

Promuovere la riflessività attraverso l'osservazione dei gesti professionali

di *Livia Cadei e Alessia Tabacchi**

Riassunto

In un tempo in cui il lavoro educativo è segnato da mutamenti e riconfigurazioni socio-professionali, la ricerca pedagogica è sollecitata a indagare il modo in cui i professionisti dell'educazione avviano processi di riflessività, in itinere e a posteriori, sulle proprie azioni. La pratica educativa si sostanzia di azioni, ossia parole e gesti professionali messi in campo per avviare processi educativi. La letteratura mette in luce come un'analisi delle pratiche professionali in prospettiva riflessiva possa costituire un prezioso strumento per rilevare i saperi, l'intenzionalità e le posture sottesi all'agire. Il contributo intende portare all'attenzione alcuni studi che, attraverso gli strumenti della narrazione e dell'osservazione, indagano posture e gesti professionali in educazione, sollecitando la riflessività dei professionisti.

Parole chiave: riflessività, gesto professionale, osservazione, narrazione, educazione

Enhance reflexivity by observing professional gestures

Abstract

At a time when educational work is marked by socio-professional changes and reconfigurations, educational research is urged to investigate how educators initiate processes of reflexivity, in and on their own actions. Educational practice consists of actions, such as words and professional

* Il contributo è frutto di una riflessione comune. Nello specifico sono attribuibili a L. Cadei le sezioni: L'azione educativa alla prova della riflessività e Lo spessore dell'azione: tra osservazione e posture professionali; e sono attribuibili a A. Tabacchi le sezioni: La conversazione riflessiva sulla pratica a partire dai gesti professionali e Ricerche empiriche e modelli per l'osservazione e la narrazione dei gesti professionali nella prospettiva della riflessività. Le conclusioni sono state elaborate in modo congiunto.

gestures put in place to encourage educational processes. The literature shows how an analysis of professional practices from a reflective perspective can be a valuable tool for detecting knowledge, intentionality and attitudes. The aim of this paper is to draw attention to some studies that use narrative and observation to investigate professional attitudes and gestures in education, and to embolden reflexivity among professionals.

Key words: reflexivity; professional gesture; observation; narrative; education.

First submission: 07/03/2025 accepted: 10/06/2025

L'azione educativa alla prova della riflessività

La professione educativa è stata a lungo segnata da incertezza e indefinità, basti pensare che la chiarificazione normativa per le figure socio-educative risale al 2017, a seguito della legge di bilancio n. 205 (commi 594-601); anche la costituzione di un albo professionale per l'educatore professionale socio-pedagogico e per il pedagogista, così come normato dall'articolo 2 della legge n. 55 del 2024, rappresenta una sfida attuale, che orienta verso nuove riconfigurazioni socio-professionali. I professionisti dell'educazione si misurano con l'esigenza di fondare la propria specificità all'interno del panorama sociale e fare fronte alla complessità sottesa al lavoro educativo.

L'azione educativa si snoda in un tempo lungo e qualche volta difficile da percepire, in cui prevale la dimensione della quotidianità orientata al perseguimento di obiettivi. In costante equilibrio tra contingente ed orizzonti di senso, l'esperienza necessita di ampliare i quadri disponibili per identificare lo spessore dell'azione educativa (Cadei, 2017). Nel tempo e nello spazio quotidiano, si giocano fenomeni discreti e brevi, che lasciano poche tracce, in cui si esercita una gestualità debole, non specifica, ma che appartiene alla professione educativa.

La quotidianità sollecita l'operatore con un grado elevato di complessità. "Assumere il rischio che qualche cosa possa accadere, nel tempo ordinario dove per definizione non è atteso nulla di eccezionale, è un elemento fondatore della pratica educativa, difficile tuttavia da far riconoscere come gesto specialistico" (*Ibi*, p. 21). I professionisti hanno pertanto bisogno di un contesto in cui possano attivare un processo di concettualizzazione delle pratiche a partire da una decostruzione delle questioni educative. Si tratta di poter sottoporre a interrogazione la costruzione degli avvenimenti. La relazione

educativa in sé non è visibile e non è possibile accedervi senza esaminare i suoi effetti che sono nell'ordine di movimenti o attività molteplici.

Se ogni situazione del lavoro educativo è un incontro di cui non è possibile prestabilire il processo di interazione, l'attività reale si realizza paradossalmente in ciò che non si definisce o si definisce poco. Essa si costruisce a partire da un imprevisto che sfugge ad ogni simulazione organizzata, contraddistinto piuttosto da una qualità enigmatica.

L'agire professionale nei contesti ordinari invita ad osservare il sapere che emerge dalle situazioni educative. L'educatore è un creatore di circostanze che possono trasformarsi in opportunità educative portatrici di effetti. Con la sua opera, Michel de Certeau (1990) apre la strada alla riflessione su "l'invenzione del quotidiano" e sulla creatività dei gesti ordinari.

Le pratiche quotidiane rivelano un vasto insieme, difficile da delimitare e che a titolo provvisorio si può designare come quello delle procedure. Sono schemi di operazione e manipolazione tecniche. [...] Modalità per recuperare una tecnicità di tipo particolare, nello stesso tempo per situare lo studio in una geografia attuale della ricerca (*Ibi*, p. 71, trad. nostra).

È nell'atto quotidiano che si intrecciano l'essenza e la complessità della professionalità educativa. L'ordinario è poco pensato come asse di intervento in cui si legano e slegano i nodi dell'esistenza. La difficoltà che gli educatori lamentano, quando sono sollecitati a dire ed a scrivere della propria pratica, è indice della complessità dell'azione, che attraversa il campo emozionale insieme a quello cognitivo, tracciando lo spazio di lavoro tra il sé e l'altro. Afferma de Certeau: "se l'arte di dire è per sé stessa un'arte di fare e un'arte di pensare, può essere sia pratica sia teoria" (*Ibi*, pp. 118-119, trad. nostra). In questi termini, la costruzione di senso del lavoro educativo richiede la capacità di stare nell'azione e di ritornare su di essa. Si stabilisce un movimento tra azione e pensiero in cui il lavoro quotidiano è lo strumento e non un fine in sé stesso. Questo procedere tra l'ordinarietà della vita e la concettualizzazione teorica dà valore alla prassi educativa, si qualifica come capacità di raccogliere, nel vivo del quotidiano, una materia prima e propria, per produrre un sapere specifico sull'azione nel lavoro educativo. La singolarità della situazione diventa oggetto di pensiero, da maneggiare e rinnovare in continuazione, ma ugualmente da condividere per contribuire alla cultura dell'educazione.

La riflessività consente di dare un senso alle azioni del soggetto. Nel movimento di distanza critica rispetto all'operato si evidenziano le scelte possi-

bili che scardinano la forza della tradizione e dell'abitudine. In questa prospettiva, l'autonomia del singolo è strettamente connessa con la sua capacità riflessiva.

Per gli operatori, la pratica della riflessività significa potersi spingere al di là del piano dei compiti concreti (cosa abbiamo fatto e come). Si apre per loro uno spazio di conoscenza dei propri processi cognitivi, che si snoda dalla semplice presa di coscienza, al giudizio e alla decisione, per considerare le conseguenze delle proprie analisi e del modo in cui vengono formulate.

In quest'ottica, la riflessività appare una specie di proficua introspezione, un invito aperto a pensare a quello che si sta facendo e ai propri passi. Ciò fa emergere una sorta di 'storia interna', nella quale sono documentati come sono stati affrontati particolari aspetti della pratica.

Si rende necessaria un'epistemologia della pratica, suggerisce Donald Schön (1993), portando l'attenzione sulla "riflessione nel corso dell'azione" e su come questa sia una competenza imprescindibile per il professionista del futuro. La pratica non è una mera applicazione della teoria, in quanto la realtà delle attività professionali è caratterizzata da incertezza, unicità e conflitti di valori. La sfida diviene allora quella di predisporre condizioni per avviare processi di "conversazione riflessiva con la situazione" (*Ibi*, p. 9), allo scopo di rispondere in modo pertinente alle questioni poste dall'oggi.

Lo spessore dell'azione: tra osservazione e posture professionali

Schön (1993) sostiene che i professionisti sappiano molto più di quanto riescono ad esprimere. C'è un sapere d'azione, ossia un sapere "tacito, implicito nei nostri modelli di azione e nella nostra sensibilità per le cose delle quali ci occupiamo" (*Ibi*, p. 25), che, tuttavia, fatica a venire in emersione. È la riflessione nel corso dell'azione a rendere vigile il professionista e restituirgli la possibilità di valutare la propria pratica e narrarla (Cadei, 2017). Mettere in parola l'azione implica il porre in correlazione i saperi e le tecniche che guidano le pratiche, nonché una riflessività circa le modalità con cui gli stessi si traspongono in prassi operative sul campo. Il lavoro educativo non è immediatamente accessibile come oggetto di comunicazione e mantiene una difficoltà di formalizzazione professionale (Cadei *et al.*, 2015). Si situa su questo fronte la tematica dei discorsi e delle scritture professionali, intesi quali spazi di costruzione e trasmissione del sapere, di confronto tra esperienze e conoscenze, di riflessività e narrazione dell'azione. Riformulare la propria azione attraverso la narrazione le conferisce il carattere della comunicabilità e dell'intellegibilità.

Al contempo, emerge come la riflessività avvii processi che oltrepassano il mero racconto di cosa e come si è agito, di quali azioni sono messe in campo nel lavoro ordinario, per orientarsi all'esame dell'intenzionalità sottesa, dei saperi professionali che guidano l'agire, delle visioni di uomo e di società che sono proprie del professionista e della sua comunità di pratica.

L'intreccio fra queste dimensioni porta a considerare come saperi e gesti professionali siano in un legame inscindibile con la postura del professionista (Jorro, 2006). La postura è intesa da Merleau-Ponty (1960) quale "espressione primordiale" di un'intenzione cosciente, che assume spessore attraverso l'azione e la mobilitazione di gesti professionali. Secondo Demailly (2008), è la consapevolezza della propria postura che consente una "conoscenza dell'azione", identificando l'intenzione che guida la pratica e gli effetti prodotti dalle proprie azioni.

Parlare di postura, intesa sia in senso fisico sia simbolico, significa considerare una dimensione corporea, legata alla gestualità e alla disposizione nello spazio, e una dimensione relazionale e cognitiva, che esprime intenzionalità, disponibilità e attitudine verso l'altro. Nelle pratiche educative, la postura assume un ruolo centrale, poiché riflette e modella la qualità della relazione pedagogica. Un'osservazione attenta della postura agevola la rilevazione di elementi impliciti della professionalità educativa, come l'ascolto attivo, l'accoglienza e la regolazione dell'interazione, aprendo così spazi di riflessività sul proprio agire.

Emerge, pertanto, come l'osservazione costituisca uno strumento essenziale nell'ambito dell'educazione, poiché consente di cogliere, interpretare e attribuire significato alle situazioni e alle relazioni (Postic & De Ketele, 1993). Essa non si configura come registrazione passiva della realtà, ma implica un coinvolgimento attivo dell'osservatore. Egli è chiamato a sviluppare uno sguardo consapevole e riflessivo, attraverso cui dare senso alle esperienze e superare la mera descrizione dei fenomeni, per giungere a una comprensione più profonda e articolata.

Nell'azione educativa, l'osservazione si traduce nella capacità di creare circostanze che possano evolvere in situazioni formative. L'educatore, come ideatore di tali contesti, deve affinare la sua capacità di osservare, individuare dinamiche significative e riflettere sulle implicazioni delle proprie azioni. Le osservazioni professionali assumono un valore fondamentale per documentare la complessità delle esperienze e favorire una riflessione continua sul proprio operato (De Ketele *et al.*, 2013).

L'osservazione si configura come un processo attivo e interpretativo. Registrare appunti sul campo non significa semplicemente annotare ciò che si vede, ma implica un'interazione costante con il contesto e i soggetti coinvolti.

Si tratta di un'azione professionale che diventa uno strumento per comprendere la costruzione del sé e della società attraverso la negoziazione dei significati e delle pratiche condivise.

Al contempo, adottare un approccio riflessivo significa riconoscere la propria soggettività nel processo osservativo. Ogni osservazione è inevitabilmente influenzata dalla posizione dell'osservatore, dalle sue esperienze pregresse e dalle sue categorie interpretative. La consapevolezza di tale soggettività non è un limite, ma un'opportunità per interrogarsi sulle proprie percezioni, evitare giudizi affrettati e aprirsi a prospettive differenti.

In questa direzione, l'osservazione si collega alla possibilità di cambiamento. Comprendere i processi significa andare oltre la semplice individuazione delle condizioni che determinano gli eventi, per esplorare le tappe attraverso cui essi si generano. Tale prospettiva consente di attivare un pensiero critico e creativo, capace di individuare alternative e nuove possibilità di azione. Inoltre, la dimensione etica e deontologica dell'osservazione contribuisce a qualificare la ricerca e l'azione educativa, favorendo una pratica basata sul rispetto, sull'ascolto e sulla partecipazione attiva dei soggetti coinvolti.

Osservazione e riflessività sono strettamente intrecciate: la prima fornisce gli elementi su cui riflettere, la seconda permette di attribuire senso e valore a ciò che si osserva. Solo attraverso questo processo dinamico è possibile sviluppare una comprensione autentica delle situazioni e promuovere un cambiamento consapevole nelle pratiche educative e di ricerca. L'osservatore riflessivo è colui che cerca di comprendere come questi avvengano, quali processi li generino e quali possano essere le loro implicazioni.

La conversazione riflessiva sulla pratica a partire dai gesti professionali

Quanto fin qui asserito mette in luce come, nell'indagare le pratiche educative, l'azione rivesta un ruolo centrale. Biesta (2023) parla di educazione come "azione intenzionale" (p. 184), ossia "qualcosa che gli educatori fanno deliberatamente, includendo in questo anche le forme intenzionali di non-azione, e cioè le decisioni di rinunciare all'azione per motivi educativi" (*Ibi*, p. 162). Vi è un fare concreto che si dispiega nella pratica, ma anche la possibilità di decidersi per una astensione dall'azione, altrettanto foriera di messaggi educativi.

Tuttavia, non di rado, l'educazione si scontra con azioni e interventi che si discostano dall'intenzionalità originaria, o si possono verificare forme sottili di condizionamento, attuate senza l'intenzione di nuocere all'educando,

che nei fatti si traducono in «*douces violences*» (Schuhl, 2019; Schuhl & Dugas, 2019). Ancorato ad alcuni riferimenti teorici, valoriali, a pratiche o modelli consolidati, il soggetto può non essere consapevole dei significati veicolati dalle proprie azioni. In questo modo, l'operato non è posto in discussione e neppure la qualità della relazione instaurata con l'educando.

Come Morris (1978) constata, le posture assunte e i movimenti compiuti sono la ripetizione di “gesti già fatti migliaia di volte e per lo più compiuti inconsciamente, spontaneamente e senza auto-analisi” (p. 11). Le persone sono spesso inconsapevoli della “forma precisa” secondo cui agiscono e la maggior parte delle persone non sanno descrivere con certezza le proprie azioni. I soggetti mettono in campo dei modelli fissi d'azione, che possono essersi originati in differenti modi: innati nel soggetto, sviluppati attraverso l'esperienza, scoperti mediante processi di prova ed errore, appresi per imitazione o tramite l'insegnamento, risultati di un apprendimento cosciente, basati su uno sforzo volontario e sull'osservazione (*Ibidem*). La stessa compresenza di plurime dimensioni permette di acquisire ulteriori schemi di azione.

Ne deriva come la mancanza di riflessività *in e on action* (Schön, 1993) rischi di perpetrare atteggiamenti e comportamenti, appresi o costruiti all'interno di una cultura educativa, senza una valutazione critica degli stessi. Questo ha conseguenze sul processo educativo e può minare il rispetto della unicità e libertà personale. Altresì, la non abitudine alla riflessività può comportare l'incapacità di narrare e condividere i significati sottesi al proprio agire (Striano *et al.*, 2018), con ripercussioni rispetto alla possibilità di renderlo intellegibile agli interlocutori (Cadei, 2017).

È quindi opportuno prendere in esame il binomio azione e intenzione (Biesta, 2023), riportando il focus sulla postura e sui gesti professionali dell'educare. Per il professionista dell'educazione è fondamentale imparare ad “ascoltare il linguaggio silenziosi dei gesti, riconoscere, decifrare e interpretare correttamente i segnali non verbali”, propri e altrui, in quanto spesso i sentimenti e le emozioni più profonde risiedono più nei gesti che nelle parole (Simeone, 2002, p. 120).

In questa sede, si proverà a mettere a fuoco il nesso fra azioni e intenzionalità, rivisitando l'opposizione fra *instrumentalité* e *intentionalité*, per ricercare un fecondo intreccio fra le due dimensioni (Jorro, 1998, p. 5). Al riguardo, risulta opportuno portare l'attenzione sull'intrinseco legame fra saperi e gesti professionali, allenandosi a conoscere nell'azione, attraverso la riflessività.

Mentre la pratica professionale, secondo il modello della *Razionalità Tecnica*, consiste in “una soluzione strumentale di problemi resa rigorosa dall'applicazione di teorie e tecniche a base scientifica” (Schön, 1993, p. 49); la *riflessività nel corso dell'azione* permette di conoscere nella pratica e di

costruire “un *repertorio* di esempi, immagini, comprensioni e azioni” (Ibi, p. 157). Al contempo, il professionista riflessivo è capace di portare all’attenzione non solo il proprio *expertise* ma anche quello degli interlocutori; di dare valore alla relazione interpersonale, in un orizzonte di comprensione dei pensieri, bisogni e vissuti dei soggetti con cui ci si interfaccia (Ibi, p. 304).

Questa reciprocità è bene espressa da Biesta (2023), che parla del “gesto dell’educazione”, come gesto che “apre il mondo” all’educando e, “con una sola medesima ‘mossa’” apre l’educando al mondo (p. 187). L’educatore è, in questa prospettiva, colui che (re)indirizza l’attenzione di colui che è educato verso il mondo. L’accortezza da avere è che il gesto sia comprensibile, appropriato (sfidante ma sostenibile), e incoraggi una relazione con la realtà da proseguire in autonomia.

Il gesto dell’educazione implica una relazione dialogica fra educatore ed educando. Il gesto è agito dall’educatore, ma chi educa “non ha il controllo” su ciò che l’educando “farà una volta che egli avrà catturato la sua attenzione” (Ibi, p. 173). Pertanto, nel gesto dell’educazione è indispensabile che l’educatore assuma la libertà dell’altro, senza limitarsi ad indicare ciò che è il proprio interesse. È in gioco la “libertà di esistere come soggetto ‘nel’ e ‘con’ il mondo, [...] per incontrare il mondo e per incontrare ciò che il mondo ci richiede” (Ibi, p. 188). Proprio quest’ultima prospettiva introduce un ulteriore elemento da prendere in esame. Se vi sono gesti che vanno dalla persona verso il mondo, vi sono anche gesti che provengono dal mondo verso la persona. Entrambi sono essenziali per l’educazione. Non è quindi possibile studiare la gestualità senza cogliere l’interrelazione fra chi agisce, il soggetto con cui si è in relazione e il mondo.

Il gesto dell’educazione, come già asserito, non è solo come e cosa viene messo in atto, ma anche la postura con cui si attua questa apertura al mondo. Ciò richiama l’urgenza di osservare le proprie posture e i propri gesti professionali, di porli al vaglio delle riflessività e di giungere ad una narrazione degli stessi.

Indagare la postura professionale significa considerare una dimensione corporea, legata alla gestualità, accanto ad una dimensione relazionale e cognitiva che rimanda a saperi, intenzionalità e valori di riferimento, in una circolarità fra teoria e prassi. Un ruolo centrale è rivestito dai gesti professionali, agiti attraverso un movimento finalizzato e intenzionale, in uno spazio intersoggettivo (Jorro, 2005), allo scopo di avviare processi di aggiustamento rispetto alla situazione in cui si attuano. Vi è quindi un contenuto tecnico-professionale, ma anche un’intenzionalità e una capacità di analizzare la realtà in cui il gesto va a essere posto. Il gesto professionale è situato e dinamico e asseconda un adattamento e un’attualizzazione in situazione (Bucheton *et al.*, 2005).

Inoltre, i gesti professionali esprimono una forma codificata di una pratica culturalmente e socialmente riconosciuta (Alin, 2010), in stretta connessione con la deontologia (Jorro, 2005) e la biografia professionale (Jorro, 1998). Al contempo, essi giovano del sapere esperienziale che il professionista affina sul campo, accrescendo la capacità di intervenire in situazione, di affrontare l'imprevisto e di sviluppare consapevolezza circa le proprie azioni (Jorro, 2016).

Se il gesto è elemento chiave in educazione, la questione diventa come osservarlo e come affinare una "conversazione riflessiva" sulla pratica. Nell'addentrarsi della riflessione porteremo all'attenzione alcuni elementi chiave in questa direzione, che intrecciano lo strumento dell'osservazione con quello della narrazione e delle biografie professionali (Cadei & Ramsamy-Pratt 2018; Tabacchi, 2023).

Ricerche empiriche e modelli per l'osservazione e la narrazione dei gesti professionali nella prospettiva della riflessività

Lo studio dei gesti professionali trova particolare sviluppo in ambito francofono (Jorro, 1998; Bucheton & Dezutter, 2008), prendendo le mosse dagli studi sulla comunicazione e dalla tradizione filosofica e antropologica che pone attenzione alla corporeità e alla relazione interpersonale¹. Il gesto diviene elemento centrale per indagare l'azione e la postura dell'educatore. Tali ricerche aprono la via ad ulteriori approfondimenti, per lo più declinati nel contesto scolastico, nell'ambito dell'insegnamento, dell'apprendimento e della relazione docente-studente.

Al riguardo, gli studi indagano in che modo parole e gesti strutturano l'azione educativa, veicolano messaggi e avviano processi di apprendimento. È introdotta la nozione di gesto didattico dell'insegnante (Bucheton *et al.* 2005) ma anche di gesto pedagogico (Buriticá & Saldarriaga, 2020), ossia un gesto agito con una finalità educativa, allo scopo di avviare processi relazionali. Il focus è sul senso sotteso al linguaggio verbale e non verbale, ma anche sul nesso fra parola e azione, in una interrelazione dialogica fra educatore ed educando. In particolare, è interessante cogliere in che modo l'insegnante favorisce la partecipazione, il riconoscimento e l'inclusione dell'allievo come soggetto che partecipa, negozia, interviene, insegna e impara.

In questa prospettiva, strumenti indispensabili per indagare i gesti professionali diventano l'osservazione, mediante la quale avviare un'analisi delle

¹ Il riferimento è, in particolare, a Aristotele, Arendt, Blondel, Foucault, Leroi-Gourhan, Lévi-Strauss, Lévinas, Mauss, Ricoeur.

pratiche, e la narrazione, volta a mettere in parola l'azione. Entrambi gli strumenti prevedono il coinvolgimento attivo dei soggetti, in una riflessività sulla pratica.

Il corpus di ricerche empiriche sulle posture e i gesti professionali risulta alquanto ampio e articolato. Dal momento che la quasi totalità degli studi si situa in ambito scolastico, l'osservazione e la narrazione intrecciano questioni inerenti alla didattica delle singole discipline. In questa sede si è scelto di non avviare una *systematic review* e neppure di indagare il tema con pretesa di esaustività. L'attenzione sarà posta su alcune ricerche che, fra le altre, possono mostrare un modello di indagine utile alla declinazione di tali questioni nei contesti in cui operano i professionisti dell'educazione, senza limitare il campo all'insegnamento.

In particolare, ci si soffermerà sul lavoro di alcuni studiosi che offrono un modello di analisi dei gesti e delle posture professionali, osservati dai ricercatori ma anche dai soggetti implicati, e narrati mediante interviste di esplicitazione (Vermersch, 1994) o di auto-confronto (Le Bellu *et al.*, 2010).

a) *Gli studi di Jorro*. Jorro (2006) elabora una matrice dell'agire professionale, costruita a partire dall'analisi di parole, pensieri, azioni e relazioni, con riferimento a quattro categorie sintetiche di gesti professionali (fig. 1).



Figura 1 - Matrice dell'agire professionale - Jorro (2006). Trad. nostra

Il modello di Jorro, strutturato sulla base degli studi sulla comunicazione (Ekman & Friesen, 1972; Morris, 1978), invita a scandagliare le plurime funzioni della gestualità, mostrando la complessità sottesa ai gesti, la molteplicità dei significati correlati, l'imprescindibilità della componente relazionale e comunicativa. Nel lavoro educativo, è importante indagare i gesti che accompagnano il discorso e le parole pronunciate (*gesti linguistici*) o che permettono di attribuire maggiore impatto ad un sapere o ad un messaggio (*gesti di messa in scena del sapere*), ma ancor più è indispensabile avviare processi

di riflessività circa i gesti compiuti in situazione, in risposta a eventi imprevedibili o alla necessità di offrire *feedback* e rimodulare la propria azione (*gesti di aggiustamento*). Tale indagine porta l'attenzione sui significati espliciti e impliciti del proprio agire. Al contempo, si svela con sempre maggiore chiarezza come i gesti esprimano una postura professionale e un orizzonte valoriale (*gesti etici*).

La matrice dell'agire professionale diventa, in prima battuta, uno strumento utile a classificare i gesti professionali agiti in situazione e a coglierne i messaggi sottesi. Altresì, sollecita processi di riflessività *in* e *on action* (Schön, 1993), allo scopo di accrescere la consapevolezza circa la propria postura professionale (Jorro, 2005; 2015).

b) *Gli studi di Bucheton*. Sono in particolare gli sviluppi di Bucheton e collaboratori (2015) a esitare nella *Multiagenda del gesto professionale*, che conduce ancora più esplicitamente a prendere in esame la postura di chi educa.

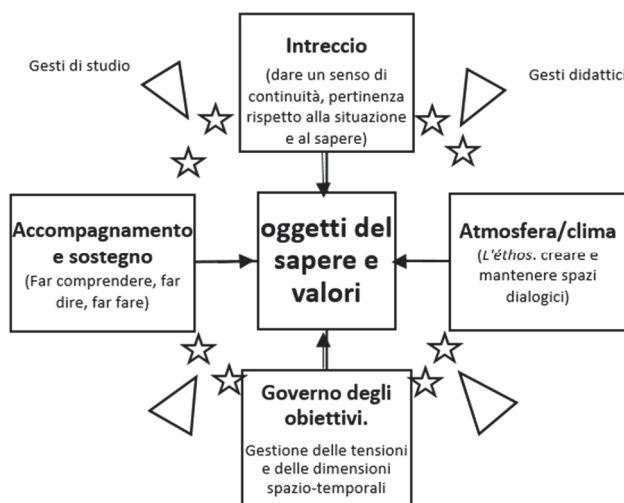


Figura 2 - Multiagenda del gesto professionale – Bucheton et al. (2015). Trad. nostra

Le macro-aree di riferimento dell'agire dell'insegnante sono: il *governo degli obiettivi*, inteso come organizzazione delle lezioni sul piano dello spazio e del tempo, considerando vincoli e implicazioni che influiscono sullo svolgimento della lezione; il *clima di classe*, quale elemento che garantisce uno spazio dialogico di relazione e coinvolgimento; l'*intreccio*, inteso come un fare sintesi e ricomporre in unità il percorso didattico ed educativo, prendendo in esame concetti, tecniche (gesti di studio), saperi culturali, pratiche

sociali; *l'accompagnamento*, volto a favorire il sapere e il saper fare. È proprio in un processo dinamico, modulare e sistemico tra le differenti aree che si dispiega l'azione professionale. I gesti con cui si agisce in situazione, dicono di un modo di porsi e di aprirsi alla relazione con l'educando, in un continuo processo di aggiustamento tra insegnante e alunno.

A partire dalla matrice concettuale della multi-agenda è possibile individuare delle costanti, che contribuiscono a comprendere alcuni elementi che sostengono o inficiano il processo comunicativo e la costruzione dei significati all'interno del gruppo. Lo studio conduce alla delineazione di cinque posture professionali, complementari e necessarie: *postura di accompagnamento*, volta a promuovere la riflessività e l'azione creativa; *postura di controllo*, quale orientamento direttivo e sostegno all'azione; *postura di apparente lasciare andare*, che attribuisce al singolo e al gruppo una forte capacità di scelta e autogestione; *postura d'insegnamento*, incentrata sulla ripresa, verbalizzazione, sintesi avviata attraverso la riflessività sulla pratica; postura «*du magicien*», una postura ludica che sollecita degli apprendimenti attraverso la messa in campo di forme di teatralizzazione e gioco.

c) *Gli studi di Alin*. L'analisi condotta da Alin (2010) mette in luce come i gesti professionali non siano semplici azioni, in quanto hanno il potere di modificare la realtà. L'utilizzo di alcuni dispositivi di analisi delle pratiche di insegnanti e formatori porta a identificare dodici atti tecnici, che vengono meglio precisati attraverso una definizione e un dominio di azione, che permettono di classificare i gesti professionali osservati (Fig. 3).

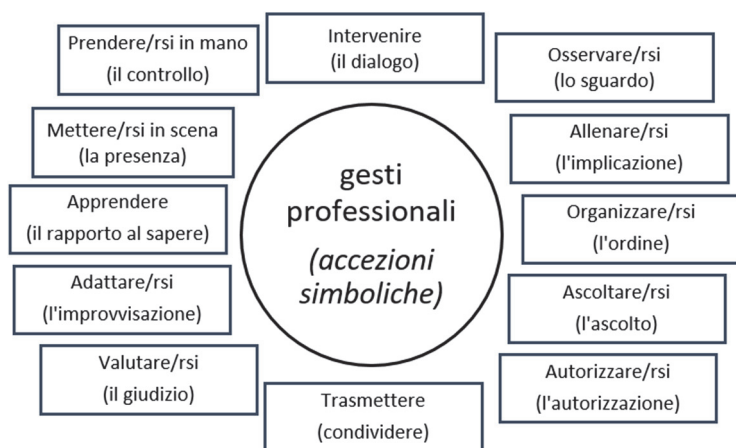


Figura 3 - Rielaborazione della categorizzazione di gesti professionali nel lavoro dell'insegnante e del formatore proposta da Alin (2010) – trad. nostra

Senza ulteriormente addentrarsi nell'analisi, emerge come attraverso i gesti professionali, la persona agisce in relazione a sé e all'altro. La reciprocità

costituisce una dimensione cardine, che permette di allenare alla riflessività su un duplice piano, funzionale alla crescita dell'alterità e del sé. Al contempo, Alin individua altrettanti ostacoli che possono verificarsi in ambito didattico-professionale (Fig. 4), ossia elementi che incidono sulla costruzione dell'identità professionale in uno stretto rapporto con la storia di vita, le esperienze e il contesto socio-culturale di riferimento del soggetto.



Figura 4 - Rielaborazione della categorizzazione degli ostacoli didattico-professionali del mestiere dell'insegnante proposta da Alin (2010) – trad. nostra

Tra i fattori critici vi sono: la *presa di decisione*, in relazione alla difficoltà di scegliere in situazione; *gli elementi della comunicazione*, ossia la coerenza fra linguaggio verbale e non verbale; *l'autorità* intesa come la percezione delle competenze nella gestione di un lavoro o di un gruppo da parte del soggetto e degli interlocutori; *gli atti*, ossia il rapporto tra sapere e azione; *la distanza*, come modalità con cui la persona entra in relazione e si lascia implicare dall'altro; il nesso fra *collettivo/individuo*, inteso come capacità di avviare processi di lavoro condiviso e in équipe; i *valori* che guidano l'agire; *l'interdisciplinarietà*; le *teorie personali* di riferimento; *i fatti*, ossia ciò che è atteso e ciò che è realizzato; la *pianificazione* e la gestione degli imprevisti; la padronanza del rapporto *spazio/tempo*, in relazione alla progettualità educativa.

L'indagine, nella sua globalità, conduce Alin (2010) a delineare un modello che tenga conto di plurimi livelli di complessità sottesi al lavoro dell'insegnante, nella direzione della costruzione di un *habitus* professionale (fig. 5).

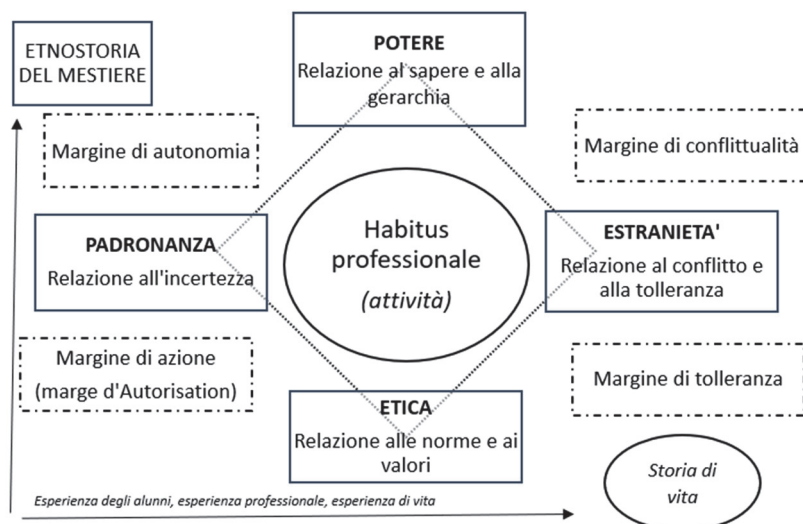


Figura 5 - Rielaborazione della categorizzazione delle dimensioni in gioco nella costruzione dell'*habitus* professionale dell'insegnante proposta da Alin (2010) – trad. nostra

Il modello si iscrive in una cornice più ampia, nella quale l'identità professionale si costruisce nell'intreccio fra la *storia di vita* dei soggetti coinvolti e l'*etnostoria di un mestiere*. Da un lato, le esperienze personali e i rapporti sociali influiscono sulla propria visione e sul proprio modo di rapportarsi al mondo, invitando a un processo di presa di coscienza e riflessività critica sulla propria situazione. Dall'altro lato, l'azione del singolo si fonda su un *corpus* di pratiche professionali, consolidate e trasmesse nel tempo, che, tuttavia, possono essere segnate da impliciti e condotte inadeguate, che richiedono un vaglio sul piano etico e valoriale.

d) *Gli studi di Buriticá Morales*. Buriticá e Saldarriaga (2020) elaborano un modello di configurazione del gesto pedagogico, nel tentativo di connettere i gesti alla possibilità di sviluppare nell'educando libertà di espressione, creatività e la capacità di avere un giudizio sul mondo. Per gli studiosi è necessario non solo descrivere i gesti come parte integrante dei processi comunicativi, ma anche valutarne gli effetti su: la vita scolastica, le pratiche che generano, le caratteristiche, le forme di espressione e i significati che acquisiscono nella relazione fra educatore e educando.

In questa interrelazione reciproca, il modello elaborato (Fig. 6), mostra come il gesto pedagogico dell'insegnante sia connesso con la formazione, lo stile relazionale, la pratica professionale e i modelli pedagogici di riferimento, il sapere educativo e la propria esperienza di vita.



Figura 6 - Modello di configurazione del gesto pedagogico degli insegnanti (Buriticá e Saldarriaga, 2020) - trad. nostra

In un altro studio, Buriticá e collaboratori (2021) propongono di considerare i gesti attraverso una prospettiva ecologica. A livello macro, individuare i gesti dominanti all'interno di un modello pedagogico; a livello micro indagare i gesti quotidiani, ossia come si strutturano, organizzano e dispiegano le relazioni e le pratiche quotidiane nel contesto scolastico e come gli alunni vivono la scuola a partire dai gesti educativi esperiti.

La nozione di gesto pedagogico, in linea con gli studi francofoni, porta con sé un profilo teorico e intenzionale e un profilo tecnico e pratico. Al contempo, il gesto pedagogico si struttura come strumento principe per avviare processi formativi e relazionali, che coinvolgono l'educatore e l'educando e che si strutturano all'interno di una costruzione culturale, corporea e intersoggettiva (*Ibi*, p. 197). L'intersoggettività emerge come peculiarità di questi studi. Con Biesta (2023) potremmo dire che l'osservazione e la narrazione dei gesti professionali – con uno sguardo all'educando – favoriscono: la *soggettivazione*, ossia la promozione di processi di crescita, di autonomia e di sviluppo dell'identità personale e comunitaria; la *socializzazione*, intesa quale acquisizione di competenze sociali e di partecipazione attiva; la *qualificazione*, come saper agire nel mondo con consapevolezza.

In sintesi, l'esame delle dimensioni in gioco nei modelli proposti dalle ricerche presentate non garantisce necessariamente un miglioramento e un cambiamento funzionale al processo educativo. Tuttavia, la riflessività a partire dai gesti professionali sollecita l'osservazione e la valutazione della corrispondenza fra teoria e pratica, allo scopo di sviluppare nuove competenze e ricercare coerenza fra parole, azioni e intenzioni.

Conclusioni

Il discorso presentato mostra l'opportunità per i professionisti dell'educazione di avviare processi di meta-riflessione sull'azione. L'intreccio fra saperi, gesti e posture professionali può concorrere a delineare "una cultura professionale articolando competenze riflessive, relazionali ed etiche per fare fronte a situazioni variabili e a condizioni incerte" (Cadei & Ramsamy-Pratt, 2018, p. 88).

La medesima sensibilità deve essere acquisita rispetto al fatto che il gesto educativo è sempre un gesto intersoggettivo, che implica una relazionalità e non può prescindere dal riconoscimento della libertà dell'alterità e da una prospettiva orientata all'*empowerment*. Gamelli (2016), al riguardo, richiama l'urgenza di un "cambiamento di postura" del professionista, che deve anelare a un diverso modo di guardare alla relazione e di guardarsi nella relazione che educa e che cura.

La riflessività può, quindi, agevolare processi emancipativi, che incoraggino la ricerca di modalità pertinenti per riconoscere le profonde competenze di cui si avvale e su cui poggia il sapere educativo (Cadei *et al.*, 2022), intersecando la teoria, la pratica, l'esperienza di chi educa e di chi è educato.

La costruzione della postura professionale, lungi dall'essere una meta statica e prefissata, rappresenta un percorso dinamico e in continua definizione nel corso della pratica. Al professionista dell'educazione è, pertanto, richiesto un lavoro di riflessività, atto a vagliare la propria postura, a chiarire l'intenzione sottesa all'agire e a scegliere gesti professionali congruenti con la situazione (Jorro, 2006).

Riferimenti bibliografici

- Bucheton D., & Dezutter O. (Eds.) (2008). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français. Un défi pour la recherche et la formation*. Bruxelles: de Boeck.
- Bucheton D., Brunet, L., & Liria A. (2005). Les gestes professionnels des enseignants : une architecture de gestes complexes. *Actes du 5ème Colloque international. Recherche et formation: Former des enseignants professionnels, savoirs et compétences*. Nantes. Cédérom.
- Bucheton D., Carayon B., Faucanié H., Laux S., & Morel F. (2015). Décrire les gestes professionnels pour comprendre des pratiques efficaces. *Le français aujourd'hui*, 1(188), pp. 65-77.
- Buriticá Morales D.A., & Saldarriaga Vélez O. (2020). Voces infantiles y gestos pedagógicos en la escuela rural. *Pedagogía y Saberes*, 52, pp. 23-35.
- Buriticá Morales D. A., Ocampo Montoya L. D., & Vélez de la Calle C. (2021). *Miradas diversas al gesto pedagógico*. Manizales: Cinde.

- Cadei L. (2017). *Quante storie! Narrare il lavoro educativo*. Brescia: La Scuola.
- Cadei L., & Ramsamy-Pratt P. (2018). Tra rifugiati e educatori: la cura dei gesti. *Educazione Interculturale. Ricerche. Pratiche*, 16(2), pp. 85-97.
- Cadei L., Mortari L., Simeone D., & Sità C. (2015). L'engagement et le désengagement professionnel des éducateurs en structures d'accueil. In: Merhan F., Jorro A., De Ketele J.M. (Eds). *Mutations Educatives et Engagement Professionnel* (pp. 37-52). Bruxelles: De Boeck.
- Cadei L., Simeone D., Serrelli E., & Abeni L. (2022) (Eds.). *L'altro educatore. Verso le competenze di secondo livello*. Brescia: Scholé.
- de Certeau M. (1990), *L'Invention du Quotidien. Vol. I*, Paris: Gallimard.
- De Ketele J-M., Roegiers X., & Cadei L. (2013). *Metodologia della raccolta di informazioni: Osservazione, questionari, interviste e studio dei documenti*. Milano: FrancoAngeli.
- Demailly L. (2008). *Politiques de la relation*. Lille: Septentrion.
- Ekman P., & Friesen W.V. (1972). Hand movements. *Journal of Communication*, 22, pp. 353-374.
- Gamelli I. (2016). Dal corpo alla parola. Riflessioni intorno alla “postura” dell’educare. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 11(1), pp. 99-113.
- Jorro A. (1998). L'inscription des gestes professionnels dans l'action. *Questions vives. En question*, 19, pp. 1-20. <https://shs.hal.science/halshs-00112344/document>.
- Jorro A. (2005). Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes. *Mesure et Évaluation en Éducation*, 27(2), pp. 33-47. Doi: 10.7202/1087976ar.
- Jorro A. (2006). Postures professionnelles des conseillers en évolution professionnelle. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 32(3), pp. 1-15. Doi: 10.4000/rieps.1131.
- Jorro A. (2016). Postures et gestes professionnels de formateurs dans l'accompagnement professionnel d'enseignants du premier degré. *eJRIEPS*, 38, pp. 114-132. Doi: 10.4000/ejrieps.906.
- Le Bellu S., Lahlou S., & Nosulenko V. (2010). Capter et transférer le savoir incorporé dans un geste professionnel. *Social Science Information*, 49(3), pp. 371-413.
- Merleau-Ponty M. (1960). *Signes*. Paris: Gallimard.
- Morris D. (1978). *L'uomo e i suoi gesti l'osservazione del comportamento umano*. Milano: Mondadori.
- Postic M., & De Ketele J. (1993). *Osservare le situazioni educative: I metodi osservativi nella ricerca e nella valutazione*. Torino: SEI.
- Schön D.A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Schuhl C. (2019). *Vivre en crèche. Remédier aux douces violences*. Lyon: Chronique sociale.
- Schuhl C., & Dugas D. (2019). *Repérer et éviter les douces violences dans l'anodin quotidien*. Lyon: Chronique sociale.
- Simeone D. (2002). *La consulenza educativa. Dimensione pedagogica della relazione di aiuto*. Vita e Pensiero.

- Striano M., Melacarne C., & Oliverio S. (2018). *La riflessività in educazione. Prospettive, modelli, pratiche*. Brescia: Scholè.
- Tabacchi A. (2023). Il valore della riflessività nel lavoro educativo, a partire dall'intreccio fra gesti e saperi professionali. *Educational Reflective Practices*, 13(2), pp. 5-21.
- Vermersch P. (1994). *L'Entretien d'explicitation en formation continue et initiale*. Paris: ESF.