

La competenza emotiva nella formazione delle professioni educative e pedagogiche

Emotional competence in the training of educational and pedagogical professions

Enza Sidoti

Università degli Studi di Palermo, enza.sidoti@unipa.it

ABSTRACT

This contribution aims to enhance an increasingly relevant theme for educational professionals: emotional competence. Educators and pedagogists, in addition to taking care of the person, are called to take care of themselves and acquire a greater awareness on the socio-emotional front as well as cognitive. Luigina Mortari (2019) highlights how the socio-emotional dimension is a fundamental direction of self-care and so must be considered already by academic curricula. The aim of this work, therefore, is reflected in the desire to promote strategies and care actions aimed at acquiring emotional, communicative and relational skills as fundamental practices for the training of trainers.

Il presente contributo intende valorizzare un tema sempre più rilevante per le professionalità educative: la competenza emotiva. Educatori e pedagogisti, oltre a prendersi cura della persona, sono chiamati a prendersi cura di sé e acquisire una maggiore consapevolezza sul fronte socio-emotivo oltre che conoscitivo. Luigina Mortari (2019) evidenzia come la dimensione socio-emotiva sia una direzione fondamentale della cura di sé e così deve essere considerata già dai curricula accademici. Lo scopo di questo lavoro, pertanto, si riflette nella volontà di promuovere strategie e azioni di cura finalizzate all'acquisizione di competenze emotive, comunicative e relazionali in quanto pratiche fondamentali per la formazione dei formatori.

KEYWORDS

Emotion | Educational professions | Training | Self-care | Well-being.
Emozioni | Professioni educative | Formazione | Cura di sé | Benessere

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 2 | n. 2 | dicembre 2024

Citation: Sidoti, E. (2024). La competenza emotiva nella formazione delle professioni educative e pedagogiche. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 2(2), 119-125 <https://doi.org/10.7347/spgs-02-2024-15>.

Corresponding Author: Enza Sidoti | enza.sidoti@unipa.it

Journal Homepage: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipeges>

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-02-2024-15

Received: 26/09/2024 | **Accepted:** 02/12/2024 | **Published:** 12/12/2024

1. La competenza socio-emotiva e la responsabilità pedagogica

La letteratura nell'ambito della psicologia della mente e delle capacità meta-rappresentative ha racchiuso nel concetto di competenza emotiva (Grazzani Gavazzi, 2004; Albanese et al., 2006) quelle capacità che risultano alla base del riconoscimento, comprensione e risposta coerente alle emozioni altrui al fine di giungere a una sempre più adeguata manifestazione delle proprie (Saarni, 1999).

Vanna Iori ha messo in evidenza come “in un'epoca di diffuso analfabetismo sentimentale” vi sia la tendenza a rimuovere le emozioni percepite come pericolose, in virtù dell'incapacità di controllarle (Iori, 2006, p. 217). Affinché ciò non avvenga, si può utilizzare uno sguardo “fenomenologico-esistenziale che costruisce l'orizzonte scientifico di riferimento per il recupero della dimensione emotiva e per la sua legittimazione nelle pratiche educative e nelle relazioni dell'aver cura” (Iori, 2011, p. 15).

Secondo Heidegger (1976), l'Esserci è sempre in uno stato emotivo (p. 172). L'esistenza è quindi già sempre pervasa, impregnata di una certa tonalità emotiva, e non vi è alcuno stato dell'esistenza che ne sia privo (Iori, 2009, p. 54). Le tonalità emotive (l'allegria e la malinconia, la felicità e l'angoscia) non hanno un oggetto determinato: si riferiscono all'esistenza in quanto tale. Ogni tonalità emotiva esprime una sorta di accordo che attraversa tutto l'uomo, il quale nelle sue diverse parti è accordato uniformemente su un certo “tono” (Bollnow, 2009, p. 32). Non sono dunque le tonalità emotive a essere “dentro” di noi ma siamo piuttosto noi a trovarci “dentro” una tonalità emotiva, la quale filtra la nostra esperienza del mondo, dischiudendo o precludendo possibilità.

Nella relazione educativa vanno in scena continuamente reazioni emotive che colorano, ostacolano, connotano, il corso delle vicende che si susseguono nelle routine educative (Salerno, 2021, p. 99) e che implicano l'entrare in relazione con l'educando e creare una certa vicinanza fisica ed emotiva con lui (Tramma, 2003, p. 84). La competenza emotiva, pertanto, diventa una necessaria competenza professionale per agire relazioni educative sane (Iori, 2010, p. 46) tra eccesso di lontananza ed eccesso di coinvolgimento.

Mennin e Fresco (2013) hanno evidenziato che le persone con una buona competenza emotiva riescono a gestire meglio situazioni stressanti e sono meno suscettibili a sviluppare disturbi emotivi. L'educazione emotiva, dunque, deve essere intesa come una dimensione individuale, relazionale e sociale, appartenente a persone affettivamente consapevoli perché l'empatia, come evidenzia Edith Stein, non è solo una risonanza emotiva tra l'io e l'altro (Visconti, 2019). La vita emotiva dell'educatore si spalanca continuamente al mondo degli altri e ogni tipo di cura è collegata al mondo delle emozioni perché solo in questo modo si potrà avere un incontro con l'altro che muterà in relazione (Borgna, 2010, p. 188).

Hochschild, sociologa statunitense, definisce la personalità dell'educatore come un “Io senziente”, inteso come un Io che ha la capacità di provare emozioni a seconda della situazione sociale e del contesto in cui si trova e che, nello stesso tempo, è consapevole di farlo (Cerulo, 2013, p. 23). È un professionista “che mescola le emozioni e la ragione nel suo agire educativo e sociale, che riesce a fermarsi e riflettere sulla sua emozionalità, che non si ferma alla facciata comportamentale dei suoi stati emotivi e sentimentali ma prova a comprendere il significato di un sentire, evitando di lasciarsi travolgere da situazioni emotive create da altri e che, spesso, non gli appartengono” (Ivi, p. 24).

Secondo Bennett (2001), non si possono definire le emozioni come qualcosa di negativo o positivo, sono invece gli atteggiamenti e i comportamenti che si mettono in atto sperando una determinata emozione, a produrre effetti ottimali o controproducenti al contesto e alla percezione che si ha di sé. Sono le nostre reazioni alle emozioni a tenerci a distanza da noi stessi. È fondamentale allora che il professionista dell'educazione impegnato in un lavoro di cura compia un lavoro su di sé, imparando a gestire le proprie emozioni, accettando e accogliendo i lati negativi e problematici e apprezzando quelli positivi (Salerno, 2021, p. 100).

Uno studio condotto da Gross e John (2003) ha dimostrato che le persone che adottano strategie efficaci di regolazione emotiva, tendono a sperimentare meno emozioni negative e a sviluppare una resilienza maggiore di fronte alle difficoltà.



Riconoscere ciò che si prova permette di aver cura della propria vita emotiva; coltivare una cura di sé consente di avere cura dell'altro e della sua vita emotiva in maniera autentica (Bruzzone, 2006, p. 155). Anche Vanna Iori sostiene che l'educatore deve saper sviluppare una competenza affettiva indispensabile non solo per conoscere e gestire le emozioni altrui ma anche per acquisire consapevolezza e responsabilità delle proprie (Iori, 2009, p. 60).

Entra qui in gioco la capacità di auto-osservarsi, la quale permette di riflettere sulle proprie letture della realtà e su come queste influenzino le situazioni che si vengono a creare (Maida et al., 2010, p. 66). La consapevolezza di sé permette di lavorare su tutti gli aspetti che entrano in gioco e che possono compromettere la buona riuscita di un intervento educativo. Attraverso l'auto-osservazione, l'educatore impara a conoscere le sue reazioni e questo permette di impostare l'intervento in modo differente.

Vanna Iori sottolinea che le emozioni provate dall'educatore e dall'operatore nel lavoro sociale, sono da considerarsi "un'opportunità e una risorsa (piuttosto che un problema)", che occorre riconoscere, nominare, esprimere, per coltivare i sentimenti come "una indispensabile ricchezza nelle situazioni dell'educare e del prendersi cura" (Iori, 2003, p. 11).

La responsabilità pedagogica, pertanto, è chiamata ad indicare modalità per entrare in relazione con la propria e altrui vita affettiva, a riconoscere le emozioni, a nominarle e ad accettarle in tutte le loro sfumature (Contini, 2006, p. 158).

2. La pratica riflessiva

La pratica riflessiva si configura come un sistema di riflessione in e sull'azione che viene scelta e agita sulla base di specifiche considerazioni, sia di tipo cognitivo-procedurale che ermeneutico-simbolico (Heidegger, 1966; Schön, 1983). Essa permette di creare legami e di produrre conoscenza; se la conoscenza risulta inadeguata davanti a situazioni o circostanze mai affrontate, occorre riflettere criticamente su di sé e sulle proprie assunzioni per incrementare il grado di consapevolezza interiore e relativa al proprio ruolo di educatore (Bobbo, 2020, p. 279).

Il soggetto che riflette è un io che si dirige sui suoi stessi vissuti e si ascolta pensare mentre pensa. Solo attraverso l'atto della riflessione la mente può diventare consapevole della qualità degli atti cognitivi compiuti e dunque è un atto cognitivo della stessa qualità dell'oggetto cui si dirige (Mortari, 2003). Sa, dunque, leggere e reinterpreta la propria esperienza, sviluppando in questo modo la sua identità professionale in un processo di messa in discussione di certezze sia esterne sia interne al soggetto, non soltanto in ambito cognitivo (Crotti, 2017). Il professionista riflessivo, inoltre, pensa alle sue azioni e ai suoi pensieri sia in modo critico, cioè non assolvendosi dai suoi possibili errori, sia in modo costruttivo, ovvero con la volontà di acquisire e apprendere dall'esperienza e dalla riflessione per creare un sapere che possa essere utile nelle situazioni successive (Ivi, p. 94).

La riflessione viene a essere concepita come "una narrazione, che è la strada maestra verso la presenza, l'identità, l'intersoggettività e la capacità di discernimento etico" (Charon & Hermann, 2012, p. 6); un momento di consapevolezza del sé, sul perché e sul come ci poniamo in relazione al lavoro educativo. Mann e colleghi (2009) evidenziano come le pratiche riflessive producano considerevoli effetti positivi nei contesti formativi: la riflessione migliora le relazioni educative e supporta la motivazione.

Formare i professionisti della salute al pensiero riflessivo (*self assessment, regulation and reflection*) richiede di accompagnarli prima di tutto a comprendere il valore costruttivo del proprio pensiero sulla realtà (dimensione epistemica), a riconoscere le matrici e le variazioni anche impercettibili dei propri ragionamenti (dimensione meta-cognitiva), a riconoscere il ruolo delle posizioni dei protagonisti all'interno dell'agire di cura (dimensione relazionale), a contestualizzare l'agire di cura (dimensione pragmatica) (De Mennato, 2012, p. 30).

Per le professionalità educative, dunque, risulta fondamentale costruire pratiche riflessive intese come pratiche di cura di sé, dell'altro e del mondo (Boffo, 2008).



3. La narrazione come dispositivo di formazione e competenza emotiva

Nel corso del tempo si è venuta delineando l'importanza dell'uso educativo della narrazione autobiografica sia sul fronte della formazione dell'identità personale del soggetto, sia su quello dell'identità professionale (Cambi, 2002, pp. 5-6). Secondo Singer e Blagov (2004), la narrazione delle esperienze di vita, specialmente quelle emotivamente significative, contribuisce alla formazione di una memoria autobiografica che consolida il senso di identità e la capacità di riflettere sulle proprie emozioni in modo strutturato e coerente.

Grazie alla sua funzione ermeneutica e costruttiva, la narrazione rappresenta uno strumento insostituibile per costruire l'identità professionale e un mezzo privilegiato per osservarsi, comprendere, riorganizzare e reinventare sé stessi in funzione dei cambiamenti e delle circostanze interne ed esterne (Cunti, 2014, p. 121).

Negli ultimi vent'anni, Pennebaker e i suoi collaboratori hanno dimostrato come l'atto di raccontare storie abbia conseguenze importanti anche sul benessere individuale (Pennebaker, 1997; Pennebaker & Graybeal, 2001): la costruzione di storie consente la regolazione delle esperienze emotive, poiché le emozioni che vengono riorganizzate in uno schema strutturato attraverso il racconto sono più facilmente elaborate e più efficacemente regolate. La condivisione dei propri ricordi attraverso la narrazione si compie allo scopo di gestire l'impatto emotivo che le esperienze portano con sé (Pasupathi, 2003; Rimé & Christophe, 1997) e questa condivisione favorisce la comprensione delle emozioni e, quindi, la loro regolazione.

La narrazione è uno strumento che da sempre permette alle nostre emozioni, ai nostri ricordi, ai nostri atteggiamenti di avere una storia; fondamentale sia per dare un'organizzazione al proprio mondo interiore che per attribuire significati all'esperienza umana (Pontecorvo, 1991). Il raccontare e il raccontarsi consentono infatti di sviluppare nel soggetto in formazione la capacità riflessiva. L'esperienza emotiva vissuta e rivisitata prende forma in un racconto che diventa un atto di costruzione e ri-costruzione della propria storia, in virtù del valore che le emozioni hanno assunto per la persona che le interpreta (Visconti, 2019).

Il racconto appartiene all'uomo ed è sempre un racconto intriso di sentimenti; la sua forma autentica e inesauribile del dare, a sé stesso e agli altri, lo rende categoria pedagogica per eccellenza (Demetrio, 1997).

La proposta pedagogica della narrazione ha l'obiettivo di educare ad una pratica che, a partire dal racconto di sé e dalla narrazione della propria storia, permetta di dischiudere quella riflessione necessaria per illuminare la propria professione, apprendendo continuamente da essa (Mortari, 2003). Una metodologia, dunque, che fornisce ai soggetti la capacità di attribuire significato a quello che fanno e di valorizzare il loro operato (Cambi, 2002).

Questo dispositivo formativo orienta i soggetti verso la riflessione, la metacognizione e l'autonomia; aiuta a scoprirsi e conoscersi, ascoltandosi, interrogandosi e guardandosi ripercorrendo il proprio percorso di formazione (Bruner, 1992). Conoscere e saper pensare sé stessi è, infatti, una componente essenziale del percorso educativo dell'uomo (Musaio, 2015).

Il richiamo alla narrazione prelude l'ipotesi di una narrazione educativa delle emozioni, dei propri vissuti, che non sia semplicemente un parlare di sé: piuttosto un dispositivo educativo, discorso e dialogo di qualità, intenzionali e orientati [...]. Essa muove e fa leva sulle capacità della persona di elaborare processi ermeneutici, autoriflessivi e riflessivi sulla propria esperienza per scambiarli con altri, arricchirli mediante una reciproca e profonda negoziazione di una co-costruzione di senso, di cambiamento e di sviluppo (Aimo, 1999, p. 157).

La narrazione diventa luogo di cura emotiva intesa come pratica riflessiva, che presuppone consapevolezza di sé e desiderio di comprendere le proprie emozioni. Avere consapevolezza emotiva forma al riconoscimento dell'altro. Narrare, dunque, non significa esclusivamente parlare di sé, ma anche avere a



disposizione uno strumento educativo che permette di creare un dialogo qualitativamente funzionale e intenzionale con l'educando.

Il narrare risulta essere uno strumento ad elevate potenzialità educative in ambito formativo, in grado di sollecitare emozioni intense nei formandi che rievocano le prime esperienze, uno spazio che diventa formalizzato e riconosciuto di attenzione alla propria storia di vita, come autobiografia e cura di sé (Demetrio, 1996).

4. Conclusioni

Possiamo affermare che la vita emotiva rappresenta il cardine dell'educazione, pertanto, la formazione delle professioni educative e pedagogiche deve essere pensata non solamente in termini scientifici e metodologico-didattici (Collacchioni, 2006, p. 47) ma anche in termini di consapevolezza e gestione delle emozioni. Questo quesito si può riconnettere alla preoccupazione bertoliniana per "l'igiene mentale dell'operatore pedagogico" (Bertolini, 1988, p. 326) e certamente si avvicina a quella "responsabilità di tipo affettivo" (Mottana, 1998, p. 197) che si richiede a chi lavora in contesti educativi. Si tratta di un richiamo a realizzare in tutti coloro che hanno una responsabilità educativa ciò che Etty Hillesum annotava sul suo *Diario*: "Avevo imparato a leggere in me stessa e così ero in grado di leggere anche negli altri" (Hillesum, 1996, p. 208).

Tuttavia, lo specifico di un lavoro educativo basato sulla competenza emotiva è dato dalla consapevolezza che il saper parlare di emozioni non è cosa facile, ma costituisce un'abilità che può essere appresa (Albanese et al, 2006). Nella pratica educativa dovranno essere utilizzate specifiche metodologie per permettere l'acquisizione di competenze e abilità per la vita, consentendo a tutti di esprimersi in modo creativo e di preoccuparsi della realtà che li circonda (Santpere et al., 2018).

Il primo passo necessario è riconoscersi bisognosi di "apprendere ad abitare anche il negativo, ad accettare e comprendere anche i lati oscuri della propria vita" (Rossi, 2006, p. 109). Accettando le nostre dimensioni emotive possiamo compiere il passo successivo: condividerle con gli altri. La condivisione è un momento fondamentale per la consapevolezza emotiva. Nella condivisione il sentire diventa sapere. E non si costruisce nell'isolamento o nella solitudine ma nella relazione con gli altri. In quanto condiviso, il sentire si consolida in quel sapere che sostanzia di sé una cultura delle relazioni. Il tempo per "pensare con gli altri la propria esperienza" dà origine a un "agire sensato" che si esprime prima di tutto nel sapere il limite (Iori, 2009, pp. 36-37). L'ascolto del sentire le emozioni dell'altro, regolare le proprie e prendere consapevolezza del limite costituiscono preziosi indicatori di equilibrio emotivo nei contesti lavorativi.

Un buon educatore deve curare questi aspetti con molta attenzione, consapevole, fra l'altro, che un sereno clima affettivo agevola e sostiene ogni processo formativo (Ciucci Giuliani, 2005). È necessario, dunque, superare una visione statica dell'educazione, a favore di un'idea di educazione globale, fondata sulla convinzione che la pratica educativa debba considerare nel suo insieme intelletto ed emozioni, corpo e anima (Buccolo, 2019).

È auspicabile allora strutturare percorsi formativi per le professionalità educative e pedagogiche che richiedano non solo l'acquisizione di conoscenze disciplinari ma anche lo sviluppo di abilità di autoregolazione emotiva fondamentali per il benessere personale e professionale (Catalano, 2016).

Bibliografia

- Aimo, D. (1999). *Tra emozioni, affetti e sentimenti. Riflessioni pedagogiche, prospettive educative*. EduCatt.
- Albanese, O., Lafortune, L., Daniel, M.F., Doudin, P.A., & Pons, F. (2006). *Competenza emotiva tra psicologia ed educazione*. FrancoAngeli.



- Bennett Goleman, T. (2001). *Alchimia emotiva. Come la mente può curare il cuore*. Rizzoli.
- Bertolini, P. (1988). *Lesistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. La Nuova Italia.
- Bobbo, N. (2020). Empatia e pratica riflessiva come premesse alla competenza comunicativa e relazionale nel lavoro educativo con famiglie vulnerabili. Una proposta per un Syllabus didattico-formativo. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 17(2).
- Boffo, V. (2008). *La cura di sé e la formazione degli educatori. Cultura e professionalità educative nella società complessa: l'esperienza scientifico-didattica della Facoltà di Scienze della Formazione di Firenze*. Atti del convegno.
- Bollnow, O.F. (2009). *Le tonalità emotive*. Vita e Pensiero.
- Borgna, E. (2010). *L'arcipelago delle emozioni*. Feltrinelli.
- Bruner, J. (1992). *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Boringhieri.
- Bruzzone, D. (2006). Fenomenologia dell'affettività e significato della formazione. In V. Iori (Eds.), *Quando i sentimenti interrogano l'esistenza. Orientamenti fenomenologici nel lavoro educativo e di cura*. Guerini Studio.
- Buccolo, M. (2019). *L'educatore emozionale. Percorsi di alfabetizzazione emotiva per tutta la vita*. FrancoAngeli.
- Cambi, F. (2002). *L'autobiografia come metodo formativo*. Laterza.
- Catalano, S. (2016). Le componenti disposizionali dell'intelligenza emotiva: Ottimismo e felicità negli insegnanti. *Quaderni di Orientamento*, 49, 60-69.
- Cerulo, M. (2013). *Lavoro emozionale e struttura sociale*. Armando.
- Charon R., N. & Hermann, N. (2012). A sense of story, or why teach reflective writing? *Academic Medicine*.
- Ciucci Giuliani, A. (2005). *La cattedra e il banco. Costruire una relazione educativa efficace*. Carocci.
- Collacchioni, L. (2006). *Insegnare emozionando, emozionare insegnando*. Edizioni del Cerro.
- Contini, M. (2006). Elogio dello scarto e della resistenza. In M. Tarozzi (Ed.), *Direzioni di senso. Studi in onore di Piero Bertolini*. CLUEB.
- Crotti, M. (2017). La riflessività nella formazione alla professione docente. *Edetania. Estudios y propuestas socioeducativas*.
- Cunti, A. (2014). *Formarsi alla cura riflessiva. Tra esistenza e professione*. FrancoAngeli.
- De Mennato, P. (2012). Medical Professionalism and Reflexivity. Examples of training to the sense of duty in Medicine. *Educational Reflective Practices*, 2, 15-33.
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Raffaello Cortina.
- Demetrio, D. (1997). *Manuale di educazione degli adulti*. Laterza.
- Grazzani Gavazzi, I. (Ed.). (2004). *La competenza emotiva*. Unicopli.
- Gross, J.J., & John, O.P. (2003). Individual differences in tw emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 348-362.
- Heidegger, M. (1976). *Essere e tempo*. Longanesi. (Original work published 1927).
- Heidegger, M. (1966). *Discourse on Thinking*. Harper and Row.
- Hillesum, E. (1996). *Diario 1941-1943*. Adelphi.
- Iori, V. (2003). (Ed.). *Emozioni e sentimento nel lavoro educativo e sociale*. Guerini.
- Iori, V. (2006). Coltivare la vita emotiva: cuore della formazione. In M. Tarozzi (Eds.), *Direzioni di senso. Studi in onore di Piero Bertolini*. CLUEB.
- Iori, V. (2009). *Il sapere dei sentimenti*. FrancoAngeli.
- Iori, V. (2010). Vita emotiva e formazione, *Education Sciences & Society*, 37-49.
- Iori, V. (2011). *Quando i sentimenti interrogano l'esistenza*. Edizioni Guerini e Associati.
- Lepore, S. J., Greenberg, M. A., Bruno, M., & Smyth, J. M. (2002). Expressive writing and health: Selfregulation of emotion-related experience, physiology, and behavior. In S. J. Lepore, J. M. Smyth (Eds.), *The writing cure: How expressive writing promotes health and emotional well-being* (pp. 99-117). Psychological Association.
- Maida, S., Nuzzo, A., & Reati, A. (2010). *Il colloquio nella pratica educativa*. Carocci Faber.
- Mann, K., Gordon, J., & MacLeod, A. (2009). Reflection and reflective practice in health professions education: a systematic review. *Advances in Health Sciences Education: Theory and Education*, 14(4), 595-621.
- Mennin, D.S., & Fresco, D.M., Emotion regulation therapy. In J.J. Gross (Ed.). *Handbook of Emotion Regulation* (pp. 469-487). The Guilford Press.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella Formazione*. Carocci.



- Mortari, L. (2019). *Aver cura di sé*. Raffaello Cortina.
- Mottana, P. (1998). *Formazione e affetti*. Armando.
- Musaio, M. (2015). Dalla paura verso il futuro alla ricerca di possibilità: riflessioni pedagogiche per educare l'identità personale. *MeTis*.
- Pasupathi, M. (2003). Emotion regulation during social remembering: Differences between emotions elicited during an event and emotions elicited when talking about it. *Memory*, 11, 151-163.
- Pennebaker, J. W. (1997). Writing about emotional experiences as a therapeutic process. *Psychological Science*, 8, 162-166.
- Pennebaker, J. W., & Ferrell, J. D. (2013). Can expressive writing change emotions? In D. Hermans, B. Rimé, & B. Mesquita (Eds.), *Changing emotions* (pp. 183-186). Psychology Press.
- Pennebaker, J. W., & Graybeal, A. (2001). Patterns of natural language use: Disclosure, personality, and social integration. *Current Directions*, 10, 90-93.
- Pontecorvo, C. (1991). Narrazioni e pensiero discorsivo nell'infanzia. In M. Ammaniti, D.N. Stern (Eds.), *Rappresentazioni e narrazioni*. Laterza.
- Rimé, B., & Christophe, V. (1997). How individual emotional episodes feed collective memory. In J. W. Pennebaker, D. Paez, B. Rimé (Eds.), *Collective memory of political events* (pp. 131-146). Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Rossi, B. (2006). *L'educazione dei sentimenti*. Unicopli.
- Saarni, C. (1999). *The Development of Emotional Competence*. Guilford.
- Salerno, V. (2021). Le emozioni nella relazione educativa. La teoria delle emozioni di M. Nussbaum. *Rivista Formazione & Insegnamento*, 19(1).
- Santpere, E. Aguado, G. López, Y. & Urretavizcaya, U. (2018). Centros Educativos Transformadores: rasgos y propuestas para avanzar. *Movimiento por la Educación Transformadora y la Ciudadanía Global*.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Maurice Temple Smith.
- Singer, J.A., & Blagov, P.S. (2004). The integrative Function of Narrative processing: autobiographical memory, self and mental health. In D.R. Beike, J.M. Lampinen, & D. A. Behrend (Eds.), *The Self and memory* (pp. 117-138). Psychology Press.
- Smyth, J., True, N., & Souto, J. (2001). Effects of writing about traumatic experiences: The necessity for narrative structuring. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 20(2), 161-172.
- Tramma, S. (2003). *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*. Carocci.
- Visconti, E. (2019). Agire bene la scuola: l'educazione emotiva come competenza trasversale. *Rivista digitale Erikson*, 5(1).

