



4

Ottobre 2025

Performative Practices in the Training of Early Childhood Educators

Pratiche performative nella formazione degli educatori dell'infanzia

Barbara De Angelis, Philipp Botes, Andreina Orlando¹
Università degli Studi Roma Tre

barbara.deangelis@uniroma3.it
philipp.botes@uniroma3.it
andreina.orlando@uniroma3.it

Doi: https://doi.org/10.14668/QTimes_17410

ABSTRACT

The training of early childhood educators requires approaches that integrate solid theoretical foundations with formative methodologies capable of developing a playful, reflective, and inclusive educational professionalism, recognizing the bodily, emotional, and relational dimensions as fundamental resources in the educational process, and equally central in university curricula.

This contribution presents the results of an experiment conducted within the 'Pedagogy and Didactics for Inclusion' workshop in the degree program for 'Nursery Educators and Early Childhood Services' at Roma Tre University, where performance-based tools and methodologies were used to stimulate critical reflection, self-awareness, interpersonal communication, and educational planning. These experiential practices demonstrate how playful experiences not only enrich educational practice but are essential in training more conscious and competent educators.

¹ Il contributo è il risultato del lavoro congiunto dei tre autori. Barbara De Angelis ha curato la stesura dei paragrafi 1 e 5, Philipp Botes del paragrafo 2, Andreina Orlando del paragrafo 4, Philipp Botes e Andreina Orlando del paragrafo 3. **132**

Keywords: Performative methodologies, Body, Emotions, Educators, Initial training.

RIASSUNTO

La formazione degli educatori dei servizi per l'infanzia richiede approcci capaci di integrare solide basi teoriche con metodologie formative, in grado di sviluppare una professionalità educativa ludica, riflessiva e inclusiva, riconoscendo le dimensioni corporea, emotiva e relazionale come risorse fondamentali nel processo educativo e, parimenti, centrali nei percorsi universitari.

Il contributo presenta i risultati di una sperimentazione condotta all'interno del laboratorio di "Pedagogia e Didattica per l'Inclusione" nel corso di laurea in "Educatore di nido e dei servizi per l'infanzia" dell'Università Roma Tre, in cui sono state utilizzati strumenti e metodologie performative per stimolare la riflessione critica, la consapevolezza di sé, la comunicazione interpersonale e la progettualità educativa. Tali pratiche esperienziali dimostrano come l'esperienza ludica non solo arricchisca la pratica educativa, ma sia essenziale per formare educatori più consapevoli e competenti.

Parole chiave: metodologie performative, corpo, emozioni, educatori, formazione iniziale.

1. INTRODUZIONE

La fascia d'età compresa tra 0 e 6 anni, negli ultimi decenni, è stata riconosciuta a livello scientifico e politico come momento fondativo dello sviluppo umano e come periodo cruciale nella costruzione dell'identità personale, affettiva, cognitiva e sociale. Le ricerche in campo pedagogico, psicologico, neuroscientifico e neuroeducativo hanno infatti messo in luce la peculiare plasticità cerebrale che caratterizza i primi anni di vita e la conseguente alta sensibilità agli stimoli ambientali e relazionali, che influiscono profondamente sui processi di apprendimento, sulle modalità di interazione e sull'organizzazione del sé (Shonkoff & Phillips, 2000; Diamond, 2014). In questa prospettiva, il diritto all'educazione nella prima infanzia non è più concepito come una prerogativa opzionale, ma come un diritto sociale fondamentale, correlato ai principi di giustizia, inclusione e pari opportunità, sanciti dalle più importanti convenzioni internazionali. Le organizzazioni sovranazionali hanno contribuito a definire, in tal senso, un quadro unitario.

L'UNESCO ha ribadito come l'*Early Childhood Care and Education* (ECCE) costituisca la base di una società equa e democratica, sottolineando la necessità di investimenti pubblici consistenti e di una professionalità educativa solida e riflessiva (UNESCO, 2015). Analogamente, l'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico, attraverso il programma *Starting Strong*, ha evidenziato il nesso tra la qualità dei servizi educativi per l'infanzia, lo sviluppo delle competenze di base e la riduzione delle diseguaglianze sociali (OECD, 2017). Anche l'Unione Europea, nella *Council Recommendation on High-Quality Early Childhood Education and Care Systems* (2019), ha messo in risalto il valore della qualità pedagogica, la centralità dei processi formativi e l'importanza di un approccio integrato, che colleghi la dimensione educativa, quella sociale e quella culturale.

In Italia, tale visione si è tradotta in una significativa innovazione normativa (L. 107/2015; D.Lgs. 65/2017) con l'istituzione del sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita ai sei anni, che ha introdotto un modello organico volto a superare le storiche frammentazioni tra servizi educativi 0–3 e scuola dell'infanzia 3–6. Questo sistema si fonda sul riconoscimento del bambino come soggetto di diritti, portatore di potenzialità e competenze, e richiede agli educatori e agli insegnanti una professionalità che non si limiti alla trasmissione di contenuti, ma che sappia farsi carico di processi complessi di cura, relazione, inclusione e promozione del benessere. Ne consegue che la formazione degli educatori, in tale contesto, non può essere ridotta a una dimensione tecnico-operativa, ma deve configurarsi come un percorso trasformativo, capace di integrare competenze epistemologiche, riflessive ed etiche.

Le più recenti acquisizioni pedagogiche (Mulè, 2022; Tedesco, 2024) hanno avvalorato questo ruolo del sapere professionale dell'educatore radicato su una concezione *embodied* e *situated* della conoscenza, in cui corpo, mente ed emozioni costituiscono un'unità inscindibile. Il corpo, in particolare, all'interno di questa prospettiva assume una particolare importanza, inteso non come semplice veicolo dell'apprendimento, ma fondamentale matrice epistemologica attraverso cui il bambino costruisce il proprio rapporto con il mondo e attraverso cui l'educatore stesso sviluppa consapevolezza critica e responsabilità educativa (Merleau-Ponty, 2012). Anche il movimento, non più inteso come mero esercizio funzionale, ma in ambito pedagogico-educativo assume gradualmente una funzione primaria nell'esperienza cognitiva, affettiva ed estetica che plasma l'identità e favorisce l'incontro con l'altro (Edelman, 1995; Wallon, 2007).

In questa cornice si collocano le pratiche performative nella formazione degli educatori e delle educatrici, intese come dispositivi pedagogici che coinvolgono la corporeità, la comunicazione multimodale, la drammatizzazione, l'azione rituale e la simbolizzazione. Si tratta di pratiche che si rivelano strumenti potenti di riflessività e agency pedagogica: consentono, infatti, di “mettere in scena” e problematizzare vissuti formativi; stimolare processi di auto-narrazione; promuovere la capacità di costruire senso in modo dialogico e partecipativo (Bove, 2022; Zago, 2023). In un'ottica trasformativa, tali pratiche agiscono da mediatori maieutici che sollecitano non solo l'acquisizione di competenze didattiche, ma anche la maturazione di posture etiche, estetiche e relazionali indispensabili per operare nei contesti dell'infanzia.

Particolare rilievo assume, dunque, il gioco, riconosciuto come linguaggio educativo primario e forma performativa fondativa: il gioco, infatti, nelle sue declinazioni simboliche, esplorative e relazionali, rappresenta il terreno privilegiato per la costruzione del significato, per l'espressione dell'identità e per la sperimentazione di pratiche di inclusione. E a tal proposito, le teorie pedagogiche e psicologiche hanno mostrato come l'attività ludica, lungi dall'essere un'attività accessoria, costituisca un dispositivo complesso che attiva competenze cognitive, socio-emotive e motorie (Vygotskij, 1978; Pellegrini, 2009). In particolare, il gioco in movimento contribuisce a connettere sviluppo psicomotorio e crescita intellettuale, rivelando come intelligenza e motricità siano strettamente intrecciate (Diamond, 2014).

D'altra parte, in questo orizzonte ci si propone di esplorare il potenziale delle pratiche performative e ludico-riflessive come leve trasformative per la formazione degli educatori dell'infanzia. Attraverso l'analisi di un'esperienza laboratoriale condotta presso il corso di studi Edu-Nido dell'Università Roma Tre, nell'ambito del Laboratorio di Pedagogia e Didattica per l'Inclusione, si intende mettere in luce come il ricorso a feedback narrativi, osservazioni partecipate e schede di autoriflessione possa favorire un apprendimento situato, critico e trasformativo. L'obiettivo è

contribuire alla riflessione scientifica sulla formazione universitaria degli educatori e sulle possibilità di costruire ambienti educativi equi, inclusivi e creativi, in sintonia con i principi della pedagogia critica e dell'educazione democratica. Nei percorsi universitari di formazione degli educatori, le esperienze laboratoriali possono assumere una funzione davvero strategica: intese non come esercizio applicativo, ma come spazio critico e generativo, in cui teoria e prassi si contaminano reciprocamente, tali esperienze, se radicate in pratiche autentiche e in dispositivi autoriflessivi, consentono agli studenti-educatori di sviluppare la capacità di leggere e interpretare situazioni educative complesse, di valorizzare il corpo come veicolo di conoscenza e relazione, e di costruire un *habitus* professionale orientato alla responsabilità e alla cura (Faloni & Florian, 2023).

2. MENTE, CORPO ED EMOZIONI NELLA FORMAZIONE ESPERIENZIALE DELL'EDUCATORE

La prospettiva pedagogica che riconosce i processi educativi e di apprendimento come integrazione di testa, cuore e mano offre un paradigma fecondo per ripensare la formazione dell'educatore in una prospettiva esperienziale (Pace & Zappalà, 2021). Tale visione rinvia a una concezione che identifica il valore formativo dell'unità tra mente, corpo ed emozioni, superando la dicotomia cartesiana che per lungo tempo ha contrapposto il pensiero alla dimensione corporea e, parimenti, valorizza il ruolo dell'educazione socioemotiva tanto nell'azione didattica dell'insegnante, quanto negli itinerari e negli ambienti di apprendimento formali e non formali (De Angelis, 2014; Ricci & Maggi, 2022).

In questi termini, l'apprendimento si configura come un processo complesso, situato e incarnato, che si nutre di esperienze motorie, affettive e cognitive intrecciate nella costruzione di significati (Botes, 2024). Il movimento rappresenta dunque un canale privilegiato di esperienza e conoscenza, non riducibile a mero esercizio tecnico, ma autentico linguaggio educativo che stimola processi cognitivi, linguistici e simbolici, in continuità con il pensiero di John Dewey, secondo il quale il sapere nasce dall'esperienza riflessa e trasformata. Il corpo assume il significato di soggetto conoscente e mediatore parte integrante della relazione educativa (De Angelis & Botes, 2016; De Angelis, 2022). La dimensione senso-motoria costituisce una vera e propria matrice epistemologica che consente la costruzione di significati, poiché il corpo agisce come interfaccia tra la soggettività e il mondo. Analogamente al pensiero di Lev Vygotskij, infatti, l'apprendimento e lo sviluppo rappresentano dei processi intrinsecamente sociali e incarnati, in cui strumenti culturali e relazioni contribuiscono alla costruzione della mente.

Le ricerche psico-pedagogiche e neuroscientifiche dimostrano come i processi cognitivi siano intrinsecamente radicati nell'esperienza corporea (Sambanis, 2013). Basti pensare al costrutto di *embodiment* che, di fatto, evidenzia l'inseparabilità tra il pensiero, l'agire motorio e l'ambiente che lo sostiene (Piazzoli, 2018; Gallagher, 2005). Il movimento, nelle sue forme spontanee, ludiche e performative, diventa dunque un linguaggio educativo in grado di favorire la creatività, la cooperazione, la riflessione critica e, coerentemente con la prospettiva montessoriana che riconosce nella mano lo strumento primario della mente, rivela come l'attività corporea non debba essere soltanto intesa come oggetto di apprendimento motorio, ma come vero e proprio soggetto di conoscenza, capace di generare pensiero e attivare percorsi trasformativi che intrecciano le dimensioni sensoriale, cognitiva e affettiva (Gamelli, 2022).

Analogamente al corpo, anche le emozioni, inseparabili dalla vita psichica e corporea, **135**

rappresentano un'altra dimensione fondamentale dell'esperienza formativa. Esse non costituiscono semplicemente reazioni soggettive, ma vere e proprie forme di conoscenza primaria, in grado di orientare le decisioni, guidare i comportamenti e modellare le relazioni educative (Riva, 2020). Negli ultimi decenni, le neuroscienze hanno confermato ciò che il dibattito pedagogico aveva intuito da tempo, per cui l'educazione non può ridursi a un fatto puramente intellettuale, ma deve coinvolgere la sfera emotiva, riconoscendola come costitutiva della crescita personale (Geake, 2016). In tal senso, la razionalità appare profondamente radicata nella vita emotiva e corporea, i processi decisionali non possono prescindere dai segnali somatici e affettivi che strutturano la coscienza (Damasio, 1994). Le emozioni, secondo questa prospettiva, assumono un valore cognitivo, poiché forniscono mappe interpretative della realtà, aiutano a discernere situazioni complesse e permettono l'elaborazione di significati. La teoria della simulazione incarnata evidenzia come il riconoscimento delle emozioni altrui sia possibile grazie a processi empatici corporei che anticipano la riflessione razionale (Gallese, 2006).

In ambito educativo-didattico, tali implicazioni suggeriscono la necessità di progettare percorsi che non mirino alla repressione delle emozioni, ma al loro riconoscimento e alla loro gestione consapevole. Martha Nussbaum (2001) parla in tal senso di "alfabetizzazione emotiva", sottolineando come la capacità di nominare, comprendere e riflettere sulle emozioni sia alla base della crescita etica e civile. L'educazione emozionale non ha dunque solo una funzione individuale, ma anche sociale, poiché permette di sviluppare competenze relazionali, favorire la coesione dei gruppi e prevenire fenomeni di esclusione. Ogni emozione – dalla gioia alla rabbia, dalla paura alla speranza – può essere letta come un segnale che orienta l'apprendimento, purché l'educatore sappia offrire uno spazio di ascolto, di elaborazione e di trasformazione. In questo senso, il percorso formativo diventa occasione per sviluppare intelligenze multiple e per promuovere una crescita integrale che intrecci ragione e affettività. L'educatore, dunque, è chiamato non solo a insegnare conoscenze, ma a coltivare competenze emotive ed empatiche che divengono parte integrante del suo ruolo professionale.

La formazione dei professionisti dell'educazione, dunque, non può essere pensata come semplice trasmissione di contenuti, ma come processo generativo di comprensione ed elaborazione a partire dall'esperienza vissuta. L'apprendimento significativo implica infatti la mobilitazione di tutte le componenti della personalità: cognitiva, corporea ed emotivo-affettiva. L'educatore, in tal senso, non rappresenta un mero trasmettitore di conoscenze astratte, ma un mediatore in grado di promuovere contesti ricchi di stimoli, in cui l'esperienza del movimento e la dimensione emozionale divengono risorse educative imprescindibili. Le metodologie cooperative, partecipative e performative si rivelano strumenti particolarmente adeguati per sostenere questo approccio, poiché valorizzano il corpo come veicolo di espressione, immedesimazione e riflessione, aprendo a pratiche educative di tipo esperienziale e inclusivo (Raphael *et al.*, 2022; Botes, 2025).

Ripensare la formazione dell'educatore a partire dall'unità di mente, corpo ed emozioni significa dunque adottare una prospettiva che non separa il conoscere dal vivere, né il pensare dal sentire. Il movimento e le emozioni, lungi dall'essere elementi periferici, si configurano come fondamenti epistemologici e didattici di una pedagogia che pone al centro l'esperienza vissuta. Solo in questo orizzonte interpretativo l'educatore può assumere un ruolo autenticamente formativo, diventando promotore di esperienze trasformative orientate alla crescita integrale della persona e capaci di intrecciare il sapere con la vita, la ragione con l'affettività, la mente con il corpo.

3. LA RICERCA-FORMAZIONE PARTECIPATA CON GLI STUDENTI EDUCATORI DELL'INFANZIA

Nell'ambito del corso di Pedagogia e Didattica per l'inclusione afferente al Corso di Laurea "Educatore di nido e dei servizi per l'infanzia" (L-19, EduNido) dell'Università Roma Tre si sviluppa da anni un'esperienza didattica laboratoriale che rappresenta un dispositivo pedagogico significativo in termini metodologici e di potenziale trasformativo. Il laboratorio, denominato "Scenari di inclusione", si configura come uno spazio esperienziale strutturato, in cui teoria e prassi si intrecciano in un'ottica generativa, e nel quale gli studenti sono accompagnati in un percorso complesso di apprendimento riflessivo, corporeo, simbolico ed etico. Non si tratta semplicemente di un modulo aggiuntivo o di un'esercitazione accessoria rispetto al corso, bensì di un luogo educativo a pieno titolo, in cui si vive la formazione in una prospettiva di apprendimento trasformativo fondata sul coinvolgimento sinergico delle dimensioni cognitiva, affettiva, relazionale e corporea dell'esperienza educativa (De Angelis *et al.*, 2022).

In linea con le Linee pedagogiche per il sistema integrato 0-6 (D.M. 22 novembre 2021, n. 334), il laboratorio, durante l'a.a. 2024/25, ha fornito agli studenti un contesto di apprendimento profondamente coerente con la reale azione pedagogico-didattica che l'educatore dell'infanzia è chiamato oggi a mettere in campo per affrontare le sfide educative sempre più complesse in contesti plurali, segnati da disuguaglianze, vulnerabilità e differenze. In questo senso, la prospettiva inclusiva non è stata assunta come concetto normativo, bensì come orizzonte epistemologico e come postura pedagogica che attraversa ogni gesto formativo e ogni scelta didattica. È nel laboratorio che questa visione si concretizza e si incarna: attraverso l'adozione di pratiche espressive, performative e riflessive, gli studenti sono sollecitati a ripensare i propri presupposti educativi, a mettere in discussione i modelli standardizzati di intervento e ad aprirsi a una concezione relazionale e situata dell'inclusione.

Nel corso del laboratorio i soggetti in formazione sono stati coinvolti in un percorso performativo incentrato sull'uso del movimento, del corpo e delle emozioni, organizzato sulla base del contesto educativo e degli obiettivi definiti in fase di progettazione. Gli incontri hanno seguito una struttura ricorrente che ha previsto la presentazione delle attività, il riscaldamento corporeo, gli esercizi pratici e dei momenti finali di restituzione. Sono state proposte diverse pratiche mutuare dal lavoro teatrale e drammapedagogico (Botes, 2025), tra cui attività sul gesto e sulle posture, esercizi di ascolto e rappresentazione, disegni corporei, macchine sonore, improvvisazioni guidate, composizione narrativa e performativa. Successivamente, gli studenti, organizzati in piccoli gruppi, hanno progettato un *project work* ambientato in un contesto educativo da loro scelto, nel quale immaginare e strutturare un possibile intervento laboratoriale, successivamente presentato in forma multimediale.

All'interno del laboratorio "Scenari di inclusione" è stata condotta un'attività di ricerca-formazione finalizzata a documentare, analizzare e comprendere in profondità gli effetti e i processi attivati dalla proposta laboratoriale sul piano esperienziale, relazionale, riflessivo e trasformativo.

Uno degli obiettivi centrali della ricerca è stato quello di approfondire le modalità attraverso cui i futuri educatori possano sviluppare un atteggiamento riflessivo e flessibile capace di accogliere la complessità delle situazioni educative e di tradursi in pratiche pedagogiche sensibili ai contesti. Tale orientamento non si limita all'acquisizione di competenze tecnico-didattiche, ma implica la disponibilità ad aprirsi alla sperimentazione, all'imprevisto e alla dimensione relazionale

dell'incontro educativo. In questa prospettiva, assumono particolare rilievo la tematizzazione e l'elaborazione pedagogica di aspetti spesso trascurati nella pratica quotidiana degli educatori o relegati a un piano marginale quali: l'utilizzo consapevole del corpo, il riconoscimento e la gestione delle emozioni, nonché la capacità di integrare dimensioni cognitive, affettive e corporee nei processi formativi. In coerenza con tali premesse, la ricerca si è articolata attorno ai seguenti obiettivi specifici:

- promuovere la riflessività professionale attraverso dispositivi formativi che sollecitino l'auto-osservazione, il confronto tra pari e l'analisi critica delle pratiche educative;
- sostenere l'integrazione di corpo, emozioni e pensiero nei percorsi di formazione, valorizzando il movimento espressivo come strumento privilegiato per sviluppare consapevolezza di sé, capacità relazionali e sensibilità pedagogica;
- favorire un approccio flessibile e situato che permetta ai futuri educatori di adattarsi a contesti diversificati, sperimentando strategie inclusive e creative per rispondere ai bisogni dei bambini e delle comunità educative.

Questa impostazione ha consentito di porre il movimento espressivo al centro dell'indagine, riconoscendolo non solo come attività artistica o motoria, ma come vero e proprio linguaggio formativo capace di attivare processi riflessivi e di integrare dimensioni cognitive, affettive e corporee nella pratica educativa.

L'indagine ha coinvolto gli studenti iscritti al secondo anno del percorso EduNido, per un totale di 51 partecipanti suddivisi in cinque sottogruppi laboratoriali, che hanno frequentato in presenza (da ottobre a dicembre 2024), il ciclo completo di attività previste dal laboratorio, articolate in 10 incontri a cadenza settimanale. Il disegno della ricerca, costruito con un approccio quali-quantitativo, si è posto l'obiettivo di rilevare sia gli apprendimenti impliciti, non formalizzabili secondo categorie tradizionali, sia le trasformazioni più profonde della postura educativa e della consapevolezza professionale degli studenti, attraverso strumenti capaci di cogliere il vissuto, la narrazione soggettiva e l'elaborazione riflessiva dei partecipanti.

Fin dalle fasi iniziali l'indagine è stata concepita come un'esperienza di co-costruzione formativa, in cui gli studenti non sono stati meri oggetti di osservazione, bensì veri e propri co-autori del percorso educativo. Tale modello si iscrive nella visione di una pedagogia democratica e trasformativa, orientata non tanto alla mera trasmissione di conoscenze, ma alla costruzione condivisa di significati, competenze e consapevolezza critica (Mezirow, 1991; Biesta, 2014). In questa logica, la raccolta dei dati non è avvenuta secondo un paradigma lineare, ma attraverso modalità dialogiche e cicliche, attivate da dispositivi di ascolto, restituzione e riflessività costante che hanno animato ciascuna fase laboratoriale.

L'approccio adottato si inserisce nella tradizione della *Participatory Action Research* (PAR), metodologia che promuove l'impegno attivo dei partecipanti nella definizione delle questioni di ricerca, nel processo investigativo e nella trasformazione sociale (Vaughn & Jacquez, 2020). In ambito formativo, l'uso della PAR nella formazione di educatori e insegnanti ha dimostrato di favorire lo sviluppo della riflessività professionale, l'ampliamento della consapevolezza pedagogica e il rafforzamento delle pratiche innovative (Serpa *et al.*, 2018). Inoltre, l'uso di modelli basati su approcci partecipativi, in contesti di formazione professionale continua, ha evidenziato come tali pratiche promuovano abilità operative e riflessive fondamentali per gli educatori (Semathong, 2023). Nel complesso, questa cornice metodologica ha garantito non solo una rigorosa raccolta e

analisi dei dati, ma anche la loro trasformazione in esperienza formativa condivisa e in pratiche riflessive ed evolutive all'interno del laboratorio educativo.

In questo senso, la raccolta dei dati è avvenuta in modo dialogico, circolare e continuo, attraverso dispositivi di ascolto e restituzione che hanno accompagnato ogni fase del laboratorio. Tra gli strumenti utilizzati si segnalano: (1) schede di autoriflessione individuale, compilate al termine di ogni incontro, per consentire agli studenti di esplicitare emozioni, apprendimenti, difficoltà, intuizioni e nuove domande; (2) osservazioni partecipate condotte dalla docente e di tutor d'aula, annotate in forma narrativa e utilizzate per cogliere dinamiche relazionali, atteggiamenti corporei, posture comunicative e processi di gruppo emergenti; (3) feedback collettivi orali, raccolti in cerchio nelle ultime fasi di ciascun incontro, nei quali gli studenti sono stati invitati ad esprimere liberamente sensazioni, criticità, trasformazioni o connessioni tra teoria e vissuto; (4) un questionario iniziale di 11 *item*, mirato a indagare le dimensioni del movimento espressivo in relazione alla comunicazione, alle emozioni e ai processi educativi; (5) un questionario di riflessione personale di 9 *item*, somministrato al termine di ciascun incontro laboratoriale per rilevare le risonanze individuali e l'evoluzione delle competenze riflessive.

4. ANALISI DEI DATI

I dati emersi dal questionario iniziale somministrato agli studenti partecipanti al laboratorio, permettono di fare emergere le loro percezioni e credenze relativamente corpo, al movimento e alle emozioni nei processi educativi e di apprendimento (Fig. 1).

Diviso in quattro dimensioni (comunicazione espressiva non verbale; consapevolezza corporea ed emotiva; influenza del contesto sull'espressione; valore inclusivo del movimento), il questionario iniziale indaga il movimento corporeo come mezzo di comunicazione; esplora la connessione tra corpo, emozioni e consapevolezza di sé; analizza l'influenza dell'ambiente fisico e relazionale sull'espressività corporea; indaga il potenziale del movimento espressivo come strumento di inclusione.

Dalle risposte degli studenti si evince come il movimento espressivo venga interpretato non soltanto come un'attività motoria bensì come un linguaggio educativo e relazionale.

Dimensione	Descrizione	Domande correlate
1. Comunicazione espressiva non verbale	Indaga quanto il movimento corporeo sia percepito come mezzo di comunicazione	1, 2, 3, 5
2. Consapevolezza corporea ed emotiva	Esplora la connessione tra corpo ed emozioni e la consapevolezza di sé	4, 6
3. Influenza del contesto sull'espressione	Analizza come ambiente fisico e relazionale influenzano l'espressività corporea	7, 8
4. Valore inclusivo del movimento	Indaga il potenziale del movimento espressivo come strumento di inclusione	9, 10, 11

Fig. 1: Tabella riepilogativa del Questionario iniziale

Alla domanda circa la funzione comunicativa del corpo, la maggior parte dei partecipanti ha attribuito al movimento espressivo il valore "moltissimo" (26 risposte) o "molto" (21). Solo in quattro casi è stato indicato "abbastanza". Tale consenso conferma la centralità dell'espressività

corporea quale strumento di mediazione simbolica e di mediazione attraverso cui avvengono gli scambi comunicativi, necessariamente di natura multimodale e che non può prescindere dalla componente non verbale e paraverbale (De Angelis & Botes, 2016).

Per quanto concerne la dimensione emozionale, i rispondenti al questionario dichiarano come le emozioni più facilmente esprimibili attraverso il corpo sono l'ansia, la rabbia e la tristezza, seguite dalla felicità e dal disgusto. Questo dato suggerisce come il linguaggio corporeo costituisca un canale privilegiato per la manifestazione dei vissuti emotivi spesso difficili da verbalizzare. Gli studenti dichiarano, inoltre, che le parti del corpo maggiormente implicate nella manifestazione delle emozioni sono la testa (17 risposte), le braccia e le mani (9 ciascuna), facendo emergere come il volto e la gestualità superiore siano strettamente connessi alla comunicazione emotiva (Ekman, 1992).

Un altro dato interessante proviene dalle risposte della quasi totalità dei rispondenti, che riconosce come il movimento espressivo contribuisca allo sviluppo di una maggiore consapevolezza corporea ed emotiva. I vissuti riportati variano da sentimenti di libertà e benessere a percezioni di disagio o vulnerabilità. Tale ambivalenza evidenzia come il movimento, pur offrendo possibilità di auto-riflessione e autenticità, esponga l'individuo a una dimensione di apertura che può generare insicurezza.

Rilevante è anche il ruolo della variabile ambientale in relazione a come il corpo si muove e attraverso di esso si esprimono le emozioni o le idee. A tal proposito, la maggioranza degli studenti dichiara come l'ambiente influisca "molto" (23) o "abbastanza" (21) sull'espressione corporea. Gli elementi citati più frequentemente sono lo spazio e il suono, seguiti da luce, colori, odori e oggetti, richiamando e sottolineando come il contesto fisico ed emotivo possa facilitare o ostacolare l'espressività (Bronfenbrenner, 1979; Bonaiuto, 2019; Botes, 2024).

Secondo la maggior parte dei rispondenti, inoltre, il movimento espressivo è capace di integrare e arricchire la comunicazione verbale, e può dunque favorire l'accessibilità e l'inclusione delle persone con disabilità fisiche o cognitive, confermando quanto avvalorato dalla comunità scientifica, secondo cui le pratiche inclusive non si limitano all'abbattimento delle barriere strutturali, ma implicano la valorizzazione di linguaggi e modalità espressive diversificate (Booth & Ainscow, 2002; De Angelis, 2023; 2025). In tale prospettiva, il movimento diviene uno strumento educativo che permette a ciascun individuo di comunicare, partecipare e costruire relazioni, indipendentemente dalle proprie competenze verbali.

A seguito della somministrazione del questionario iniziale, gli studenti hanno partecipato agli incontri in presenza del laboratorio "Scenari di inclusione" durante i quali sono state svolte attività di movimento espressivo, accompagnate da una riflessione guidata e mediata attraverso di un secondo questionario, costruito per raccogliere considerazioni soggettive e valutazioni qualitative sull'esperienza svolta, con particolare attenzione agli aspetti emotivi, relazionali, ambientali e inclusivi dell'attività (Fig. 2).

Area di indagine	Cosa si vuole far emergere	Domande correlate
1. Coinvolgimento personale	Comprendere quali elementi dell'attività sono stati percepiti come stimolanti, significativi o formativi	1
2. Difficoltà e ostacoli percepiti	Rilevare eventuali difficoltà soggettive affrontate dai partecipanti (emotive, fisiche, relazionali, cognitive)	2, 3
3. Impatto del contesto ambientale	Analizzare il ruolo dell'ambiente fisico e sociale come fattore facilitante o limitante per l'esperienza	4, 5
4. Riflessione emotiva	Favorire l'autoconsapevolezza attraverso l'analisi delle emozioni provate durante l'attività	6
5. Potenziale inclusivo dell'attività	Valutare se l'esperienza può essere considerata inclusiva e accessibile per una pluralità di partecipanti	7, 8
6. Spazio aperto alla riflessione	Offrire un'opportunità per aggiungere osservazioni personali, critiche costruttive o proposte migliorative	9

Fig. 2: Questionario di riflessione finale

La quantità di dati raccolti consente di evidenziare specifiche tendenze nelle riflessioni degli partecipanti coinvolti nella ricerca-formazione. Per motivi di spazio qui ci si limita all'analisi di alcune linee interpretative di particolare rilievo per la riflessione pedagogica, tra cui le espressioni ricorrenti tra gli studenti del campione come “mettersi in gioco”, “forme teatrali”, “attività delle statue”, “cooperazione” e “conoscere i colleghi”. Queste tematiche ricorrenti permettono di mettere in luce la valenza positiva delle esperienze pratiche svolte, perché evidenziano come l'aspetto relazionale e corporeo delle attività di movimento espressivo sia stato percepito dai partecipanti come profondamente coinvolgente, in quanto capace di favorire non solo la libera espressione individuale, ma anche la costruzione di efficaci dinamiche di gruppo.

Un ulteriore dato significativo riguarda l'influenza dell'ambiente sulle esperienze laboratoriali. Le risposte si distribuiscono tra chi ha segnalato come lo spazio abbia inciso “in parte” – soprattutto a causa dell'inadeguatezza fisica dell'aula universitaria in cui si sono svolte le attività o della scarsa familiarità iniziale tra i partecipanti – e chi invece ne ha riconosciuto l'influenza positiva, sottolineando la disponibilità di spazi ampi e accoglienti, andando ad avvalorare dunque l'importanza della variabile ambientale nei processi educativi.

Per quanto concerne le emozioni provate durante le attività di movimento espressivo, il quadro risulta estremamente composito. Durante i primi incontri, infatti, prevalgono vissuti di imbarazzo, confusione e disagio, che riflettono la difficoltà iniziale a esporsi in prima persona, utilizzando prevalentemente il corpo e il movimento. Progressivamente, tuttavia, tali stati si sono trasformati in sentimenti di tranquillità, piacere, apertura e collaborazione. È dunque possibile individuare un processo di transizione emotiva condivisa, che rivela la potenzialità del movimento espressivo nel promuovere un passaggio dall'insicurezza al coinvolgimento, fino a una più profonda sensazione di benessere relazionale.

Infine, relativamente alla dimensione dell'inclusività percepita, le risposte mostrano come il 70% dei partecipanti ritenga le attività espressive svolte utili per favorire processi inclusivi, mentre il restante 30% ne sottolinea i limiti, legati soprattutto alle difficoltà di accesso per persone con disabilità motorie o sensoriali, o alla necessità di specifiche mediazioni. I suggerimenti emersi dai rispondenti riguardano la formazione di gruppi eterogenei per il reciproco supporto, l'adattamento delle pratiche per coinvolgere le persone più timide o con Bisogni Educativi Speciali, e la

predisposizione di spazi maggiormente accessibili e sicuri. Tali contributi confermano la necessità di un approccio pedagogico che non si limiti a proporre attività corporee, ma che sappia strutturare tali pratiche in chiave realmente inclusiva, valorizzando la diversità come risorsa, e promuovendo la partecipazione di tutti i soggetti coinvolti.

5. RIFLESSIONI CONCLUSIVE

I dati raccolti consentono di trarre alcune considerazioni rilevanti rispetto agli obiettivi della ricerca. Molte delle schede raccolte riportano espressioni ricorrenti quali *“mi sono sentita vista”*, *“ho sentito il mio corpo parlare”*, *“non avevo mai pensato che il gesto potesse essere una forma di cura”*, *“per la prima volta ho capito cosa significa includere con il corpo e non solo con le parole”*.

Si tratta di testimonianze che evidenziano l'efficacia di un approccio laboratoriale capace di agire non solo sul piano cognitivo, ma anche su quello affettivo, identitario e professionale. L'emergere del corpo come mediatore educativo e come strumento di comprensione ha aperto spazi di rielaborazione critica dell'esperienza già vissuta in contesti formativi precedenti, spesso percepiti come astratti, nozionistici o distanti dalla realtà dei servizi educativi.

Uno degli aspetti più significativi emersi dall'indagine riguarda l'impatto delle attività pratico-esperienziali sul processo di apprendimento e interiorizzazione dei contenuti legati all'inclusione. Le pratiche corporee, teatrali, rituali, simboliche, accompagnate da momenti di riflessione scritta e dialogica, hanno avuto un ruolo determinante nel promuovere un “cambiamento” percettivo nel modo in cui gli studenti concepiscono la relazione educativa.

Un ulteriore asse di analisi ha riguardato il tema della relazione tra pari all'interno del laboratorio: la dimensione collettiva, fortemente curata attraverso pratiche di circolarità, ascolto, empatia e co-presenza, ha favorito un processo di coesione di gruppo che ha avuto effetti positivi non solo sul clima d'aula, ma anche sulla disponibilità a mettersi in gioco, sulla sospensione del giudizio, sulla valorizzazione delle differenze.

I dati raccolti mostrano infatti che gli studenti hanno percepito il laboratorio come “uno spazio sicuro”, una “zona franca” in cui poter sbagliare senza timore, un luogo dove si impara anche attraverso la fragilità.

In un momento storico spesso segnato dalla valutazione sommativa e dalla pressione prestazionale, il laboratorio ha rappresentato per molti studenti un ambiente capace di produrre fiducia, autoefficacia e motivazione. Il valore pedagogico di queste dinamiche è inestimabile, soprattutto se si considera che la formazione dell'educatore per l'infanzia deve fondarsi su una postura relazionale basata sull'accoglienza, sull'ascolto profondo e sulla cura educativa come categoria trasformativa.

Dal punto di vista metodologico, l'indagine ha messo in luce anche alcune criticità: tra esse, la difficoltà di alcuni partecipanti ad abbandonare inizialmente l'assetto frontale o riconoscere come “formativo” ciò che non passa per il canale verbale e teorico. Tuttavia, attraverso l'accompagnamento graduale, l'uso della narrazione e il progressivo rafforzamento delle relazioni all'interno del gruppo, anche le resistenze iniziali hanno potuto trasformarsi in disponibilità esplorativa. Questo aspetto è particolarmente rilevante se si considera che uno degli obiettivi principali della ricerca era proprio quello di indagare come i futuri educatori possano maturare atteggiamenti riflessivi e flessibili, aperti alla sperimentazione e alla complessità delle relazioni educative.

L'indagine svolta ha confermato, inoltre, il valore del laboratorio come spazio generativo di professionalità e consapevolezza, e ha offerto indicazioni preziose per ripensare la formazione universitaria in modo più coerente con le esigenze del sistema integrato 0-6 e con le trasformazioni in atto nei servizi educativi. I dati raccolti saranno oggetto di ulteriore sistematizzazione e pubblicazione in un'ottica di restituzione pubblica alla comunità scientifica e formativa.

La ricerca proseguirà anche nel prossimo anno accademico, con un disegno longitudinale che permetterà di osservare eventuali consolidamenti, ricorsività e trasformazioni durature nel tempo. Il laboratorio, in questo senso, si configura non solo come esperienza didattica, ma come dispositivo di ricerca pedagogica viva, capace di rigenerarsi a partire dai vissuti, dalle domande e dalle trasformazioni dei soggetti in formazione.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Biesta, G. (2014). *The beautiful risk of education*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315634319>
- Bonaiuto, M. (2019). *Psicologia architettonica e ambientale degli ambienti scolastici*. Fondazione Agnelli.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Botes, P. (2024). Corporeità scolastiche: presenza, relazioni educative e processi didattici. *QTimes webmagazine*, 1, 245-255.
- Botes, P. (2025). Esplorare l'inclusione con i docenti in form-azione. Pratiche performative e di ricerca. *Educrazia*, VI(I), 106-117.
- Bove, C. (2022). *Pedagogia e performatività: pratiche di formazione e trasformazione*. Milano: Cortina.
- Damasio, A. (1994). *Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain*. New York: Putnam.
- De Angelis, B. (2025). Introduzione. In B., De Angelis (a cura di). *Ambienti flessibili. Creatività, inclusione, ecologia, reale/virtuale. Teorie e buone pratiche per la pedagogia* (pp. 12-14). Roma: Roma TrE-Press.
- De Angelis, B. (2022). *L'azione didattica come prevenzione dell'esclusione. Un cantiere aperto sui metodi e sulle pratiche per la scuola di tutti*. Milano: FrancoAngeli.
- De Angelis, B. (2014). Sfera emotiva e sfera cognitiva: educare le emozioni e valorizzare le diversità. In *La ricerca pedagogica in Italia. Tra innovazione e internalizzazione* (pp.603-617). Lecce:PensaMultiMedia.
- De Angelis, B., Greganti, P., Orlando, A., & Pronti, M. (2022). Corporeality, motion and UDL for special education teachers training. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, X, 1, 175-189 | <https://doi10.7346/sipes-012022-14>
- De Angelis, B., & Botes, P. (2016). Ripensare la didattica disciplinare attraverso il corpo ed il movimento. *Formazione&Insegnamento*, 1, 47-54.

- Diamond, A. (2014). Executive functions: Insights into ways to help more children thrive. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Edelman, G. (1995). *Bright air, brilliant fire: On the matter of the mind*. New York: Basic Books.
- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition and Emotion*, 6(3-4), 169–200. <https://doi.org/10.1080/02699939208411068>
- Faloni, M., & Florian, L. (2023). *Inclusive pedagogy and teacher education: Transformative approaches*. London: Routledge.
- Gallagher, S. (2005). *How the Body Shapes the Mind*. Oxford: Oxford University Press.
- Gallese, V. (2006). Corpo vivo, simulazione incarnata e intersoggettività: una nuova prospettiva teorica. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 10(2), 237-252.
- Gamelli, I. (2022). Il corpo. Non di solo sport vive il professionista delle scienze motorie. Lo sguardo della pedagogia del corpo In S., Premoli (a cura di). *Pedagogia a bordo campo. Manuale di pedagogia generale per le scienze motorie e dello sport* (pp. 99-121). Lecce: PensaMultimedia.
- Geake, J. G. (2016). *Il cervello a scuola. Neuroscienze e educazione tra verità e falsi miti*. Trento: Erickson.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.
- Merleau-Ponty, M. (2012). *Fenomenologia della percezione*. Milano: Bompiani (Ed. orig. 1945).
- Mulè, P. (2022). Il teatro sociale come dispositivo pedagogico-didattico inclusivo. *Human – International Humanities Review*, XIII(13). <https://www.iris.unict.it/retrieve/63284bb9-1fb9-48a7-a2e2-47d5c1b822f0/HUMAN-M13-A11.pdf>
- Nussbaum, M. (2001). *Upheavals of Thought: The Intelligence of Emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OECD (2017). *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264276253-en>
- Pace, E. M., & Zappalà, E. (2021). Armonizzare la testa, le mani e il cuore dei futuri educatori/maestri per un agire educativo inclusivo: un approccio riflessivo. *Nuova secondaria ricerca*, 9, 371-386.
- Pellegrini, A. D. (2009). *The role of play in human development*. Oxford: Oxford University Press.
- Piazzoli, E. (2018). *Embodying Language in Action. The Artistry of Process Drama in Second Language Education*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Raphael, J., Creely, E., & Moss, J. (2022). Developing a drama-based inclusive education workshop about disability for pre-service teachers: a narrative inquiry after Scheler and Levinas. *Educational Review*, 74(5), 978-991. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1695105>
- Ricci, A., & Maggi, M. (2022). *L'Educazione emozionale. Strategie e strumenti operativi per promuovere lo sviluppo delle competenze emotive a scuola e in famiglia*. Milano: FrancoAngeli.
- Riva, M. G. (2020). *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*. Milano: Guerini Associati.
- Sambins, M. (2013). *Fremdsprachenunterricht und Neurowissenschaften*. Tübingen: Narr.
- Semathong, S. (2023). Participatory action research to develop the teachers on classroom action research. *Shanlax International Journal of Education*, 11(3), 29–36. <https://doi.org/10.34293/education.v11i3.6118>

- Serpa, S., Ferreira, C. M., Santos, A. I., & Teixeira, R. (2018). Participatory action research in higher education training. *International Journal of Social Science Studies*, 6(6), 1–7. <https://doi.org/10.11114/ijsss.v6i6.3286>
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (Eds.). (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington, DC: National Academy Press. <https://doi.org/10.17226/9824>
- Tedesco, I. (2024). Relazione, narrazione e creatività: l'esperienza laboratoriale come pratica autentica. *IUL Research*, 4(1). DOI: [10.59082/iulres.v4i1.682](https://doi.org/10.59082/iulres.v4i1.682)
- UNESCO (2015). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action*. Paris: UNESCO.
- Vaughn, L. M., & Jacquez, F. (2020). Participatory research methods – Choice points in the research process. *Journal of Participatory Research Methods*, 1(1). <https://doi.org/10.35844/001c.13244>
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wallon, H. (2007). *Psicologia e educazione del bambino*. Roma: Armando.
- Zago, G. (2023). *Educazione performativa e trasformazione pedagogica*. Bologna: Il Mulino.

Copyright (©) Barbara De Angelis, Philipp Botes, Andreina Orlando



This work is licensed under a Creative Commons Attribution NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

How to cite this paper: De Angelis, B., Botes, P., Orlando, A. (2025). Pratiche performative nella formazione degli educatori dell'infanzia [Performative Practices in the Training of Early Childhood Educators]. *QTimes webmagazine*, anno XVII, n. 4, 132-145.

Doi: https://doi.org/10.14668/QTimes_17410