cognitive e sui risultati scolastici, specialmente per bambini provenienti da contesti svantaggiati, riducendo la disparità tra bambini con diverso status socioeconomico.

Sul piano identitario, Abu El-Haj e Chatila (2023) e Harvey e Myint (2014) documentano come le pratiche narrative rafforzino il senso di appartenenza e l'identità dei bambini ai margini, producendo esiti non evidenziabili da scale standardizzate ma fondamentali per la qualità dell'esperienza scolastica.

Accanto a questi risultati, negli studi inclusi nella scoping review sono state tracciate alcune criticità ricorrenti. Un nodo centrale riguarda la formazione degli insegnanti. Gli studi mostrano come la fidelity dell'implementazione delle pratiche didattiche dipende in larga parte dall'efficacia e coinvolgimento degli insegnanti. A ciò si aggiunge la scarsità degli studi longitudinali; la maggior parte, infatti, misurano gli esiti entro l'anno di intervento, rendendo complicato valutare la sostenibilità nel lungo periodo. Alcune eccezioni (Benzies et al., 2024; Dalziel et al., 2015; Schochet et al., 2020; Dunn et al., 2023) mostrano che alcuni effetti emergono solo a distanza di anni, sottolineando l'importanza di prospettive di osservazione più estese.

In contesti come quello italiano, persiste un'influenza eccessiva del modello individuale-medico che

porta a etichettare (*labelling*) lo studente, rischiando processi di micro-esclusione anche all'interno delle classi comuni. Su un piano strutturale la chiusura delle scuole durante la pandemia ha rivelato la vulnerabilità sociale profonda, aumentando il divario nei risultati tra le diverse classi sociali a causa dell'accesso ineguale alle risorse tecnologiche e al supporto familiare.

Infine, emerge con forza l'assenza sistematica della voce degli studenti. Solo l'11% degli studi coinvolge i bambini in maniera attiva, segnalando come l'inclusione sia ancora prevalentemente pensata per i bambini, non con loro.

#### 4. Conclusioni

I 30 studi analizzati sono accomunati da una tensione che il contesto italiano affronta da tempo nella sua ricerca, ovvero la distanza tra le norme e i principi inclusivi e la loro traduzione in pratiche didattiche. Dagli studi analizzati emerge una visione dell'inclusione adultocentrica, che progetta per i bambini in situazione di marginalità, ma lo fa senza lavorare con loro. Questo risultato riporta la critica di Ianes e colleghi (2019) *all'inclusione di carta* italiana, dove si sottolinea un sistema che si è impegnato nel superare la separazione attraverso le normative sull'inclusione, ma trova difficoltà nell'effettiva pratica e personalizzazione dei percorsi. Gli studi inclusi in questa ricerca suggeriscono che le pratiche più efficaci sono quelle che rendono lo spazio classe un'architettura didattica condivisa.

Sul piano empirico, la ricerca ha raccolto evidenze che possono guidare le direzioni di pratica. L'ECEC universale risulta essere la risposta più efficace alla marginalità infantile. Tra le pratiche didattiche più efficaci, rientrano invece le metodologie che prevedono un setting di gruppo e in cui la relazione tra insegnante e studente e tra pari viene messa in rilievo.

Bisogna, tuttavia, sottolineare un gap prevalente; la maggior parte degli studi inclusi (circa l'85%) non riconosce ai bambini ai margini un ruolo agente nella costruzione della propria esperienza scolastica. Le metodologie partecipative, riportate in pochi studi inclusi in questa analisi, non devono rappresentare soltanto delle alternative alla misurazione di outcome degli studenti a rischio, poiché queste mostrano risultati qualitativi particolarmente rilevanti mettendo in luce resistenze, strategie e risorse che gli studi adultocentrici rischiano di trascurare. Sviluppare questa linea di ricerca significa includere la prospettiva dei bambini con disabilità, background migratorio e in condizioni di povertà educativa che li coinvolga non soltanto nella misurazione degli esiti degli interventi ma in una progettazione attenta, in linea con i principi delle Convenzioni ONU sui diritti dell'infanzia e con la logica dell'inclusione autentica che questa revisione indica come fine da raggiungere.

L'inclusione autentica necessita, certamente, di un quadro normativo avanzato, ma questo deve essere affiancato con un'adeguata e attenta formazione specializzata degli insegnanti, con una copertura equa dei servizi sul territorio nazionale e con l'investimento nella ricerca delle pratiche didattiche. Il corpus analizzato indica un ampio interesse nel costruire scuole più inclusive e attente alle diverse situazioni di marginalità infantile, ma riconosce anche il bisogno di costruire relazioni, di guardare e riportare al centro chi è ai margini per costruire un percorso collettivo di crescita che sappia dare a tutte e tutti le opportunità necessarie a costruire il proprio futuro.

Le evidenze che questa scoping review ha permesso di cogliere possono delineare alcune indicazioni per futura ricerca sul tema. Negli studi emerge la centralità della formazione degli insegnanti, fautori principali per il cambiamento dello spazio classe e moderatori principali dell'efficacia dei diversi interventi citati. La ricerca futura potrebbe allora interessare, oltre ai programmi per leggere e intervenire sulla marginalità infantile, i processi di sviluppo professionale, investendo nella costruzione di comunità di pratiche e formazione attenta alle diverse cause di questa marginalità.

#### Nota bibliografica

Abu El-Haj T.R., Chatila S. (2023). Miss, our clothes are clean: contesting liminality in Lebanese kindergarten classrooms. *International Journal of the Sociology of Language*, 284, 1–30.

- Ainscow M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic journal of studies in educational policy*, 6(1), 7-16.
- Arace A., Agostini P., Prino L. E. (2025). Mental Models of Attachment in Adoptive Parents and Children: The Case of Institutionalized and Adopted Young Adults. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 22(5), 776.
- Amiripour P., Dossey J.A., Shahvarani A. (2017). Using a new schema approach with primary at-risk students in word problem solving. *REDIMAT*, 6(1), 28-55.
- Benzies K. M., Afzal A. R., Ginn C., Perry R., Donnelly C. (2024). Differential effects of gender and ethnicity on children's receptive language scores after a Canadian two-generation preschool program: follow-up to adolescence. *Vulnerable Children and Youth Studies*, 19(2), 247-262.
- Bini E. (2022). Disabilità, genitori e siblings con background migratorio. Dinamiche socioculturali e prospettive inclusive. *Educazione interculturale*, 20(2), 53-61.
- Bronfenbrenner U. (1979). Contexts of child rearing: Problems and prospects. *American psychologist*, 34(10), 844.
- Canevaro, A. (2008). *Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione con la «logica del domino»*. Erickson.
- Connelly A., Kriger S. (2025). Early childhood development using 'Safe Circles' as a support in war and conflict zones: a story of Lavender Hill, Cape Town. *Education 3-13*, 1-13.
- Conroy M.A., Sutherland K.S., Algina J., Werch B., Ladwig C. (2018). Prevention and treatment of problem behaviors in young children. *AERA Open*, 4(1).
- Cottini L. (2016). Il paradigma dell'inclusione scolastica: un inquadramento. *Giornale italiano dei disturbi del neurosviluppo*, 1(1), 32-50.
- Cottini L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Carocci.
- Dalziel K.M., Halliday D., Segal L. (2015). Assessment of the cost-benefit literature on early childhood education for vulnerable children. *SAGE Open*, 5(1).
- Dietrichson J., Filges T., Seerup J.K., Klokke R.H., Viinholt B.C.A., Bog M., Eiberg M. (2021). Targeted school-based interventions for improving reading and mathematics for students with or at risk of academic difficulties in Grades K-6: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 17(2), e1152.
- Draper C. E., Klingberg S., Wrottesley S. V., Milner K., Fisher J., Lakes K. D., Yousafzai A. K. (2023). Interventions to promote development in the next 1000 days: A mapping review. *Child: Care, Health and Development*, 49(4), 617-629.
- Dunn K., Georgiou G.K., Inoue T., Savage R., Parrila R. (2023). *Home and school interventions aided at-risk students' literacy during Covid-19*. Reading and Writing.
- Edwards K., Fernandez R., Rimes T., Stephenson L., Smith R., Son J., ... & Woolfenden S. (2020). Happy, healthy, ready-working with early childhood non-government organisations for developmental surveillance for vulnerable children. *The Australian Journal of Advanced Nursing*, 37(4), 37-46.
- Ewe L. P., Aspelin J. (2025). Teachers' relational competence towards students with neurodevelopmental symptoms: A microscopic relational analysis. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 25(2), 225-236.
- Fineman M. A. (2010). *The vulnerable subject: Anchoring equality in the human condition*. In *Transcending the boundaries of law* (pp. 177-191). Routledge-Cavendish.
- Florian L. (2014). What counts as evidence of inclusive education?. *European journal of special needs education*, 29(3), 286-294.
- Gooderham S. (2023). Determining who is at-risk in the full-day kindergarten program. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 17(1), 8.
- Harris L., Davis N., Cunningham U., de Vocht L., Macfarlane S., Gregory N., Aukuso S., Taleni T.O., Dobson, J. (2018). Exploring the opportunities and challenges of the digital world for early childhood services with vulnerable children. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(11), 2407.
- Harvey N., Myint H.H. (2014). Our language is like food: Can children feed on home languages to thrive, belong and achieve in ECEC? *Australasian Journal of Early Childhood*, 39(2).
- Ianes D. (2022). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*. Erickson.
- Ianes D., Demo H., Dell'Anna S. (2020). Inclusive education in Italy: Historical steps, positive developments, and challenges. *Prospects*, 49(3), 249-263.
- Jiménez J.E., de León S.C., Gutiérrez N. (2021). Piloting the Response to Intervention Model in the Canary Islands: Prevention of reading and math learning disabilities. *The Spanish Journal of Psychology*, 24, e30.
- Jiménez J.E., de León, S.C., García E., Seoane R.C. (2023). *Assessing the efficacy of a Tier 2 early intervention for transcription skills in Spanish elementary school students*. Reading and Writing.
- Kamenarac O. (2025). Problematising constructions of 'expert teachers' and 'vulnerable children' in New Zealand Early Childhood. *International Journal of Early Years Education*, 33(1), 8-23.

- Lembke E. J., Linderkamp F., Casale G. (2024). Trauma-sensitive school concepts for students with a refugee background: A review of international studies. *Frontiers in psychology*, 15, 1321373.
- Lawson J.L., O'Dwyer L.M., Dearing E., Raczek A.E., Foley C., Khanani N., Walsh M.E., Leigh Y.R. (2024). *Estimating the impact of Integrated Student Support on elementary school achievement*. AERA Open, 10.
- Medeghini R., Fornasa W. (Eds.). (2011). *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica: Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*. FrancoAngeli.
- Manrique S. (2014). Recounts of personal experiences in kindergarten strengthened by a teacher's training device. *Pensamiento Educativo*, 51(2).
- Martinez S. L., Rury J. L. (2012). From "culturally deprived" to "at risk": The politics of popular expression and educational inequality in the United States, 1960-1985. *Teachers College Record*, 114(6), 1-31.
- Martínez-Virto L., Botas L.C. (2022). Nursery schools for 0 to 3-year-olds in Navarra: Characteristics, strategies and challenges to promote equity. *Papers*, 107(3).
- Matsubara D., Kotani K., Osaka H. (2025). School refusal behavior in Japan: The impact of COVID-19 on children. *Children*, 12(9), 1105.
- Messiou K. (2019). The missing voices: Students as a catalyst for promoting inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 768-781.
- Miah M.A.A., Chandna J., Gurung R., et al. (2024). Every Newborn-Reach Up Early Education Intervention for All Children (EN-REACH) — study protocol for a cluster randomised controlled trial. *Trials*, 25(1), 381.
- MIM – Ministero dell'Istruzione e del Merito, Osservatorio Nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri (2022). *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*.
- Molla T. (2024). Refugees and school engagement: A scoping review. *Policy Futures in Education*, 22(8), 1625-1646.
- Morgan P. L., Farkas G., Hillemeier M. M., Mattison R., Maczuga S., Li H., Cook M. (2015). Minorities are disproportionately underrepresented in special education: Longitudinal evidence across five disability conditions. *Educational Researcher*, 44(5), 278-292.
- Nes K., Demo H., Ianes D. (2018). Inclusion at risk? Push- and pull-out phenomena in inclusive school systems: the Italian and Norwegian experiences. *International Journal of Inclusive Education*, 22(2), 111-129.
- OECD (2021). *The State of School Education: One Year into the COVID Pandemic*. Paris: OECD Publishing. DOI: 10.1787/201d8e84-en.
- Parthenis C., Fragoulis G. (2020). Principals' views on policies and practices for the educational inclusion of Roma people. *International Journal of Sociology of Education*, 9(3), 234-261.
- Pazur, M., & Majcen, S.A. (2025). Components of an inclusive, democratic culture in pedagogical practice of ECEC teachers in Croatia. *London Review of Education*, 23(1).
- Peters M. D., Godfrey C., McInerney P., Munn Z., Tricco A. C., Khalil H. (2020). Chapter 11: scoping reviews. *JBI manual for evidence synthesis*, 169(7), 467-473.
- Popay J., Roberts H., Sowden A., Petticrew M., Arai L., Rodgers M., ... & Duffy S. (2006). Guidance on the conduct of narrative synthesis in systematic reviews. *A product from the ESRC methods programme Version*, 1(1), b92.
- Riele K. T. (2006). Youth 'at risk': Further marginalizing the marginalized?. *Journal of education policy*, 21(2), 129-145.
- Saavedra R.Q., Bigras N., Lehrer J., Brunson L., Dion J. (2021). Effects of an early childhood training program on vulnerable children's outcomes. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 13(2).
- Schmutz R. (2024). Is universal early childhood education and care an equalizer? A systematic review and meta-analysis. *Research in Social Stratification and Mobility*, 92, 100859.
- Schochet O.N., Johnson A.D., Phillips D.A. (2020). The effects of early care and education settings on the kindergarten outcomes of doubly vulnerable children. *Exceptional Children*, 87(1).
- Schwartz-Mette R.A., Lawrence H.R., Fearey E., Shankman J., Nichols J., Walters J., Perello E., Smith S. (2024). *A school-based evaluation of the FRIENDS resilience programs*. School Mental Health.
- Theis L., Assude T., Tambone J., Morin M.P., Koudogbo J., Marchand P. (2014). Potential functions of an assistance system to support mathematical situation-problem solving among at-risk elementary-level students. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(1).
- Tricco A. C., Lillie E., Zarin W., O'Brien K. K., Colquhoun H., Levac D., ... Straus S. E. (2018). PRISMA extension for scoping reviews (PRISMA-ScR): checklist and explanation. *Annals of internal medicine*, 169(7), 467-473.