



2

Aprile 2026

Cartographies of Affectivity: Languages, Narratives, and the Construction of Professional Identity in Early Childhood Education Contexts

Cartografie dell'affettività. Linguaggi, narrazioni e costruzione dell'identità professionale nei contesti educativi dell'infanzia¹

Gabriella D'Aprile, Giambattista Bufalino, Cristina Trovato, Claudia Grasso
Università degli Studi di Catania

gdaprile@unict.it
giambattista.bufalino@unict.it
cristina.trovato@phd.unict.it
grasso.claudia98@gmail.com

Doi: <https://>

ABSTRACT

This paper presents the results of a research-training program developed as part of the Con-tatto. Affective Education, Languages, and Cultures for Children project, promoted within the framework of the Third Mission and interinstitutional collaboration between universities, schools, and the local community. Through training workshops that intertwined narratives, echo-sonorities, body language,

¹ L'articolo è frutto del lavoro congiunto degli autori. Nello specifico i paragrafi sono così attribuiti: Gabriella D'Aprile ha redatto il paragrafo 1, Giambattista Bufalino il paragrafo 2, Cristina Trovato il paragrafo 3, Claudia Grasso il paragrafo 4. Le conclusioni sono a cura di tutti gli autori.

and reflective practices, the program embraced affectivity as a pedagogical tool for interpreting early childhood educational contexts and promoting processes of reflective re-signification of teaching professionalism in preschool and primary school. The notion of affective cartographies is proposed as an interpretive key aimed at making visible emotional experiences, languages of care, educational needs, and the specificities of the local area within which the experience takes shape. The analysis highlights how these devices contribute to strengthening a professional awareness capable of interpreting the complexity and heterogeneity of educational and scholastic contexts, relaunching a poetics of care as a pedagogical posture and generative matrix of educational action.

Keywords: Affective education, research-training, professional reflexivity, cartographies of affectivity, poetics of care.

RIASSUNTO

Il contributo presenta gli esiti di un percorso di ricerca-formazione sviluppato nell'ambito del progetto Con-tatto. Educazione affettiva, linguaggi, culture per l'infanzia, promosso in una cornice di Terza Missione e di collaborazione interistituzionale tra università, scuole e territorio. Attraverso atelier formativi che hanno intrecciato narrazioni, eco-sonorità, linguaggi corporei e pratiche riflessive, il percorso ha assunto l'affettività come dispositivo pedagogico per leggere i contesti educativi dell'infanzia e per promuovere processi di ri-significazione riflessiva della professionalità docente nella scuola dell'infanzia e primaria. La nozione di cartografie dell'affettività viene proposta come chiave interpretativa volta a rendere leggibili vissuti emotivi, linguaggi della cura, bisogni educativi e specificità territoriali entro cui l'esperienza prende forma. L'analisi evidenzia come tali dispositivi concorrano a rafforzare una consapevolezza professionale capace di interpretare la complessità e l'eterogeneità dei contesti educativo-scolastici, rilanciando una poetica della cura come postura pedagogica e matrice generativa dell'agire educativo.

Parole chiave: Educazione affettiva, ricerca-formazione, riflessività professionale, cartografie dell'affettività, poetica della cura.

1. EDUCARE CON-TATTO

Nel dibattito contemporaneo sulla formazione docente, l'infanzia torna a imporsi come luogo pedagogico decisivo per interrogare la qualità delle relazioni educative, la responsabilità della presenza adulta e il ruolo dei linguaggi affettivi nella costruzione dell'esperienza educativa. Nei contesti 0-6, infatti, l'educazione si gioca in una zona liminare, nella quale parole, corpi, gesti, sguardi, silenzi e ambienti concorrono a definire le prime impronte emotive. È entro questa soglia, insieme

corporea e simbolica, che si colloca il progetto *Con-tatto. Educazione affettiva, linguaggi, culture per l'infanzia* (CARE), che si situa nel punto di intersezione tra formazione docente, educazione affettiva e ri-significazione delle professionalità educative nei contesti dell'infanzia. La sua cornice non assume l'affettività come contenuto da aggiungere ai curricoli, né come repertorio di competenze emotive da addestrare, misurare o normalizzare. La interpreta, piuttosto, come trama profonda dell'esperienza educativa: luogo in cui prendono forma riconoscimento, fiducia, appartenenza, vulnerabilità, possibilità di parola e diritto alla relazione. In questa prospettiva, la formazione degli insegnanti e degli educatori/educatrici diviene lavoro sulle posture, sui linguaggi, sulle memorie professionali, sulle forme implicite della presenza adulta. Nei contesti 0-6, infatti, l'educativo *accade*: nel colore della voce, nella qualità dello sguardo, nella distanza che si sceglie di abitare, nel modo in cui un gesto sostiene senza trattenere, nella parola che nomina senza classificare, nel silenzio che non abbandona ma lascia emergere. L'infanzia interpella l'adulto proprio su questo piano sottile e radicale: non soltanto su ciò che sa fare, ma su come sa esserci. La scelta del termine *con-tatto* custodisce tale densità semantica. Il contatto richiama l'esperienza primaria, corporea e prossimale attraverso cui il bambino e la bambina incontrano l'altro e il mondo prima ancora della piena formalizzazione linguistica. Il tatto, invece, rinvia a una qualità etica dell'agire educativo: sentire la situazione, modulare la vicinanza, riconoscere il limite, avvicinarsi senza invadere, accompagnare senza sostituirsi, sostenere senza possedere. In questo senso, il con-tatto indica una grammatica professionale della presenza, nella quale cura e libertà, prossimità e distanza, intenzionalità e apertura all'imprevisto devono continuamente ricomporsi. Il riferimento al *tatto pedagogico* consente di leggere questa postura come un sapere che non può affidarsi soltanto a protocolli o procedure, ma deve riconoscere ciò che la situazione educativa chiede nel suo farsi concreto. Il tatto pedagogico non coincide con la spontaneità, né con una generica disposizione affettiva; è piuttosto una forma alta di discernimento professionale, una sensibilità che consente di cogliere il momento opportuno, la parola necessaria, il gesto misurato, la soglia da non oltrepassare. È in questa zona intermedia, fragile e generativa, che la formazione docente incontra la propria dimensione più propriamente tras-formativa. A tale sensibilità può essere accostato, metaforicamente, il richiamo al *toucher*, inteso non come mero atto fisico del toccare, ma come esperienza-limite della prossimità e della responsabilità relazionale. Nel dialogo filosofico di Derrida con Jean-Luc Nancy, il toccare non è mai possesso dell'altro: è esposizione a una distanza che permane, incontro con una corporeità che resiste alla piena appropriazione, soglia in cui il contatto rivela insieme vicinanza e alterità (Derrida, 2000, 2005; Nancy, 2000). Trasposto nel campo pedagogico, il *toucher* permette di pensare l'educazione affettiva non come fusione emotiva, ma come arte della distanza giusta: capacità di stare accanto senza saturare, di offrire contenimento senza chiudere, di riconoscere la vulnerabilità senza trasformarla in dipendenza. In questa cornice, la nozione di *io-pelle* di Didier Anzieu consente di approfondire ulteriormente la dimensione simbolica della cura educativa. La pelle non è soltanto superficie biologica, ma primo confine psichico e relazionale: luogo di contenimento, protezione, scambio, iscrizione e differenziazione del sé (Anzieu, 1985). Nell'infanzia, l'esperienza di essere accolti, sostenuti e riconosciuti passa attraverso una memoria sensibile della cura: il corpo, prima ancora della parola, diviene spazio originario di comunicazione; la pelle, prima ancora del discorso, custodisce la traccia delle prime forme di sicurezza, appartenenza e fiducia. Da qui il valore pedagogico di *Con-tatto*: formare educatori e insegnanti capaci di esercitare un tatto educativo significa formarli alla cura dei confini, dei gesti, delle parole, delle risonanze affettive che rendono possibile l'esperienza

infantile. La cura, in tale prospettiva, si configura come pratica etica e politica (Mortari, 2025), capace di riconoscere la vulnerabilità non come mancanza, ma come condizione condivisa dell'umano e come principio di relazione. La formazione, allora, non si limita a preparare adulti che "si prendono cura" dei bambini e delle bambine; essa deve anche prendersi cura degli adulti che educano, delle loro biografie formative, delle emozioni non dette, delle posture sedimentate, dei dilemmi deontologici, delle parole apprese e sottese, talvolta inconsapevolmente, nella quotidianità scolastica. Per questa ragione, il progetto *Con-tatto* si configura come esperienza di ricerca-formazione fondata su atelier narrativi, eco-sonori, corporei e riflessivi. Tali dispositivi non hanno la funzione di fornire modelli applicativi standardizzati, ma di aprire spazi di rielaborazione professionale nei quali insegnanti ed educatori possano rendere visibili i propri alfabeti affettivi: modi di dire, ascoltare, contenere, attendere, nominare, ricordare, abitare il corpo e il territorio. La dimensione narrativa consente di dare forma alle memorie educative; quella corporea restituisce dignità ai linguaggi non verbali; le eco-sonorità riaprono l'attenzione verso ritmi, risonanze e atmosfere dell'esperienza; la riflessività permette di trasformare il vissuto in consapevolezza professionale. In tal senso, la nozione di *cartografia dell'affettività* costituisce la chiave interpretativa del contributo che non designa uno strumento standardizzato volto a misurare o classificare le emozioni, ma un costrutto teorico-metodologico articolato. Sul piano epistemologico, essa opera come metafora interpretativa delle trame relazionali, corporee, biografiche e territoriali entro cui l'affettività prende forma. Sul piano formativo, indica un dispositivo mediante il quale i partecipanti sono stati invitati a rappresentare, attraverso parole, segni, immagini e riferimenti spaziali, i legami tra luoghi, memorie educative, vissuti emotivi e posture professionali. Sul piano documentale e analitico, le produzioni cartografiche costituiscono una delle fonti del corpus e vengono interpretate come testi multimodali. La nozione assume pertanto una funzione plurale, ma non indistinta in quanto è metafora epistemologica, dispositivo formativo, pratica documentale e categoria interpretativa. Cartografare dunque non significa misurare, classificare o fissare l'esperienza emotiva, ma renderne leggibili le trame: i punti di intensità, le soglie, le fratture, le zone d'ombra, le possibilità generative che attraversano i contesti educativi dell'infanzia. Educare all'affettività significa allora formare adulti capaci di leggere la complessità dei linguaggi infantili, riconoscere le vulnerabilità senza ridurle a *deficit*, abitare le differenze senza neutralizzarle e costruire ambienti nei quali cura, parola, corpo, narrazione e relazione diventino condizioni di partecipazione e cittadinanza. La rete istituzionale che sostiene il progetto - Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Catania, Ufficio IX - Ambito Territoriale di Ragusa, Liceo Scientifico "E. Fermi" di Ragusa, I.I.S. "G. Verga" di Modica e Assessorati alla Pubblica Istruzione dei Comuni di Ragusa e Modica - non costituisce un semplice assetto organizzativo-istituzionale. Essa dà forma a una precisa opzione pedagogica: la formazione docente, quando assume l'infanzia come questione pubblica, non può che diventare costruzione di comunità professionali e territoriali. In questa prospettiva, il progetto rilancia una poetica della cura come matrice dell'agire educativo e come via per ripensare la professionalità docente a partire dalla qualità etica, estetica e politica della presenza adulta nei mondi dell'infanzia.

2. EDUCAZIONE AFFETTIVA E INFANZIA: POSTURE DELLA CURA E PRATICHE RIFLESSIVE NEI CONTESTI 0-6

La riflessione sviluppata all'interno del progetto *CARE* conduce, dunque, a una questione pedagogica più ampia, che riguarda il significato stesso dell'educazione affettiva nei contesti dell'infanzia.

Interrogare la qualità della presenza adulta, i linguaggi della cura e le forme implicite della relazione educativa significa confrontarsi con il modo in cui l'affettività attraversa e struttura l'esperienza educativa nei servizi 0-6. È a partire da questa cornice che diventa possibile approfondire le posture pedagogiche, le pratiche riflessive e le tensioni teoriche che oggi accompagnano il dibattito sull'educazione affettiva nell'infanzia, soprattutto alla luce delle trasformazioni culturali, sociali e relazionali che attraversano i contesti educativi contemporanei. Nei servizi educativi e nella scuola dell'infanzia, l'affettività costituisce una componente strutturale dell'esperienza educativa stessa in quanto riguarda il modo in cui i bambini costruiscono relazioni con il mondo, abitano gli spazi, attraversano le esperienze e danno significato alle interazioni quotidiane.

La prospettiva del sistema integrato 0-6 ha contribuito a rafforzare tale consapevolezza, riconoscendo la centralità delle relazioni, della cura e del benessere emotivo nei percorsi educativi dell'infanzia. Le *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei* (Ministero dell'Istruzione, 2021) sottolineano infatti come i contesti educativi debbano configurarsi come ambienti accoglienti, capaci di sostenere il bisogno di sicurezza, riconoscimento e appartenenza dei bambini. In questa prospettiva, l'affettività va interpretata come trama relazionale entro cui prende forma l'esperienza educativa. Negli ultimi anni, il tema dell'educazione socio-emotiva ha acquisito crescente centralità anche nella letteratura internazionale, contribuendo a valorizzare il ruolo delle emozioni nei processi di apprendimento e sviluppo (Jones *et al.*, 2021). Le pratiche educative hanno progressivamente integrato lessici legati alla regolazione emotiva, alla consapevolezza affettiva e allo sviluppo delle competenze relazionali. Tale attenzione ha certamente favorito il superamento di una storica marginalizzazione delle dimensioni emotive nei processi educativi, riconoscendo il legame profondo tra emozione, apprendimento e partecipazione sociale.

Tuttavia, questo stesso processo apre alcune questioni teoriche rilevanti. Una delle caratteristiche dell'educazione contemporanea consiste nella crescente enfasi attribuita a ciò che può essere reso osservabile, misurabile e valutabile. Anche l'affettività rischia così di essere progressivamente tradotta in insieme di competenze da sviluppare, monitorare e ottimizzare. Le emozioni vengono frequentemente interpretate come strumenti funzionali all'adattamento, alla resilienza o al miglioramento dell'apprendimento. In questa prospettiva, l'esperienza affettiva rischia di essere ridotta a dimensione individuale e performativa, perdendo la propria natura relazionale, situata ed eccedente (Zembylas, 2021).

Le prospettive fenomenologiche e post-qualitative invitano invece a considerare l'affettività come esperienza che precede ogni piena formalizzazione e che eccede i dispositivi di classificazione educativa. L'affettività prende forma nei gesti, nei silenzi, nelle posture corporee, nei ritmi dell'interazione e nelle modalità attraverso cui i bambini abitano gli spazi educativi (Ravelli, 2014; Carlan & Marcon, 2024).

La letteratura evidenzia inoltre il ruolo centrale del linguaggio nei processi di costruzione dell'esperienza emotiva. Le emozioni diventano socialmente condivisibili attraverso pratiche di nomina e interpretazione (Grazzani & Conte, 2024). Tuttavia, il linguaggio non si limita a descrivere l'esperienza, ma contribuisce a costruirla. Come osserva Zembylas (2021), le emozioni sono anche produzioni discorsive inscritte entro cornici culturali e normative che definiscono ciò che può essere espresso, riconosciuto o regolato.

La qualità delle relazioni educative, la cura degli ambienti, l'organizzazione dei tempi, le routine e le pratiche di ascolto costituiscono elementi centrali della progettazione pedagogica nei contesti 0-6

(Bobbio & Traverso, 2016). In questa direzione, anche la documentazione pedagogica assume una funzione significativa in quanto documentare significa rendere visibili i processi relazionali, emotivi e simbolici che attraversano l'esperienza educativa. La documentazione si configura così come pratica riflessiva e interpretativa, ma anche come dispositivo problematizzante capace di sostenere negli adulti forme più attente di ascolto e osservazione dell'infanzia (Zonca, 2021).

I contributi dei *childhood studies* consentono di problematizzare ulteriormente questa dimensione (Luciano & Savio, 2024). Spyrou (2024) mette in discussione l'idea di una voce infantile immediatamente accessibile e trasparente, evidenziando come l'esperienza dei bambini emerga sempre entro configurazioni relazionali e istituzionali che ne orientano la leggibilità. La relazione educativa resta inevitabilmente attraversata da asimmetrie interpretative, che richiedono agli adulti una costante postura riflessiva (Savio, 2022).

L'affettività si manifesta inoltre come esperienza profondamente incarnata. Le ricerche sull'*embodied cognition* mostrano come processi cognitivi, corporei ed emotivi siano strettamente intrecciati e non separabili (Immordino-Yang *et al.*, 2019). L'apprendimento prende forma attraverso il corpo, nei movimenti, nei gesti, nelle posture e nelle interazioni con l'ambiente. Corpo, spazio e relazione costituiscono pertanto dimensioni inseparabili dell'esperienza educativa.

Anche gli ambienti assumono una funzione pedagogica decisiva. La disposizione dei materiali, la qualità estetica degli spazi, l'organizzazione dei tempi e delle relazioni contribuiscono a orientare le possibilità di esperienza e le forme dell'affettività nei contesti educativi. Un ambiente aperto, flessibile e accogliente non determina automaticamente esperienze significative, ma ne rende possibile l'emergere. In questa prospettiva, il ruolo dell'adulto non coincide tanto con l'applicazione di tecniche specifiche, quanto con la capacità di abitare pedagogicamente la relazione educativa (Buccolo, 2019). La nozione di *pedagogical tact* elaborata da Van Manen (2016) consente di interpretare tale postura come forma di sensibilità pratica e situata, capace di modulare l'intervento educativo attraverso attenzione, ascolto e apertura all'imprevisto.

Tale dimensione assume particolare rilevanza nei percorsi di ricerca-formazione rivolti ai professionisti dell'educazione. Lavorare sull'affettività significa infatti interrogare non soltanto le esperienze dei bambini, ma anche le posture, i linguaggi e le modalità di presenza degli adulti nei contesti educativi. In questa direzione, le pratiche riflessive e laboratoriali consentono di promuovere processi di ri-significazione della professionalità educativa, favorendo una maggiore consapevolezza delle dimensioni affettive che attraversano le pratiche quotidiane e la costruzione di comunità di pratiche (Buccolo, 2024).

In questa prospettiva, la cura non si riduce a risposta tecnica ai bisogni, ma si definisce come postura pedagogica ed etica fondata sulla capacità di riconoscere l'altro, sostare nella relazione e accompagnare i processi di crescita senza esaurirne l'apertura.

3. LINGUAGGI ECO-NARRATIVI, ECO-SONORITÀ E CARTOGRAFIE AFFETTIVE

Alla luce di tali coordinate, l'educazione affettiva nei contesti dell'infanzia non può essere ricondotta a un repertorio di attività finalizzate alla sola alfabetizzazione emotiva, né a un insieme di tecniche volte a rendere le emozioni nominabili, regolabili e osservabili. Essa richiede, piuttosto, una più ampia riconfigurazione dei linguaggi educativi attraverso cui bambini/e e adulti entrano in relazione con sé

stessi, con gli altri, con gli ambienti e con i territori che abitano. Se l'affettività attraversa corpi, spazi, gesti, parole, silenzi e materiali, allora la progettazione pedagogica è chiamata a predisporre dispositivi capaci di rendere visibili e dicibili tali trame, senza ridurle a schemi classificatori o a protocolli applicativi. In questa prospettiva, le pratiche narrative, corporee, sonore ed eco-relazionali assumono un valore decisivo, poiché consentono di esplorare l'esperienza educativa nella sua densità sensibile, simbolica e situata. Esse non si limitano a supportare l'apprendimento, ma creano spazi nei quali l'infanzia può abitare il mondo in forma partecipata. L'intreccio di linguaggi eco-narrativi, ecosonorità e cartografie affettive connette vissuti emotivi e memoria dei luoghi, e trasforma l'ambiente educativo in un organismo vivo, fondamentale per la costruzione dell'identità professionale. In questo spazio, le emozioni fungono da lente interpretativa della realtà, capace di generare nuovi significati attraverso l'interazione multisensoriale. L'incontro tra le metodologie dell'ecologia narrativa e le pratiche pedagogiche delinea un itinerario formativo, in cui il racconto diventa lo strumento privilegiato per strutturare l'interpretazione della realtà e configurarsi come una pratica che riconnette il vissuto infantile alla dimensione materiale del mondo (Mortari, 2025). L'attività narrativa diviene lo slancio per lo sviluppo di una cittadinanza consapevole, volta a formare soggetti in grado di agire eticamente e di farsi protagonisti responsabili nella creazione di modelli di vita sostenibili sin dall'infanzia. La ricchezza umana delle narrazioni ecologiche è accompagnata dalle eco-sonorità che agiscono come dispositivi di "ascolto del sé interiore" e facilitano la sintonizzazione emotiva attraverso l'aspetto ritmico-fisiologico del corpo (Baroni *et al.*, 2021). Sul piano pratico ed educativo, questa sensibilità ecologica e affettiva si realizza pienamente attraverso un percorso di crescita della personalità che passa attraverso una triplice audizione: sensoriale, affettiva e mentale (Willems, 1977). Attraverso le sonorità il soggetto impara a "toccare sensorialmente" il mondo sonoro superando il sapere astratto per penetrare nel cuore della natura come bene comune (Giovanazzi, 2018). Educare l'orecchio significa quindi educare il corpo a percepire la "dimensione articolatoria" del mondo circostante, fatto di suoni, rumori e gesti. Il paesaggio sonoro del mondo sta cambiando (Schafer, 2022), man mano che l'uomo accelera il ritmo del cambiamento tecnologico, le voci della natura vengono messe a tacere, è necessario dunque recuperare la dimensione del sentire della natura, il rapporto con un ambiente ecologicamente armonico, in quanto luogo ideale di integrità non ancora danneggiato dall'uomo e in grado di rafforzare una cultura dell'ascolto. La riscoperta della dimensione del paesaggio sonoro dell'universo come una composizione musicale (Acone, 2025) permette di migliorare l'armonia dei suoni del mondo e connettersi con la natura, che non si configura come un'entità statica, bensì come un principio dinamico indissolubilmente connesso alla vitalità. Essa rappresenta un flusso ininterrotto di creazione e mutamento biologico, un *complexus*, proprio come in una trama di un tessuto, dove i fili si intrecciano per dare vita a un'unica entità, un intreccio vitale in cui l'uomo e la cultura non sono esterni, ma diventano fili indispensabili dello stesso tessuto (Marchetti, 2024). Per orientarsi in questa fitta e complessa trama le "cartografie dell'affettività", ovvero delle mappe riflessive che rendono leggibili le geografie invisibili dei vissuti emotivi (Braidotti, 2019), favoriscono un'unione tra il sé e il "gruppo del noi" (Baroni *et al.*, 2021). Si tratta di mappe affettive che mettono in contatto i paesaggi mentali e i mondi interiori della "geografia emozionale". Tali cartografie evolvono in una "narrazione collettiva", un processo di costruzione sociale dell'identità, che richiede l'attivazione di una corresponsabilità educativa e di un'alleanza tra scuola, famiglia e territorio (Castellana & Ferulli, 2025). Ogni spazio è intriso di storie e relazioni che, incontrando l'esperienza dei piccoli, creano relazioni emotive e un forte spirito di identità con il

territorio. Il legame che i bambini instaurano con il proprio ambiente circostante riveste un'importanza fondamentale, in quanto è capace di condizionare gli stati emotivi (Guerra, 2020). Il vivere bene e la cura (Mortari, 2025) sono il principale scopo della logica geografica sociale performativa, per agire bene, in termini umanamente trasformativi ed educativi, non si possono trascurare le relazioni emozionali e interpersonali nella costruzione delle relazioni di luogo e, progressivamente, di mondo. Si tratta dunque di fornire strumenti di costruzione di territorialità emozionali intorno al principio guida filosofico dell'essere nel mondo (Di Gioia, 2025), in cui sono rinvenibili le prospettive della cura. La cartografia emozionale, nelle sue varie applicazioni e sperimentazioni, può facilitare ed arricchire la lettura delle varie componenti tangibili e intangibili di un luogo e raggiungere alcuni obiettivi di scoperta, di sensibilizzazione, di sentimento di appartenenza e di cura nei confronti di un luogo. La cura assume un ruolo centrale nell'educare al territorio, che non è solo conoscenza e rappresentazione dei suoi valori patrimoniali, ma si tratta di sentirsi parte della natura attraverso forme di autoriconoscimento (Magnaghi, 2020). All'interno di questa cornice, l'insegnante opera secondo una logica riflessivo-trasformativa, predisponendo un ambiente in cui la narrazione diventa strumento di emancipazione, cittadinanza sostenibile, e guidando l'allievo verso un "sopralluogo emozionale" (Di Gioia, 2025) capace di riconnettere il Sé con il mondo. Si tratta di un percorso in cui risiede l'affettività, intesa come "molecola del cuore", una forza vitale (Ianes & Demo, 2021) che agisce da catalizzatore per lo sviluppo del sé in relazione all'altro. Pertanto, il legame tra affettività e natura si definisce come una "Sintonizzazione Eco-Emotiva", un processo in cui l'ascolto del mondo esterno e quello del mondo interno si fondono in un'unica postura etica di rispetto e cura per la vita in ogni sua forma.

4. ECO-NARRAZIONI E AFFETTIVITÀ. UN PERCORSO FORMATIVO NEI CONTESTI EDUCATIVI 0-6

Dalla cornice teorica delineata prende forma il percorso sviluppato nell'ambito del progetto *Eco-narrazioni. Atelier formativi per educare all'affettività e alle relazioni*, configurato come spazio di ricerca-formazione sul rapporto tra affettività, pratiche educative e territori. Rivolto a ottanta educatori e educatrici dei servizi 0-6 e docenti della scuola dell'infanzia e primaria dell'area iblea, il percorso ha avuto una durata complessiva di 25 ore ed è stato realizzato in modalità blended. Gli incontri in presenza, svolti nelle sedi di Ragusa e Modica, hanno alternato introduzioni teoriche, attività laboratoriali in piccolo gruppo e restituzioni collettive; le attività a distanza hanno previsto scritture riflessive e la consegna, su una piattaforma dedicata, di elaborati autobiografici, cartografie e produzioni multimodali, con l'accompagnamento asincrono del gruppo di ricerca. Ciascun atelier si è articolato in una fase di attivazione, una fase laboratoriale e una fase di restituzione e condivisione.

La formazione è stata concepita come pratica trasformativa e riflessiva, orientata a riattivare posture educative, memorie professionali e modalità di presenza nella relazione pedagogica (Messuri, 2018; Mortari, 2025). Il percorso ha perseguito tre obiettivi: accrescere la consapevolezza delle matrici affettive e delle posture assunte nella relazione educativa; sperimentare dispositivi narrativi, corporei e cartografici trasferibili nella pratica professionale; rilevare, attraverso i materiali prodotti, come l'affettività venga pensata, nominata e agita nei servizi 0-6, nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria.

Le domande di ricerca hanno indagato in che modo le pratiche narrative, corporee ed eco-narrative possano sostenere la riflessività professionale sulla dimensione affettiva del lavoro educativo; quali configurazioni assuma l'affettività quando viene esplicitata mediante dispositivi autobiografici, corporei e cartografici; come un percorso di ricerca-formazione possa favorire la costruzione di una comunità di pratica capace di mettere in dialogo servizi educativi e ordini scolastici differenti.

La partecipazione, su base volontaria, è stata promossa mediante un avviso diffuso dalle istituzioni scolastiche e dai servizi educativi aderenti all'Accordo di collaborazione tra il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Catania, le Scuole Polo per la formazione - il Liceo Scientifico "E. Fermi" di Ragusa e l'I.I.S. "G. Verga" di Modica e l'Ufficio IX - Ambito Territoriale di Ragusa. In coerenza con l'impostazione inclusiva, non sono stati adottati criteri selettivi restrittivi; è stata tuttavia richiesta la disponibilità a seguire l'intero percorso, considerata la struttura progressiva degli atelier. L'eterogeneità del gruppo ha favorito il confronto interprofessionale tra differenti contesti educativi e scolastici.

La struttura laboratoriale ha seguito un movimento dal sé al contesto e dall'esperienza individuale alla dimensione comunitaria. Pratiche autobiografiche, eco-narrazioni, linguaggi corporei e sonori, scrittura riflessiva e cartografie hanno contribuito a rendere visibili emozioni implicite, fragilità professionali, memorie relazionali, percezioni corporee e vissuti territoriali.

L'atelier *Poetiche della cura educativa nell'infanzia. Memorie educative e scritture della cura* ha utilizzato le pratiche autobiografiche per fare emergere le matrici affettive dell'agire educativo. La rilettura della propria storia formativa ha permesso di interrogare il significato della cura e di riconoscere le dimensioni emotive e relazionali spesso oscurate dalle logiche organizzative e performative della scuola (Mortari, 2025). *Corpi che parlano. Costruire un lessico affettivo tra voce, gesto e segno* ha approfondito il ruolo dei segnali corporei, dei ritmi, delle posture e delle tonalità affettive, restituendo centralità alla dimensione incarnata dell'educare.

L'atelier *Parole affettive e autobiografie linguistiche* ha valorizzato la narrazione come pratica di costruzione di significato, ascolto e riconoscimento (De Carlo, 2021). La letteratura per l'infanzia è stata impiegata come dispositivo per accostare emozioni complesse, vulnerabilità ed ecologia della relazione. In *Eco-narrazioni per l'infanzia. Piccola farmacia letteraria. Albi e silent book per l'educazione affettiva*, storie e immagini hanno operato come mediatori capaci di generare identificazione, risonanza emotiva e immaginazione pedagogica (Gottschall & Olivero, 2018). Il modulo *Costruire relazioni affettive nella pratica educativa. Storie di noi, delle cose, del mondo* ha inoltre mostrato come l'affettività possa essere coltivata attraverso spazi, materiali, routine ed esperienze sensoriali. *L'infanzia tra musica e racconto. Sonorità dell'infanzia: narrazione-concerto* ha esplorato l'intreccio tra affettività, suono e musica, considerando l'esperienza sonora come forma originaria di relazione e risonanza corporea, connessa alla memoria, all'ascolto e alla presenza educativa (Marchetti, 2024).

Il rapporto con il territorio è stato approfondito nell'atelier *Narrazioni "situate" per trasformare i contesti educativi. Cartografie affettive nei territori educanti*. Le cartografie hanno consentito di rileggere i luoghi educativi come territori relazionali attraversati da memorie, culture locali e possibilità trasformative. In questa prospettiva, anche oggetti, materiali naturali, libri e spazi sensoriali sono stati considerati elementi attivi nella costruzione dell'esperienza formativa e delle sue trame affettive e simboliche (Barone et al., 2021).

Sul piano metodologico, il percorso è stato progettato secondo l'impianto della ricerca-formazione e ha previsto una raccolta sistematica di materiali empirici durante tutte le sue fasi. Il corpus comprendeva i diari di bordo redatti dai conduttori al termine di ciascun atelier; i materiali autobiografici e riflessivi dei partecipanti, incluse le scritture di sé e le narrazioni delle memorie educative; le cartografie affettive dei territori educanti; le tracce multimodali degli atelier corporei e sonori; e un questionario finale di gradimento e autovalutazione. La pluralità delle fonti ha permesso di documentare il percorso attraverso linguaggi coerenti con la natura narrativa, corporea e cartografica dei dispositivi adottati. I materiali sono stati raccolti previo consenso informato e trattati in forma anonima ai fini della restituzione degli esiti e della loro eventuale valorizzazione scientifica.

5. CONCLUSIONI

Il percorso analizzato consente di assumere l'educazione affettiva non come ambito aggiuntivo della progettazione educativa, ma come criterio interpretativo della qualità dei contesti, delle relazioni e delle posture professionali. Nei servizi per l'infanzia e nella scuola, il modo in cui emozioni, gesti, silenzi e parole vengono accolti o lasciati emergere rivela la forma stessa della relazione educativa e il grado di apertura delle istituzioni verso la complessità dei soggetti che le abitano. In questa prospettiva, l'esperienza di ricerca-formazione realizzata nell'ambito del progetto *Con-tatto* ha mostrato come gli atelier narrativi, corporei, eco-sonori e riflessivi possano rendere visibili dimensioni spesso marginalizzate della quotidianità educativa: memorie implicite, risonanze corporee, vissuti emotivi, legami con i luoghi e parole non ancora dette. Su questo piano, pratiche come il *body mapping*, assunto nella letteratura più recente come dispositivo di riflessività incarnata capace di mettere in primo piano sensazione corporea, tensione affettiva e impegni professionali quali risorse per il lavoro identitario (LeBlanc *et al.*, 2026), suggeriscono una preziosa direzione di sviluppo metodologico per rendere ancora più esplicito, nei prossimi atelier, il nesso tra corpo e costruzione dell'identità professionale. Un possibile sviluppo futuro del progetto potrebbe consistere proprio nell'assumere tali tracce non come esiti conclusi, ma come indicatori sensibili per ripensare la cultura pedagogica dei servizi 0-6 e della scuola primaria; in prospettiva, ciò permetterebbe di consolidare gli atelier in una comunità professionale stabile nel tempo, rispondendo al vuoto di ricerca segnalato da Thornton e Cherrington (2019), riguardo alla scarsa esplorazione delle comunità di apprendimento professionale nei contesti di educazione della prima infanzia, sia sul piano teorico che su quello delle pratiche di costituzione e radicamento.

La formazione diviene così spazio di sospensione e ri-significazione, nel quale educatori e docenti possono interrogare le proprie pratiche e trasformare l'esperienza in consapevolezza professionale. Riconoscere questa densità significa restituire all'educazione la sua natura relazionale, incarnata e situata, sottraendola alla logica della performance e della governabilità emotiva. Tale prospettiva è stata analizzata criticamente dalla letteratura internazionale più recente come esito di un più ampio processo di neoliberalizzazione del lavoro educativo, capace di imporre a educatrici ed educatori richieste normative molteplici e talvolta contraddittorie, entro dispositivi di standardizzazione e sorveglianza (Moss, 2014; Osgood, 2012; Archer, 2022). In questo senso, restituire dignità epistemica alle dimensioni affettive non rappresenta soltanto un'operazione pedagogica, ma assume la valenza di un gesto di resistenza rispetto alle spinte performative che attraversano le istituzioni educative contemporanee. Le cartografie dell'affettività, in tal senso, non rinviano a una mappatura rigida delle

emozioni, ma a un processo interpretativo volto a leggere soglie, intensità, fragilità e possibilità generative dei contesti educativi. Esse connettono esperienza individuale e dimensione comunitaria, memoria professionale e progettazione pedagogica. Educare con-tatto significa riconoscere che la qualità dei contesti educativi si costruisce anche nelle pieghe minute della relazione. La poetica della cura non si aggiunge alla pratica educativa, ma ne attraversa la trama quotidiana, aiutando insegnanti ed educatori a rileggere il proprio agire professionale e a restituire senso alle esperienze che prendono forma nei mondi dell'infanzia.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Acone, L. (2025). Il suono delle immagini. Riverberi musicali tra narrazione e illustrazione. *Rivista di Storia dell'Educazione*, 12(2), 21-29.
- Anzieu, D. (1985). *Le Moi-peau*. Parigi: Dunod.
- Archer, N. (2022). Uncovering the discursive 'borders' of professional identities in English early childhood workforce reform policy. *Policy Futures in Education*, 22(2), 187-206.
- Baroni, S., Bornatici, S., Cecilian, A., Giovanazzi, T., & Segafreddo, M. (2021). Educare alla cura del sé in senso ecologico e sostenibile. *Formazione & Insegnamento*, 19(1), 797-805.
- Buccolo, M. (2019). *L'educatore emozionale: Percorsi di alfabetizzazione emotiva per tutta la vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Buccolo, M. (2024). Verso una pedagogia dell'infanzia 0-6. Comunità di pratiche per un sistema formativo integrato degli insegnanti e degli educatori. *Lifelong Lifewide Learning*, 21(44), 383-393.
- Bobbio, A. & Traverso, A. (2016). *Contributi per una pedagogia dell'infanzia. Teorie, modelli, ricerche*. Firenze: Edizioni ETS.
- Braidotti, R. (2019). *Posthuman Knowledge*. Polity Press (trad. it. *Il postumano. Sapere e divenire*, Roma: DeriveApprodi).
- Carlan, M., & Marcon, A. (2024). *Oltre le parole: Dialogo tattile e cura nei percorsi educativi e psicomotori 0-6 anni*. Trento: Erickson.
- Castellana, G., & Ferulli, F. (2025). Collective storytelling in teacher professional identity development. *Giornale italiano di educazione alla salute, sport e didattica inclusiva*, 9(1).
- De Carlo, M. E. (2021). Le eco-narrazioni come dispositivo pedagogico sfidante dell'Agenda 2030. *Lifelong Lifewide Learning*, 17(39), 169-182.
- Derrida, J. (2000). *Le toucher, Jean-Luc Nancy*. Parigi: Galilée.
- Derrida, J. (2005). *On touching-Jean-Luc Nancy* (C. Irizarry, Trans.). Stanford: Stanford University Press.
- Di Gioia, A. (2025). Paesaggio, patrimonio, comunità. Nuove prospettive dalla geografia sociale emozionale nella dimensione educativa. In Benetti, S., Cerutti, S., Pettenati, G. (a cura di) (2025). *Geografia e patrimonio. Memorie geografiche* NS 27. (pp. 219-226).
- Giovanazzi, T. (2018). Outdoor Education. Prospettive educative per l'infanzia. In C. Birbes (Ed.), *Outdoor Education. Sguardi interpretativi e dimensioni pedagogiche* (pp. 87-99). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Gottschall, J., Olivero, F. (2018). *Le storie che curano: Psicologia della narrazione*. Milano: Raffaello Cortina.

- Grazzani, I., & Conte, E. (2024). Lo sviluppo della comprensione sociale. Una rassegna narrativa focalizzata sul linguaggio nella fascia 0-6 anni. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 28(1), 29-58.
- Guerra, M. (2020). *Nel mondo. Pagine per un'educazione aperta e all'aperto*. Milano: FrancoAngeli.
- Ianes, D. & Demo H. (2021). *Educare all'affettività. A scuola di emozioni, stati d'animo e sentimenti*. Trento: Erickson.
- Immordino-Yang, M. H., Darling-Hammond, L., & Krone, C. R. (2019). Nurturing nature: How brain development is inherently social and emotional, and what this means for education. In *Social and emotional learning* (pp. 63-83). Londra: Routledge.
- Jones, S. M., Brush, K., Bailey, R., Brion-Meisels, G., McIntyre, J., Kahn, J., Nelson, B., & Stickle, L. (2021). *Navigating SEL from the inside out*. Harvard: Harvard Graduate School of Education.
- LeBlanc, N., Davidson, S. F., Ryu, J. Y., & Irwin, R. L. (2026). Art-based and embodied reflections on, in and for art and language teacher educator identity in the age of artificial intelligence. *International Journal of Education Through Art*, 22(2), 181-202.
- Luciano, E., & Savio, D. (2024). *Voci d'infanzia. La partecipazione dei bambini e delle bambine nello 0-6*. Milano: FrancoAngeli.
- Magnaghi, A. (2020). *Il principio territoriale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Marchetti, L. (2024). La fiaba, magico scrigno dell'ecologia. In G. D'Aprile, G. Bufalino (ed.) *Eco-narrazioni. Atelier formativi per la cura educativa* (pp. 39-53) Milano: FrancoAngeli.
- Messuri, I. (2018). Affettività e relazione educativa efficace: quando la scuola funziona. In A. Mariani (a cura di). *Educazione affettiva. L'impegno della scuola attuale*. Roma: Editoriale Anicia.
- Ministero dell'Istruzione. (2021). *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei*. Decreto ministeriale 22 novembre 2021, n. 334.
- Mortari, L. (2025). *A scuola. L'arte di educare*. Milano: Mimesis.
- Moss, P. (2014). *Transformative change and real utopias in early childhood education: A story of democracy, experimentation and potentiality*. Londra: Routledge.
- Nancy, J.L. (2000). *Corpus*. Parigi: Métailié.
- Osgood, J. (2012). *Narratives from the nursery: Negotiating professional identities in early childhood*. Londra: Routledge.
- Ravelli, G. (2014). *Pratiche di educazione alla corporeità nella scuola dell'infanzia*. Milano: EDUCatt.
- Savio, D. (2022). La "voce" differente dell'infanzia. Difficoltà e orientamenti per comprenderla e farla partecipare all'impresa educativa. *Pedagogia delle differenze*, 51(1), 35-53.
- Schafer, R.M. (2022). *Il paesaggio sonoro. Il nostro ambiente acustico e l'accordatura del mondo*. Milano: Ricordi-Lim.
- Spyrou, S. (2024). From extractivist practices and the child-as-data to an ethics of reciprocity and mutuality in empirical childhood research. *Childhood*, 31(1), 3-12.
- Van Manen, M. (2016). *Pedagogical tact: Knowing what to do when you don't know what to do*. Londra: Routledge.
- Willems, E. (1977). *La moderna didattica dell'educazione musicale in Europa*. (R. Allorto & V. D. A. Schnirlin, a cura di). Milano: Casa Ricordi.
- Zembylas, M. (2021). The affective dimension of everyday resistance: Implications for critical pedagogy in engaging with neoliberalism's educational impact. *Critical Studies in*

Education, 62(2), 211-226.

Zonca, P. (2021). Non si può mostrare tutto. Impliciti e “assenze” nella documentazione pedagogica nei servizi per la prima infanzia. *MeTis-Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 11(1), 259-276.

Copyright (©) Gabriella D'Aprile, Giambattista Bufalino, Cristina Trovato, Claudia Grasso



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

How to cite this paper: D'Aprile, G., Bufalino, G., Trovato, C., Grasso, C. (2026). Cartografie dell'affettività. Linguaggi, narrazioni e costruzione dell'identità professionale nei contesti educativi dell'infanzia [Cartographies of Affectivity: Languages, Narratives, and the Construction of Professional Identity in Early Childhood Education Contexts]. *QTimes webmagazine*, anno XVIII, n. 2, 217-229, Doi: <https://doi.org...>