



Chiara Muzzin

Istituto Comprensivo di Fontanafredda | chiaramuzzin96@gmail.com

L'educatore come figura ricostruttiva: integrazione del Social Emotional Learning (SEL) e dello Schoolwide Enrichment Model (SEM) per la giustizia educativa in contesti eterogenei

Educational justice through Inclusion: the reconstructive function of educators between SEL and SEM

Call

This paper, framed through the perspective of Special Education, investigates the critical role of educators in addressing the growing complexities of contemporary school contexts. It examines instructional differentiation as an inclusive pedagogical approach and aligns its principles with two widely recognized frameworks: Social Emotional Learning (SEL) and the Schoolwide Enrichment Model (SEM). The study presents an empirical case from a first-grade primary classroom, including students with disabilities and those with high cognitive potential. The synergistic integration of SEL, SEM, and differentiated instruction fostered a transformative, equity-centered learning environment, promoting individual strengths, supporting learners' diverse needs, and nurturing a resilient, collaborative learning community.

Keywords: didactic differentiation; giftedness; social emotional learning (SEL); schoolwide enrichment model (SEM); educational justice

Il presente contributo, letto attraverso la lente della Pedagogia Speciale, esplora la centralità della figura educativa nell'affrontare le crescenti complessità dei contesti scolastici contemporanei. La riflessione approfondisce il ruolo della differenziazione didattica come filosofia inclusiva e ne mette in relazione i principi con due cornici largamente validate: il Social Emotional Learning (SEL) e lo Schoolwide Enrichment Model (SEM). Viene presentata un'esperienza didattica condotta in una classe prima della scuola primaria, caratterizzata dalla presenza di alunni con disabilità e studenti ad alto potenziale cognitivo. L'integrazione sinergica tra SEL, SEM e differenziazione ha generato un contesto ricostruttivo orientato alla giustizia educativa, permettendo di valorizzare i talenti individuali, sostenere le fragilità e promuovere una comunità di apprendimento resiliente.

Parole chiave: differenziazione didattica; plusdotazione; Social Emotional Learning (SEL); Schoolwide Enrichment Model (SEM); giustizia educativa

OPEN  ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Muzzin, C. (2025). L'educatore come figura ricostruttiva: integrazione del Social Emotional Learning (SEL) e dello Schoolwide Enrichment Model (SEM) per la giustizia educativa in contesti eterogenei. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XIII, 2, 159-169. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2025-15>

Corresponding Author: Chiara Muzzin | chiaramuzzin96@gmail.com

Received: 04/10/2025 | **Accepted:** 01/12/2025 | **Published:** 30/12/2025

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2025-15



1. Introduzione: la scuola come spazio ricostruttivo

Negli ultimi decenni, la scuola si è trasformata da luogo centrato principalmente sulla trasmissione dei saperi a spazio comunitario di convivenza, cura e ricostruzione sociale (Canevaro, 2019; Booth & Ainscow, 2017). La crescente eterogeneità delle classi, le nuove vulnerabilità e l'impatto dei processi migratori e digitali hanno reso evidente la necessità di figure educative capaci di leggere la complessità e trasformarla in opportunità formative.

L'educatore e il pedagogista emergono così come presidi etici e agenti di cambiamento, dotati di competenze progettuali, osservative e relazionali che consentono di affrontare simultaneamente bisogni individuali e dinamiche collettive (Ianes, 2020). La loro funzione ricostruttiva permette di dare forma a contesti inclusivi in cui ciascuno possa riconoscersi come parte attiva del processo educativo.

Il presente contributo analizza come la sinergia tra differenziazione didattica, Social Emotional Learning (SEL) e Schoolwide Enrichment Model (SEM) possa sostenere la costruzione di una scuola orientata alla giustizia educativa, capace di accogliere e valorizzare le diversità estreme, quali disabilità e plusdotazione.

2. Differenziazione Didattica: fondamenti e prospettive inclusive

La differenziazione didattica, sviluppata da Tomlinson (2014), rappresenta una risposta pedagogica strutturale alla crescente complessità delle classi contemporanee. Essa non si limita a un insieme di tecniche operative, ma incarna una filosofia educativa che riconosce la diversità come condizione originaria dell'apprendimento. Come sottolineano Tomlinson e Strickland (2005), trattare gli studenti come se fossero identici costituisce un errore epistemologico che ignora la pluralità dei ritmi, degli stili cognitivi e delle esperienze che ogni discente porta con sé.

Il modello si articola lungo tre dimensioni interconnesse: l'adattamento dei contenuti, la diversificazione dei processi di apprendimento e la pluralità dei prodotti richiesti agli studenti. Questa struttura permette di superare la rigidità della didattica uniforme, offrendo percorsi multipli che consentono a ciascuno di raggiungere obiettivi significativi.

La solidità della differenziazione affonda le sue radici in tradizioni teoriche consolidate. La teoria delle intelligenze multiple (Gardner, 1983/2011) evidenzia la varietà delle potenzialità individuali che l'insegnante è chiamato a riconoscere e valorizzare. La prospettiva socioculturale di Vygotskij sottolinea il ruolo delle impalcature educative nel sostenere gli alunni all'interno della loro zona di sviluppo prossimale. Le teorie della motivazione e dell'autoefficacia (Atkinson, 1957; Weiner, 1992) spiegano come l'aggancio agli interessi personali alimenti coinvolgimento e perseveranza.

In questo quadro, il cooperative learning rappresenta un complemento naturale, poiché consente di valorizzare la diversità dei contributi e di rafforzare il senso di appartenenza attraverso dinamiche di interdipendenza positiva (Johnson & Johnson, 2009). La differenziazione risulta così una cornice pedagogica capace non solo di rispondere ai bisogni individuali, ma di promuovere una cultura dell'inclusione e della partecipazione attiva.

2.1 Differenziazione e inclusione

La differenziazione non costituisce una misura compensativa per pochi, ma una condizione necessaria per garantire il diritto all'apprendimento per tutti, soprattutto in presenza di fragilità cognitive o emotive e di profili ad alto potenziale.

L'inclusione, infatti, non si limita all'inserimento fisico in classe, ma implica la possibilità di partecipare attivamente ai processi di apprendimento e di sentirsi parte integrante della comunità scolastica. In questo senso, la differenziazione si configura come condizione necessaria per la realizzazione della giustizia educativa (Slee, 2011).



3. SEL, SEM e Differenziazione: una sinergia per la giustizia educativa

SEL e SEM rappresentano due cornici complementari: il SEL fornisce l'infrastruttura emotiva e relazionale, mentre il SEM valorizza i talenti e promuove processi creativi ed esplorativi.

3.1 Le competenze del Social Emotional Learning

Il SEL, promosso dal Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL, 2020), si fonda su cinque competenze chiave:

- Consapevolezza di sé (self-awareness): capacità di riconoscere le proprie emozioni, punti di forza e limiti.
- Autoregolazione (self-management): gestione efficace delle emozioni, dello stress e dei comportamenti.
- Consapevolezza sociale (social awareness): empatia, rispetto per le differenze e sensibilità interculturale.
- Abilità relazionali (relationship skills): collaborazione, comunicazione e gestione dei conflitti.
- Decisioni responsabili (responsible decision-making): capacità di compiere scelte etiche e consapevoli.

L'inserimento sistematico di queste competenze nei curricula scolastici ha dimostrato un impatto significativo sia sugli apprendimenti cognitivi sia sul benessere psicosociale degli studenti (Durlak et al., 2011). Il SEL non va inteso come “aggiunta” ai contenuti disciplinari, ma come infrastruttura relazionale che sostiene e potenzia l'apprendimento.

3.2 Lo Schoolwide Enrichment Model

Lo SEM, elaborato da Joseph Renzulli e Sally Reis (2016), nasce come modello per la valorizzazione degli studenti dotati, ma ha progressivamente ampliato il proprio raggio di azione fino a proporsi come strategia inclusiva per l'intero sistema scolastico. Esso si articola in tre tipi di arricchimento:

- Tipo I: attività di esplorazione generale, aperte a tutti gli studenti, finalizzate a stimolare curiosità e motivazione.
- Tipo II: esperienze di apprendimento mirate a potenziare competenze specifiche (problem solving, pensiero critico, abilità di ricerca).
- Tipo III: progetti di ricerca e produzione autentica, condotti da piccoli gruppi o singoli studenti su temi di forte interesse personale.

L'approccio del SEM si fonda sull'idea che ogni alunno possieda potenzialità uniche che possono emergere se collocate in un contesto ricco di stimoli e opportunità. Ciò implica una trasformazione della scuola da luogo di mera trasmissione a comunità di ricerca e innovazione.

3.3 Sinergia SEL–SEM–Differenziazione

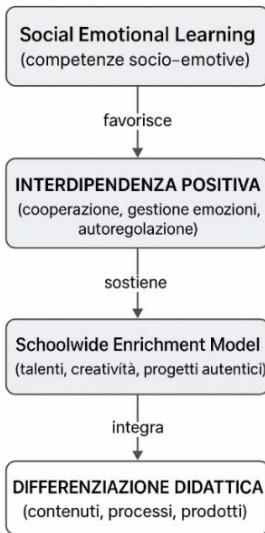


Figura 1: grafico sinergia SEL-SEM-differenziazione

In sintesi, il SEL fornisce l'infrastruttura emotiva e relazionale; il SEM attiva e valorizza i talenti e la differenziazione permette che entrambi siano accessibili a tutti. Questa intersezione realizza condizioni di giustizia educativa, intesa in senso capability-based (Nussbaum, 2011; Sen, 1999).

4. Case study: l'esperienza didattica “Oltre il QI”

4.1 Design della ricerca

Lo studio adotta un case study qualitativo (Yin, 2014), una metodologia di ricerca che permette di approfondire in modo dettagliato e contestualizzato un fenomeno educativo all'interno del suo ambiente naturale. Il case study qualitativo si focalizza sulla comprensione profonda dei processi, delle interazioni e delle dinamiche emergenti, privilegiando la ricostruzione interpretativa piuttosto che la generalizzazione statistica. Tale approccio risulta particolarmente adeguato nei contesti scolastici inclusivi, in cui è necessario cogliere la complessità delle esperienze vissute dagli alunni e dagli educatori.

4.2 Contesto e caratteristiche del setting

L'analisi è stata condotta in un contesto scolastico altamente eterogeneo, caratterizzato dalla compresenza di bisogni educativi speciali, alto potenziale cognitivo, fragilità relazionali e diversità socioculturali. Ciò ha richiesto un approccio metodologico flessibile e interdisciplinare, volto alla costruzione di ambienti di apprendimento cooperativi. Il campione, selezionato secondo criteri di rilevanza pedagogica, è composto da una classe prima della scuola primaria (20 alunni), comprendente una bambina con disabilità con PEI mirato a comunicazione e autonomia, un alunno gifted con talento creativo e difficoltà di regolazione emotiva, e altri studenti con livelli di prontezza molto diversificati. Tale configurazione ha motivato la scelta di esplorare pratiche inclusive in un contesto reale.



4.3 Procedure

Il progetto si è sviluppato nell'arco di dodici settimane attraverso una progressione intenzionale delle attività. Nelle prime due settimane, il lavoro è stato orientato alla costruzione di un clima di sicurezza e fiducia: l'educatore ha condotto osservazioni esplorative, raccolto le prime griglie SEL e guidato momenti di circle time finalizzati alla conoscenza reciproca e alla condivisione delle emozioni. La fase successiva, compresa tra la terza e la sesta settimana, ha introdotto attività laboratoriali di arricchimento (robotica educativa, tinkering e making) insieme a percorsi di cooperative learning. Questo periodo ha permesso di attivare le competenze socio-emotive e cognitive degli alunni, sostenendo al contempo l'emergere dei talenti individuali.

Tra la settima e la decima settimana, gli studenti sono stati coinvolti in progetti SEM di livello II e III, caratterizzati da una maggiore autonomia e da scelte guidate dagli interessi personali. In questa fase la documentazione dei processi ha assunto un ruolo centrale, consentendo di osservare l'evoluzione delle dinamiche di gruppo e delle capacità di autoregolazione. Le ultime due settimane del progetto sono state dedicate alla raccolta delle osservazioni finali, all'analisi dei prodotti realizzati e a un momento di restituzione collettiva, durante il quale la classe ha potuto riflettere sui progressi realizzati e rielaborare l'esperienza vissuta.

4.4 Metodologie didattiche

In un'ottica di differenziazione e arricchimento sono state utilizzate le seguenti metodologie:

- Robotica educativa: attraverso l'uso di kit di programmazione per bambini (es. Bubble-Bot), gli studenti hanno lavorato in piccoli gruppi, sviluppando problem solving, logica sequenziale e cooperazione. La bambina con disabilità ha potuto partecipare attivamente grazie all'uso di comandi semplici e visivi.
- Tinkering e making: attività manuali e creative hanno permesso agli studenti di costruire manufatti, esplorando materiali e tecniche diverse. L'alunno gifted ha trovato in questo ambito uno spazio privilegiato per esprimere la propria originalità, riducendo i comportamenti di opposizione.
- Cooperative learning: i gruppi sono stati formati in modo flessibile, variando ruoli e compiti. Le strutture cooperative, come il *Jigsaw* o il *Think-Pair-Share*, hanno reso tutti gli alunni partecipi, valorizzando la diversità dei contributi.
- Circle time e giochi di ruolo: momenti dedicati ai SEL hanno consentito agli alunni di riflettere sulle proprie emozioni, di imparare a esprimerele in modo costruttivo e di sperimentare modalità alternative di risoluzione dei conflitti.

4.5 Obiettivi

- Rafforzare coesione e senso di comunità.
- Valorizzare i talenti individuali.
- Sostenere competenze socio-emotive e autoregolazione.

4.6 Strumenti di raccolta dati:

- diario di bordo dell'educatore;
- osservazione partecipante sistematica;
- checklist strutturate di comportamenti osservabili;
- griglie descrittive SEL (CASEL);



- autovalutazione guidata;
- documentazione dei prodotti.

4.7 Criteri di osservazione:

Attività	Criteri di osservazione
Ascolto in natura	Capacità di ascolto, partecipazione attiva, espressione emotiva
Lavori in piccolo gruppo	Coinvolgimento nel gruppo, qualità delle interazioni, capacità di negoziazione
Outdoor education	Motivazione, autonomia, problem-solving in contesti reali
Psicomotricità relazionale	Controllo corporeo, partecipazione emotiva, rispetto degli altri
Pet therapy	Collaborazione, rispetto degli animali
Robotica educativa	Capacità di progettazione, perseveranza, collaborazione, creatività
Tinkering	Originalità soluzioni, gestione degli errori, impegno, capacità di sperimentare
Arricchimento laboratoriale (bugs hotel, supermercato di classe, percorso sui pianeti)	Partecipazione, applicazione conoscenze, capacità di produzione autonoma, collaborazione

Tabella 1. Attività svolte e criteri di osservazione

4.8 Analisi dei dati

L'analisi dei dati è stata condotta mediante analisi tematica (Thematic Analysis) secondo l'approccio di Braun & Clarke (2006), adattato ai contesti educativi della Pedagogia Speciale. Tale metodo consente di individuare pattern ricorrenti nei comportamenti, nelle interazioni e nelle dinamiche socio-emotive.

Durante l'analisi sono stati rispettati i criteri di anonimizzazione e riservatezza dei dati.

5. Risultati

I risultati emersi dall'esperienza mostrano un'evoluzione significativa sia sul piano socio-emotivo sia su quello partecipativo e relazionale. Nel corso delle settimane, la classe ha iniziato a mostrare una maggiore fluidità nelle interazioni, un incremento della disponibilità alla collaborazione e un atteggiamento più aperto verso le attività proposte. Gli studenti, inizialmente caratterizzati da livelli eterogenei di regolazione emotiva e sicurezza relazionale, hanno progressivamente acquisito una maggiore capacità di riconoscere le proprie emozioni e quelle dei pari, sviluppando forme più mature di gestione dei conflitti e di cooperazione.

Un primo cambiamento evidente riguarda la dimensione socio-emotiva. La consapevolezza di sé e l'autoregolazione, inizialmente limitate in alcuni alunni, hanno mostrato un miglioramento costante grazie alla continuità delle attività SEL. Nei circle time, i bambini hanno iniziato a verbalizzare vissuti ed emozioni con maggiore naturalezza, e questo processo ha generato un clima più accogliente, in cui ciascuno poteva esprimersi senza timore di giudizio. La progressiva interiorizzazione di strategie di gestione emotiva si è riflessa anche nella diminuzione di comportamenti oppositivi e nella maggiore disponibilità ad accettare punti di vista differenti.



Parallelamente, le attività di arricchimento proposte attraverso il SEM hanno rappresentato un catalizzatore per la partecipazione e per l’attivazione dei talenti individuali. L’alunno gifted, che nelle prime settimane mostrava difficoltà di concentrazione e comportamenti di evitamento, ha trovato nei progetti di tinkering e robotica uno spazio di espressione in cui poteva canalizzare creatività e curiosità. Anche la bambina con disabilità ha potuto partecipare in modo significativo grazie alla natura esperienziale delle attività, che favorivano il coinvolgimento attraverso materiali concreti, manipolazione e lavoro in piccoli gruppi.

Nel complesso, la classe ha sviluppato un clima di crescente coesione. Le interazioni sono diventate più spontanee, la collaborazione più stabile e il supporto reciproco più evidente. Le difficoltà, anziché isolare i singoli, sono state affrontate come elementi condivisi, favorendo una resilienza collettiva che ha sostenuto l’intero gruppo.

Al fine di rendere più leggibili alcuni risultati qualitativi, è stata realizzata una conversione dei dati osservativi in scale ordinarie (0–3 per la partecipazione e 1–4 per il clima di classe), coerentemente con le descrizioni emerse dalle osservazioni e con le griglie utilizzate.

Si presentano di seguito la tabella e i grafici.

Competenza SEL	Descrizione operativa	Prima dell'intervento	Dopo l'intervento
Consapevolezza di sé	Riconoscimento emozioni, tono emotivo	Bassa	Media/Alta
Autoregolazione	Gestione frustrazione, impulsi	Bassa	Media
Consapevolezza sociale	Empatia, rispetto dei pari	Media	Alta
Abilità relazionali	Cooperazione, turn-taking	Media	Alta
Decisioni responsabili	Scelte consapevoli, problem solving	Bassa/Media	Media/Alta

Tabella 2. Indicatori SEL osservati (prima e dopo l'intervento)



Figura 2: Andamento delle competenze SEL pre e post intervento

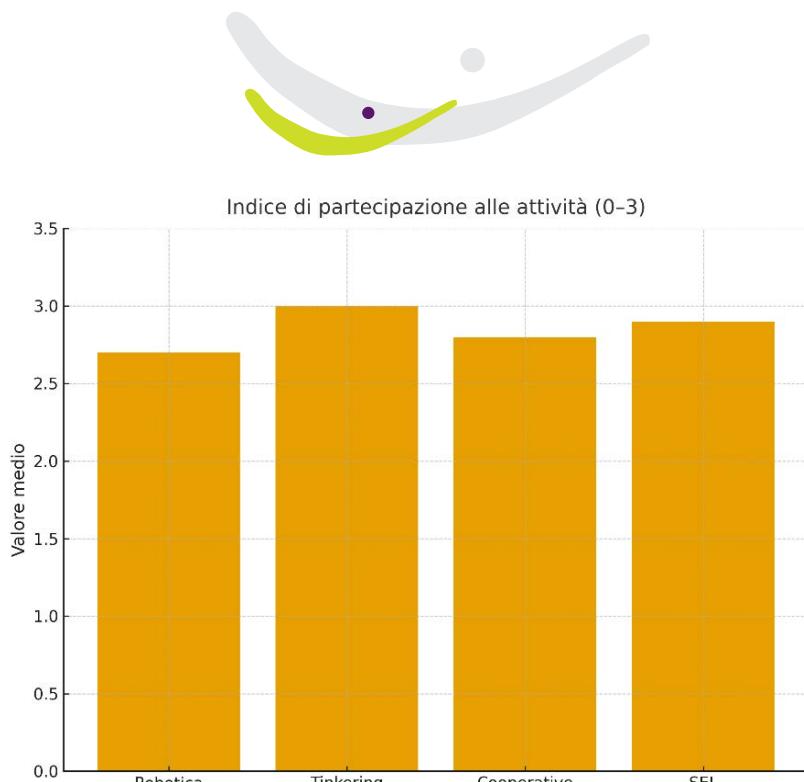


Figura 3: Indice medio di partecipazione alle attività (0-3)

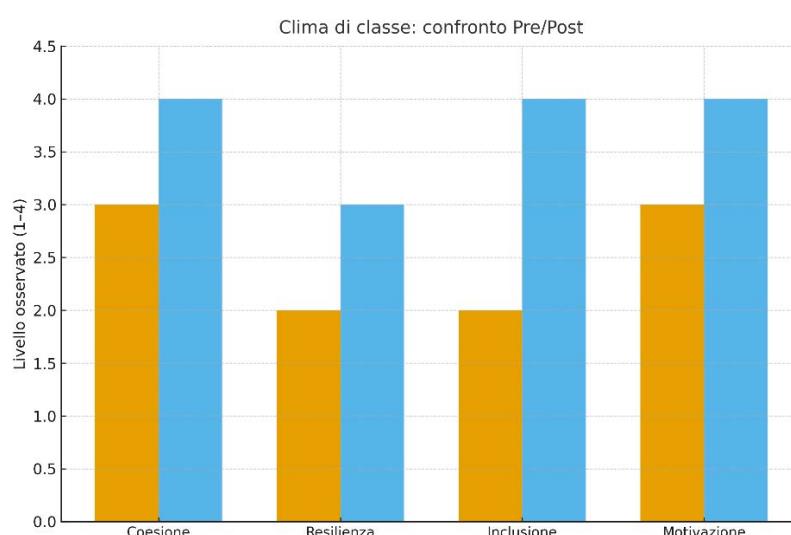


Figura 4: Indicatori di clima di classe (scala 1-4) pre e post intervento

6. Discussione

L'integrazione tra SEL, SEM e differenziazione didattica mostra che l'inclusione è il risultato di un processo intenzionale che trasforma l'ambiente educativo. Coltivare in modo continuativo le competenze socio-emotive favorisce consapevolezza, collaborazione e un clima di classe più partecipativo, in cui la diversità viene riconosciuta come risorsa.

Il SEM si è rivelato efficace nel sostenere i talenti anche in presenza di profili complessi: l'alunno ad alto potenziale ha trovato nelle attività creative uno spazio di espressione che ha ridotto i comportamenti oppositivi, mentre la bambina con disabilità ha potuto partecipare grazie a un contesto flessibile e cooperativo. Ciò conferma che valorizzazione dei talenti e attenzione alle fragilità possono procedere insieme.

La differenziazione ha fornito la cornice unificante, rendendo le attività accessibili senza semplificazioni



riduttive e promuovendo una forma di resilienza collettiva basata sulla condivisione e sulla negoziazione delle difficoltà.

Nel complesso, il modello integrato sperimentato mostra che la giustizia educativa si realizza nelle interazioni quotidiane e nella qualità delle opportunità offerte, con l'educatore in ruolo ricostruttivo capace di generare contesti in cui ogni alunno trovi uno spazio significativo.

7. Limiti e prospettive future

Il presente studio evidenzia alcuni limiti che vanno riconosciuti per interpretare correttamente i risultati.

In primo luogo, il campione è ridotto e circoscritto ad un'unica classe prima di scuola primaria. Tale scelta, pur coerente con la metodologia del case study qualitativo, limita la possibilità di generalizzazione esterna. Tuttavia, la ricchezza dei dati raccolti e la densità descrittiva permettono di individuare elementi di trasferibilità ad altri contesti analoghi.

In secondo luogo, la durata dell'intervento — dodici settimane — non consente di valutare la stabilità nel tempo dei cambiamenti osservati. Sarebbe dunque opportuno prevedere studi longitudinali che monitorino l'evoluzione delle competenze SEL, della partecipazione e del clima di classe a distanza di mesi o anni.

Un ulteriore limite riguarda la prevalenza di dati qualitativi: benché adeguati agli obiettivi dello studio, l'integrazione con strumenti quantitativi standardizzati potrebbe fornire una triangolazione ulteriore e rafforzare la validità interna dell'analisi.

Infine, il ruolo dell'educatore — che qui svolge contemporaneamente la funzione di osservatore e facilitatore — rappresenta un elemento di possibile bias. Studi futuri potrebbero prevedere figure di osservatori esterni per aumentare l'oggettività delle rilevazioni.

Le prospettive future includono:

- l'estensione del modello SEL-SEM-differenziazione ad altri livelli scolastici;
- studi comparativi tra classi che adottano il modello e classi di controllo;
- un approfondimento sulle interazioni specifiche tra fragilità e plusdotazione;
- la progettazione di percorsi che integrino tecnologie assistive e talent development.

8. Conclusioni

Le evidenze emerse dal presente studio confermano che l'integrazione tra SEL, SEM e differenziazione didattica può costituire una via privilegiata per affrontare in modo sistematico la complessità dei contesti scolastici contemporanei. In un ambiente caratterizzato da eterogeneità, pluralità di bisogni e profili cognitivi divergenti, l'efficacia di un modello inclusivo risiede nella sua capacità di sostenere simultaneamente lo sviluppo socio-emotivo, l'attivazione dei talenti e la partecipazione significativa di tutti gli studenti. La scuola diventa così non solo il luogo dell'istruzione, ma uno spazio di emancipazione, riconoscimento e possibilità.

In particolare, il ruolo dell'educatore emerge come elemento decisivo nella trasformazione del contesto. La sua funzione ricostruttiva non si limita alla gestione delle attività o all'adattamento dei materiali, ma assume una valenza relazionale e generativa: attraverso l'intenzionalità pedagogica, l'educatore crea condizioni che consentono agli alunni di sperimentare la fiducia, la cooperazione, la creatività e il senso di appartenenza. Quando il contesto è costruito con attenzione alle capacità individuali e ai processi di gruppo, i talenti si manifestano più chiaramente, le fragilità vengono accolte e trasformate e il gruppo classe si struttura come una vera comunità di apprendimento.

L'esperienza di questo case study mostra inoltre che la giustizia educativa non è un concetto astratto o normativo, ma una pratica quotidiana che prende forma nelle interazioni, nelle scelte didattiche, nei



micro-gesti dell'educatore e nella qualità delle opportunità offerte agli studenti. La giustizia educativa si manifesta quando ogni alunno può riconoscersi nella proposta formativa e può contribuire con le proprie risorse, quando la differenza non è percepita come limite, ma come una possibilità di arricchimento per il gruppo.

Al tempo stesso, l'analisi dei risultati suggerisce che questo modello integrato produce trasformazioni non solo individuali, ma sistemiche: il benessere emotivo dei singoli favorisce la cooperazione, la cooperazione alimenta il clima di classe, il clima di classe sostiene l'apprendimento, e l'apprendimento rinforza il senso di autoefficacia e di partecipazione. Si tratta di un circolo virtuoso che conferma l'importanza di una pedagogia attenta ai processi e alla qualità delle relazioni.

Sebbene il campione ridotto e la natura qualitativa dello studio non consentano generalizzazioni, i risultati indicano un percorso promettente per future ricerche. Sarà utile ampliare il tempo di osservazione, coinvolgere più classi e integrare misurazioni longitudinali per verificare gli effetti a lungo termine dell'integrazione SEL-SEM-differenziazione. Tuttavia, anche nei suoi limiti, questo studio contribuisce a delineare una visione della scuola come luogo in cui l'apprendimento e la cura si intrecciano in un progetto educativo orientato alla dignità, alla partecipazione e alla fioritura di ciascun alunno.

Riferimenti bibliografici

- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 64(6), 359–372.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2017). *The Index for Inclusion: A guide to school development*. Bristol: CSIE.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Canevaro, A. (2019). *Pedagogia speciale: La riduzione dell'handicap*. Milano: Mondadori.
- CASEL. (2020). *CASEL framework*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. <https://casel.org>
- Cavioni, V., et al. (2024). *Bridging the SEL CASEL framework with European educational policies and assessment approaches*.
- Cross, T. L., & Cross, J. R. (2015). Social and emotional development of gifted children: What do we know? *Gifted Child Quarterly*, 59(4), 283–293.
- D'Alonzo, L. (2019). *Didattica speciale per l'inclusione*. Roma: Carocci.
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97–140. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432.
- Elias, M. J. (2025). The social-emotional competencies of gifted children must be intentionally developed, ideally in inclusive education contexts. *Gifted Education International*.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Ianes, D. (2020). *La specializzazione dell'insegnante di sostegno*. Trento: Erickson.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (5th ed.). Allyn & Bacon.
- Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Neihart, M., Pfeiffer, S. I., & Cross, T. L. (Eds.). (2016). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* Prufrock Press.
- Nussbaum, M. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- OECD. (2018). Social and emotional skills for student success and wellbeing: Conceptual framework for the OECD Study on Social and Emotional Skills (SSES).
- OECD. (2019). Assessment framework of the OECD Study on Social and Emotional Skills. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2021). *OECD Survey on Social and Emotional Skills: Technical report*. Paris: OECD Publishing.



- OECD. (2024). Social and Emotional Skills for Better Lives. Paris: OECD Publishing.
- Olenchak, F. R., & Desmet, O. (Guest Eds.). (2023-2024). Special Issue: Social and Emotional Development of Gifted and Talented Individuals. *Behavioral Sciences*.
- Pfeiffer, S. I. (2015). *Essentials of gifted assessment*. Wiley.
- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2010). Is there still a need for gifted education? An examination of current research. *Learning and Individual Differences*, 20(4), 308-317.
- Renzulli, J. S. (2016). *The Schoolwide Enrichment Model: A comprehensive plan for the development of talents and giftedness*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Reis, S. M., & McCoach, D. B. (2000). The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go? *Gifted Child Quarterly*, 44(3), 152-170.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2014). The Schoolwide Enrichment Model: A focus on student strengths and interests. *Gifted Education International*, 30(2), 140-151. <https://doi.org/10.1177/0261429413486574>
- Renzulli, J. S. (2005). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 246–279). Cambridge University Press.
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford University Press.
- Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. London: Routledge.
- Sternberg, R. J. (1997). *Successful intelligence*. New York: Plume.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156–1171.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms* (3rd ed.). Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C. A., & Strickland, C. A. (2005). *Differentiation in practice: A resource guide for differentiating curriculum, grades 5–9*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tramma, S. (2021). *Pedagogia sociale*. Roma: Carocci.
- UNESCO. (2020). *Education for inclusion and equity: A global framework*. Paris: UNESCO.
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, theories, and research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Weissberg, R. P., & O'Brien, M. U. (2004). What works in school-based social and emotional learning programs for positive youth development. In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, & H. J. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 341-359). New York: Teachers College Press.
- Yin, R. K. (2014). Case study research: Design and methods (5th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Zanetti, M.A. (2017). *Bambini e ragazzi ad Alto Potenziale, Una guida per educatori e famiglie*. Roma: Carocci Faber.
- Zanetti, M.A. & Taburnotti, E. (2021). *Mio figlio è geniale*. Firenze: Giuntiedu.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press.