

Ricerca, servizi, politiche territoriali pedagogiche. Trasformative, innovative, emancipative

a cura di
Loretta Fabbri
Claudio Melacarne
Pierluigi Malavasi

Senior Conference



Società Italiana di Pedagogia

collana diretta da

Pierluigi Malavasi

16

La Collana “Società Italiana di Pedagogia” nasce come strumento scientifico editoriale della SIPED. Conterrà Atti di Convegno Nazionali e Internazionali, raccolte di scritture di Summer School e di Seminari, come pure testi prodotti da Gruppi di Lavoro e di ricerca della SIPED.



L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore ed è pubblicata in versione digitale con licenza Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale (CC-BY-NC-ND 4.0).

L'Utente, nel momento in cui effettua il download dell'opera, accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/de-ed.it>

ISBN volume 979-12-5568-308-7

ISSN collana 2611-1322

PUBBLICATO NEL MESE DI MAGGIO 2025

2025 © by Pensa MultiMedia®

73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435

www.pensamultimedia.it

Narrare l'educazione a partire dall'osservazione. Un'esperienza all'interno di servizi educativi complementari al tempo scolastico

Alessia Tabacchi

Ricercatrice – Università Cattolica del Sacro Cuore
alessia.tabacchi@unicatt.it

Portare in emersione l'intenzionalità educativa

In ambito educativo, il linguaggio professionale si interseca di continuo con quello quotidiano dell'accudimento e della cura, delle *routine*, della prossimità e dell'incontro. Tale azione si “snoda in un tempo lungo e qualche volta difficile da percepire, in cui prevale la dimensione della quotidianità orientata al perseguimento di obiettivi” (Cadei, 2017, p. 21). Ad uno sguardo esterno, l'educatore appare come qualcuno che svolge compiti di accudimento, di custodia, che è presente e sta accanto in momenti di vita quotidiana.

Questa vicinanza all'esperienza comune comporta una più difficile comprensione del *proprium* delle professioni educative (Cadei, 2017; Iori, 2018). È ricorrente la domanda sull'identità professionale dell'educatore, così come la percezione che per educare non serva possedere una precisa formazione o competenza professionale. Tali precomprensioni risultano avallate da un confuso orizzonte culturale, derivato da “una pluralità di percorsi di formazione” e dalla lunga “assenza di un quadro professionale definito” (Cadei et al., 2023, p. 24). Ne è prova il complesso processo che ha portato, solo di recente, al riconoscimento giuridico delle figure dell'educatore professionale socio-pedagogico e del pedagogo (Legge di Bilancio n. 205/2017, commi 594-601; Disegno di legge n. 788 del 9 aprile 2024 su «Disposizioni in materia di ordinamento delle professioni pedagogiche ed educative e istituzione dei relativi albi professionali»).

Se è vero che si educa nella normalità delle situazioni vissute, mediante la relazione interpersonale e l'interazione con l'ambiente di vita, tuttavia, tale azione educativa si dispiega in un orizzonte di senso nel quale si ravvedono un'intenzionalità e una progettualità sottesa. Come sostiene Biesta (2023), al cuore dell'educazione c'è “una preoccupazione esistenziale che ci indica la direzione e ci offre un'importante giustificazione per il lavoro” che facciamo (p. 73).

L'educatore sostiene i processi educativi attraverso le proprie competenze comunicativo-relazionali (Pati, 1984) e le azioni e gesti professionali compiuti (Jorro, 1998). Lo stare in situazione è, così, il mezzo attraverso cui educare, seppure si renda necessario un lungo processo di accompagnamento che si dispiega nello spazio e nel tempo (Paul, 2004; Iori, 2006). Al centro si attesta la postura dell'edu-

catore, strumento e veicolo di messaggi educativi, definita da Lameul (2016) come «la manifestazione (fisica o simbolica) di uno stato mentale» (p. 89, traduzione dell'autrice), costruita in relazione a credenze e intenzioni che orientano l'azione. La postura è correlata alla storia personale, alle esperienze pregresse, al proprio *habitus* professionale, ma anche all'interazione con l'educando e l'ambiente (Ibidem), nonché con la comunità di pratica.

Si attestano all'attenzione gli stili relazionali e comunicativi dei singoli operatori, accanto alle culture condivise nel contesto lavorativo e agli atti messi in campo collettivamente, ispirati a modelli educativi propri della realtà di appartenenza (Hopwood et al., 2022).

Tutti questi aspetti sono connotati da un non immediato livello di intelleggibilità e consapevolezza da parte del soggetto e della comunità di pratica. Gli educatori appaiono in difficoltà nel far emergere i saperi che guidano l'azione e la competenza che si struttura in ambito professionale. Ci si può, pertanto, interrogare su come portare alla luce l'intenzionalità sottesa all'agire del professionista e della comunità di pratica.

È, inoltre, da considerare come l'azione segua logiche differenti da quelle della narrazione. Essa, infatti, si attesta sul piano del comportamento e non delle rappresentazioni (De Ketele, 2013). Tuttavia, mettere in parola l'azione permette di avviare una riflessione sul tema e far affiorare alcune visioni implicite soggiacenti (Polany, Sen, 2009).

Non tutto quello che è agito giunge al racconto e neppure tutto ciò che si era intenzionati a compiere viene realmente messo in atto. Di frequente la narrazione che si fa dell'azione è inficiata dalle rappresentazioni costruite dal soggetto o dalla desiderabilità sociale. L'azione sfugge al "controllo pieno", altresì, l'essere in situazione pone alcuni vincoli che comportano un agire "in risposta alle situazioni". In ambito professionale è importante vigilare su ciò che sottende l'azione e la guida. Questo chiede un profondo lavoro di riflessività dell'educatore, non solo rispetto a come agire in situazione, ma anche mediante un'analisi retrospettiva per ritornare sulla pratica e avviare una valutazione della stessa. Per fare ciò è opportuno delineare percorsi che agevolano l'osservazione e la riflessività sulla pratica.

In questa sede, senza pretesa di esaustività, si proverà ad approfondire il nesso fra osservazione e narrazione nel lavoro educativo, prendendo le mosse da un progetto di ricerca in fieri, avente l'obiettivo di sollecitare la riflessività degli educatori sulla propria pratica, muovendo dall'osservazione dei propri gesti professionali e indagando sulle azioni educative (Jorro, 2005; Cadei, Ramsamy-Pratt, 2018).

2. L'intenzionalità sottesa ai gesti professionali

Si rende opportuno precisare che cosa si intende con la dicitura *gesto professionale*, passando attraverso due definizioni, quelle di *gesto* e di *gesto del mestiere*, per meglio specificare il campo di azione.

Un *gesto* può essere definito come un movimento di una parte del corpo, che

“esprime tacitamente un pensiero, un sentimento, un desiderio” e può accompagnarsi “alla parola per renderla più espressiva” (Vocabolario Treccani). Il gesto, che si esprime attraverso la corporeità, racchiude una intenzionalità sottesa e plurimi significati. Chi osserva si trova a decifrare un linguaggio non verbale, in vista del rinvenimento del senso veicolato dall'interlocutore. Tuttavia, la complessità del gesto comporta possibili fraintendimenti, incomprensioni e messaggi latenti.

In ambito lavorativo, i gesti costituiscono parte integrante della pratica professionale. Si pensi, a titolo esemplificativo, al lavoro dell'artigiano che si fonda su gesti precisi, frutto di un repertorio di pratiche condivise e tramandate mediante l'apprendistato. Jorro (2002) definisce tali gesti come *gesti del mestiere*. L'artigiano fa suo un insieme di gesti, codificati e stabili, che richiedono il rispetto di una procedura prestabilita, a contenuto tecnico-professionale, che si compone di operazioni fisiche (manuali e cinestesiche), attenzionali e cognitive.

L'autrice, tuttavia, introduce una distinzione fra *gesto del mestiere* e *gesto professionale*. Quest'ultimo, in particolare, prevede un adattamento alla situazione in cui si attua, attraverso un movimento finalizzato e intenzionale, che si dispiega in uno spazio intersoggettivo (Jorro, 2005) e esprime una forma codificata di una pratica culturalmente e socialmente riconosciuta (Alin, 2010). Esso, inoltre, si fonda sulla deontologia professionale (Jorro, 2005) ed è strettamente interrelato con la biografia professionale (Jorro, 1998). Inoltre, si arricchisce mediante il sapere esperienziale (*expertise*) che incrementa le strategie del soggetto e la consapevolezza delle proprie azioni (Jorro, 2016). Nel gesto professionale, al contenuto tecnico-professionale si accosta l'intenzionalità, ma anche la competenza relazionale e la capacità di stare in situazione.

Nel tornare a riflettere sull'azione educativa, si coglie come essa sia frutto di un insieme di gesti professionali attraverso i quali l'educatore avvia processi intenzionali che mirano al perseguimento di fini e obiettivi educativo-formativi. Esaminare i gesti professionali diventa il mezzo mediante il quale portare in luce in che modo si educa e come l'azione dell'educatore concorre a perseguire la finalità educativa posta a fondamento di un progetto o di un servizio educativo (Gammelli, 2005). Si dà così luogo a un processo di riflessività “*on action*” (Schön, 1983) e ad un meccanismo di deferimento/differimento che permette di “prendere un qualsiasi avvenimento che accada durante il lavoro e di trasportarlo in un altro tempo e spazio, sempre interno al lavoro, dove esso può essere analizzato, riconsiderato, e soprattutto reinserito in contesti più ampi” (Serrelli, 2022, p. 80). In questo modo l'educatore può accrescere consapevolezza circa l'agire educativo.

3. Osservare e narrare i gesti professionali

Il nesso fra osservazione e narrazione nel lavoro educativo è qui indagato con un focus su un orizzonte metodologico volto a sollecitare un processo di messa in parola della consistenza della pratica educativa (gesti e azioni professionali) in riferimento all'intenzionalità sottesa (finalità e saperi).

Attraverso un percorso di osservazione, mediante auto-videografia (Butson, Thomson, 2011; Clot et al., 2000) di un frangente dell'attività educativa, preventivamente scelto, ci si propone di restituire un fermo immagine della pratica professionale e di ricostruire i messaggi e l'intenzionalità sottesi. Come sostengono Postic e De Ketele (1993), l'autoregistrazione permette di "osservare se stessi come protagonista nella situazione pedagogica e (a) guardarsi a distanza" (p. 160). Inoltre, "analizzando la propria azione, ci si distacca dai modelli che l'hanno ispirata, si risale ai principi teorici, ai valori sottostanti, si ricercano le divergenze, reali o apparenti, che sottendono le incompatibilità di modelli" (*Ibidem*).

Al contempo, l'intreccio fra narrazione e osservazione favorisce la riflessione su quanto nell'azione è frutto di modelli appresi e consolidati all'interno della comunità di pratica. L'osservazione è un "processo" attraverso il quale è possibile portare l'attenzione sull'oggetto in esame e sui soggetti coinvolti, rinvenendo "l'interdipendenza dei loro comportamenti", ossia "il comportamento di un soggetto nelle relazioni che egli stabilisce con il suo ambiente e nell'azione che egli esercita sul suo ambiente sociale" (Ivi, p. 7). L'osservazione è così posta "al servizio della costruzione del proprio stile personale d'azione pedagogica, che si sviluppa secondo il modo interno di comprendere la realtà e secondo il modo di agire su di essa" (*Ibidem*). Al contempo, l'osservazione diviene strumento per ri-progettare il servizio educativo in cui si opera, affinché sia conforme al mandato istituzionale e sostenga il processo di crescita degli educandi.

Il progetto di ricerca prevede l'attivazione del singolo educatore, dell'équipe del servizio e della più ampia comunità di pratica in alcuni momenti ricorrenti e ciclici (Tabacchi, 2023)¹. In questa sede, si proverà a tratteggiare il valore della narrazione nei plurimi livelli di analisi e di approfondimento della ricerca. L'intreccio fra narrazione e osservazione e fra parola e gesti mira a portare in emersione le peculiarità e la valenza educativa sottesa alla pratica e rafforzare negli educatori la capacità di rendere intellegibile l'agire educativo.

La ricerca prevede una prima fase di riflessione dell'educatore in merito al progetto educativo del servizio in cui opera. Recuperare le finalità, gli obiettivi, la metodologia di lavoro e le specifiche azioni dichiarati nella documentazione può accrescere la consapevolezza rispetto al mandato istituzionale e avvia un confronto previo fra quanto dichiarato nei documenti progettuali e quanto posto in essere all'interno del servizio. Inoltre, il recupero del progetto educativo è volto a far emergere risorse ed elementi di criticità propri del contesto educativo.

Questo preliminare lavoro di riflessività porta l'educatore a delineare un personale oggetto di ricerca, sul quale indugiare in un lavoro di auto-osservazione (Postic, De Ketele, 1993). Il singolo educatore, videoregistra un frangente del lavoro educativo (Butson, Thomson, 2011) che gli permetta di porsi in osservazione

¹ La ricerca è in fieri e, al momento, ha coinvolto sedici educatori, operanti all'interno di dodici servizi educativi di doposcuola, del territorio nord-ovest della provincia di Varese. Si tratta di servizi comunali appaltati ad una medesima cooperativa sociale, rivolti a bambine e bambini frequentanti la scuola primaria.

dei propri gesti. Il video è poi visionato a posteriori, allo scopo di cogliere i gesti professionali agiti nel contesto e i messaggi correlati. L'educatore è invitato a riflettere su quali dei gesti agiti possa definirsi un gesto professionale, attraverso cui si avvia e si dispiega un processo educativo. Tale considerazione aiuta a portare in luce il *proprium* del lavoro educativo, a dare nome a ciò che rappresenta un elemento determinante nella più ampia progettualità del servizio.

Il medesimo video viene poi compartecipato con il ricercatore e diviene oggetto di un'intervista di esplicitazione (Vermersch, 1994) che conduce ad una lettura retrospettiva dei gesti professionali agiti e a mettere in parola i relativi significati. *Che gesto è questo? Quale finalità si propone? Quali messaggi comunica? Quali gli effetti sull'educando? Quali ulteriori gesti o quali gesti alternativi si sarebbero potuti agire? I gesti, inoltre, concorrono a delineare la postura dell'educatore. Come è gestita la dimensione normativa? Quale confronto con stili e modelli educativi differenti dal proprio?* Si coglie come narrare il lavoro educativo supponga “una postura riflessiva sull'azione, un riferimento ai saperi e alla loro dimensione operante, una consapevolezza circa le tecniche in atto” (Cadei, 2017, p. 89). Parimenti, la narrazione, sollecitata dall'osservazione dei gesti, consente all'educatore l'accesso alla dimensione del senso e dei significati. Senza ulteriormente addentrarci nei particolari della ricerca, preme mettere in luce come le interviste di esplicitazione permettano di indagare la metodologia di lavoro, i modelli e gli stili relazionali, ossia ‘*il che cosa orienta l'azione dell'educatore all'interno del servizio?*’, ma anche di avviare una prima riflessione sul ‘*che cosa guida l'équipe di lavoro?*’. In questo modo, è possibile sondare come all'interno dell'équipe, attraverso atti connettivi (*Connective enactments*), i professionisti coordinano il loro lavoro e costruiscono una coerenza interna alla pratica e, al contempo, in che modo attraverso questa azione coordinata si perviene a risultati che eccedono l'azione dei singoli (*Collective accomplishments*) (Hopwood et al., 2022).

Proprio sulla scorta di tali considerazioni, dopo un lavoro di analisi e categorizzazione dei materiali emersi dalle singole interviste di esplicitazione, è proposta una intervista di auto-confronto (Le Bellu et al., 2010; Clot et al., 2000) ai membri dell'équipe di lavoro. Lo scopo è quello di ricostruire la logica intenzionale dei gesti osservati e dei modelli di riferimento del gruppo. Al contempo, sono poste all'attenzione risorse, vincoli e contraddizioni che emergono dalle narrazioni, così come alcune tensioni che si trovano a fronteggiare all'interno dei servizi educativi. *Quale idea di educando guida l'équipe di lavoro? Quale attenzione per il singolo all'interno del gruppo? Quale valore è attribuito al gruppo per avviare processi educativi? Quale manutenzione delle dinamiche relazionali?*

Infine, è previsto un *focus group* di restituzione e ulteriore rilancio in presenza di tutti gli educatori coinvolti nella ricerca, nel quale riflettere, in un contesto di comunità di pratica, sugli elementi emersi dalla ricerca. Al suo interno è possibile esaminare il nesso fra teoria e pratica, azione e intenzionalità, ma anche comprendere come le azioni dei singoli professionisti si mescolino all'interno del più ampio orizzonte della comunità di pratica (Kemmis, Hopwood, 2022). Al contempo, ci si propone di offrire elementi utili a sollecitare la riflessività e incoraggiare processi

di riprogettazione dei servizi, affinché ci sia corrispondenza fra il mandato istituzionale, ciò che è dichiarato nel progetto educativo e ciò che è agito nel quotidiano.

Conclusione

L'educatore è chiamato a porsi come professionista capace di stare in situazione, cogliendo i bisogni che si presentano e sollecitando la messa in campo di risorse personali e/o collettive. Le riflessioni condotte, inducono a considerare come l'intreccio fra narrazione e osservazione permetta di ritornare, attraverso la riflessività, alla pratica, in una costante circolarità tra saperi e gesti professionali. Ciò può portare ad accrescimenti nella sfera della consapevolezza professionale, come anche sollecitare il ripensamento dei propri modelli o stili educativi. Si tratta di processi che coinvolgono il singolo educatore accanto all'équipe e all'intera comunità di pratica, con benefici per la qualità del servizio educativo.

Bibliografia

- Alin C. (2010). *Le Geste Formation. Gestes professionnels et Analyse des pratiques*. Paris: L'Harmattan.
- Butson R., Thomson C. (2011). Reflections on the Use of Autovideography in an Undergraduate Education Context. *Journal of Research Practice*, 7(2), 1-11.
- 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), 85-97.
- Cadei L., Simeone D., Sità C. (2022). Il mestiere d'educatore in Italia. In L. Cadei, D. Simeone, E. Serrelli, L. Abeni (Eds.), *L'altro educatore. Verso le competenze di secondo livello* (pp. 23-42). Brescia: Scholé.
- Clot Y., Faïta D., Fernandez G., Scheller L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé [En ligne]* 2(1), 1-9.
- De Ketele J.-M. (2013). L'engagement professionnel : tentatives de clarification conceptuelle. In A. Jorro, J.-M. De Ketele (Eds.), *L'engagement professionnel en éducation et formation* (pp. 7-24). Bruxelles: De Boeck.
- Disegno di legge n. 788 del 9 aprile 2024, *Disposizioni in materia di ordinamento delle professioni pedagogiche ed educative e istituzione dei relativi albi professionali*.
- Gamelli I. (2005). *Sensibili al corpo. I gesti della formazione e della cura*. Roma: Meltemi.
- Hopwood N., Blomberg M., Dahlberg J., Abrandt Dahlgren M. (2022). How professional education can foster praxis and critical praxis: An example of changing practice in healthcare. *Vocations and Learning*, 15, 49-70.
- Iori V. (2006). *Nei sentieri dell'esistere. Spazio, tempo, corpo nei processi formativi*. Trento: Erickson.
- Iori V. (2018) (Ed.). *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson.

- Jorro A. (1998). L'inscription des gestes professionnels dans l'action. *En question*, 19, 1-20.
- Jorro A. (2005). Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes. *Mesure et Évaluation en Éducation*, 27(2), 33-47.
- Jorro A. (2016). Postures et gestes professionnels de formateurs dans l'accompagnement professionnel d'enseignants du premier degré. *eJRIEPS*, 38, 119-120.
- Kemmis S., Hopwood N. (2022). Connective Enactment and Collective Accomplishment in Professional Practices. *Professions and Professionalism*, 12(3). <https://doi.org/10.7-577/pp.4780>
- Lameul G. (2016). Postures et activité du sujet en formation: de l'intention au geste professionnel. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 32(3), 1-8.
- Legge 27 dicembre 2017, n. 205, *Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2018 e bilancio pluriennale per il triennio 2018-2020*.
- Pati L. (1984). *Pedagogia della comunicazione educativa*. Brescia: La Scuola.
- Polany M., Sen A. (2009). *The Tacit Dimension*. Chicago: University of Chicago Press.
- Postic M., De Ketele J.-M. (1993). *Osservare le situazioni educative. I metodi osservati nella ricerca e nella valutazione* [Observer les situations éducatives]. Torino: Sei.
- Schön D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Serrelli E. (2022). Le competenze per lavorare in équipe. In L. Cadei, D. Simeone, E. Serrelli, L. Abeni (Eds.), *L'altro educatore. Verso le competenze di secondo livello* (pp. 77-100). Brescia: Scholé.
- Tabacchi A. (2023). La corporeità nelle professioni educative. Indagare i significati sottesi ai gesti professionali. *Pedagogia e Vita*, 3.
- Vermersch P. (1994). *L'Entretien d'explicitation en formation continue et initiale*. Paris: ESF.
- Vocabolario Treccani (online), Voce *Gesto*, <https://www.treccani.it/vocabolario/gesto/>.