

Competenza emotivo-riflessiva e pedagogia della cura nella formazione iniziale degli insegnanti: evidenze da uno studio esplorativo

Emotional-reflexive competence and pedagogy of care in initial teacher education: Evidence from an exploratory study

Sabrina Lucilla Barone*

Riassunto

Le trasformazioni dei contesti educativi, segnate da disuguaglianze sociali, diversificazione culturale e nuove vulnerabilità, richiedono una riconsiderazione della formazione degli insegnanti in relazione alla complessità e alla responsabilità pedagogica. La dimensione emotiva dell'insegnamento guadagna in questo scenario un rilievo strutturale, che i modelli di sviluppo professionale faticano ancora a tradurre in dispositivi formativi adeguati. Lo studio analizza la relazione tra competenza emotivo-riflessiva e orientamento verso pratiche educative di cura in insegnanti in formazione iniziale con pregresse esperienze didattiche, a partire da un disegno quantitativo esplorativo basato su dati da questionario articolato in moduli. Il lavoro si configura come studio pilota a prevalente finalità descrittiva, condotto su un sottocampione di 9 partecipanti per il modulo quantitativamente più coerente rispetto agli indici costruiti. I risultati descrivono una tendenza associativa positiva tra le due dimensioni, da interpretare come indicazione esplorativa e non come evidenza inferenziale generalizzabile. L'orientamento alla cura emerge come componente di un profilo professionale articolato, fondato su riflessività, inclusione e attenzione relazionale. Il contributo propone una lettura situata della competenza emotiva e offre elementi per un ripensamento della pedagogia della cura nella formazione iniziale degli insegnanti.

Parole chiave: Competenza emotivo-riflessiva; Pedagogia della cura; Formazione iniziale degli insegnanti; Insegnanti in formazione; Intersezionalità; Complessità educativa.

Abstract

Educational contexts are undergoing transformations marked by social inequalities, cultural diversification, and emerging vulnerabilities, calling for a

* Università telematica Pegaso. E-mail: sabrin lucilla.barone@unipegaso.it.

rethinking of teacher education in relation to complexity and pedagogical responsibility. The emotional dimension of teaching gains structural significance in this scenario, yet models of professional development have yet to translate it into adequate training frameworks. This study examines the relationship between emotional-reflexive competence and orientation toward care-based practices among pre-service teachers with prior teaching experience, using an exploratory quantitative design with questionnaire data structured into modules. The paper is framed as a pilot study with a primarily descriptive purpose, based on a subsample of 9 participants in the module that was most internally coherent for the construction of the two indices. Findings describe a positive associative trend between the two dimensions, which should be read as an exploratory indication rather than as generalizable inferential evidence. Orientation to care emerges as a component of a broader professional profile grounded in reflexivity, inclusion, and relational awareness. The study proposes a situated understanding of emotional competence and offers elements for a rethinking of care pedagogy in initial teacher education.

Keywords: Emotional-reflexive competence; Pedagogy of care; Initial teacher education; Pre-service teachers; Intersectionality; Educational complexity.

Articolo sottomesso: 15/04/2026, accettato: 12/06/2026

1. Introduzione

Crescenti disuguaglianze sociali, eterogeneità culturale e nuove forme di vulnerabilità attraversano oggi le biografie degli studenti e degli insegnanti, modificando in profondità le condizioni dell'agire educativo. La formazione docente è chiamata a confrontarsi con tale scenario riconoscendo l'educazione come pratica di giustizia, riconoscimento reciproco e responsabilità pedagogica. Intersezionalità, prospettiva decoloniale ed etica della cura offrono, in questo quadro, strumenti interpretativi capaci di restituire alla professionalità insegnante il suo spessore critico, relazionale e trasformativo.

L'intersezionalità permette di leggere l'esperienza educativa come esito dell'intreccio tra dimensioni identitarie e sistemi di potere, attribuendo alla professionalità docente un carattere costitutivamente situato (Tarrayo, 2025; Lekkies & Buser De, 2020). La prospettiva decoloniale, a sua volta, sollecita una revisione dei presupposti epistemici che orientano curricula e modelli formativi, portando alla luce gerarchie di sapere e assetti eurocentrici sedimentati (Le Grange, 2023). La traduzione di tali istanze nei percorsi di formazione resta tuttavia parziale e discontinua (Tavares, 2026). Nel presente contributo, esse

operano come orizzonte critico entro cui interrogare cura e competenza emotivo-riflessiva, poiché il dataset non rileva in modo sistematico assi quali genere, origine, classe sociale o status migratorio. Tale scelta precisa la natura pilota ed esplorativa dello studio e ne circoscrive la portata.

La pedagogia della cura costituisce un asse decisivo di questa interrogazione. Intesa come pratica relazionale e situata, la cura implica attenzione alle soggettività, responsabilità educativa e costruzione di legami capaci di sostenere i processi formativi (Mortari, 2015; Bennoun et al., 2018; Nazari et al., 2023). Letta attraverso la lente delle differenze, essa si colloca in rapporto alle condizioni di vulnerabilità e potere che attraversano i contesti educativi, sottraendosi a una riduzione individualistica. La letteratura segnala, al riguardo, il rischio di una cura addomesticata, centrata su armonia e consenso, che attenua il ruolo critico e generativo delle emozioni nell'esperienza educativa (Zembylas, 2026).

Le emozioni partecipano in modo strutturale all'insegnamento. Incidono sulla qualità delle relazioni, orientano i processi di apprendimento e concorrono alla costruzione della professionalità docente. Per questa ragione richiedono una lettura pedagogica capace di valorizzarne il carattere situato e relazionale, oltre i modelli standardizzati di competenza socio-emotiva (Clark et al., 2022; Ehlert et al., 2025). La competenza emotiva, quando viene assunta in chiave riflessiva, diventa parte del modo in cui l'insegnante interpreta le situazioni educative e orienta le pratiche di cura.

Anche l'identità docente prende forma nell'interazione tra esperienza, contesto e riconoscimento sociale (Beauchamp & Thomas, 2009; Hanna et al., 2019). Le emozioni vi partecipano in modo costitutivo, come mostrano studi recenti sulla relazione reciproca tra vita emotiva e identità professionale nei percorsi di formazione iniziale (Sun et al., 2024). Resta tuttavia ancora da approfondire il modo in cui tale relazione si intrecci con l'orientamento verso pratiche educative di cura.

Da queste considerazioni emerge una lacuna specifica. La relazione tra competenza emotivo-riflessiva e pedagogia della cura nella formazione iniziale degli insegnanti richiede un'indagine empirica capace di coglierne la complessità. Il presente studio esplora tale relazione in insegnanti in formazione con esperienza didattica pregressa, a partire da dati da questionario, offrendo una lettura situata della competenza emotiva e nuovi elementi per ripensare la formazione docente in rapporto alla cura, alla riflessività e alla complessità educativa.

2. Quadro teorico e ipotesi di ricerca

La formazione degli insegnanti è chiamata a confrontarsi con contesti educativi in cui complessità sociale, culturale ed epistemologica si intrecciano in

modo crescente. Le traiettorie degli studenti e degli insegnanti risultano differenziate, attraversate da vulnerabilità e disuguaglianze che incidono direttamente sulle pratiche educative. Le prospettive dell'intersezionalità e della decolonizzazione offrono strumenti per leggere la professionalità docente come costruito situato, costitutivamente segnato da relazioni di potere e da configurazioni plurali di identità (Tarrayo, 2025; Leckie & Buser De, 2020; Le Grange, 2023). La distanza tra elaborazione teorica e pratiche di formazione rimane, allo stato attuale, una delle tensioni irrisolte del campo (Tavares, 2026).

La dimensione emotiva guadagna peso analitico proprio a partire da questa tensione. Le emozioni incidono sui processi di insegnamento, sulla qualità delle relazioni educative e sulla costruzione della professionalità docente (Ehlert et al., 2025), e la competenza emotiva è progressivamente riconosciuta come componente strutturale dell'agire professionale. I modelli prevalenti di *social and emotional learning* hanno contribuito a sistematizzare il ruolo delle competenze socio-emotive nei contesti scolastici (Durlak et al., 2011), ma tendono talvolta a declinarle come insieme di abilità individuali standardizzate: un'impostazione che può comprimere la portata pedagogica delle emozioni e smusarne il carattere situato (Cagol, 2020; Clark et al., 2022). Una prospettiva pedagogica permette invece di interpretare la competenza emotiva come pratica riflessiva, capace di comprendere e rielaborare l'esperienza educativa nella sua complessità (Mortari, 2009; Savina et al., 2025; Zembylas, 2026).

La letteratura sull'identità docente offre un ulteriore elemento interpretativo. L'identità è intesa come processo dinamico, costruito attraverso l'interazione tra esperienza, contesto e riconoscimento sociale (Beauchamp & Thomas, 2009; Hanna et al., 2019), e le emozioni vi partecipano in modo costitutivo. Studi recenti documentano una relazione reciproca tra esperienza emotiva e costruzione identitaria nei percorsi di formazione iniziale (Sun et al., 2024), una relazione che attende ancora di essere analizzata in connessione diretta con l'orientamento delle pratiche educative.

L'etica della cura consente di tenere insieme queste dimensioni. La cura, intesa come pratica relazionale che implica attenzione, responsabilità e riconoscimento delle soggettività (Mortari, 2015; Bennoun et al., 2018; Nazari et al., 2023), orienta l'azione educativa verso forme di interdipendenza e responsabilità condivisa. Una sua declinazione acritica rischia di privilegiare armonia e consenso, riducendo le emozioni a variabili da gestire piuttosto che a risorse critiche da valorizzare (Zembylas, 2026). Una rielaborazione della cura capace di fare i conti con le condizioni concrete e conflittuali dell'agire educativo appare quindi teoricamente necessaria.

Nel panorama pedagogico italiano, cura e riflessività professionale hanno rappresentato due assi decisivi per comprendere la formazione docente come

elaborazione dell'esperienza. La cura è stata interpretata come categoria pedagogica capace di connettere attenzione alla persona, responsabilità educativa e qualità della relazione, sino a configurarsi come criterio orientativo della formazione iniziale e in servizio (Boffo, 2006, 2022; Mortari, 2015; Coppi, 2023). La riflessività, a sua volta, ha trovato un riferimento rilevante nella ricezione italiana del pensiero di Schön (1983; trad. it. 1993), che ha alimentato una significativa stagione di studi sul docente come professionista riflessivo. Tale prospettiva è stata sviluppata in rapporto alla possibilità di trasformare l'esperienza in sapere pedagogico, interrogando l'agire educativo, le sue intenzionalità e le sue implicazioni etiche (Striano, 2002; Mortari, 2009; Fabbri et al., 2008). Essa è stata inoltre connessa alle comunità di pratiche, ai processi di formazione situata e ai modelli di professionalità docente (Fabbri, 2007; Perla & Martini, 2019; Rivoltella & Rossi, 2017). In continuità con la tradizione dell'apprendimento trasformativo (Mezirow, 1991; trad. it. 2003), la riflessività consente di leggere la formazione degli insegnanti come rielaborazione critica dell'esperienza professionale.

Queste linee di ricerca convergono sul profilo etico, relazionale e riflessivo della professionalità docente, ma sono state sviluppate prevalentemente in modo parallelo. La loro intersezione, soprattutto nei percorsi di formazione iniziale degli insegnanti, resta ancora poco tematizzata sul piano empirico. Le prospettive intersezionali e decoloniali ampliano tale quadro, richiamando l'esigenza di leggere emozioni e cura in rapporto alle differenze, alle vulnerabilità e alle asimmetrie che attraversano i contesti educativi, pur senza costituire nel presente studio categorie direttamente misurate.

Il costrutto di competenza emotivo-riflessiva adottato nel presente studio designa una forma integrata di competenza professionale nella quale dimensione emotiva e dimensione riflessiva si costituiscono reciprocamente. Esso si distingue dai *framework* di *social and emotional learning* centrati sulla standardizzazione delle competenze socio-emotive e dalla sola capacità di regolazione affettiva. Le emozioni diventano materiale dell'elaborazione riflessiva; la riflessività prende forma come processo radicato nell'esperienza emotiva situata. Questa lettura è coerente con Mortari (2009), per la quale il pensiero riflessivo nella formazione del docente professionista implica la capacità di sostare sulle proprie esperienze, compresi gli stati emotivi che le attraversano, e con Fabbri et al. (2008), che interpretano l'insegnante riflessivo come soggetto capace di trasformare le pratiche professionali attraverso la loro rielaborazione. Sul versante internazionale, Savina et al. (2025) propongono un modello di competenza emotiva degli insegnanti che include la dimensione riflessiva come componente metacognitiva del riconoscimento e della regolazione emotiva, avvicinandosi alla lettura qui proposta. La competenza emotivo-riflessiva costituisce dunque una categoria analitica esplorativa, attraverso cui osservare la relazione

tra esperienza emotiva, riflessività professionale e orientamento verso pratiche educative di cura negli insegnanti in formazione iniziale.

La ricerca si concentra su questa relazione, in insegnanti in formazione iniziale con esperienza didattica pregressa. In coerenza con la struttura del *dataset*, l'analisi assume la seguente ipotesi:

H1. La competenza emotivo-riflessiva è positivamente associata all'orientamento verso pratiche educative di cura.

A complemento dell'ipotesi, l'analisi considera una proposizione descrittiva di carattere esplorativo: l'orientamento alla cura tende a emergere come componente di un profilo professionale più articolato, caratterizzato da riflessività, inclusione e attenzione relazionale, rilevabile trasversalmente nei diversi moduli dell'indagine.

La dimensione identitaria non viene formalizzata come variabile empirica autonoma, ma assume una funzione interpretativa, consentendo di leggere il passaggio tra esperienza emotiva e orientamento pedagogico in modo coerente con i limiti del dataset e con la natura esplorativa dello studio.

3. Metodologia

Lo studio adotta un disegno quantitativo pilota, a prevalente finalità descrittiva ed esplorativa. L'ipotesi H1 non viene intesa come ipotesi da verificare in senso inferenziale pieno, data la numerosità ridotta del sottocampione, ma come traccia teorica utile a orientare l'esame della relazione tra competenza emotivo-riflessiva e orientamento alla cura.

La raccolta dei dati è avvenuta tramite questionario strutturato con item su scala Likert, somministrato in occasione delle esercitazioni laboratoriali che scandivano la struttura del corso. A ciascun segmento tematico seguiva un momento di laboratorio applicativo, nel quale i partecipanti erano invitati a compilare il modulo corrispondente.

Il contesto istituzionale è quello dei percorsi universitari abilitanti per la scuola secondaria erogati dall'Università Telematica degli Studi IUL nell'anno accademico 2025-2026, nell'ambito di un formato didattico che alterna sessioni in presenza e a distanza. I partecipanti, insegnanti in formazione con esperienze didattiche pregresse, attraversano una fase di transizione tra formazione e professionalizzazione. Tale condizione consente di osservare rappresentazioni e orientamenti già in parte strutturati, rendendo il campione pertinente rispetto

agli obiettivi dello studio. Tutti i partecipanti hanno espresso consenso informato alla raccolta e al trattamento dei dati e hanno compilato il questionario in forma anonima, come parte integrante delle attività del corso.

Il dataset è articolato in cinque moduli, ciascuno somministrato al termine del corrispondente segmento tematico.

Il primo modulo rileva competenza emotivo-riflessiva e orientamento alla cura attraverso gli indici descritti di seguito ($N = 9$) ed è quello impiegato per l'esame esplorativo della relazione tra i due costrutti, in ragione della sua maggiore coerenza interna.

Il secondo modulo rileva la percezione delle dinamiche relazionali in contesti educativi complessi.

Il terzo modulo esplora gli orientamenti verso la gestione della diversità e dell'inclusione.

Il quarto modulo rileva il profilo professionale complessivo dei partecipanti attraverso otto dimensioni: relazione educativa, inclusione, UDL, PEI/PDP, rete educativa, comunicazione, valutazione formativa e riflessività.

Il quinto modulo indaga i sottodomini della competenza emotiva, con particolare attenzione a autoconsapevolezza, autoregolazione, empatia, abilità sociali e *boundary strain*.

La struttura dei moduli non è completamente omogenea, poiché ciascuno rileva dimensioni solo parzialmente sovrapponibili, rendendo necessario distinguere tra l'esame esplorativo della relazione tra gli indici del primo modulo e le analisi descrittive integrative condotte sui moduli successivi.

Nel primo modulo sono stati costruiti due indici. L'indice di competenza emotivo-riflessiva aggrega tre item relativi alla regolazione delle emozioni, alla consapevolezza degli stati emotivi e alla capacità di leggere le dinamiche relazionali in classe. L'indice di orientamento alla cura è costruito a partire da tre item concernenti l'attenzione alla persona dello studente, la valorizzazione delle potenzialità e la qualità della relazione educativa. La selezione degli item è stata guidata da criteri di coerenza teorica e di distinzione concettuale tra i due costrutti considerati.

L'analisi dei dati si sviluppa su due livelli principali. Il primo livello riguarda la distribuzione delle variabili e la verifica della coerenza interna degli indici tramite alpha di Cronbach. Il secondo livello descrive l'andamento associativo tra competenza emotivo-riflessiva e orientamento alla cura mediante i coefficienti di Pearson e di Spearman, assunti come indicatori esplorativi della direzione osservata. Data la numerosità ridotta del sottocampione, i risultati vengono interpretati in termini descrittivi, senza attribuire ai coefficienti valore inferenziale o generalizzabile.

Il disegno presenta alcuni limiti. La natura trasversale dei dati preclude inferenze di carattere causale. L'uso di strumenti self-report espone i risultati a

potenziali effetti di desiderabilità sociale. La struttura modulare del questionario non consente di integrare in modo sistematico variabili relative all'identità docente e alle dimensioni intersezionali. Tali elementi definiscono la portata dello studio come contributo esplorativo, orientato a fornire indicazioni per sviluppi di ricerca più estesi.

4. Risultati

Come anticipato in sede metodologica, il primo modulo (N = 9) è stato utilizzato per descrivere l'andamento della relazione tra competenza emotivo-riflessiva e orientamento alla cura. Data la numerosità del sottocampione, gli indicatori associativi sono presentati come descrittori esplorativi della direzione osservata, non come prove inferenziali.

4.1 Evidenze descrittive e andamento associativo esplorativo

Le statistiche descrittive mostrano valori medi elevati per entrambe le scale principali (Tab. 1; Fig. 1).

Tab. 1 - Statistiche descrittive e affidabilità delle scale

Scala	N	Media	DS	Min	Max	α
Competenza emotivo-riflessiva	9	4.111	0.667	2.667	5.000	0.760
Orientamento alla cura	9	4.481	0.603	3.333	5.000	0.725
Profilo relazionale complessivo	9	4.144	0.448	3.500	4.700	0.697

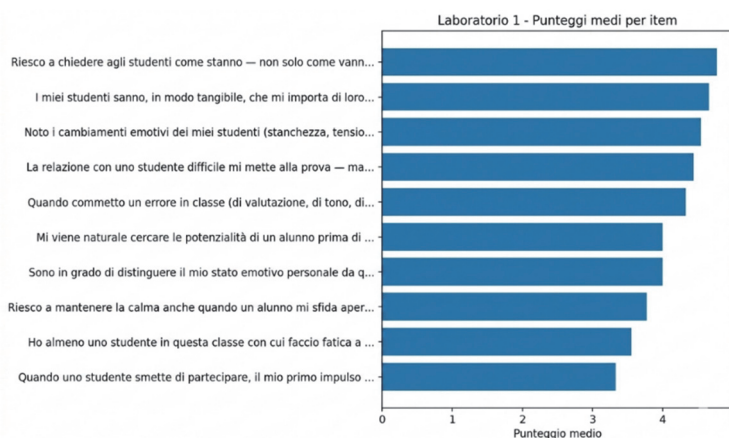


Fig. 1 - Statistiche descrittive e affidabilità delle scale (Rappresentazione grafica)

L'indice di competenza emotivo-riflessiva presenta una media pari a 4.111 (DS = 0.667), mentre l'indice di orientamento alla cura raggiunge una media pari a 4.481 (DS = 0.603). Il profilo relazionale complessivo si attesta su valori analoghi ($M = 4.144$; DS = 0.448). Questi valori suggeriscono, con la cautela imposta dalla numerosità ridotta del sottocampione e dall'uso di strumenti self-report, una tendenza dei partecipanti ad attribuirsi livelli elevati di competenza relazionale e di orientamento alla cura.

Gli indici mostrano una coerenza interna soddisfacente per un'analisi esplorativa: i valori di alpha indicano che le scale rilevano in modo sufficientemente coerente i costrutti teorici di riferimento. Il profilo complessivo presenta un valore lievemente inferiore, in linea con la maggiore eterogeneità degli item inclusi. Dal punto di vista descrittivo, merita attenzione lo scarto tra le due scale principali: l'orientamento alla cura presenta valori medi più elevati rispetto alla competenza emotivo-riflessiva. Questa osservazione, da trattare con cautela in assenza di un test statistico specifico dello scarto, suggerisce che la disponibilità alla cura possa precedere la piena elaborazione riflessiva della dimensione emotiva, delineando una possibile asimmetria tra orientamento dichiarato e integrazione professionale.

Gli indicatori associativi descrivono un andamento positivo tra competenza emotivo-riflessiva e orientamento alla cura (Tab. 2).

Tab. 2 - Indicatori descrittivi dell'andamento associativo

Statistica	Valore
Pearson r	0.5408
Spearman ρ	0.6743

Il coefficiente di Pearson risulta pari a $r = 0.5408$ e il coefficiente di Spearman a $\rho = 0.6743$. I due valori descrivono una tendenza associativa positiva tra competenza emotivo-riflessiva e orientamento alla cura nel sottocampione osservato. In coerenza con l'impianto pilota dello studio, essi sono assunti come indicatori descrittivi della direzione e dell'intensità dell'andamento rilevato. La distribuzione dei punteggi rappresentata in Figura 2 consente di visualizzare tale andamento.

Nel complesso, i dati descrittivi sono coerenti con la direzione attesa da H1, senza consentire una verifica inferenziale dell'ipotesi. L'esito va pertanto interpretato come una traccia esplorativa, utile a orientare successive indagini con campioni più ampi e disegni metodologici maggiormente robusti.

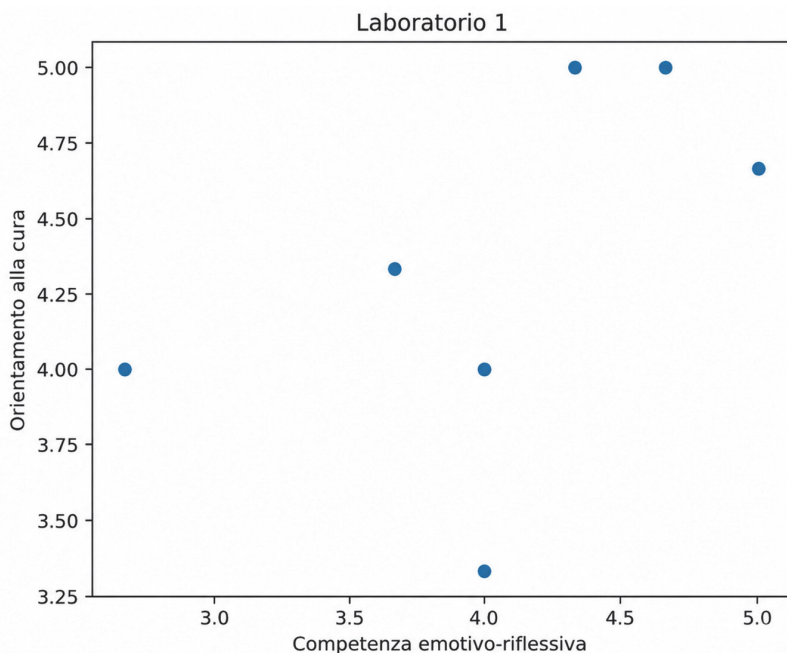


Fig. 2 - Distribuzione dei punteggi tra competenza emotivo-riflessiva e orientamento alla cura

4.2 Il profilo professionale: competenza emotiva, cura e gestione dei confini

Le analisi dei moduli successivi approfondiscono il profilo professionale dei partecipanti e la struttura interna della loro competenza emotiva. I punteggi medi risultano elevati nelle principali dimensioni considerate (Tab. 3; Fig. 3).

Tab. 3 - Profilo professionale (Laboratorio 4) - Statistiche descrittive

Dimensione	Media	DS
Relazione educativa	4.25	0.50
Inclusione	4.25	0.50
UDL	4.00	0.82
PEI/PDP	4.50	0.58
Rete educativa	4.25	0.96
Comunicazione	4.25	0.50
Valutazione formativa	3.75	0.50
Riflessività	4.25	0.50

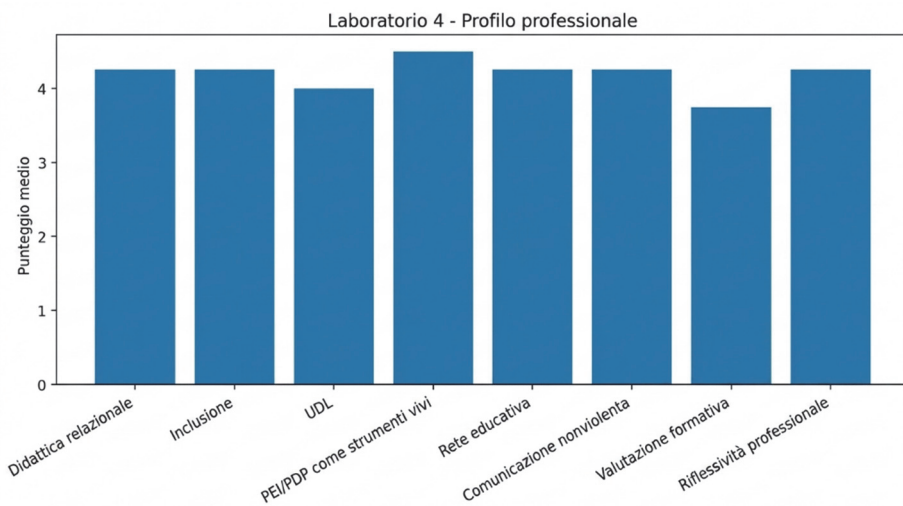


Fig. 3 - Profilo professionale (Laboratorio 4) - Rappresentazione grafica

Il valore più alto riguarda l'uso dei Piani Educativi Individualizzati e dei Piani Didattici Personalizzati (PEI/PDP) come strumenti operativi ($M = 4.50$), dato che suggerisce una familiarità consolidata con i dispositivi di inclusione, coerente con il profilo di insegnanti che hanno già maturato esperienze didattiche in contesti eterogenei.

Il profilo complessivo delinea una professionalità caratterizzata da attenzione relazionale, orientamento all'inclusione e disposizione riflessiva, nella quale l'orientamento alla cura emerge come componente distribuita trasversalmente nelle diverse aree rilevate, non riducibile a una singola dimensione. Le dimensioni rilevate consentono una lettura che, pur non operando con categorie intersezionali esplicite, ne intercetta alcune implicazioni pedagogiche. L'orientamento all'inclusione, la familiarità con i dispositivi PEI/PDP e l'attenzione alla rete educativa segnalano una sensibilità alle differenze che attraversa il profilo professionale dei partecipanti in modo trasversale. Questi elementi sono interpretabili come indicatori di una disposizione a riconoscere la pluralità delle condizioni degli studenti, biografiche, culturali e di apprendimento, come dimensione costitutiva della relazione educativa (Giacconi & Del Bianco, 2018; Giacconi et al., 2018). L'orientamento alla cura può essere così letto in relazione a una sensibilità professionale verso differenze, bisogni educativi e condizioni plurali degli studenti.

Le analisi del quinto modulo introducono un elemento di complessità ulteriore. I punteggi medi risultano elevati nelle sottodimensioni della competenza emotiva, con particolare rilievo per autoregolazione ed empatia (Tab. 4; Fig. 4).

Tab. 4 - Sottodomini della competenza emotiva (Laboratorio 5) – Statistiche descrittive

Dimensione	Media
Autoconsapevolezza	4.22
Autoregolazione	4.56
Empatia	4.56
Abilità sociali	4.22
Boundary strain	4.60

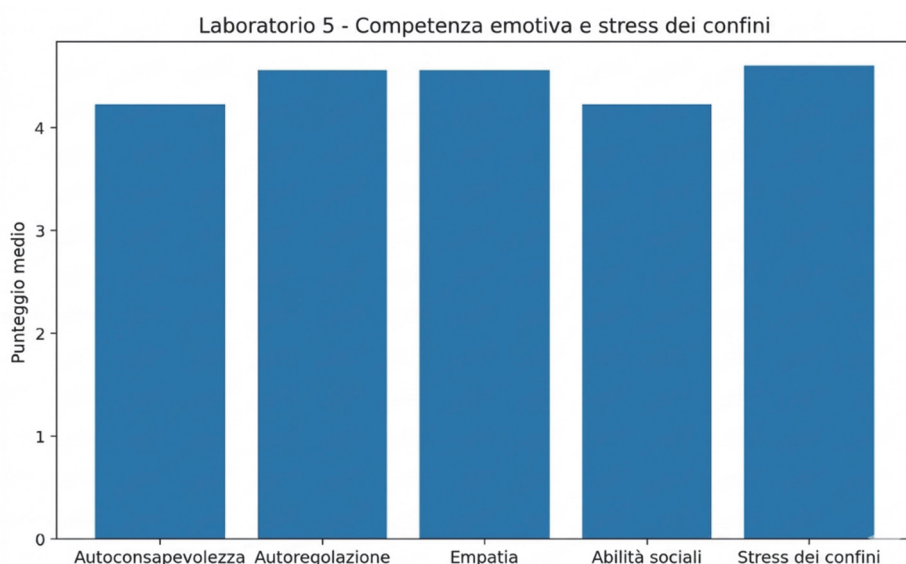


Fig. 4 - Sottodomini della competenza emotiva (Laboratorio 5) - Rappresentazione grafica

Il *boundary strain*, inteso come tensione percepita nella gestione dei confini tra coinvolgimento professionale e sovraccarico emotivo, registra il valore medio più elevato dell'intero modulo ($M = 4.60$). Questo dato segnala che un investimento relazionale intenso può accompagnarsi a una significativa esposizione al carico emotivo, introducendo una tensione che attraversa la relazione tra competenza emotiva e orientamento alla cura e ne problematizza la linearità.

La Figura 5 schematizza le relazioni empiriche emerse dall'analisi.

Schema descrittivo delle relazioni osservate



Fig. 5 - Relazioni tra competenza emotivo-riflessiva, orientamento alla cura e boundary strain

5. Discussione

Letti nella cornice di uno studio pilota, i risultati descrivono una tendenza positiva tra competenza emotivo-riflessiva e orientamento verso pratiche educative di cura. L'andamento è coerente con H1, pur senza consentirne una verifica inferenziale. Il valore del dato risiede nella possibilità di formulare una pista interpretativa pedagogicamente fondata: nei partecipanti osservati, la cura sembra associarsi a una competenza emotiva capace di assumere forma riflessiva e professionale (Ehlert et al., 2025; Stark & Bettini, 2021). Questa lettura interroga i modelli standardizzati di *social and emotional learning*, che propongono una visione decontestualizzata delle competenze socio-emotive (Clark et al., 2022), e invita a restituire alla dimensione emotiva il suo spessore pedagogico.

Le evidenze descrittive approfondiscono questa interpretazione.

L'orientamento alla cura emerge come componente di un profilo professionale nel quale riflessività, inclusione e attenzione relazionale si sostengono reciprocamente. La cura assume così il valore di orientamento trasversale della professionalità docente, radicato nelle condizioni concrete e differenziate dell'agire educativo (Bennoun et al., 2018; Nazari et al., 2023). Le prospettive intersezionali mantengono la loro rilevanza interpretativa, poiché leggono tale professionalità come costruito situato, attraversato da condizioni di disuguaglianza e da dinamiche di potere (Tarrayo, 2025; Leckie & Buser De, 2020). La dimensione identitaria offre una ulteriore chiave di lettura: la letteratura documenta come identità docente ed emozioni si co-costruiscano nei percorsi di formazione iniziale (Beauchamp & Thomas, 2009; Hanna et al., 2019; Sun et al., 2024), mentre i dati raccolti ne restituiscono una traccia coerente con la natura esplorativa dell'indagine.

Il risultato di maggiore originalità riguarda il *boundary strain*. Il valore medio rilevato ($M = 4.60$) problematizza una lettura lineare della relazione tra

competenza emotiva e cura: un investimento relazionale intenso può accompagnarsi alla fatica di regolare i confini professionali.

Riletto alla luce della tradizione pedagogica italiana sull'insegnante riflessivo e sulla cura della formazione, il *boundary strain* si configura come una tensione professionale situata, che chiama il docente a pensare e negoziare relazione, responsabilità, cura di sé e distanza professionale (Boffo, 2022; Fabbri et al., 2008). Le emozioni assumono quindi anche il valore di indicatori di tensioni strutturali che attraversano l'esperienza educativa e ne interrogano la sostenibilità (Zembylas, 2026).

Le implicazioni per la formazione degli insegnanti sono dirette. Integrare la dimensione emotiva nei percorsi abilitanti significa riconoscerla come componente costitutiva della professionalità docente. Sono necessari dispositivi riflessivi capaci di sostenere l'elaborazione delle esperienze emotive, la regolazione del coinvolgimento e la cura di sé come professionisti (Iavarone & Iavarone, 2008; Mortari, 2009; Cambi, 2010). Una formazione così orientata tiene insieme etica della cura, riflessività e attenzione alle differenze che segnano i contesti educativi (Le Grange, 2023; Tavares, 2026).

Lo studio contribuisce così a delineare una lettura della professionalità docente in cui competenza emotivo-riflessiva e orientamento alla cura si intrecciano attraverso processi riflessivi che danno forma a responsabilità pedagogica, esperienza emotiva e capacità di stare nella complessità educativa.

6. Conclusioni

Lo studio ha analizzato la relazione tra competenza emotivo-riflessiva e orientamento verso pratiche educative di cura in insegnanti in formazione iniziale con esperienza didattica pregressa, a partire da un disegno quantitativo esplorativo basato su dati da questionario. I risultati descrivono una tendenza positiva coerente con l'ipotesi H1, senza consentirne una verifica inferenziale in senso pieno. Il valore dello studio risiede nella formulazione di una pista esplorativa sulla relazione tra competenza emotivo-riflessiva e cura, da sottoporre a successiva verifica con campioni più ampi e disegni più solidi.

Le evidenze descrittive confermano che l'orientamento alla cura emerge come componente di un profilo professionale articolato, nel quale riflessività, inclusione e attenzione relazionale operano in modo convergente.

La dimensione identitaria, pur non formalizzata come variabile empirica autonoma, consente di leggere il passaggio tra esperienza emotiva e orientamento pedagogico come processo progressivo di strutturazione professionale (Beauchamp & Thomas, 2009; Sun et al., 2024).

Un elemento di particolare rilievo per le implicazioni formative riguarda la tensione tra coinvolgimento emotivo e sostenibilità professionale. I dati mostrano che livelli elevati di competenza emotiva possono associarsi a difficoltà nella gestione dei confini professionali, segnalando che la cura, nei contesti educativi complessi, richiede un equilibrio tra attenzione alla relazione e capacità di regolazione del coinvolgimento. Questo esito richiama le criticità evidenziate dalla letteratura sull'etica della cura rispetto a declinazioni normative centrate sull'armonia e sulla disponibilità relazionale (Zembylas, 2026), e suggerisce che i percorsi di formazione iniziale dovrebbero prevedere spazi riflessivi dedicati esplicitamente a questa dimensione.

Nel complesso, il contributo dello studio consiste nel proporre una lettura della competenza emotiva come dimensione situata della professionalità docente, in relazione alle pratiche di cura e ai processi riflessivi. La formazione degli insegnanti è chiamata pertanto a integrare la dimensione emotiva nei dispositivi formativi superando modelli standardizzati e decontestualizzati (Clark et al., 2022), in coerenza con le prospettive intersezionali e decoloniali richiamate nel quadro teorico (Le Grange, 2023; Tavares, 2026).

I limiti della ricerca vanno esplicitati con precisione. La dimensione contenuta del campione circoscrive la generalizzabilità dei risultati e orienta l'interpretazione verso la direzione della relazione più che verso la sua significatività statistica; la natura trasversale dei dati preclude inferenze causali; la struttura modulare del questionario non consente di integrare in modo sistematico variabili relative all'identità docente e alle dimensioni intersezionali. Va inoltre considerato che la natura self-report degli strumenti rileva rappresentazioni, percezioni e orientamenti dichiarati, senza consentire di osservare direttamente lo scarto tra ciò che gli insegnanti affermano di fare e ciò che prende concretamente forma nelle pratiche educative. Questi elementi definiscono la portata dello studio come contributo esplorativo, orientato a fornire indicazioni per sviluppi di ricerca più estesi.

Le prospettive di ricerca futura che emergono organicamente da questi limiti riguardano tre direzioni.

La prima è l'adozione di disegni longitudinali, capaci di osservare come la relazione tra competenza emotivo-riflessiva e orientamento alla cura evolva nel passaggio dalla formazione iniziale alla pratica professionale.

La seconda è l'integrazione di approcci qualitativi o di tipo misto, che consentano di approfondire i processi riflessivi sottostanti, dare voce alle esperienze dei partecipanti e osservare, attraverso interviste, narrazioni professionali, diari riflessivi o analisi di pratiche, il rapporto tra orientamenti dichiarati e forme concrete dell'agire educativo.

La terza riguarda l'operazionalizzazione esplicita delle dimensioni intersezionali e decoloniali all'interno dei disegni di ricerca sulla formazione docente,

superando il loro trattamento come cornice teorica esterna e traducendole in variabili e categorie analitiche rilevabili empiricamente.

In questa direzione, ricerche successive dovrebbero includere strumenti capaci di rilevare le condizioni differenziate dei partecipanti e dei contesti, nonché procedure qualitative orientate ad analizzare come le future insegnanti e i futuri insegnanti interpretano differenza, vulnerabilità, potere, cura e confine professionale nella concretezza delle situazioni educative.

Riferimenti bibliografici

- Beauchamp C., & Thomas L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature. *Cambridge Journal of Education*, 39(2): 175-189. Doi: 10.1080/03057640902902252.
- Bennoun S., Haeberli P., & Schaub M. (2018). Taking an ethics of care perspective on two university teacher training programmes. *South African Journal of Higher Education*, 32(6): 137-152. Doi: 10.20853/32-6-2651.
- Boffo V. (a cura di) (2006). *La cura in pedagogia. Linee di lettura*. CLUEB.
- Boffo V. (2022). La cura della formazione e la relazione educativa. In: V. Boffo (A cura di), *La scuola in ospedale. Tirocinio e formazione degli insegnanti* (pp. 19-36). Editpress.
- Cagol M. (2020). *Emozioni, ragione, etica in educazione. Per una pedagogia dei comportamenti complessi*. Milano: FrancoAngeli.
- Cambi F. (2010). *La cura di sé come processo formativo. Tra aduttità e scuola*. Roma-Bari: Laterza.
- Clark C. T., Chrisman A., & Lewis S. G. (2022). (Un)standardizing emotions: An ethical critique of social and emotional learning standards. *Teachers College Record*, 124(7): 131-149. Doi: 10.1177/01614681221111432.
- Coppi A. (2023). Dare fiducia. Dialogo e cura nei contesti educativi. *Studi sulla Formazione*, 26(1): 173-180. Doi: 10.36253/ssf-14450.
- 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. Doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x.
- Ehlert M., Grunschel C., & Koehler F. (2025). The role of teachers' emotions and their assessment in professional development research: A systematic review. *Educational Psychology Review*, 37, Art. 69. Doi: 10.1007/s10648-025-10048-w.
- Fabbri L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*. Carocci.
- Fabbri L., Striano M., & Melacarne C. (2008). *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. Milano: FrancoAngeli.
- Giacconi C., & Del Bianco N. (A cura di). (2018). *In azione: Prove di inclusione*. Milano: FrancoAngeli.

- Giaconi C., Capellini S. A., Del Bianco N., Taddei A., & D'Angelo I. (2018). Study empowerment for inclusion. *Education Sciences & Society*, 9(2). Doi: 10.3280/ESS2-2018oa7138.
- Hanna F., Oostdam R., Severiens S. E., & Zijlstra B. J. H. (2019). Domains of teacher identity: A review of quantitative measurement instruments. *Educational Research Review*, 27(3): 15-27. Doi: 10.1016/j.edurev.2019.01.003.
- Iavarone M. L., & Iavarone T. (2008). *Pedagogia del benessere. Il lavoro educativo in ambito sociosanitario* (2a ed.). Milano: FrancoAngeli.
- Le Grange L. (2023). Decolonisation and anti-racism: Challenges and opportunities for teacher education. *Curriculum Journal*, 34(1): 8-21. Doi: 10.1002/curj.193.
- Leckie A., & Buser De M. (2020). The power of an intersectionality framework in teacher education. *Journal for Multicultural Education*, 14(2): 117-127. Doi: 10.1108/JME-07-2019-0059.
- Mezirow J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass. (trad. it. *Apprendimento e trasformazione*, Raffaello Cortina, 2003).
- Mortari L. (2009). *Ricericare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nazari M., Karimpour S., & Ranjbar M. (2023). To promote justice is to care: Pedagogy of care and socially-just instruction among teachers. *System*, 118, 103128. Doi: 10.1016/j.system.2023.103128.
- Perla L., & Martini B. (a cura di) (2019). *Professione insegnante. Idee e modelli di formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Rivoltella P. C., & Rossi P. G. (A cura di) (2017). *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante* (nuova ed.). La Scuola.
- Savina E., Fulton C., & Beaton C. (2025). Teacher emotional competence: A conceptual model. *Educational Psychology Review*, 37, 40. Doi: 10.1007/s10648-025-10018-2.
- Schön D. A. (1983). *The reflective practitioner*. Basic Books. (trad. it. *Il professionista riflessivo*, Dedalo, 1993)
- Stark K., & Bettini E. (2021). Teachers' perceptions of emotional display rules in schools: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 104, 103388. Doi: 10.1016/j.tate.2021.103388.
- Striano M. (2002). *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*. Liguori.
- Sun M., Ji Y., Wu Y., Ying K., & Chen X. (2024). The reciprocal relations between professional identity and teacher emotions: A longitudinal study on pre-service and novice teachers. *Journal of Psychological Science*, 47(1): 61-69. Doi: 10.16719/j.cnki.1671-6981.20240108.
- Tarrayo V. (2025). Intersectionality in language teacher education: A systematic literature review. *Language, Culture and Curriculum*. Doi: 10.1080/07908318.2025.2469537.
- Tavares V. (2026). Reproducing cultural normativity: The absence of social justice pedagogies in the teacher training curriculum. *Language, Culture and Curriculum*. Doi: 10.1080/07908318.2026.2644179.

Zembylas M. (2026). When harmony harms: Disruptive emotions, affective injustice, and the limits of relational ethics in education. *Ethics and Education*. Doi: 10.1080/17449642.2026.2655688.