

ISSN: 2036-5330

DOI: 10.32076/RA13112

Social and emotional learning (SEL): criticità e nuove sfide per il mondo educativo e scolastico

Social and emotional learning (SEL): critical issues and new challenges for the world of education and schooling

Rosi Bombieri¹

Sintesi

L'articolo intende mettere in luce le principali criticità emerse nella letteratura internazionale riguardo ai programmi di *social and emotional learning* (SEL), a partire dalla scuola dell'infanzia fino alla scuola secondaria di secondo grado. Attraverso l'identificazione degli interrogativi ancora aperti sul tema, si delineano elementi utili a informare le prospettive di ricerca futura in ambito educativo e a ripensare la formazione di insegnanti ed educatori. I dati raccolti in letteratura vengono letti alla luce di una riflessione critica, che si auspica possa offrire un contributo a un migliore orientamento rispetto alle scelte progettuali che coinvolgono la vita socio-emotiva nei contesti scolastici.

Parole chiave: Apprendimento socio-emotivo; Ricerca educativa; Sfide educative; Formazione degli insegnanti; *Social and emotional learning*.

Abstract

The paper aims to highlight the main critical issues that have emerged in international literature regarding social and emotional learning (SEL) programmes, from preschooling to high schools. By identifying unresolved questions on the subject, elements useful for informing future research perspectives in the educational field and rethinking the training of teachers and educators are outlined. The data collected in the literature are interpreted in the light of critical reflection that it is hoped will make a contribution to better orientation with respect to the choice of projects involving socio-emotional life in school contexts.

Keywords: Social and emotional learning; Educational research; Educational challenges; Teacher training.

1. Università di Verona, rosi.bombieri@univr.it

1. Premessa

Il presente lavoro nasce da un'analisi della letteratura sull'attuale stato dell'arte riguardo al SEL, dalla scuola dell'infanzia fino alla scuola secondaria di II grado. Tale analisi ha preso in esame: i manuali e le pubblicazioni accreditate sul tema; articoli scientifici individuati mediante le piattaforme Google Scholar e Universe, utilizzando come parole chiave "social and emotional learning" e selezionando le fonti utili a un inquadramento generale del costrutto e quelle relative alle pratiche in atto; la bibliografia di riferimento degli articoli più frequentemente citati in letteratura; altre fonti che fornissero informazioni su aspetti ancora scarsamente trattati. Rispetto alla letteratura esaminata, si adotta qui un focus sulle criticità emerse nella programmazione SEL, al fine di tratteggiare le principali sfide che rimangono tuttora aperte e di individuare elementi utili a orientare la ricerca teorica ed empirica su un tema che richiede oggi più che mai sensibile attenzione da parte del mondo educativo. Il saggio si articola nei seguenti punti:

- breve premessa sulla nascita e lo sviluppo del costrutto del SEL (sezione 2);
- criticità evidenziate in letteratura, unitamente alle raccomandazioni degli studiosi circa le direzioni di studio da seguire per rispondere agli interrogativi emergenti (sezione 3);
- nodi problematici e prospettive di indagine con specifico riferimento alle scuole dell'infanzia, primaria e secondaria di I e II grado (sezioni 4-6);

- riflessioni conclusive sui dati presentati e sulla formazione di docenti ed educatori (sezione 7).

2. Il costrutto del SEL

Il costrutto del SEL nasce nel 1994 negli Stati Uniti, ad opera di un gruppo di educatori e ricercatori che si sono incontrati presso il Fetzer Institute allo scopo di discutere sulle modalità più adeguate ed efficaci per la promozione delle competenze socio-emotive a scuola. A seguito di tale incontro è stato fondato il *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (CASEL), organizzazione che rappresenta il principale riferimento a livello internazionale in tema di SEL, e che mira a garantire la qualità dei progetti sulle competenze socio-emotive dall'infanzia alle scuole superiori, supportando tutte le figure che gravitano attorno al mondo educativo nella realizzazione di buone pratiche basate sull'evidenza (www.casel.org). Il CASEL ha definito il SEL come il processo attraverso il quale giovani e adulti «acquisiscono e applicano le conoscenze, le abilità e le attitudini per sviluppare identità sane, gestire le emozioni e raggiungere obiettivi personali e collettivi, sentire e mostrare empatia per gli altri, stabilire e mantenere relazioni di supporto e prendere decisioni responsabili e attente» (<https://casel.org/what-is-sel/>). In letteratura si riscontra un ampio numero di definizioni, in riferimento a framework concettuali differenti. Tuttavia, vi è un generale accordo nel riconoscere come principali obiettivi del SEL

i seguenti: imparare a riconoscere e gestire le emozioni, stabilire e raggiungere obiettivi positivi, apprezzare il punto di vista degli altri, instaurare e mantenere relazioni positive, prendere decisioni responsabili, agire in modo etico e gestire in modo costruttivo le relazioni sociali, evitando comportamenti negativi (Elias *et al.*, 1997; Payton *et al.*, 2000). Nel modello promosso dal CASEL vengono individuati cinque gruppi di competenze socio-emotive, alle quali fa riferimento la gran parte della letteratura (la descrizione seguente è tradotta dal sito <https://casel.org/wp-content/uploads/2020/12/CASEL-SEL-Framework-11.2020.pdf>):

- consapevolezza di sé (*self-awareness*): capacità di comprendere le proprie emozioni, i propri pensieri e valori, e il modo in cui questi influenzano il comportamento nei vari contesti;
- capacità di gestirsi (*self-management*): capacità di gestire efficacemente emozioni, pensieri e comportamenti in diverse situazioni, e capacità di raggiungere obiettivi;
- consapevolezza sociale (*social awareness*): capacità di empatizzare e di rispettare gli altri, inclusi coloro che provengono da background, culture e contesti diversi;
- capacità relazionali (*relationship skills*): capacità di stabilire e mantenere relazioni sane e supportive e di affrontare efficacemente ambienti con diversi individui e gruppi;
- capacità di prendere decisioni responsabili (*responsible decision-making*): capacità di operare scelte di cura e costruttive

riguardo al comportamento personale e alle interazioni sociali in diverse culture.

Lavorando su tali abilità si mira a favorire lo sviluppo di risorse e potenzialità personali e relazionali preziose non solo per una buona riuscita a scuola, ma anche per il benessere complessivo di bambini e ragazzi: è infatti emerso come i programmi SEL, se rigorosamente fondati, determinino un impatto positivo rispetto al percorso di studi, al comportamento, e più in generale alle tappe di vita future (Mahooney *et al.*, 2018; Duncan *et al.*, 2017; Durlak *et al.*, 2011). Negli ultimi decenni il tema è stato ampiamente indagato, soprattutto in ambito statunitense, ma progressivamente anche in altri Paesi, in parte per la crescente consapevolezza del ruolo centrale delle emozioni nei processi di insegnamento e apprendimento (Day & Leitch, 2001; Hargreaves, 1998), in parte per le sempre più complesse sfide che interpellano il mondo educativo e scolastico, quali la diffusione di disagio e analfabetismo emotivo (Goleman, 1995; McClelland *et al.*, 2006; Mundy *et al.*, 2017), le problematiche di violenza e bullismo, e ancora le situazioni di malessere e stress che spesso insegnanti ed educatori sperimentano nel loro lavoro quotidiano (Johnson *et al.*, 2005; Kyriacou, 2000). Se è vero che i risultati finora evidenziati dagli studi effettuati sull'impatto del SEL sono positivi e promettenti, è altrettanto vero che gli studiosi auspicano un approfondimento della ricerca, che permetta di individuare strategie più efficaci e di trovare risposte valide ai bisogni emergenti in una società complessa e in costante trasformazione.

3. Criticità dei programmi SEL

Nella recente proposta di un'agenda relativa al futuro del SEL, Weissberg *et al.* (2015) hanno evidenziato come, per migliorare la qualità della progettazione, risulti importante identificare quali siano (p. 13):

- le componenti principali che caratterizzano i programmi SEL risultati più efficaci;
- le particolari caratteristiche del contesto che vengono considerate (ad esempio il clima che si respira tanto in classe quanto nell'intero istituto scolastico, lo stile dell'insegnante, il livello di collaborazione che la scuola promuove con la famiglia e con la comunità);
- la fascia d'età specifica a cui gli interventi si rivolgono.

Indagare a fondo tali specificità permette infatti di mettere a punto progetti sempre più mirati, grazie all'intercettazione dei fattori incisivi nel determinare un impatto positivo rispetto a specifiche abilità, all'interno di specifici contesti e per specifiche fasce d'età. A tal proposito, si è osservata la tendenza dei programmi, da una parte, a lavorare su aree che ricadono nella cornice dell'apprendimento socio-emotivo, senza però definire più chiaramente le competenze particolari sulle quali ci si focalizza, dall'altra, a impiegare gli stessi strumenti per più fasce d'età: aspetto critico, dal momento che ci si rivolge a bambini e ragazzi, che necessitano di interventi allineati a bisogni che si modificano rapidamente con la crescita.

Altri fronti sui quali gli autori richiedono ulteriori indagini riguardano i diversi contesti

culturali in cui è promosso il SEL, la questione della misurazione degli outcome relativi ai progetti realizzati, l'impatto a lungo termine e il rapporto costi-efficacia (Weissberg *et al.*, 2015).

Rispetto ai contesti culturali, si sottolinea l'importanza di una maggior comprensione di come il SEL venga declinato in ambienti diversi da quello statunitense (in cui è nato e si è sviluppato), e di come, anche all'interno dei singoli contesti, venga preso in considerazione il diverso background culturale degli studenti. La rilevanza del tema è ampiamente riconosciuta già a partire dal contributo di Gordon (1989), uno tra i primi studiosi in materia di competenza emotiva. L'autore ha sottolineato come il contesto socioculturale sia profondamente incisivo sulla vita emotiva delle persone. Sin dall'infanzia, infatti, nell'interazione con l'ambiente culturale di appartenenza, il soggetto apprende le "norme emotive" in base alle quali esprimere le emozioni in modo adeguato alle situazioni e ai rapporti interpersonali che si troverà a sperimentare. In una società sempre più multiculturale diventa necessario far luce su come, a livello internazionale, i sistemi educativi operino ai fini della crescita socio-emotiva di bambini e ragazzi, in modo da instaurare una rete di confronto che favorisca il miglioramento e la diffusione di buone pratiche. Alcuni programmi SEL sono stati realizzati con successo anche in Paesi diversi dagli Stati Uniti, ma rimane fondamentale indagare se modificarne alcuni aspetti potrebbe renderli più efficaci in culture differenti.

In una revisione che ha delineato lo stato dell'arte sul tema in Europa, si è sottolinea-

ta la necessità di approfondire la ricerca e di condurre meta-analisi sugli studi di valutazione dell'educazione socio-emotiva, includendo studi pubblicati nelle varie lingue dell'UE e studi di tipo qualitativo che portino in luce anche le voci dei bambini (Cefai *et al.*, 2018). Per quanto riguarda il sistema scolastico italiano, va premesso che sussistono numerose differenze rispetto a quello statunitense: in riferimento alla promozione delle competenze socio-emotive, manca una tradizione nell'impiego di programmi mirati ad abilità specifiche (Morganti & Signorelli, 2016) e le scuole seguono linee guida nazionali per programmare in autonomia progetti che rispondano alle esigenze dei propri specifici contesti (MIUR, 2012). Se da un lato mancano quindi indicazioni specifiche sul tema, che non è riconosciuto come materia di insegnamento a sé stante, dall'altro sta crescendo sensibilmente la consapevolezza della sua importanza e anche nei contesti scolastici italiani, da qualche anno, vengono realizzati programmi evidence-based con risultati di efficacia positivi (Cefai *et al.*, 2018). È quindi importante investire maggiori risorse sia sul piano del riconoscimento del valore della promozione delle competenze socio-emotive a scuola, sia su quello della ricerca relativa ai progetti in atto nel nostro Paese. Il presente lavoro, che delinea criticità e sfide emerse all'interno di studi condotti prevalentemente negli Stati Uniti, mira ad offrire a insegnanti ed educatori alcuni spunti di riflessione e confronto con la propria esperienza, che possano favorire una maggiore consapevolezza nell'orientarsi tra le scelte progettuali da attuare.

Altro tema critico riguarda la misurazione

degli effetti degli interventi. Un consistente corpus di studi ha indicato come essi possano migliorare non solo la performance accademica, ma anche vari aspetti della vita emotiva e relazionale degli studenti, riducendo al contempo i comportamenti negativi (Durlak *et al.*, 2011). Tuttavia, rimane da chiarire in quali modi i programmi migliorino tali ambiti e quali sanno avere maggiore impatto su ciascuno di essi: si sostiene quindi l'importanza di individuare strategie di misurazione le quali ricoprano, in modo sempre più ampio ed esteso, l'intera gamma di abilità che rientrano nei cinque domini di competenze individuate dal CASEL (Weissberg *et al.*, 2015, p. 14). Inoltre, si sa ancora poco riguardo ai possibili effetti a lungo termine dei programmi. Esistono progetti di breve durata e altri che si sviluppano nel corso di più anni, e diventa quindi importante, anche in termini di un bilancio costi-benefici, comprendere meglio i loro impatti, soprattutto nei tempi attuali, in cui si assiste a una riduzione delle risorse disponibili per la scuola. Orientare la ricerca secondo tali direzioni non ha l'obiettivo di ottenere un elenco di variabili che garantiscano un'efficacia in ogni situazione; piuttosto, mira a chiarire come determinate condizioni ambientali, associate alla promozione di specifiche competenze, siano responsabili del raggiungimento di risultati desiderabili da parte di studenti di diversi livelli di istruzione e provenienti da diversi background culturali (*Ibidem*).

Ulteriori ricerche riguardano poi l'impiego delle nuove tecnologie a sostegno del SEL. Esistono già numerose esperienze di promozione delle abilità socio-emotive tramite stru-

menti tecnologici, che si applicano a diversi ambiti (Stern *et al.*, 2015, pp. 521-522):

- sviluppo professionale degli insegnanti (corsi e seminari che prevedono attività sincrone e asincrone, possibilità di reperire rapidamente materiale utile a supporto delle lezioni in presenza tramite manuali digitali interattivi, ecc.);
- comunità di apprendimento online;
- supporto diretto agli studenti tramite proposte di contenuti e materiali su misura, rispetto allo stile di apprendimento individuale;
- giochi e applicazioni per cellulare progettati per stimolare gli studenti a una maggior conoscenza delle proprie emozioni e a mettersi nei panni degli altri.

Le prospettive di sviluppo futuro riguardano, ad esempio, interventi che impiegano simulazioni tramite *role playing* partecipativi, con l'utilizzo di avatar e agenti incarnati: gli studenti possono sperimentare situazioni e comportamenti che implicano competenze socio-emotive (in particolare la consapevolezza sociale), allenandosi all'interno di ambienti online protetti. Questo genere di strumenti possono essere di supporto anche agli insegnanti, grazie a simulazioni virtuali di situazioni emotivamente sfidanti, che possono incontrare nel lavoro in classe (Ivi, p. 525). Altro potenziale è costituito da servizi gratuiti che forniscano supporto emotivo via messaggi di testo, accessibili gratuitamente 24 ore su 24, con il coinvolgimento di personale specializzato disponibile a rispondere ai bisogni dei ragazzi (Ivi, p. 526). Le possibilità di un impiego costruttivo delle risorse tecnologiche in funzione del SEL meritano di essere ap-

profondite anche alla luce di quanto la scuola ha dovuto affrontare a causa della pandemia. Un'indagine recente (Mortari, 2021), che ha raccolto l'esperienza degli insegnanti italiani rispetto alla didattica a distanza a seguito della pandemia di COVID-19, ha mostrato come la dimensione socio-emotiva, nei processi di insegnamento-apprendimento e nell'esperienza con i pari a scuola, sia avvertita come fondamentale sia dagli insegnanti che dagli studenti. La pandemia ha colto tutti di sorpresa e non è stato sempre possibile attuare delle risposte efficaci nel rispondere ai bisogni di bambini e ragazzi, sia sul piano didattico che su quello educativo. Tuttavia, la situazione ha mostrato la rilevanza del ruolo della scuola nel garantire, grazie alle attività online, forme di incontro vitali in un momento così critico, permettendo di sperimentare spazi di normalità e continuità, preziosi per bambini e ragazzi: si è reso così più evidente all'intera comunità come la funzione della scuola vada ben oltre la didattica tradizionalmente intesa e si estenda alla promozione di uno sviluppo armonioso delle giovani generazioni. Pensare allora a nuove forme di intervento, che tengano conto della sfera socio-emotiva nei contesti scolastici (sia in presenza che a distanza), attraverso un meditato impiego degli strumenti tecnologici, è importante anche nell'ottica di altri momenti critici che la scuola si potrebbe trovare ad affrontare in futuro. La ricerca sull'apporto della tecnologia al SEL necessita di ulteriore indagine anche rispetto alle problematiche che comporta (Stern *et al.*, 2015, pp. 526-527):

- non è facile indagare empiricamente gli effetti che gli aspetti tecnologici implicati in

un progetto hanno sulla sua efficacia, e si corre il rischio di attribuire relazioni causali inappropriate;

- la tecnologia può comportare pericoli di diverso tipo: problemi di comunicazione dovuti all'assenza di contatto interpersonale diretto, uso di espressioni offensive che rimangono nel web e che si diffondono esponenzialmente, ecc.;
- l'uso dei mezzi tecnologici solleva numerosi interrogativi etici, soprattutto rispetto alla condivisione di aspetti personali che riguardano la sfera socio-emotiva: si tratta di un tema estremamente delicato, in particolare quando a essere coinvolti sono i minori, che non dispongono ancora di tutti gli strumenti cognitivi ed emotivi necessari per operare scelte consapevoli e responsabili.

Infine, come si vedrà anche nei seguenti paragrafi, rimangono aperti molti interrogativi circa un'adeguata formazione di insegnanti ed educatori.

4. Criticità e sfide per la scuola dell'infanzia

Gli anni della scuola dell'infanzia rappresentano una fase fondamentale per porre le basi di uno sviluppo positivo delle competenze emotive future (Denham & Burton, 2003), contribuendo alla crescita delle abilità sociali, al benessere, alla preparazione scolastica e alla salute mentale di bambini e ragazzi (Denham, 1998; Saarni, 1999).

Bierman e Motamedi (2015), in un'analisi rigorosa dei programmi SEL rivolti alla scuo-

la dell'infanzia, hanno evidenziato tre nodi critici che necessitano di ulteriore indagine: l'appropriatezza di operare a livello implicito o esplicito sul SEL, le modalità di coinvolgimento delle famiglie e la formazione degli insegnanti. Per quanto riguarda la realizzazione dei programmi, rimane da capire meglio se, in questa fascia d'età, sia più adeguato lavorare sulle abilità socio-emotive in modo implicito, focalizzandosi sul clima ambientale e sul miglioramento della gestione della classe, o in modo esplicito, mirando all'insegnamento diretto ai bambini delle competenze socio-emotive. È stato ipotizzato che puntare a un insegnamento esplicito possa favorire maggiormente il bambino nello sviluppo di strumenti interni, che lo aiutino in seguito a far fronte alle tappe scolastiche successive e alle sfide che comportano.

Riguardo alle famiglie, è noto che per una buona riuscita del SEL è fondamentale che i bambini abbiano l'opportunità di mettere in pratica, anche nei contesti extrascolastici, le competenze apprese a scuola. L'ambiente familiare è uno dei più importanti tra questi contesti, soprattutto in una fase in cui il bambino dipende ancora fortemente dalle figure di accudimento nel processo di costruzione della propria identità e autonomia. La collaborazione con le famiglie è indispensabile, ma è spesso anche difficile, soprattutto nei casi di situazioni svantaggiate. Queste, infatti, se da un lato dovrebbero ricevere un'attenzione prioritaria, dall'altro, proprio per le loro caratteristiche di fragilità, pongono più ostacoli. Ad esempio, in uno studio che ha mostrato l'impatto positivo di un programma che coinvolgeva famiglie immigrate pro-

venienti da comunità urbane svantaggiate (Brotman-Miller *et al.*, 2011), la percentuale di genitori che hanno partecipato è stata molto più bassa rispetto al campione eleggibile, e anche la continuità dei partecipanti, nella frequenza delle attività proposte, è stata limitata. È quindi importante interrogarsi sulle strategie che consentano un coinvolgimento sostenibile da parte dei genitori (Bierman & Motamedi, 2015).

Altro aspetto cruciale è quello della formazione di insegnanti ed educatori: emergono disparità nella formazione che tali figure ricevono e pochi hanno una preparazione adeguata a sostenere lo sviluppo socio-emotivo nei bambini (Ivi, p. 146). Alcuni programmi prevedono formazioni specifiche alla realizzazione delle attività del progetto, altri offrono un supporto per la gestione dello stress, altri ancora mirano a sviluppare competenze socio-emotive negli insegnanti stessi (McClelland *et al.*, 2017). Differenti tipi di approccio sottintendono diversi livelli di profondità nel lavoro che l'insegnante è tenuto a compiere su di sé e diverse connotazioni del suo ruolo: un conto è imparare ad applicare un dato programma, un altro è allenarsi a strategie di gestione di situazioni problematiche in classe, e un altro ancora è coinvolgersi in un lavoro sulla propria personale sfera emotiva.

Un ulteriore fronte sul quale è auspicata maggiore ricerca riguarda gli effetti a lungo termine dei programmi SEL: si tratta cioè di capire se gli interventi, attuati già alla scuola dell'infanzia, possono tradursi in effetti positivi nel corso della crescita e in età adulta. Alcuni studi condotti su programmi rivolti a bambini provenienti da contesti svantaggiati

hanno mostrato buoni risultati ad esempio rispetto al completamento dell'iter scolastico, a un minor tasso di comportamenti criminali, a un positivo bilancio costi-benefici (Reynolds *et al.*, 2002; Belfield *et al.*, 2006). Tali programmi, pur non mirando espressamente al SEL, hanno compreso abilità ad esso riconducibili, e hanno previsto un sostegno ai genitori, confermando l'importanza di un lavoro su entrambe le generazioni (Chase-Lansdale & Brooks-Gunn, 2014). Gli studiosi sottolineano infine l'importanza di indagare i possibili effetti a lungo termine di programmi SEL recenti, tenendo in considerazione anche il rapporto costi-efficacia (McClelland *et al.*, 2017) sul quale la ricerca è ancora limitata (Crowley *et al.*, 2012).

5. Criticità e sfide per la scuola primaria

Un primo aspetto da considerare è che il lavoro sul SEL promosso nella scuola dell'infanzia non sempre incontra adeguato sviluppo e sostegno nei gradi successivi di istruzione (Rimm-Kaufman & Hulleman, 2015, p. 162). È stato anche rilevato come vi sia un maggior numero di programmi rivolti alla fascia d'età prescolare fino ai 7-8 anni, rispetto a quelli dedicati ai gradi seguenti. Questo aspetto non va trascurato, visto che a rimanere più scoperta è proprio la fase che prepara al delicato passaggio alla scuola secondaria di primo grado (*Ibidem*).

Gli anni della scuola primaria rappresentano una fase di importanti cambiamenti esterni ed interni per la vita del bambino, ed

è necessario che gli obiettivi su cui lavorano i programmi SEL siano appropriati ai particolari momenti evolutivi, mentre sovente si rischia di non pensare sufficientemente secondo un'attenta ottica di sviluppo (Jones *et al.*, 2017). I risultati vengono spesso misurati secondo modalità poco mirate all'età. Inoltre, gli obiettivi dei progetti e la misurazione dei risultati sono spesso disallineati: si mira ad abilità di base, mentre poi nel valutare gli outcome si misurano fenomeni emotivi più complessi, che richiederebbero interventi molto più consistenti per essere modificati (*Ibidem*). Va anche posta attenzione all'ordine temporale in cui si promuovono le abilità, in modo da procedere proponendo obiettivi che si fanno gradualmente più complessi: è fondamentale lavorare prima su quelle abilità che sono necessarie per consentire ulteriori apprendimenti. Una delle criticità del SEL nella scuola primaria è invece la tendenza a promuovere le stesse abilità attraverso gli stessi metodi nel corso di più anni (*Ibidem*).

Rimm-Kaufman & Hulleman (2015) hanno rilevato inoltre come gli interventi non siano sempre pienamente realizzati e spesso vengano adattati ai contesti reali secondo modalità che ne diminuiscono l'efficacia. Non è sufficiente scegliere un buon programma e formare gli insegnanti ad applicarlo, in quanto numerosi altri fattori incidono sulla sua buona riuscita. Tra questi, conta molto la propensione degli insegnanti a tale progettualità, le risorse che sono disposti a investire, la qualità della formazione che ricevono e il livello di supporto da parte dell'intero sistema scolastico. È quindi necessaria una maggiore attenzione alle pratiche e ai contesti reali: in

particolare bisogna considerare come l'insegnante sia impegnato ad adattare gli interventi alle specificità del suo gruppo classe e dei singoli allievi, sulla base di limiti e risorse del sistema scolastico in cui opera: indagare meglio come avviene tale adattamento potrebbe offrire un utile apporto alla comprensione di cosa davvero determina il successo di un certo progetto.

In linea con queste osservazioni, Jones *et al.* (2017), in un'analisi di programmi per la scuola primaria che ha tentato di spiegare alcuni risultati poco chiari emersi in letteratura circa l'efficacia degli interventi, hanno evidenziato come spesso ci si focalizzi più sui risultati a livello dei singoli studenti, tenendo in scarsa considerazione i fattori contestuali e ciò che entra in gioco a livello di gruppo classe, a livello degli insegnanti e a livello di relazione tra insegnante e alunni. Viene sottolineato anche come il SEL sia tuttora poco vissuto come parte integrante del lavoro a scuola e non sia adeguatamente sostenuto: spesso il tempo dedicato ai progetti SEL è limitato a pochi incontri e ulteriormente ridotto per la necessità di dare spazio ai contenuti disciplinari. A conferma di tali dati, anche le risorse dedicate a una formazione di qualità per insegnanti ed educatori tendono a essere carenti e spesso si assiste a un disallineamento tra quanto è espresso dalle agenzie educative circa la centralità delle competenze socio-emotive di alunni e insegnanti e ciò che davvero si realizza in termini di investimento di risorse nei contesti scolastici reali.

Un ulteriore aspetto che si tende a trascurare riguarda tutti quei contesti che esulano dalle mura dell'aula, come la mensa, i cor-

ridoi, il doposcuola: si tratta infatti di luoghi meno strutturati, in cui i bambini possono certamente mettere in pratica e far crescere le proprie competenze socio-emotive, ma sentendosi al contempo meno sicuri rispetto ad ambienti più protetti (Jones *et al.*, 2017). Durlak, Weissberg e Pachan (2010) hanno osservato come si tenda a porre più attenzione ai vantaggi sul piano scolastico dei doposcuola, trascurando il loro potenziale per la crescita complessiva degli alunni (p. 295). In una revisione che ha considerato 75 programmi di doposcuola mirati a promuovere abilità personali e sociali, gli autori hanno messo in luce effetti positivi non solo rispetto al rendimento scolastico, ma anche sul piano della percezione di sé, del legame con la scuola e di comportamenti sociali positivi, oltre a una riduzione significativa di comportamenti problematici (Ivi, p. 302). Va sottolineato come l'efficacia non sia risultata valida per tutti i programmi, indicando anche in questo caso la necessità di ulteriore indagine sui fattori che sono effettivamente determinanti in tal senso. Nel caso dei programmi analizzati, solo quelli che rispettavano l'approccio denominato SAFE hanno mostrato un impatto positivo su tutti gli outcome. Si tratta di un approccio che rispetta quattro pratiche raccomandate (Sequenced, Active, Focused, Explicit: sequenziate, attive, focalizzate ed esplicite), per garantire un'efficacia: impiegare una formazione graduale, *step by step*; promuovere forme attive di apprendimento; dedicare tempi adeguati; mirare a obiettivi di apprendimento e a competenze chiare ed esplicite. In generale, lo studio ha evidenziato l'importanza di uno sguardo che vada oltre

alle tradizionali attività in aula, per estendersi anche ad altri contesti, che possano offrire opportunità in cui promuovere il benessere socio-emotivo dei bambini.

6. Criticità e sfide per la scuola secondaria di primo e secondo grado

Preadolescenza e adolescenza comportano numerose sfide che possono rendere i ragazzi più vulnerabili a diverse difficoltà, come problemi di autostima, solitudine, disimpegno scolastico, disadattamento sociale ecc. (Cappella *et al.*, 2019; Steinberg, 2017). Al contempo, proprio i cambiamenti tipici di questa fase evolutiva la rendono un momento unico per investire sullo sviluppo di competenze socio-emotive (CASEL, 2015; Steinberg, 2017).

La principale criticità che si evidenzia in letteratura riguarda il fatto che gran parte del lavoro sul SEL e sulla sua efficacia si è focalizzato sulla scuola dell'infanzia e primaria, mentre molto rimane ancora da esplorare per la scuola secondaria. Si veda ad esempio come in una delle più importanti revisioni sull'efficacia dei programmi, che ha mostrato il loro impatto positivo su numerosi versanti della vita dei bambini, solo il 31% del campione rappresentava la scuola secondaria di primo grado (Durlak *et al.*, 2011; Ross & Tolan, 2018). I programmi più rilevanti in questi gradi di scuola rientrano nella cornice di progetti di prevenzione - in particolare rispetto all'abuso di sostanze, problemi comportamentali e violenza - che prevedono al loro interno la pro-

mozione delle competenze socio-emotive o lo sviluppo di relazioni positive (Williamson *et al.*, 2015).

Se da un lato, in tempi recenti, è progressivamente cresciuta la consapevolezza dell'importanza dell'apporto che il SEL può offrire in adolescenza, dall'altro sono ancora limitate le evidenze empiriche circa la sua efficacia in questa fascia d'età (Ross & Tolan, 2018). Il passaggio alla prima adolescenza rappresenta un momento estremamente delicato, in cui i ragazzi possono sperimentare ansietà, problemi depressivi e un peggioramento delle competenze socio-emotive, come minor senso di autoefficacia, consapevolezza sociale, autoregolazione e autogestione (West *et al.*, 2016, 2020). Da ciò si evince la necessità di ulteriore ricerca finalizzata a individuare interventi adeguati ai particolari bisogni di questa fase evolutiva. Ross e Tolan (2018) sottolineano inoltre che in tutti gli Stati Uniti vi sono standard SEL per la fascia prescolare, mentre solo quattro Stati dispongono di tali standard per la scuola secondaria (Dusenbury *et al.*, 2014). Solo recentemente è stato testato il modello proposto dal CASEL in adolescenza (Ross & Tolan 2018) e ne è emersa la sua validità. Tuttavia, viene evidenziata la necessità di ulteriori studi che coinvolgano campioni più ampi e diversificati a supporto dei dati emersi. Oltre a questa criticità generale, sono stati messi in luce i seguenti altri aspetti, che richiedono attenzione per la ricerca futura:

- vi è necessità di maggiori studi osservazionali ed etnografici, che possano fornire una più ricca comprensione dei fattori socio-emotivi in gioco nell'esperienza scola-

stica dei ragazzi e che sappiano coglierne la complessità (Eccles & Roeser, 2011);

- si richiedono ulteriori indagini sui fattori relativi al contesto e agli insegnanti, in relazione agli outcome degli adolescenti, che tendono a essere ancora limitatamente considerati (*Ibidem*);
- c'è inoltre bisogno di studi longitudinali che considerino il bagaglio etnico, culturale e sociale degli studenti in relazione all'ambiente di apprendimento, e l'impatto che tali aspetti determinano sul seguito del percorso scolastico (Meece & Kurtz-Costes, 2001; Roeser *et al.*, 2006);
- sono auspicabili analisi dettagliate delle realtà scolastiche all'interno di diversi tipi di istituti e contesti comunitari (urbani, rurali e suburbani) (Roscigno *et al.*, 2006);
- serve più attenzione al ruolo delle differenze individuali tra studenti, che contempli una più ampia gamma di variabili oltre a quelle generalmente considerate, relative all'identità sessuale e al gruppo etnico (Eccles & Roeser, 2011).

Un tema emergente, sul quale si sta iniziando a porre attenzione, riguarda il burnout scolastico (Salmela-Aro, 2017; Walburg, 2014): una sindrome legata alla scuola che comprende aspetti emotivi, cognitivi e comportamentali e consiste in esaurimento, atteggiamento cinico negativo verso la scuola e vissuti di inadeguatezza come studente (Salmela-Aro, 2017; Salmela-Aro *et al.*, 2009). Considerare tale fenomeno e individuare studenti a rischio è di grande importanza in una fase di transizione quale quella adolescenziale, dove il passaggio alla scuola superiore comporta il confronto con ambienti

e persone nuovi e un aumento delle richieste sul piano scolastico. Tutto ciò pone di per sé delle sfide difficili alle capacità socio-emotive del soggetto, il quale al contempo è alle prese con un complesso processo di cambiamento interiore e di definizione identitaria. Si è osservato come le competenze socio-emotive possano tamponare il problema del burnout scolastico. Pertanto si auspica un incremento del lavoro di promozione di queste abilità, anche nell'ottica di prevenire tali problematiche e favorire un buon coinvolgimento degli studenti, tutti aspetti che si collegano a un maggior benessere anche per il futuro (Salmela-Aro & Upadyaya, 2020, p. 959). La rilevanza dell'appello a una maggior comprensione dei fattori che prevengono lo stress e il burnout negli studenti si evince anche dal fatto che è stata riconosciuta come una delle attuali priorità dei sistemi educativi (Wang & Eccles, 2012).

Altro tema oggi cruciale, strettamente collegato alle competenze socio-emotive, è quello della prevenzione del bullismo. Uno studio recente ha rilevato la presenza di associazioni significative tra alcune competenze SEL - in particolare la consapevolezza sociale, le capacità relazionali e di autogestione - e la percezione degli studenti circa il clima scolastico e le esperienze di vittimizzazione legate al bullismo (Yang *et al.*, 2020). Poiché le associazioni individuate variavano considerevolmente a seconda della specificità di particolari competenze socio-emotive, delle percezioni del clima scolastico e delle caratteristiche socio-demografiche, si è sottolineata la necessità di programmi il più possibile focalizzati e individualizzati. Inoltre, vista la

forte funzione protettiva esercitata dal clima scolastico, si suggerisce l'utilità di porlo al centro di ulteriori indagini che supportino interventi di prevenzione del bullismo efficaci. Altri aspetti che lo studio non ha preso in considerazione, e che richiedono approfondimento, riguardano le esperienze di perpetrazione del bullismo e la gravità degli episodi (non solamente la loro frequenza).

7. Riflessioni conclusive e prospettive per la formazione

Molto lavoro è stato fatto nella ricerca sul SEL ed è cresciuta esponenzialmente la consapevolezza della centralità della promozione delle competenze socio-emotive a scuola. Numerosi studi, inoltre, ne hanno mostrato, su più fronti, l'impatto positivo sullo sviluppo complessivo di bambini e ragazzi. Al contempo si è qui evidenziato come siano numerose le criticità rilevate in letteratura e le sfide, ancora aperte, che interpellano il mondo educativo e scolastico, chiamato a impegnarsi in più direzioni:

- la valorizzazione del lavoro sulle competenze socio-emotive a scuola, tenendo conto che anche negli Stati Uniti, dove la ricerca sul tema è molto più corposa rispetto agli altri Paesi, è emerso come sia necessario un maggiore riconoscimento del SEL come parte integrante della missione scolastica, garantendo adeguati spazi e tempi ad esso dedicati;
- la ricerca dei fattori che nei progetti davvero funzionano, in quali condizioni, per quali particolari momenti evolutivi, rispettando

quali principi nella realizzazione pratica delle attività;

- la considerazione del ruolo giocato dai fattori culturali e più in generale contestuali;
- la modalità di coinvolgimento delle famiglie e della comunità, indispensabile ma spesso anche difficoltoso;
- l'impiego consapevole e costruttivo delle nuove tecnologie;
- l'individuazione di progetti mirati alla scuola secondaria di I e II grado, sui quali la ricerca è ancora limitata;
- l'implementazione di studi e meta-analisi in ambito europeo e la promozione di spazi di confronto e condivisione tra i diversi Paesi;
- le strategie di formazione di insegnanti ed educatori.

La questione della formazione è da tutti considerata cruciale per una vera riuscita dei progetti SEL. Tuttavia, si rileva frequentemente una carenza di offerte mirate. Come precedentemente riportato, alcuni programmi prevedono solamente sessioni formative orientate alla loro corretta realizzazione, mentre altri affrontano anche le problematiche di gestione dello stress, fino ad arrivare a progetti che ritengono prioritaria la promozione delle competenze socio-emotive negli insegnanti stessi. Vista la complessità delle sfide emotive, che tutto il personale che ruota attorno alla scuola affronta in una realtà sempre più problematica e incerta quale quella attuale, risulta più che mai prioritario porre al centro della ricerca teoretica ed empirica l'individuazione di spazi formativi e di supporto efficaci. È importante il lavoro diretto sulle abilità socio-emotive degli studenti, ma non è

possibile che i suoi esiti siano promettenti se si trascura il fatto che i fattori emotivi, che entrano in gioco nei processi di apprendimento e insegnamento, coinvolgono fortemente anche la persona dell'insegnante, la relazione che egli instaura con gli studenti, le relazioni tra studenti, le dinamiche che caratterizzano l'organizzazione e la leadership scolastica. Anche il valore che l'intera comunità attribuisce alla sfera socio-emotiva ha un'influenza importante, determinando o meno l'impiego di risorse e investimenti adeguati.

La formazione su un tema così delicato e complesso non può basarsi solo sulla trasmissione di contenuti, conoscenze e tecniche "preconfezionati", ma deve orientarsi a dotare insegnanti e figure educative di strumenti riflessivi ed emotivi, che li supportino nel far fronte alle situazioni sempre uniche e particolari delle realtà scolastiche. Queste, infatti, necessitano di capacità emotive, di pensiero, di porsi in una prospettiva che sempre si interroga e coltiva il dubbio, più che di soluzioni già predisposte fuori dal contesto (Mortari, 2003). Le proposte che si focalizzano sull'esperienza soggettiva dei professionisti, promuovendo l'autocomprensione affettiva (Mortari 2017; 2013) e le competenze riflessive (Mortari, 2003), sono esempi di come la formazione può rivelarsi efficace su più versanti: nel promuovere la crescita interiore e la consapevolezza emotiva degli insegnanti, nel migliorarne la soddisfazione per il lavoro e nel valorizzarne il ruolo, nel determinare effetti positivi nella relazione con gli alunni, migliorandone conseguentemente il benessere. Investire risorse sugli insegnanti va inoltre nella direzione

di promuovere la loro sensibilità a eventuali difficoltà e bisogni dei singoli alunni: spesso i programmi SEL sono focalizzati su variabili ed outcome, con il rischio di una scarsa integrazione con la prospettiva unica, che solo l'insegnante può avere nell'esperienza diretta quotidiana con bambini e ragazzi (Farmer *et al.*, 2011, p. 254). In tal senso, la ricerca qualitativa potrebbe offrire un contributo prezioso nel cogliere il mondo di significati, credenze, aspettative, paure, che insegnanti, studenti, referenti istituzionali e famiglie sperimentano rispetto all'adozione di progetti coinvolgenti la vita socio-emotiva. Infine, un aspetto che in letteratura è ancora poco considerato riguarda la dimensione meno consapevole delle emozioni, che potrebbe integrare e arricchire la progettualità SEL, ampliandone le possibilità di sviluppo e intervento. In particolare, il contributo psicoanalitico può promuovere le capacità osservative di insegnanti ed educatori, gettando una luce su aspetti meno immediati e visibili dei fattori emotivi in gioco nelle dinamiche relazionali in classe, contribuendo così a una maggiore comprensione e consapevolezza nell'approccio agli studenti (Salzberger-Wittenberg *et al.*, 1993; Blandino & Granieri 1995).

Se nell'approccio all'educazione socio-emotiva si pone al centro la dimensione soggettiva di insegnanti ed educatori, si rende necessario un ripensamento della loro formazione a partire già dai banchi universitari, che dovrebbe prevedere adeguati spazi dedicati alla dimensione socio-emotiva nei processi di apprendimento e insegnamento, non solo nei termini di una trasmissione

contenutistica, ma anche attraverso un lavoro di consapevolezza su di sé e sui propri strumenti emotivi. La necessità di dare priorità a una formazione universitaria che integri tali aspetti si evince anche dai dati sulla scarsa preparazione che spesso gli insegnanti avvertono, all'interno dei contesti reali, nell'affrontare problemi riguardanti la gestione della classe, eventuali problemi comportamentali o che rientrano nell'ambito della salute mentale (Walter *et al.*, 2006). Al contempo, la scuola può offrire un apporto fondamentale di prevenzione e supporto, se gli adulti di riferimento si dotano di competenze utili a rispondere ai bisogni emergenti di bambini e giovani, tenendo conto anche di quanto evidenziato dall'Organizzazione Mondiale della Sanità circa l'incidenza dei problemi mentali nelle giovani generazioni, che stanno rapidamente aumentando. Tra i fattori che possono avere un impatto negativo in tal senso si è messo in luce l'accentuarsi, nel mondo scolastico, di pressioni per ottenere successo negli studi, al fine di una stabilità lavorativa futura (Duraiappah, 2019), con il rischio di ridurre fortemente le potenzialità della scuola alla sola acquisizione di mezzi utili al successo lavorativo ed economico piuttosto che ampliarle alla formazione della persona nella sua interezza.

È questa, forse, la sfida più grande in tema di SEL, che interpella unitamente al mondo educativo anche i responsabili politici e sociali: la letteratura indica la necessità di un lavoro in sinergia tra ricercatori, professionisti, famiglie, comunità e responsabili politici per raggiungere il maggior numero possibile di studenti, con progetti caratterizzati da solide

basi concettuali e adeguatamente implementati (Mahooney *et al.*, 2018, p. 23). Promuovere una buona crescita emotiva e relazionale nelle giovani generazioni significa investire sul

futuro di tutti: il lavoro sulle competenze socio-emotive è infatti legato a doppio filo con la formazione ai valori della buona cittadinanza e del bene comune.

Bibliografia

- Allen, N., & Patton, G.** (2017). Academic Performance in Primary School Children with Common Emotional and Behavioral Problems. *Journal of School Health*, 87(8), 593-601.
- Belfield, C.R., Nores, M., Barnett, S., & Schweinhart, L.** (2006). The high/scope perry preschool program cost-benefit analysis using data from the age-40 followup. *Journal of Human Resources*, 41(1), 162-190.
- Bierman, K. L., & Motamedi, M.** (2015). Social and emotional learning programs for preschool children. In Durlak *et al.* (2015), pp. 135-151.
- Blandino, G., & Granieri, B.** (1995). *La disponibilità ad apprendere. Dimensioni emotive nella scuola e formazione degli insegnanti*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Brotman, L. M., Calzada, E., Huang, K. Y., Kingston, S., Dawson-McClure, S., Kamboukos, D., Rosenfelt, A., Schwab, A., & Petkova, E.** (2011). Promoting effective parenting practices and preventing child behavior problems in school among ethnically diverse families from underserved, urban communities. *Child Development*, 82(1), 258-276.
- Cappella, E., Schwartz, K., Hill, J., Kim, H. Y., & Seidman, E.** (2019). A National Sample of Eighth-Grade Students: The Impact of Middle Grade Schools on Academic and Psychosocial Competence. *Journal of Early Adolescence*, 39(2), 167-200.
- CASEL** (2015). *2015 Casel Guide. Effective social and emotional learning program. Middle and high school edition*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. <http://secondaryguide.casel.org/casel-secondary-guide.pdf>
- Cefai, C., Bartolo P. A., Cavioni, V., & Downes, P.** (2018). *Strengthening Social and Emotional Education as a core curricular area across the EU. A review of the international evidence*. NESET II report, Publications Office of the European Union.
- Chase-Lansdale, L., & Brooks-Gunn, J.** (2014). Two-Generation Programs in the Twenty-First Century. *Future of Children*, 24(1), 13-39.
- Crowley, D. M., Jones, D. E., Greenberg, M. T., Feinberg, M. E., & Spoth, R. L.** (2012). Resource Consumption of a Diffusion Model for Prevention Programs: The PROSPER Delivery System. *Journal of Adolescent Health*, 50(3), 256-263.
- Day, C., & Leitch, R.** (2001). Teachers' and teacher educators' lives: The role of emotion. *Teaching and Teacher Education*, 17(4), 403-415.
- Denham, S. A.** (1998). *Emotional development in young children*. New York: Guilford Press.
- Denham, S. A., Burton, R.** (2003). *Social and Emotional Prevention and Intervention Programming for Preschoolers*. New York: Springer Science+Business Media.

- Duncan, R., Washburn, I. J., Lewis, K. M., Bavarian, N., DuBois, D. L., Acock, A. C., Vuchinich S., & Flay, B.R. (2017). Can universal SEL programs benefit universally? Effects of the Positive Action Program on multiple trajectories of social-emotional and misconduct behaviors. *Prevention Science*, 18(2), 214-224.
- Duraiappah, A. K. (2019). 21st Century Skills: The need for Social and Emotional Learning. THE Blue DOT, Issue 10, 5. <https://bit.ly/30SmUjp>.
- Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Gullotta, T. P. (Eds.). (2015). *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. New York: Guilford Publications. Edizione consultata: 2017.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P. & Pachan, M. (2010). A Meta-Analysis of After-School Programs That Seek to Promote Personal and Social Skills in Children and Adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 45(3-4), 294-309.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A., 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.
- Dusenbury, L., Weissberg, R.P., Goren, P., & Domitrovich, C. (2014). State standards to advance social and emotional learning findings from CASEL's state scan of social and emotional learning standards, preschool through high school, 2014. Chicago: Collaborative, for Academic, Social, and Emotional Learning. Retrieved from <https://www.casel.org/wp-content/uploads/2016/06/casel-brief-on-state-standards-january-2014.pdf>
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225-241.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Green-berg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Farmer, T. W., Lines, M. M., & Hamm, J. V. (2011). Revealing the invisible hand: The role of teachers in children's peer experiences. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 247-256.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books.
- Gordon, S. L. (1989). The socialization of children's emotions: Emotional culture, competence, and exposure. In C. Saarni & P.L. Harris (Eds.), *Cambridge studies in social and emotional development. Children's understanding of emotion* (pp. 319-349). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854.
- Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P., & Millet, C. (2005). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of Managerial Psychology*, 5(1), 2-5.
- Jones, S. M., Barnes, S. P., Bailey, R., & Doolittle, E. J. (2017). Promoting social and emotional competencies in elementary school. *The Future of Children*, 27(1), 49-72.
- Kyriacou, C. (2000). *Stress-busting for teachers*. Cheltenham: Stanley Thornes.
- Mahoney, J. L., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2018). An update on social and emotional learning outcome research. *Phi Delta Kappan*, 100(4), 18-23.
- McClelland, M. M., Acock, A. C., & Morrison, F. J. (2006). The Impact of Kindergarten Learning-Related Skills on Academic Trajectories at the End of Elementary School. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(4), 471-490.

- Meece, J. L., & Kurtz-Costes, B.** (2001). Introduction: The schooling of ethnic minority children and youth. *Educational Psychologist*, 36(1), 1-7.
- MIUR** (2012). Indicazioni nazionali per il curricolo delle scuole dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione. *Annali della pubblica istruzione*, numero speciale, Anno LXXXVIII, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. Firenze: Le Monnier.
- Morganti, A., & Signorelli, A.** (2016). Insegnanti alle prese con programmi educativi evidence-based: l'esperienza italiana del Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS®). *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 4(2), 123-138.
- Mortari, L.** (2003). *Apprendere dall'esperienza: il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Mortari, L.** (2013). *Aver cura della vita della mente*. Roma: Carocci.
- Mortari, L.** (2017). *La sapienza del cuore. Pensare le emozioni, sentire i pensieri*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Mortari, L.** (2021). *La scuola al tempo del Covid-19: vissuti dei docenti*. Verona: Edizioni universitarie Cortina.
- Mundy, L. K., Canterford, L., Tucker, D., Bayer, J., Romaniuk, H., Sawyer, S., Lietz, P., Redmond, G., Proimos, J., Allen, N., & Patton, G.** (2017). Academic Performance in Primary School Children with Common Emotional and Behavioral Problems. *Journal of School Health*, 87(8), 593-601.
- Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tompsett, C. J., & Weissberg, R. P.** (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth. *Journal of School Health*, 70(5), 179-185.
- Reynolds, A. J., Temple, J. A., Robertson, D. L., & Mann, E. A.** (2002). Age 21 cost-benefit analysis of the Title I Chicago child-parent centers. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(4), 267-303.
- Rimm-Kaufman, S. E., & Hulleman, C. S.** (2015). SEL in elementary school settings: Identifying mechanisms that matter. In Durlak et al. (2015), pp. 151-166.
- Roeser, R. W., Peck, S. C., & Nasir, N. S.** (2006). Self and identity processes in school motivation, learning, and achievement. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (2nd ed.), (pp. 391-424). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Roscigno, V. J., Tomaskovic-Devey, D., & Crowley, M. L.** (2006). Education and the inequalities of place. *Social Forces*, 84(4), 2121-2145.
- Ross, K. M., & Tolan, P.** (2018). Social and emotional learning in adolescence: Testing the CASEL model in a normative sample. *The Journal of Early Adolescence*, 38(8), 1170-1199.
- Saarni, C.** (1999). *The Development of Emotional Competence*. New York: Guilford Press.
- Salmela-Aro, K.** (2017). Dark and bright sides of thriving-school burnout and engagement in the Finnish context. *European Journal of Developmental Psychology*, 14(3), 337-349.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., & Nurmi, J. E.** (2009). School burnout inventory (SBI) reliability and validity. *European Journal of Psychological Assessment*, 25(1), 48-57.
- Salmela-Aro, K., & Upadaya, K.** (2020). School engagement and school burnout profiles during high school - The role of socio-emotional skills. *European Journal of Developmental Psychology*, 17(6), 943-964.
- Salzberger-Wittenberg, I., Williams Polacco, G., & Osborne, E. L.** (1993). *L'esperienza emotiva nel processo di insegnamento e apprendimento*. Napoli: Liguori Editore.
- Steinberg, L.** (2017). *Adolescence* (11th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Stern R. S., Harding T. B., Holzer A. A., & Elbertson N. A.** (2015). Current and potential uses of technology to enhance SEL. What's now and what's next? In Durlak et al. (2015), pp. 516-531.

- Walter, H. J., Gouze, K., & Lim, K. G.** (2006). Teachers' Beliefs about Mental Health Needs in Inner City Elementary Schools. *Journal of the American Academy for Child and Adolescent Psychiatry*, 45(1), 61-68.
- Wang, M. T., & Eccles, J. S.** (2012). Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child Development*, 83(3), 877-895.
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P.** (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In Durlak et al. (2015), pp. 3-19.
- West, M. R., Kraft, M. A., Finn, A. S., Martin, R. E., Duckworth, A. L., Gabrieli, C. F. O., & Gabrieli, J. D. E.** (2016). Promise and paradox: Measuring non-cognitive traits of students and the impact of schooling. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 38(1), 148-170.
- West, M. R., Pier, L., Fricke, H., Hough, H., Loeb, S., Meyer, R. H., & Rice, A. B.** (2020). Trends in Student Social-Emotional Learning: Evidence From the First Large-Scale Panel Student Survey. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 42(2), 279-303.
- Williamson, A. A., Modecki, K. L., & Guerra, N. G.** (2015). SEL programs in high school. In Durlak et al. (2015), pp. 181-196.
- Yang, C., Chan, M. K., & Ma, T. L.** (2020). School-wide social emotional learning (SEL) and bullying victimization: moderating role of school climate in elementary, middle, and high schools. *Journal of school psychology*, 82, 49-69.