



Direzione scientifica /Editors in Chief: Loretta Fabbri (Università degli Studi di Siena); Maura Striano (Università degli Studi di Napoli Federico II), Claudio Melacarne (Università degli Studi di Siena)

Comitato Scientifico/Scientific Committee: Michel Alhadeff-Jones (Columbia University), Francesca Bianchi (Università di Siena), Francesca Bracci (Università di Firenze), Gillie Bolton (The King's College), Stephen D. Brookfield (Antioch University), Jean D. Clandinin (University of Alberta), Salvatore Colazzo (Università del Salento), Michael F. Connelly (University of Toronto), Antonia Cunti (Università di Napoli Parthenope), Giovanna del Gobbo (Università di Firenze), Norman K. Denzin (University of Illinois Urbana – Champaign), Loretta Fabbri (Università di Siena), Monica Fedeli (Università di Padova), Laura Formenti (Università Milano-Bicocca), Mario Giampaolo (Università di Siena), Chad Hoggan (NC State University), Paolo Jedlowski (Università della Calabria), Farhad Khosrokhavar (Foundation Maison des Sciences de l'Homme), Marco Lazzari (Università di Bergamo), Paolo Limone (Unipegaso), Victoria J. Marsick (Columbia University), Claudio Melacarne (Università di Siena), Aliko Nicolaides (University of Georgia), Stefano Oliverio (Università di Napoli Federico II), Carlo Orefice (Università di Siena), Roberta Piazza (Università di Catania), Barbara Poggio (Università di Trento), Juan Carlos Marcos Recio (Universidad Complutense de Madrid), Alessandra Romano (Università di Siena), Massimiliano Stramaglia (Università di Macerata), Domenico Simeone (Università Cattolica del Sacro Cuore), Maura Striano (Università di Napoli Federico II), Dirk Saller (DHBW Mosbach), Vivek Venkatesh (Concordia University), Jesus Miguel Flores Vivar (Universidad Complutense de Madrid), Leonard Wacks (Temple University)

Redazione/Managing Editors: Nicolina Bosco (Università degli Studi di Siena); Francesca Bracci (Università degli Studi di Firenze); Mario Giampaolo (Università degli Studi di Siena); Alessandra Romano (Università degli Studi di Siena), Carlo Orefice (Università di Siena); Claudia Banchetti (Università di Siena)

Per contattare la redazione: Dipartimento di Scienze Sociali, Politiche e Cognitive, Università degli Studi di Siena, Sede di Arezzo, Viale L. Cittadini, 33 - 52100 Arezzo; tel. 0575/926273; e-mail: educational.reflective.practices@gmail.com

*Tutti gli articoli sono sottoposti a referaggio in doppio cieco.
All articles are double-blind peer reviewed.*

Il fascicolo è stato pubblicato con il contributo del Dipartimento di Scienze Sociali Politiche e Cognitive dell'Università degli Studi di Siena

Progetto grafico di copertina: Studio Festos Milano

Amministrazione: viale Monza, 106 - 20127 Milano - Tel. 02/2837141
Autorizzazione del Tribunale di Milano n. 236 del 26.4.2010. Direttore responsabile Stefano Angeli
Semestrale Copyright © 2023 by FrancoAngeli s.r.l., Milano Italy. Stampa Global Print, via degli Abeti 17/1, Gorgonzola Milano.

Publicato con licenza Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale (CC-BY-NC-ND 4.0)

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunica sul sito: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>.

Il semestre 2023 finito di stampare nel mese di giugno 2023



Il valore della riflessività nel lavoro educativo, a partire dall'intreccio fra gesti e saperi professionali

di Alessia Tabacchi

Riassunto

Il lavoro educativo è una pratica profondamente relazionale che, per sua natura, si dispiega nel quotidiano, assumendo la complessità che contraddistingue la società contemporanea come orizzonte di riferimento. Questo implica l'esigenza di rifuggire da tecniche o metodi standardizzati, per individuare, nella realtà nella quale ci si trova ad operare, la via per accompagnare i soggetti coinvolti ad un cammino di perfezionamento e progettazione esistenziale. Si ritiene che per gli educatori sia, pertanto, fondamentale avviare una costante riflessività nel corso della pratica e sulla pratica, vagliando i propri saperi, i propri gesti, la postura assunta e la propria modalità comunicativa e relazionale.

Gli studi pedagogici si sono soffermati, in modo particolare, sui saperi, sul linguaggio e la parola, mentre resta sullo sfondo la corporeità che ad essi si accompagna. Il contributo intende muovere da una analisi della comunicazione non verbale, con particolare riferimento alla gestualità e al valore dei gesti nel campo professionale. In ambito educativo, la riflessività sui gesti può portare ad un guadagno conoscitivo su più fronti, indagando l'intenzionalità sottesa all'agire professionale. La meta diviene, sul piano teoretico, la delineazione di pratiche formative per un apprendimento riflessivo nel lavoro educativo.

Parole chiave: riflessività, gesto professionale, educatore, intenzionalità, apprendimento trasformativo

The value of reflexivity in educational work, starting from the interweaving of gestures and professional knowledge

Abstract

Educational work is a deeply relational practice that, by its nature, unfolds in everyday life, assuming the complexity that distinguishes contemporary society as a horizon of reference. This implies the need to avoid standardized

Educational Reflective Practices (ISSNe 2279-9605),2/2023

Doi: 10.3280/erp2-2023oa15893

techniques or methods, in order to identify, in the actual circumstances, the way to support the subjects involved in a process of refinement and existential design. It is believed that for educators it is, therefore, fundamental to start a constant reflexivity in action and on action, evaluating their knowledge, their gestures, the posture taken and their communicative and relational mode.

The educational studies focused, in particular, on knowledge, language and speech, while the body stays in the background. The paper aims to move from an analysis of non-verbal communication, with reference to gestures and the value of gestures in the professional field. In the educational domain, reflexivity on gestures can lead to a cognitive gain on several fronts, by investigating the intent behind the professional action. The goal becomes, at the theoretical level, the delineation of training practices for a reflective learning in educational work.

Key words: reflexivity, professional gesture, educator, intentionality, transformative learning

First submission: 07/03/2023, *accepted:* 08/04/2023

Available online: 28/06/2023

Introduzione

La letteratura mette in luce come la pratica professionale scaturisca dalla riflessione sull'azione e si dispieghi nell'azione (Schön, 1983; Jorro, 1998), in un costante intreccio fra saperi e gesti professionali. Tale pratica risulta contrassegnata da impliciti ma anche dalla difficoltà di mettere in parola il proprio mestiere. Vi sono gesti e azioni così radicati nell'esperienza di un professionista che pare più semplice mostrarli, soffermandosi su cosa e come fare, piuttosto che spiegarli e ricondurli ad un sapere di riferimento.

Narrare il proprio mestiere rappresenta una condizione necessaria alla crescita di consapevolezza e di *self-efficacy*, ma anche al riconoscimento dell'identità e della pratica professionale (Cadei, 2017). È possibile qui richiamare il concetto di epistemologia della pratica, suggerito da Schön (1993) come occasione di «conversazione riflessiva» con le situazioni, che porta a individuare la costante circolarità fra teoria e prassi. Lungi dal rifugiarsi in una «razionalità tecnica», che vede l'attività professionale come «una soluzione strumentale di problemi resa rigorosa dall'applicazione di teorie e tecniche a base scientifica» (Schön, 1983, p. 49), è opportuno riscoprire la possibilità di conoscere nell'azione attraverso la riflessività. In questo modo il professionista diventa un vero e proprio ricercatore in situazione, che

accesce il rigore, la pertinenza, l'efficienza e l'efficacia della propria pratica.

All'interno del contributo, riteniamo possa essere utile indugiare sulle dimensioni non verbali della comunicazione, con un affondo sulla tematica della gestualità nel processo comunicativo e all'interno della pratica lavorativa.

A partire da questo quadro concettuale e contestuale, il discorso verrà declinato nell'ambito delle professioni educative. Il lavoro educativo per sua natura è intrinsecamente relazionale e si dispiega nell'azione dell'educare (educ-azione), che si compone di gesti e parole, ma anche di una postura e di un saper essere dell'educatore. Inoltre, la complessità che contraddistingue la società contemporanea interpella i professionisti dell'educazione e li spinge a ricercare modalità inedite di risposta alle questioni che si pongono nella quotidianità. L'imprevisto così come l'ordinarietà costituiscono elementi fondanti la pratica educativa. Il rischio, tuttavia, è di non saper riconoscere la professionalità che si dispiega in questo agire quotidiano, di non sapere nominare i saperi e l'intenzionalità sottesa.

L'attitudine all'incontro, alla relazione, al dialogo divengono un modo di essere dell'educatore che, altresì, faticano ad emergere come competenze specifiche. Ecco quindi che la riflessività emerge come occasione per dare senso e rendere intellegibile il lavoro educativo, ma anche per «attivare un processo di concettualizzazione delle pratiche a partire da una decostruzione delle questioni educative» (Cadei, 2017, p. 21). La sfida diventa quella di stare nell'azione e di ritornare su di essa per riconoscere gli impliciti sottesi all'agire educativo (Polany & Sen, 2009), mettere in questione le culture educative personali e collettive e volgersi a nuove consapevolezze e guadagni professionali.

In questa prospettiva, ci si propone di considerare il valore aggiunto di un accompagnamento formativo atto a sollecitare un apprendimento riflessivo nel lavoro educativo, allo scopo di mettere in luce l'intrinseco legame fra gesto e intenzionalità, ampliare le competenze della comunità di pratica nel quale gli educatori operano e, più in generale, accrescere la qualità del lavoro educativo.

Comunicazione umana e linguaggio non verbale

La comunicazione umana è un evento intersoggettivo che coinvolge un emittente e un ricevente in un processo interattivo (Simeone, 2002). I primi studi in ambito psicologico descrivono un modello lineare di comunicazione, fondato sullo schema stimolo-risposta (Lasswell, 1948; Shannon & Weaver,

1949). Questo modello porta l'attenzione sull'emittente, sulla codifica dell'informazione, sul contenuto del messaggio, sul canale di trasmissione, sulla decodifica dell'informazione e sul ricevente. La comunicazione si spiega all'interno di un contesto, che indica il luogo fisico in cui l'informazione è veicolata ma anche l'ambito specifico a cui si riferisce, e può essere inficiata da interferenze che provengono dall'esterno (rumori che disturbano la comunicazione) o dall'interno (pensieri e emozioni che distraggono e non permettono di recepire correttamente il messaggio).

Studi successivi, sostenuti dagli apporti della cibernetica, contribuiscono ad arricchire il quadro introducendo il concetto di retroazione (Watzlawick *et al.*, 1971), ossia la risposta che il destinatario, a sua volta, invia all'emittente. L'informazione di ritorno, o *feedback*, permette di cogliere se e come il messaggio è stato recepito ed avviare un tentativo di regolazione e modulazione della comunicazione in riferimento all'interlocutore. Tuttavia, il processo appare ancora consequenziale, in un concatenarsi di messaggi inviati e *feedback* ricevuti.

La complessità sottesa alla realtà umana spinge, invece, a rilevare come questa circolarità della comunicazione si fondi su un intreccio di messaggi che vanno a co-costruire i significati, in un rapporto reciproco e dialogico. Gli interlocutori sono «contemporaneamente (e non in momenti diversi) emittenti e ricevitori durante l'interazione» (Zani *et al.*, 1998, p. 21). Non è quindi possibile isolare chi trasmette un messaggio da chi lo riceve, ma è la costante interazione con l'altro che influisce sul contenuto e sulla modalità con cui l'informazione viene espressa e recepita.

Procedendo nell'analisi, bene si intende come la relazione interpersonale non si esaurisca nello scambio verbale, ma si sostanzia di elementi analogici, che rimandano a significati ulteriori. La persona si esprime a parole, ma anche con il canale paralinguistico (tono della voce, ritmo, frequenza, silenzio) e cinesico (mimica del volto, sguardo, gesti, contatto corporeo, prossemica, orientazione nello spazio, postura). Si tratta di aspetti che anticipano e trascendono l'espressione verbale (Löwen, 1958) e offrono una lettura metacomunicativa, fornendo elementi ulteriori per la penetrazione del significato di quanto avviene nel processo comunicativo.

Se le scienze hanno dedicato alla parola un ampio spazio di approfondimento, l'importanza della comunicazione non verbale è stata a lungo sottovalutata (Morris *et al.*, 1979). Ciò a discapito di una comprensione completa del messaggio comunicativo, in quanto, come sostiene Pati (1984), la comunicazione non verbale «si avvale di tutto quel complesso di fenomeni fisiopsichici, che superano il fatto linguistico o numerico e, al tempo stesso, lo arricchiscono» (p. 201). La corporeità accompagna la parola e l'azione e le arricchisce di emozioni e significati. Ancora più, possiamo sostenere che «il

corpo è ciò che permette di essere con gli altri e di realizzarsi nel mondo» (Gevaert, 2010, p. 62).

Vi sono molteplici fattori che hanno concorso alla trascuratezza che ha investito l'analisi del linguaggio non verbale. In primis, rintracciamo l'antico dualismo fra mente e corpo che ha segnato la riflessione filosofica fin dal suo sorgere. Non possiamo tuttavia non riconoscere come ancora oggi non sia semplice dare nome ad una realtà che utilizza un canale comunicativo diverso dalle parole, in quanto gesti e azioni, seppure visti e percepiti, rimandano ad una intenzionalità sottesa, talvolta implicita e difficile da narrare (Morris *et al.*, 1979). Diventa necessario allenarsi ad accogliere ed ascoltare il proprio e l'altrui corpo, ponendosi in contatto con una «conoscenza pre-riflessiva» (Leão, 2007).

Altresì, la traduzione in parola dei messaggi cinesici e paralinguistici chiede di essere accorti rispetto ai possibili rischi sottesi. Bateson (1972), al riguardo, mette in guardia da eventuali travisamenti dovuti «sia all'umana propensione a tentare di falsificare le asserzioni relative ai sentimenti e alle relazioni, sia alle distorsioni che insorgono quando i prodotti di un sistema di codificazione sono notomizzati in base alle premesse di un altro, sia – e in particolar modo – al fatto che tutte le traduzioni di questo tipo debbono dare al messaggio iconico, più o meno inconscio e involontario, l'aspetto di un'intenzione conscia» (p. 423). Ne deriva che «imparare a stare con il proprio corpo in una relazione viva equivale a ridare voce a sensibilità e saperi per molto tempo sacrificati sull'altare di una presunta razionalità, a ritrovare un interesse reale per l'altro, a coinvolgersi, a fare del cambiamento un obiettivo urgente e importante in quanto implicante entrambi i soggetti» (Gamelli, 2005, p. 8).

Verso una definizione di gesto

In questa sede, indugeremo su un prescelto ambito della comunicazione non verbale, che è quello della gestualità. Riteniamo, pertanto, possa essere utile, per precisare il campo nel quale intendiamo muoverci, partire dalla definizione di gesto. L'etimologia del termine rimanda al latino *gestus*, a sua volta derivato da *gerere*, nell'accezione di fare, compiere. Esso indica un movimento di una parte del corpo, che «esprime tacitamente un pensiero, un sentimento, un desiderio» e, talvolta, si accompagna «alla parola per renderla più espressiva» (vocabolario Treccani). Da questa definizione possiamo trarre alcune riflessioni di interesse per la nostra trattazione.

Una prima considerazione invita a mettere in luce come l'accezione latina designa ogni tipo di movimento, espressione o atteggiamento intenzionale

che concerne il corpo nella sua interezza (Gamelli, 2005). Oltre al linguaggio ricco e articolato della gestualità delle mani, è indispensabile prestare attenzione ai movimenti corporei che la persona produce nell'interazione. Si pensi al movimento del capo, che svolge una funzione di modulazione della comunicazione, inviando dei *feedback* di rinforzo o di disconferma a chi parla; ma anche alla micro-gestualità corporea che si interseca strettamente con la postura, la mimica, la prossemica.

Ekman e Friesen (1972) individuano alcune categorie nelle quali i gesti possono essere classificati: gesti *simbolici o emblematici*, che rappresentano un linguaggio alternativo alla parola (cenno del capo o della mano); gesti *illustratori*, che accompagnano il linguaggio verbale, ampliando o completando il contenuto della conversazione; gesti *regolatori dell'interazione*, che agevolano il dialogo e la sincronizzazione degli interventi; gesti *indicatori dello stato emotivo*; gesti *di adattamento* rispetto alle situazioni esperite (come sistemarsi i capelli, battere sulla spalla dell'altro, tenere fra le mani un oggetto).

Emerge un repertorio articolato, che palesa le molteplici funzioni della gestualità e i plurimi messaggi sottesi, così come la circolarità comunicativa che i gesti portano con sé, in quanto permettono una piena espressione della dimensione relazionale e sociale propria dell'essere umano. Non solo il linguaggio del corpo racconta di sé, ma nell'interazione con l'altro, che si sostanzia anche del canale cinesico e para-verbale, è possibile conoscersi più a fondo e conoscere la realtà circostante. I gesti esprimono una relazione al mondo e all'alterità, un bisogno di porsi in collegamento con quanto proviene dall'esterno per accrescere come persona. Ancora, i gesti sono un patrimonio collettivo. Come Le Breton (2006) afferma: «venire al mondo significa acquisire un particolare stile di visione, tatto, ascolto, gusto, olfatto, proprio della comunità di appartenenza» (p. XVII).

Un'ulteriore considerazione che traiamo dalla definizione di gesto è la feconda interrelazione fra gesto, sentimento, pensiero, parola. Il gesto non è una semplice azione, poiché lascia emergere una «relazione al mondo» e una «modalità di essere» che veicola significati ulteriori rispetto a quanto è accessibile alla vista (Cadei & Ramsamy-Prat, 2018, p. 87) e comprensibile attraverso la parola. Il gesto, pertanto, seppure fondato su una evidente "*facticité*" (Jorro, 1998), travalica il confine del visibile e del concreto, e diventa «un'azione che impegna una parte del corpo per significare» (Cadei & Ramsamy-Prat, 2018, p. 86). Il gesto va così inteso non semplicemente come un movimento rivolto all'altro, ma come un linguaggio con una sua finalità e intenzionalità. Il registro dell'osservazione viene rapidamente superato da quello dell'interpretazione e sollecita la riflessività dell'interlocutore.

Ne deriva che la ricchezza della comunicazione umana è data dall'intreccio fra linguaggio verbale, para-verbale e non verbale.

Altresì, tale legame si struttura nella relazione con l'altro e trae significato all'interno del contesto sociale di riferimento. I gesti, infatti, sono comportamenti culturalmente appresi che, per essere afferrati nella loro profonda intenzionalità comunicativa, vanno letti e interpretati sulla base di una vera e propria grammatica culturale (Leach, 1972). Ciò senza dimenticare che vi sono atteggiamenti e comportamenti agiti consapevolmente dalla persona, ma anche che molti sono gli impliciti che chiedono un lavoro di riflessività e presa di consapevolezza. Il soggetto è, pertanto, chiamato a vagliare i messaggi veicolati dalla propria gestualità ma anche il senso attribuito dall'interlocutore alle proprie azioni nella situazione in cui si dispiegano.

Dal gesto al gesto professionale

I gesti, permeando l'ordinarietà della vita quotidiana, giocano un ruolo prezioso anche in ambito lavorativo. Tutti i mestieri si fondano su dei gesti e dei valori e, secondo Alin (2010), queste due dimensioni concorrono a costruire l'identità professionale. Tuttavia, non è scontato o immediato, comprendere che cosa si intende per gesto professionale. A tal fine, proveremo a identificare quegli aspetti che permettono di attribuire ad un gesto l'aggettivo qualificativo professionale, pur consapevoli della difficoltà di pervenire ad una univoca definizione.

Nell'ambito della pratica lavorativa, i gesti appaiono intrinsecamente connessi con le dimensioni del sapere, saper fare (Ramsamy-Pratt, 2019), saper essere, saper essere con. I gesti professionali, infatti, sono guidati da una teoria o da un sapere esperienziale che orienta verso un certo modo di agire; si intrecciano con elementi espliciti o impliciti correlati alla personalità, all'attitudine e allo stile relazionale; si fondano saldamente su una riflessione deontologica e sulla visione antropologica assunta dal professionista.

Quanto appena asserito ci porta a considerare come i gesti risultino essere un condensato simbolico di teorie, esperienze, competenze relazionali ed etiche, che scaturiscono dalla riflessione *in action* e *on action* (Schön, 1983), e veicolano un sapere in azione, ma anche un'epistemologia e un'etica dell'azione (Jorro, 1998), che si originano all'interno dei contesti di lavoro. Oggetto del discernimento diventa la pratica professionale intesa, secondo *the theory of practice architectures* (Kemmis, 2019; 2022; Kemmis *et al.*, 2014), come pratica che accade in spazi intersoggettivi, dove al centro si attestano non i soggetti singoli o in gruppo, ma le storie collettive (che danno

vita a culture e discorsi situati e in evoluzione), le circostanze materiali ed economiche, le condizioni sociali e politiche.

Ciascun professionista è quindi chiamato ad esaminare i propri gesti, attraverso un processo di riflessività che si dispiega nella pratica lavorativa. Il soggetto si interroga in relazione all'intenzione che orienta l'azione e al fine che ci si propone di raggiungere, che dice anche di un modo di essere e di una visione di uomo e di mondo sottesa. Questo lavoro di riflessività permette di riconoscere non solo la modalità con cui la persona agisce con gli altri, «ma anche gli effetti di questo agire con gli altri» (Jorro, 2006, p. 5). I gesti racchiudono, pertanto, un sapere, ma anche un potere di azione (Alin, 2010).

Proseguendo nell'analisi, risulta interessante introdurre la distinzione avanzata da Jorro (2002) fra gesti professionali e gesti del mestiere. Un gesto del mestiere rimanda ad un'attività frutto di un repertorio di pratiche condivise e tramandate, che corrisponde ad un certo grado di codificazione e stabilità. Si tratta di un processo che si compone di una operazione fisica (manuale e cinestesica), attenzionale e cognitiva. Al contempo, tali gesti richiedono un adeguamento al contesto e alla situazione specifica. È proprio in questa capacità di adattare il gesto del mestiere al *hinc et nunc* della realtà che si esprime la professionalità. Ne deriva che il gesto professionale non è un gesto spontaneo, ma profondamente intenzionale e finalizzato. Un movimento del corpo che si dispiega in uno spazio intersoggettivo; si iscrive in una situazione precisa e in un tempo propizio (*Kairos*); si fonda sulla deontologia professionale (Jorro, 2005); esprime una forma codificata di una pratica culturalmente e socialmente riconosciuta (Alin, 2010). Esso è strettamente interrelato con la biografia professionale (Jorro, 1998) e si arricchisce del sapere esperienziale (*expertise*), che incrementa le strategie messe in campo dal soggetto e la consapevolezza delle proprie azioni (Jorro, 2016). Si desume che l'*expertise* gioca un ruolo fondamentale, non solo perché accresce la competenza e la capacità di operare in modo efficiente ed efficace, ma soprattutto perché è nella concretezza della realtà storica e situata che il professionista è chiamato ad adeguare e regolare i propri gesti.

Nel ricorso ai molteplici linguaggi espressivi, «i vissuti assumono forme dotate di una complessità che “spiazza” il dato immediato della loro esperienza, costringendoci a un'interpretazione e a una negoziazione intersoggettiva dei significati. Questi modi di interiorizzare l'azione rifuggono dalla linearità causa-effetto, attivando una modalità di pensiero complesso, circolare, olistico» (Gamelli, 2012, p. 16). Si tratta di un processo abducente (Pierce, 2014; Bateson, 1979) che, incoraggiando una costante circolarità fra teoria e pratica, promuove la correlazione di plurimi livelli di conoscenza e differenti linguaggi.

In tale prospettiva, i gesti costituiscono un punto di partenza per la costruzione di una postura professionale, intesa come il sistema di atteggiamenti che l'operatore adotta nella situazione in cui opera; un sapere in azione, che consolida un modello di condotta allo scopo di garantire l'efficienza e l'efficacia della pratica. I gesti strutturano la postura professionale, in quanto implicano un lavoro su di sé, secondo un approccio che intreccia riflessività e prassi e sollecita un passaggio dall'interiorità all'esteriorità, dall'intenzionalità all'azione finalizzata (Lamuel, 2016).

In sintesi, possiamo rilevare come affiori una profonda concatenazione fra gesti professionali, riflessività, *expertise*, comunità di pratiche, culture professionali, apprendimento situato. L'indagine di una di queste aree implica il considerare l'interdipendenza con le altre, in un orizzonte che coinvolge la dimensione temporale, spaziale, relazionale e progettuale.

Gesto e intenzionalità: intrecci e impliciti nell'azione educativa

A questo punto della trattazione, risulta interessante interrogarci su come questa riflessione sui gesti professionali possa essere declinata nel mondo delle professioni educative? Ossia, è possibile circostanziare la natura linguistica e pragmatica dei gesti professionali dell'educatore (Bucheton & Dezutter, 2008)? E ancora, quale vantaggio deriva al professionista dell'educazione da una riflessività sull'azione?

Se nella pratica artigianale è scontato prevedere un percorso di apprendistato che passa attraverso la maestria di un esperto che insegna i gesti del mestiere e la loro corretta sequenza; nelle professioni sociali il lavoro «si basa su conoscenze relazionali per co-costruire il legame con altri», in virtù del significato e/o dei valori che si giocano nella situazione (Alin, 2010).

Gamelli (2005), al riguardo, sostiene che «una pedagogia dei gesti e dei movimenti si offre come una pedagogia dell'ascolto e della presenza, un'attitudine che legittima un diverso atteggiamento e un differente posizionamento in rapporto all'altro, che consente di trasformare gli schemi abitudinari e proporre "spiazzamenti apprenditivi"» (p. 21). Ciò risulta di particolare rilevanza nel lavoro educativo, in quanto l'educazione è «un evento pratico, fatto di gesti e parole, che nasce però sempre da una riflessione teorica e rimanda ad essa» (Iori, 2018, p. 24). La pratica necessita di fondarsi su una teoria di riferimento; mentre la teoria trova validazione e accresce il suo spessore mediante una verifica dell'azione sul campo. Emerge la necessaria circolarità fra teoria e prassi, da intendersi secondo l'immagine di una spirale ascendente. La teoria precisa «il senso dell'educare, conformemente ad una prescelta concezione antropologica»; circoscrive l'ambito di indagine della

pedagogia in un orizzonte epistemologico; identifica «finalità congruenti con l'ideale di umanizzazione prescelto»; elabora modelli e metodologie utili al lavoro educativo e alla riflessività su quanto si sperimenta sul campo (Pati, 2003, pp. 231-232). La prassi può fornire apprendimenti volti a confermare o a meglio esplicitare il pensiero educativo e i significati sottesi. Questa sintesi fra teoria e pratica è indispensabile all'interno dell'azione educativa, che si esplica nella relazione interpersonale, in un incontro nel quale assume un ruolo rilevante la corporeità e la comunicazione in tutte le sue forme. Per l'educatore 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).

Quanto fino ad ora asserito mette in luce come parole e gesti siano intrinsecamente connessi con l'azione professionale dell'educatore. Se la riflessione sui saperi e sul ruolo della parola sembra aver trovato piena diffusione in pedagogia; meno esplorato appare l'ambito dei gesti professionali. Ciò a discapito della qualità del lavoro educativo, in quanto «i gesti offrono un linguaggio che manifesta la riflessività dell'azione, la misura in cui la corporeità designa un sapere e un *know-how*» (Ramsamy-Pratt, 2019, p. 97).

Altrimenti detto, i gesti professionali esprimono un'attività riflessiva, in quanto la scelta del gesto implica un processo di precipuo discernimento. Al contempo, i gesti concorrono al procedere della relazione educativa, veicolando messaggi di accettazione, conferma, incoraggiamento o il loro opposto. Possiamo pertanto ritenere che studiare i gesti e i saperi professionali possa costituire un valore aggiunto per la delineazione di una postura specifica dei professionisti dell'educazione, che rigeneri «una cultura professionale articolando competenze riflessive, relazionali ed etiche per fare fronte a situazioni variabili e a condizioni incerte» (Cadei & Ramsamy-Prat, 2018, p. 88).

La sfida diventa quella di trovare modalità pertinenti per riconoscere le profonde competenze di cui si avvale e su cui poggia il sapere educativo (Cadei *et al.*, 2022). Si tratta di fare emergere lo «spessore dell'attività», rendendo esplicita «la maestria di un sapere che si qualifica come pratico» e che si dispiega nell'ordinario e nell'imprevedibilità (Cadei & Ramsamy-Prat, 2018, p. 87). Il lavoro educativo passa attraverso azioni e pratiche quotidiane (M. de Certeau, 1990), che si inscrivono in una più ampia progettualità e sono intrise di una profonda intenzionalità. Il passaggio da un'azione quotidiana a una azione professionale non è immediato, si tratta di un processo complesso che interseca la dimensione cognitiva, affettiva, valoriale, relazionale. Serve un solido posizionamento, che deriva da competenze esisten-

ziali (Morin, 2014), ma al contempo, è opportuno che l'educatore sia disponibile ad un lavoro su di sé, per riallineare le proprie conoscenze, abilità, attitudini personali e sociali alle concrete situazioni vissute e alla cultura professionale dei contesti educativi (Cadei, 2017).

Si rileva come risulti difficile narrare il lavoro educativo e far emergere la consistenza e l'intelligibilità dell'azione educativa. Ad uno sguardo superficiale, infatti, il professionista dell'educazione svolge azioni tipiche di qualsiasi adulto che riveste un compito educativo, che si sostanziano di spontaneità e attitudine alla relazione.

«L'ordinario è poco pensato come asse di intervento in cui si legano e slegano i nodi dell'esistenza», nonostante il lavoro educativo sia «creatore di circostanze che possono trasformarsi in situazioni educative portatrici di effetti» (Cadei & Ramsamy-Prat, 2018, p. 88).

All'interno di tale ragionamento, non si può trascurare come i saperi professionali siano in parte taciti (Watzlawick *et al.*, 1971; Polanyi & Sen, 2009) e impliciti e, pertanto, non immediatamente traducibili in parola.

Per questo, risulta fondamentale avviare un processo di riflessività con il professionista, così che possa pervenire ad una ricostruzione della logica intenzionale che guida i suoi gesti e i suoi modelli mentali. In modo paradossale, più l'operatore è esperto più sarà difficile raccontare il proprio lavoro (Le Bellu *et al.*, 2010). Quando le conoscenze si trasformano in competenze, si avvera una sorta di automatismo che permette all'operatore una grande libertà di espressione e azione. Al contempo, è necessario rinvenire successive occasioni di riflessività, per mettere in questione quanto divenuto ordinario nella pratica lavorativa e tradurlo in un linguaggio comprensibile.

È importante sollecitare il confronto sui saperi e gesti professionali all'interno di una comunità di pratica, così da cogliere quanto frutto di una cultura professionale condivisa, quanto possa diventare arricchimento per il gruppo di lavoro e quanto debba essere oggetto di vaglio critico poiché non in linea con il progetto e la *vision* educativa. Portare alla luce gli impliciti significa avvalorare le competenze e le risorse tacite, ma anche porre in questione quei modelli che non risultano efficaci a livello educativo o rispettosi di una precisa concezione di persona e di mondo.

Possiamo allora provare a mettere a fuoco quale sia il *proprium* delle professioni educative e cosa fonda l'azione educativa. La letteratura richiama l'urgenza di rivisitare l'opposizione fra "*instrumentalité*" e "*intentionalité*", per ricercare una feconda interrelazione fra le due dimensioni (Jorro, 1998). Nell'agire educativo non si tratta di soffermarsi sul "come", inteso come tecnica standardizzata e universale, ma sul "perché", ossia sull'intenzionalità sottesa ai gesti ordinari. Si coglie quindi un intrinseco legame fra saperi e gesti professionali. Essi costituiscono l'insieme di «strumenti atti a formare

nel senso del “dare forma”», richiamando «il significato del fare artistico e artigianale, che non può prescindere dalla conoscenza dei principi e dei metodi» (Iori, 2018, p. 28). Ne deriva la ricerca di un continuo intreccio fra riflessività e azione, teoria e pratica, intenzionalità e finalità educative.

Pratiche formative per l'apprendimento riflessivo: una proposta di ricerca-azione

Il quadro teorico e contestuale presentato spinge a riconoscere l'urgenza di pensare alla formazione dei professionisti dell'educazione in prospettiva riflessiva. Al centro si attestano le azioni e i gesti professionali intesi come lo strumento attraverso il quale l'educatore educa. Come Dewey (1933) sostiene, il pensiero riflessivo è una concatenazione di idee, mira ad uno scopo consapevole, spinge all'indagine e alla ricerca dei fondamenti, arricchisce le cose di significati. In questo modo è possibile conoscere ciò che facciamo quando operiamo, trasformando una «azione meramente appetitiva, cieca e impulsiva in azione intelligente» (Ivi, p. 17).

Si prospetta, pertanto, l'opportunità di delineare percorsi di accompagnamento formativo per le professionalità educative, a partire da un affondo sui gesti professionali. Ciò muovendo da alcune considerazioni:

- studiare i gesti e i saperi professionali può costituire un valore aggiunto allo scopo di far emergere lo spessore dell'attività e la postura professionale dell'educatore;
- la riflessività sulla pratica e sugli impliciti educativi può accrescere la consapevolezza in merito alla congruenza fra gesti professionali e intenzionalità sottesa, così come al «sapere che emerge da situazioni educative ordinarie» (Cadei & Ramsamy-Prat, 2018, p. 88);
- indugiare sulla gestualità può permettere di affinare un linguaggio utile a mettere in parola l'azione e renderla comprensibile agli attori coinvolti;
- l'analisi delle «*routine* e delle pratiche consente anche la messa a fuoco, attraverso diverse cornici interpretative, di particolari elementi critici e problematici, di vincoli (di ordine culturale, materiale, politico, sociale) ma anche di opportunità e di possibilità» (Striano *et al.*, 2018, p. 244).

La meta è rappresentata dalla progettazione di un percorso di ricerca-azione che possa offrire occasioni di riflessività sulla pratica, sviluppando la consapevolezza dei messaggi espressi mediante i gesti professionali e il loro intrinseco legame con i saperi e la cultura educativa di riferimento. In questa sede, non ci si propone di presentare con esaustività la metodologia della ricerca. Tuttavia, si ritiene utile prospettare il cammino che si profila.

La domanda che si impone è come fare ricerca sui gesti? Se i gesti sono per loro natura da osservare e se il loro linguaggio sfugge alla narrazione, risulta importante precisare un percorso formativo che renda i gesti osservabili e, a partire dall'osservazione, permetta una lettura retrospettiva e una messa in parola degli stessi (fig. 1). L'intento è quello di favorire un'interrelazione fra saperi e gesti professionali, ma anche fra gesti e intenzionalità.

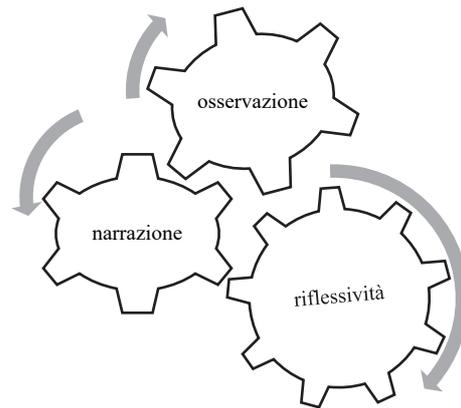


Fig. 1 - Processo di riflessività sui gesti e i saperi professionali

Dare nome ai gesti è il risultato di un lungo processo di osservazione e di riflessività e, al contempo, è la fase che precede la progettazione di un'azione educativa. In una continua circolarità, l'educatore intreccia gesti e saperi professionali, in vista del procedere dell'intervento educativo.

Il quadro teorico presentato farà da sfondo ad una ricerca empirica, che ci si propone di avviare con il coinvolgimento di alcune équipe di professionisti che operano all'interno di servizi educativi. Strumenti utili alla ricerca divengono: l'osservazione partecipante o l'auto-videografia (Butson & Thomson, 2011) accompagnate dall'intervista di esplicitazione (Vermersch, 1994) o dall'intervista di auto-confronto (Le Bellu *et al.*, 2010). Attraverso di essi ci si prefigge di ricostruire la logica intenzionale dei gesti osservati e dei modelli di riferimento.

I singoli partecipanti saranno coinvolti, successivamente, in *focus-group*, all'interno dei quali riflettere, in un contesto di comunità di pratica, sugli elementi emersi dalle osservazioni e dalle interviste. Tale indagine può permettere di 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).

Si tratta di un percorso formativo con dei guadagni conoscitivi su più livelli. Per il ricercatore è una via per indagare la riflessività in un intreccio fra saperi e gesti; per l'educatore e la comunità di pratica costituisce una proposta formativa per fare emergere i significati e rendere intellegibile l'azione educativa; per il mondo delle professioni educative diviene un'opportunità per la crescita dell'identità e del riconoscimento professionale, ma anche della qualità del sistema di interventi e politiche in campo socio-educativo.

Conclusioni

In ambito scientifico e formativo è condivisa l'idea che per un professionista sia essenziale indugiare sulle proprie modalità di azione e di ragionamento (Vermersch, 1994), implementando consapevolezza e competenze. Sostare sull'esperienza e riflettere su di essa diviene occasione per sviluppare la propria professionalità (Schön, 1983) e rinvenire elementi di crescita nelle dimensioni del sapere, saper fare, saper essere, saper essere con. Possiamo riconoscere che attraverso una lettura retrospettiva dei gesti professionali è possibile cogliere il sapere che emerge nel quotidiano e ricostruire il senso e il significato del lavoro educativo. È il saper fare in situazione che «guida l'azione, gestisce i vincoli, coglie le opportunità che si presentano» (Ram-samy-Pratt, 2019, p. 98).

Nell'ottica dell'apprendimento trasformativo (Mezirow, 2000), soffermarsi sui saperi e gesti professionali permette di riflettere sull'intenzionalità e sui valori che guidano l'azione. Si ritiene allora indispensabile che gli educatori indaghino il proprio repertorio di saperi e gesti professionali, per far emergere i significati e la cultura educativa sottesi e vigilare sui paradossi del lavoro educativo. Un professionista che riconosce il proprio ritornare col pensiero sulla pratica, nel tentativo di capire meglio e di interrogarsi sull'azione, risulta essere un «praticante riflessivo» (*praticien réfléchi*) (Jorro, 2005, p. 5). Altresì, un'accresciuta consapevolezza in merito alla propria pratica educativa e al rapporto fra gesti, saperi e intenzionalità può contribuire a consolidare l'identità delle professioni educative e la qualità del lavoro educativo.

Riferimenti bibliografici

- Alin, C. (2010). *La Geste Formation. Gestes professionnels et Analyse des pratiques*. Paris: L'Harmattan.
- Bateson, G. (1972). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi, 1983.

- Bateson, G. (1979). *Mente e natura* (tr. it. di G. Longo). Milano: Adelphi, 1984.
- 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 Université.
- Butson, R., & Thomson, C. (2011). Reflections on the Use of Autovideography in an Undergraduate Education Context. *Journal of Research Practice*, 7(2), pp. 1-11. Testo disponibile al sito: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ952783.pdf> (consultato in data 06.03.2023).
- 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., Simeone, D., Serrelli, E., & Abeni, L. (Eds.) (2022). *L'altro educatore. Verso le competenze di secondo livello*. Brescia: Scholé.
- de Certeau, M. (1990). *L'invention du quotidien*. 1. Arts de faire. Paris: Gallimard.
- Dewey, J. (1933). *Come pensiamo*. Milano: Raffaello Cortina editore, 2019.
- Ekman, P., & Friesen, W.V. (1972). Hand movements. *Journal of Communication*, 22, pp. 353-374.
- Gamelli, I. (2005). *Sensibili al corpo. I gesti della formazione e della cura*. Roma: Meltemi.
- Gamelli I. (2012). Parlare del corpo, parlare dal corpo. Una riflessione in forma di premessa. In Id. (Ed.), *Di che corpo parliamo? I saperi incorporati nell'educazione e nella cura* (pp. 7-22). Milano: FrancoAngeli.
- Gevaert, J. (2010). *Il problema dell'uomo. Introduzione all'antropologia filosofica*. Torino: Elledici, 2010.
- Iori, V. (2018). Le professioni educative e la formazione pedagogica. In V. Iori (Ed.), *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale* (pp. 15-38). Trento: Erickson.
- Jorro, A. (1998). L'inscription des gestes professionnels dans l'action. *En question*, 19, pp. 1-20. Testo disponibile al sito: <https://shs.hal.science/halshs-00112344/document> (consultato in data 06.03.2023).
- Jorro, A. (1999). L'instance évaluative dans les pratiques professionnelles des enseignants. *Questions de Recherche en Education*, 1, pp. 251-257.
- Jorro, A. (2002). *Professionnaliser le métier d'enseignant*. Paris: ESF.
- Jorro, A. (2005). Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes. *Measure 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/ripes.1131.
- Jorro, A. (2016). Postures et gestes professionnels de formateurs dans l'accompagnement professionnel d'enseignants du premier degré. *eJRIEPS [Online]*, 38. Doi: 10.4000/ejrieps.906.
- Kemmis, S. (2019). *A practice sensibility: An invitation to the theory of practice architectures*. Berlino: Springer.
- Kemmis, S. (2022). *Transforming practice: Changing the world with the theory of practice architectures*. Berlino: Springer.

- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P., & Bristol, L. (2014). *Changing Practices, Changing Education*. Berlino: Springer.
- Kemmis, S., & Hopwood, N. (2022). Connective Enactment and Collective Accomplishment in Professional Practices. *Professions and Professionalism*, 12(3). Doi: 10.7577/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), pp. 1-8. Doi: <https://doi.org/10.4000/ripes.1160>.
- Lasswell, H.D. (1948). The structure and Function of Communication in Society. In Bryson, L., *The Communication of Ideas* (pp. 37-51). New York: Harper.
- 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.
- Le Breton, D. (2006). *Il sapore del mondo. Un'antropologia dei sensi*. Milano: Raffaello Cortina editore, 2007.
- Leach, E. (1972). L'influenza del contesto culturale sulla comunicazione non verbale nell'uomo. In R.A. Hinde (Ed.), *La comunicazione non verbale* (pp. 419-457). Bari: Laterza, 1974.
- Leão, M. (2007). *La présence totale au mouvement*. Ivry sur Seine: Point d'Appui.
- Löwen, A. (1958). *Il linguaggio del corpo*. Milano: Feltrinelli, 1978.
- Mezirow, J. (2000). *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Morin, E. (2014). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina editore, 2015.
- Morris, D., Collett, P., Marsh, P., & O'Shaughnessy, M. (1979). *I gesti. Origine e diffusione*. Milano: Mondadori, 1983.
- Pati, L. (1984). *Pedagogia della comunicazione educativa*. Brescia: La Scuola.
- Pati, L. (2003). Dalla "pedagogia generale" alla "pedagogia sociale della famiglia". In L. Pati (Ed.), *Ricerca pedagogica ed educazione familiare: studi in onore di Norberto Galli* (pp. 219-252). Milano: Vita e Pensiero.
- Pierce, C.S. (2014). *Illustrations of the Logic of Sciences*. Chicago: Open Court.
- Polany M., & Sen A. (2009). *The Tacit Dimension*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ramsamy-Pratt P. (2019). Apprendre par le geste. Apprendre du geste. *Consultori Familiari Oggi*, 27(1), pp. 95-110.
- Schön, D.A. (1983). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo, 1993.
- Shannon, C., & Weaver, W. (1949). *The Mathematical Theory of Communication*. Urbana: University of Illinois.
- Simeone, D. (2002). *La consulenza educativa. Dimensione pedagogica della relazione di aiuto*. Milano: Vita e Pensiero.
- Striano, M., Melacarne, C., & Oliverio, S. (2018). *La riflessività in educazione. Prospettive, modelli, pratiche*. Brescia: Scholè.
- Vermersch, P. (1994). *L'Entretien d'explicitation en formation continue et initiale*. Paris: ESF.

- Watzlawick, P., Beavin, J.H., & Jackson, D.D. (1967). *Pragmatica della comunicazione umana*. Roma: Astrolabio, 1971.
- Zani, B., Selleri, P., & David, D. (1998). *La comunicazione. Modelli teorici e contesti sociali*. Roma: Carocci.

