

Giordana Szpunar

Associate Professor | Department of Psychology of Development and Socialisation Processes | Sapienza, Università di Roma (Italy) | giordana.szpunar@uniroma1.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Szpunar, G. (2022). The reflective teacher for an inclusive school. *Pedagogia oggi*, 20(1), 161-167.

Copyright: © 2022 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi.org/10.7346/PO-012022-21>

ABSTRACT

School represents the ideal setting to address and reduce inequalities, creating a pluralist, equitable, and democratic society, and forming conscientious, responsible, and intelligent citizens. This goal can be reached only by adopting an intercultural perspective that relinquishes the logic of compensatory and exceptional measures, rejects assimilationist approaches, and supports the ability to know, appreciate and enhance differences (of ethnicity, social origin, gender, and ability). In other words, school should promote inclusion and social cohesion processes by assuming diversity as a paradigm of its own identity. This perspective requires the planning of initial and in-service training for teachers that goes beyond informative content and enables the development of reflective habits. The professional's reflective attitude supports the development of intercultural competence and socio-emotional skills that make him or her an effective and inclusive teacher.

La scuola rappresenta il contesto ideale per contrastare e ridurre le disuguaglianze, costruire una società pluralista, equa e democratica, formare cittadini consapevoli, responsabili, intelligenti. Questo obiettivo può essere raggiunto solo adottando una prospettiva interculturale, che abbandoni la logica delle misure compensatorie di carattere speciale, rifiuti gli approcci assimilazionisti, supporti la capacità di conoscere, apprezzare e valorizzare le differenze (di etnia, di provenienza sociale, di genere, di abilità). In altri termini, la scuola dovrebbe promuovere processi di inclusione e coesione sociale assumendo la diversità come paradigma della propria identità. Questa prospettiva richiede la progettazione di una formazione, iniziale e in servizio, del personale docente che superi la dimensione informativa e trasmissiva e miri all'acquisizione di abitudini riflessive. L'atteggiamento riflessivo del professionista supporta lo sviluppo della competenza interculturale e delle competenze socio-emotive che lo rendono un insegnante efficace e inclusivo.

Keywords: Diversity, Inclusion, Reflective thinking, Intercultural competence, Socio-emotional skills

Parole chiave: Differenza, Inclusione, Pensiero Riflessivo, Competenza Interculturale, Competenze Socio-Emotive

Received: March 13, 2022

Accepted: March 29, 2022

Published: June 30, 2022

Corresponding Author:

Giordana Szpunar, giordana.szpunar@uniroma1.it

Introduzione

Nel punto 4 dell'*Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile* l'Assemblea Generale delle Nazioni Unite chiama tutti gli stati membri a impegnarsi nella realizzazione di un sistema di istruzione che offra un'educazione di qualità, equa e inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti (UNDP, 2015).

La scuola italiana ha consolidato nel corso dell'ultimo mezzo secolo le proprie pratiche di integrazione delle differenze (di abilità, etniche, linguistiche, di genere, di provenienza sociale) rendendole stabili e quindi parti integranti della propria identità. Com'è noto, il concetto di integrazione, riferendosi a un paradigma essenzialmente bio-medico individuale, adotta una logica assimilazionista che si muove verso la "normalizzazione" della persona considerata "diversa" (in termini di abilità, di cultura, di lingua ecc.). In questo senso, l'approccio italiano al tema dell'inserimento scolastico degli alunni disabili è stato considerato un modello di riferimento anche a livello internazionale.

Con il tempo al tema della disabilità comincia ad affiancarsi quello delle difficoltà linguistiche, culturali ed economiche e quello dei disturbi dell'apprendimento. Si inizia allora a ragionare nei termini di Bisogni Educativi Speciali, categoria sovraordinata a categorie più specifiche di condizioni di difficoltà, che comprende, appunto, la disabilità, lo svantaggio socio-economico, linguistico e culturale e i disturbi evolutivi specifici¹. Gradualmente, di fronte alla consapevolezza di uno «spettro estremamente ampio e variegato di situazioni di svantaggio degli studenti», si fanno evidenti i limiti, tanto organizzativi quanto pedagogici, degli interventi basati sul sostegno individuale e sull'attribuzione di risorse aggiuntive *ad personam* rispondenti a una logica «rimediativa» (Dovigo, 2017).

Negli anni '90 la prospettiva dell'integrazione comincia gradualmente a essere riorientata da quella dell'inclusione, che emerge dall'esigenza di rendere i sistemi scolastici sufficientemente flessibili da poter rispondere ai bisogni formativi, spesso diversi e complessi, di tutti e di ciascuno, non solo degli studenti considerati "tipici".

Il concetto di inclusione è un concetto complesso e poliedrico e, per questo, ancora non privo di rischi di fraintendimenti e riduzioni. Si tratta di una prospettiva ormai da tempo entrata a pieno titolo e in modo diffuso nei documenti ministeriali ed esplorata in modo ampio e approfondito dalla letteratura pedagogica. Sarebbe, tuttavia, che la pratica didattica ordinaria faccia ancora fatica a recepire pienamente l'orientamento che lo caratterizza, tanto che si può affermare che una scuola *profondamente inclusiva*, vale a dire una scuola che si fonda su equità, promozione sociale e valorizzazione di tutti gli alunni, qualunque sia la loro condizione personale e sociale, costituisca ancora una prospettiva piuttosto lontana (Ianes, Cramerotti, 2013). La scuola italiana si presenta ancora come una scuola monoculturale (Anolli, 2011) (ma anche monoreligiosa e monolinguistica) orientata di fatto all'integrazione del singolo alunno, dimenticando che è necessario, invece, creare contesti inclusivi per tutti e per ciascuno (Cottini, 2017).

1. Una scuola inclusiva: la differenza come paradigma

Una delle difficoltà che ostacola la piena attuazione della prospettiva inclusiva nella scuola è probabilmente determinata dal fatto che essa implica un cambiamento radicale di paradigma.

In sostanza, il costrutto di "normalità" nega le differenze o le riporta a una dimensione di inferiorità e di subalternità. L'esigenza classificatoria e di categorizzazione propria dell'essere umano, infatti, conduce ad attivare processi di differenziazione e di assimilazione che portano a una rappresentazione della realtà in termini duali, binari, ignorando il fatto che i fenomeni si presentano secondo una gamma continua di sfumature (Dovidio et al., 2010).

Tali categorizzazioni, poi, si associano a giudizi che attribuiscono alla categoria minore o maggiore valore in base alla minore o maggiore lontananza dalla condizione ideale rappresentata da quella che si definisce, appunto, "normalità". La differenza, in tal modo, passa dall'essere un elemento descrittivo all'ali-

1 Rientrano nei disturbi evolutivi specifici: DSA, disturbi del linguaggio, disturbo dell'apprendimento non verbale (NVLD), disturbo dell'attenzione e iperattività (ADHD), disturbo della coordinazione motoria (DCD), funzionamento intellettivo limite (FIL).

mentare un sistema classificatorio che produce una serie di conseguenze negative sulla vita di interi gruppi di persone (Dovigo, 2017).

La pretesa di classificare in modo oggettivo e neutrale le persone ha aperto la strada, inoltre, a una «produzione inarrestabile di etichette diagnostiche» che hanno come risultato principale quello di sottolineare gli elementi per cui «l'alunno non» (non legge, non presta attenzione, non socializza, ecc.) piuttosto che quello che c'è, favorendo la segregazione e l'invisibilità degli alunni «difficili», con «bisogni speciali» (Dovigo, 2014, p. 14). Infine, non è da sottovalutare che, l'operazione di categorizzazione e di etichettamento attiva la produzione, nelle persone che ne vengono fatte oggetto, di cambiamenti comportamentali coerenti con l'etichetta stessa e con le aspettative ad essa associate (Rosenthal, Jacobson, 1968).

Il modello individuale, anche definito «medico», è basato sul riconoscimento del deficit e della condizione patologica della persona che richiede un intervento specifico da parte di specifiche professionalità le quali, attraverso un'azione clinica, riabilitativa e educativa, affrontano le carenze dell'individuo, facilitando il suo adattamento al contesto sociale di riferimento (Cottini, 2017). La prospettiva «integrazione» che ne consegue, dunque, si pone l'obiettivo di trovare una collocazione fisica dell'alunno con una condizione di «atipicità», affidando poi a figure specifiche e a interventi individualizzati il compito di assicurargli «una condizione di relativa vivibilità dell'esperienza» (Dovigo, 2008, p. 12). In sostanza, l'integrazione vede la situazione di svantaggio dello studente, che si può presentare anche in modo temporaneo, come un problema manifestato da una minoranza di persone alle quali, tuttavia, è necessario offrire opportunità uguali a quelle degli altri studenti. In questo senso l'integrazione si può ricondurre a un modello assimilazionista, perché persegue l'obiettivo di inserire lo studente atipico in un contesto organizzato in modo funzionale agli studenti tipici, attivando risorse e strategie per «normalizzare» il più possibile il suo percorso e i suoi risultati.

Proprio a partire dalla riflessione sulla disabilità, i modelli sociali, culturali, ecologici, bio psico-sociali-ambientali hanno cambiato il punto di vista, suggerendo che sarebbero proprio le modalità di organizzazione sociale, informate dal modello medico, in una complessa interazione con la menomazione individuale, a creare disabilità (Jain, 2020).

Sono diversi i passaggi che hanno determinato, nell'arco di diversi decenni, questo mutamento di paradigma. In primo luogo, l'affermarsi del modello sociale (Oliver, 1996) che sposta l'attenzione dal deficit della persona disabile alle barriere e alle caratteristiche disabilitanti dei contesti. In secondo luogo, il diffondersi dei *Disability Studies* (Medeghini et al., 2013), che superano la prospettiva dello specialismo e dell'abilismo per abbracciare una visione inclusiva e che, a partire da un approccio interdisciplinare, interpretano la disabilità come costruzione sociale. In terzo luogo, l'approvazione dell'ICF, l'*International Classification of Functioning* (OMS, 1999; OMS, 2007), che fa riferimento a un approccio biopsicosociale e considera la salute come una combinazione di fattori di funzionamento individuali e personali e di fattori ambientali del contesto fisico e sociale. In quarto luogo, la formulazione del modello delle capacità secondo il quale il concetto di giustizia e di qualità della vita si basa sulla libertà, vale a dire sulla effettiva possibilità, delle persone di realizzare funzionamenti di valore (Sen, 1986; Sen, Nussbaum, 1993).

Nel corso del XX secolo, poi, nell'ambito della riflessione filosofica si assiste all'affermazione della Differenza come «paradigma dei paradigmi», come categoria primaria, di fatto e regolativa insieme. La Differenza è pluralismo, è conflitto che conduce all'apertura, alla problematizzazione e alla messa in discussione di ogni pensiero binario (Cambi, 2019).

In una prospettiva inclusiva, dunque, la differenza non è più interpretata come un problema, una difficoltà, un ostacolo, un deficit, ma, piuttosto, come valore, potenzialità e risorsa. L'attenzione va spostata dallo studente e dalle sue particolarità alle modalità di organizzazione del contesto e della didattica che, se non tengono in considerazione la pluralità delle specificità individuali, determinano, di fatto, condizioni più favorevoli per alcuni e più svantaggiose per altri, ostacolando i processi di apprendimento e la partecipazione di tutti gli studenti.

Questo cambiamento di prospettiva può continuare a prevedere un'organizzazione della didattica che si gioca sulla dialettica tra percorsi di individualizzazione, intesi come percorsi didattici diversi per alunni diversi che portano a obiettivi di base comuni (con attenzione a metodologie, strategie e percorsi), e percorsi di personalizzazione, intesi come percorsi orientati alle differenze in ottica di traguardi formativi differenziati permettendo a ciascuno di sviluppare i propri punti di forza (con attenzione a obiettivi, competenze e traguardi) (Demo, 2015). Ma, più in generale, la didattica inclusiva dovrebbe qualificarsi come una di-

dattica di qualità frutto di un orientamento educativo e didattico quotidiano verso la valorizzazione e la capitalizzazione delle differenze individuali che caratterizzano tutti gli allievi (Morganti, 2018).

Dunque, una scuola che voglia dirsi inclusiva è una scuola che deve assumere la differenza come paradigma della propria identità (MPI, 2007), pensandola come differenza di un'altra differenza e come principio generatore di pluralità (Dovigo, 2017). In questo quadro, il riconoscimento, la comprensione e la valorizzazione della differenza in ogni sua forma (di abilità, di genere, di etnia, di status sociale, ecc.) e la capacità di costruire rappresentazioni intersoggettive dell'altro rappresentano operazioni imprescindibili nella direzione della realizzazione del potenziale di ciascun alunno e del suo successo formativo.

2. Quale insegnante per una scuola inclusiva?

Questo cambiamento di paradigma richiede una urgente ridefinizione del profilo dell'insegnante e, dunque, anche una revisione della sua formazione, iniziale e in servizio. In Italia il tema della formazione degli insegnanti è costantemente in discussione. I percorsi di formazione dei docenti, oltre a essere caratterizzati da una certa eterogeneità, rimangono molto legati all'obiettivo dell'acquisizione dei contenuti e delle strategie didattiche per trasmetterli. Inoltre, è ormai condivisa la necessità di formare all'inclusione non solo gli insegnanti specializzati o di sostegno, ma tutti gli insegnanti (Ianes, 2016; Cottini, 2017).

La scuola inclusiva ha bisogno di docenti architetti e non di docenti manovali (Morganti, Bocci, 2017, p. 31), vale a dire di docenti in grado di predisporre contesti educativi e formativi praticabili da tutti e da ciascuno. Il profilo del docente architetto presuppone un'attenzione particolare alla progettazione di una formazione, iniziale e in servizio, che superi la dimensione informativa e trasmissiva e miri all'acquisizione di abiti riflessivi e di una postura epistemica flessibile e aperta alla complessità. I docenti inclusivi devono essere dei «praticanti riflessivi» (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012).

La riflessione, secondo una tradizione che prende le mosse da Dewey (1933) e passa per la prospettiva di Schön (1987), è considerata come un atteggiamento e un comportamento generale che sostengono e migliorano tutti gli attributi personali (Stronge, Tucker, & Hindman, 2004). È un processo intenzionale di identificare e controllare l'accuratezza e la validità dei presupposti di insegnamento che possono essere giustificati e accurati, ma possono anche aver bisogno di essere riformulati per adattarsi a situazioni particolari, oppure possono essere semplicemente sbagliati (Brookfield, 2017). Si tratta, dunque, di una pratica necessaria in contesti complessi come quelli educativi, perché consente di costruire un processo di giudizio nello spazio di transizione tra la dimensione teorica e i particolari sabbiosi della pratica situata (Shulman, 1998) e di affrontare gli elementi di imponderabilità che emergono nel contesto (Dovigo, 2017). In particolare, e riferendosi al modello di Schön (1987), il professionista dell'educazione dovrebbe essere in grado di operare non solo una riflessione *per l'azione*, vale a dire nella fase di progettazione dell'intervento educativo, ma anche *nell'azione*, per poter affrontare imprevisti e problemi che intervengono in contesto e riorientare, eventualmente, l'azione stessa, e *sull'azione*, per poter riformulare le generalizzazioni e le conclusioni teoriche sulla base della prassi vissuta. In questo senso la capacità dell'insegnante di riflettere per, in e sull'azione costituisce una modalità efficace di gestione della pratica educativa.

Inoltre, un abito di pensiero riflessivo facilita anche una serie di processi che concorrono a farne un professionista inclusivo, nella misura in cui lo mette nelle condizioni di sospendere il giudizio e di interrogarsi sul proprio punto di vista, di decentrarsi e negoziare rappresentazioni, di prendere consapevolezza e ridurre stereotipi e pregiudizi, di riconoscere e valorizzare le differenze. La pratica riflessiva, attraverso l'attivazione di continue «crisi di identità» e il soffocamento delle tentazioni dogmatiche (Nuzzaci, 2011), infatti, contribuisce ad attivare un processo di rispecchiamento, di decentramento e di continua rilettura del Sé personale e professionale, che consentono di operare, laddove necessario, una trasformazione delle proprie cornici di riferimento (Mezirow, 2016), un controllo funzionale del «pensiero lento» sul «pensiero veloce» (Kahneman, 2011), il riconoscimento e la gestione dei bias e del rumore che influenzano i processi di giudizio e valutazione (Kahneman et al., 2021).

In questo senso, l'interiorizzazione di un abito di pensiero riflessivo promuove e accompagna l'acquisizione di quella che viene definita, a seconda del costrutto di riferimento, la sensibilità o la competenza interculturale (Bennett, 1993; Onorati et al., 2011; Reggio, Santerini, 2014). I diversi modelli presentati nella letteratura concordano su alcuni aspetti comuni, in particolare sul fatto che la competenza intercul-

turale è un costrutto multidimensionale che riguarda la capacità di mobilitare conoscenze, abilità, atteggiamenti per saper interagire in modo adeguato ed efficace in una situazione multiculturale. In particolare, il modello di Deardorff (2009) considera come aspetti individuali fondamentali della competenza interculturale alcune abilità (ascoltare, osservare e valutare, analizzare, interpretare, mettere in relazione) e alcuni atteggiamenti (il rispetto, la valorizzazione della differenza, l'apertura mentale, la capacità di sospensione del giudizio, la curiosità e la capacità di tollerare l'ambiguità) che troviamo anche alla base di un corretto abito di pensiero (Dewey, 1933) e che dallo stesso esercizio del pensiero vengono alimentati e promossi.

Strettamente connesse all'atteggiamento riflessivo e altrettanto importanti ai fini di una pratica educativa e didattica inclusiva, sono l'intelligenza emotiva e le competenze socio-emotive, che rendono l'insegnante un «leader emotivo», vale a dire un professionista che sa regolare e gestire le proprie emozioni, che sa gestire e insegnare a gestire quelle degli allievi, che sa creare un clima di classe e di apprendimento efficace (Cottini, 2017; Morganti, 2018). Anche in questo caso, a fronte di una copiosa letteratura e di costrutti anche molto diversi fra loro (cfr., per es., Goleman, 1995; Salovey, Mayer, 1990), l'intelligenza emotiva e la competenza socio-emotiva si possono intendere come la capacità di mobilitare conoscenze, abilità e competenze per comprendere e gestire emozioni, stabilire e realizzare obiettivi positivi, essere in empatia con gli altri, stabilire e mantenere relazioni positive e prendere decisioni responsabili (Morganti, 2018). E anche in questo caso, alcune delle abilità e delle competenze che fanno da base all'intelligenza emotiva e alla competenza socio-emotiva si sovrappongono e si intrecciano con quelle tipiche e funzionali a un atteggiamento riflessivo.

Facendo riferimento, ad esempio, al modello di Mayer e Salovey (1997) le quattro abilità che costituiscono l'intelligenza emotiva riguardano la percezione delle emozioni in se stessi e negli altri; l'uso delle emozioni per facilitare il pensiero; la comprensione delle emozioni, del linguaggio emotivo e dei segnali veicolati dalle emozioni; la gestione delle emozioni per raggiungere obiettivi specifici. La prima area di abilità è la più elementare e ha a che fare con la ricezione e l'espressione non verbale delle emozioni. L'espressione emotiva (ad esempio quella che si manifesta attraverso le espressioni facciali) si è evoluta nelle specie animali come forma di comunicazione sociale cruciale e la capacità di percepirla in modo accurato in se stessi e negli altri rappresenta un livello essenziale per una comprensione più avanzata delle emozioni. La seconda area di abilità riguarda la capacità delle emozioni di entrare nel sistema cognitivo e guidarlo promuovendo il pensiero. Ciò a cui rispondiamo emotivamente è qualcosa che cattura la nostra attenzione. Avere un buon sistema di input emotivo, quindi, dovrebbe aiutare a dirigere il pensiero verso questioni che sono veramente importanti. La terza area di abilità si riferisce alla comprensione del significato delle emozioni, vale a dire dei messaggi emotivi e delle azioni ad essi associati. Questa piena comprensione delle emozioni rende possibile anche ragionare con e su quei messaggi e quelle azioni. La quarta area di abilità riguarda l'autoregolazione delle emozioni e quindi la capacità di regolare e gestire le proprie emozioni e quelle altrui in modo da promuovere i propri e gli altrui obiettivi personali e sociali.

Alla luce di quanto fin qui argomentato, dunque, si può affermare che la riflessione, così come con la competenza interculturale, intrattiene con le competenze socio-emotive una relazione di reciproca promozione, un rapporto dialettico continuo e fecondo.

3. Conclusioni

Un abito di pensiero riflessivo, inteso in senso eminentemente deweyano, rappresenta per l'insegnante una risorsa personale e professionale capace di promuovere le competenze interculturali e socio-emotive. E questo, nella misura in cui permette di coltivare una mente aperta e adogmatica, che, a sua volta, implica un attivo desiderio di dare ascolto a più di una parte; di badare ai fatti, da qualunque fonte provengano; di prestare piena attenzione a tutte le possibilità alternative; di riconoscere la possibilità dell'errore anche nelle credenze che ci sono più care (Dewey, 1933). È solo la transazione tra la competenza riflessiva, la competenza interculturale e le competenze socio-emotive, quindi, che rende l'insegnante un professionista efficace e inclusivo, in grado di organizzare contesti educativi che rispondono ai bisogni di tutti gli allievi e che li supportano nell'espressione e nella realizzazione del proprio potenziale.

Riferimenti bibliografici

- Anolli L. (2011). *La sfida della mente multiculturale. Nuove forme di convivenza*. Milano: RaffaelloCortina Editore.
- Bennett M. J. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In M. Paige (ed.), *Education for the intercultural experience* (pp. 21-71). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Brookfield S. D. (2017). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco (CA): Jossey-Bass.
- Cambi F. (2019). Riconoscere e governare le differenze: un compito della pedagogia attuale. In D. Felini, C. Di Bari (eds.), *Il valore delle differenze. Tra teorie e pratiche educative* (pp. 23-28). Parma: Edizioni Junior.
- Cottini L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci editore.
- Deardorff D. K. (2009). *The Sage Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks: Sage.
- Demo H. (ed.) (2015). *Didattica delle differenze. Proposte metodologiche per una classe inclusiva*. Trento: Erickson.
- Dewey J. (1933). How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process. In J. Boydston (ed.), *John Dewey: The Later Works, 1925-1953, Vol. 8* (pp. 105-352). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dovidio J. F., Hewstone M., Glick P., Esses V. M. (eds.) (2010). *The SAGE Handbook of Prejudice, Stereotyping, and Discrimination*. London: Sage Publications Ltd.
- Dovigo F. (2008). L'index per l'inclusione: una proposta per lo sviluppo inclusivo della scuola. In T. Booth, M. Ainscow (ed.), *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola* (pp. 7-42). Trento: Erickson.
- Dovigo F. (2014). Prefazione all'edizione italiana. In T. Booth, M. Ainscow. *Nuovo index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola* (pp. 9-28). Roma: Carocci.
- Dovigo F. (2017). *Pedagogia e didattica per realizzare l'inclusione. Guida all'Index*. Roma: Carocci.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *La formazione docente per l'inclusione. Profilo dei Docenti Inclusivi*. In https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-IT.pdf.
- Goleman D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books, Inc.
- Ianes D. (2016). Far evolvere il sostegno nella didattica inclusiva è possibile (e vantaggioso): una ricerca nelle scuole trentine. *L'integrazione scolastica e sociale*, 15(2): 178-194.
- Ianes D., Cramerotti S. (eds.) (2013). *Alunni con BES Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson.
- Jain N. R. (2020). Frameworks for Inclusion: Toward a Transformative Approach. In L. M. Meeks, L. Neal-Boylan (eds.), *A Guidebook for Inclusion in Medicine, Nursing, and the Health Professions* (pp. 1-13). Cham: Springer.
- Kahneman D., Sibony O., Sunstein C.R. (2021). *Noise: A Flaw in Human Judgment*. London: William Collins.
- Kahneman D. (2011). *Thinking, Fast and Slow*. New York: Farrar, Straus, and Giroux.
- Mayer J. D., Salovey P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey, D. Sluyter (eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Medeghini R. et alii (eds.) (2013). *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson.
- MPI (2007). *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*. In https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/pubblicazione_intercultura.pdf.
- Morganti A. (2018). *L'insegnante efficace. Promuovere le competenze socioemotive per l'inclusione*. Roma: Carocci editore.
- Morganti A., Bocci F. (eds.) (2017). *Didattica inclusiva nella scuola primaria*. Firenze: Giunti.
- Mezirow J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nuzzaci A. (2011). Pratiche riflessive, riflessività e insegnamento. *Studium Educationis*, XII(3): 9-27.
- Oliver M. (1996). *Understanding Disability, from Theory to Practice*. London: Macmillan.
- OMS (1999). *ICF Classificazione internazionale delle menomazioni, delle attività personali e della partecipazione sociale*. Trento: Erickson.
- OMS (2007). *ICF Classificazione del funzionamento, della disabilità e della salute. Versione per bambini e adolescenti*. Trento: Erickson.
- Onorati M. G., Bednarz F., Comi G. (2011). *Il professionista interculturale. Nuove competenze nella società del cambiamento*. Roma: Carocci.
- Reggio P., Santerini M. (2014). *Le competenze interculturali nel lavoro educativo*. Roma: Carocci.
- Rosenthal R., Jacobson L. (1968). *Pygmalion in the Classroom. Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Salovey P., J. D. Mayer (1990). *Emotional intelligence*. Amityville: Baywood Publishing Co. Inc.
- Schön D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Sen A. (1986). Uguaglianza, di che cosa? (Equality of what?, 1979). In Id. *Scelta, benessere, equità*. Bologna: Il Mulino.
- Sen A., Nussbaum M. (eds.) (1993). *The Quality of Life*. Oxford: Clarendon Press Publication.
- Shulman L. S. (1998). Theory, Practice, and the Education of Professionals. *The Elementary School Journal*, 98(5): 511-526.
- Stronge J. H., Tucker P. D., Hindman J. L. (2004). *Handbook for Qualities of Effective Teachers*. Alexandria (VA): ASCD (Association for Supervision and Curriculum Development).
- UNDP (2015). *L'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*. Available at <https://unric.org/it/agenda-2030/>