Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching
ISSN 2785-5104
Anno 6 n.2(2026)

EDIZIONI UNIVERSITARIE ROMANE
editoria scientifica dal 1952

Identità professionale, corporeità e sapere incarnato: osservazione e narrazione nelle pratiche educative

Alessia Tabacchi [1]

[1] Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano; alessia.tabacchi@unicatt.it

Abstract: Il contributo esplora il rapporto tra identità professionale, competenze incarnate e riflessività nei servizi educativi. A partire dalla letteratura sui gesti professionali, il gesto educativo viene interpretato come un dispositivo relazionale e intenzionale in cui si intrecciano dimensioni corporee, cognitive ed etiche nella costruzione della professionalità. Una ricerca-formazione, condotta con il coinvolgimento di alcune educatrici operanti in servizi educativi complementari al tempo scuola, ha indagato il potenziale dell'osservazione e della narrazione dei gesti della professione educativa. I risultati mostrano come la riflessione sui gesti favorisca l'emersione dei saperi impliciti e il riconoscimento dello scarto tra intenzionalità educativa e azione osservata, sostenendo processi di revisione e rielaborazione della pratica. La riflessione condivisa sui gesti contribuisce inoltre alla costruzione di un patrimonio di saperi professionali collettivo, rafforzando i processi di sviluppo dell'identità professionale e di qualificazione dell'agire educativo.

Parole Chiave: Embodied education; gesti professionali; identità professionale; corporeità; setting educativi

1. L'ordinario nella professionalità educativa

Il lavoro educativo si dispiega nella quotidianità, attraverso pratiche apparentemente ordinarie che costituiscono contesti privilegiati di crescita, apprendimento e costruzione della relazione educativa (Cadei et al., 2022). Routine, conversazioni informali, gioco e fare insieme rappresentano occasioni nelle quali prendono forma processi educativi significativi (Milani & Serbati, 2026; Bolelli, 2026). È proprio nell'ordinario che l'educatore interpreta i bisogni delle persone, attribuisce significato agli eventi e orienta intenzionalmente il proprio agire.

In un contesto caratterizzato da crescenti richieste di standardizzazione, misurabilità ed efficacia, il rischio è quello di ridurre il lavoro educativo a un insieme di procedure tecniche (Palmieri, 2018). La competenza professionale si fonda invece sulla capacità di leggere la complessità dei contesti, prendere decisioni in situazione e trasformare la quotidianità in opportunità educative (Cadei, 2017). Tale competenza si costruisce attraverso un sapere pratico, relazionale e incarnato che trova espressione nei gesti professionali (Tabacchi, 2025). Il contributo prende le mosse dal concetto di gesto professionale (Jorro, 2006; Bucheton & Dezutter, 2008; Alin, 2010; Cadei & Ramsamy-Prat, 2018), interpretato come un movimento di una parte del

Copyright: © 2026 by the authors. Submitted for possible open access publication under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY) license (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

corpo intenzionale e situato, nel quale dimensioni corporee, cognitive ed etiche concorrono alla costruzione della professionalità.

A partire da un percorso di ricerca-formazione realizzato con educatrici operanti nei servizi educativi complementari al tempo scuola (Tabacchi, 2024), ci si propone di indagare in che modo l'osservazione e la narrazione dei gesti professionali contribuiscano alla costruzione dell'identità professionale degli educatori. L'ipotesi che orienta il lavoro è che la riflessività sui gesti professionali consenta di rendere visibile la dimensione *embodied* dell'agire educativo, sostenendo processi di consapevolezza e di definizione condivisa del sapere pedagogico.

2. Osservare e narrare i gesti professionali come dispositivo di riflessività

Portare all'attenzione la specificità della professionalità educativa significa riconoscere i saperi che prendono forma nella pratica e orientano, spesso implicitamente, le decisioni dell'educatore. Si tratta di un sapere eminentemente concreto, difficilmente traducibile in parola proprio perché incorporato nell'azione (Polanyi, 2009). La costruzione dell'identità professionale risente di questa natura tacita del sapere educativo, cui si affianca la storica difficoltà di definire il mandato dell'educatore e di rendere socialmente riconoscibile la competenza che caratterizza la professione (Iori, 2018; Cadei, 2017; Tabacchi, 2023a). In tale prospettiva, il gesto professionale costituisce un'unità privilegiata di analisi dell'agire educativo.

Una prima riflessione verte intorno alla nozione di gesto. Esso può essere definito come ogni tipo di movimento, vocalizzazione, espressione o atteggiamento intenzionale che concerne il corpo nella sua interezza (Gamelli, 2005), attraverso cui si esprimono tacitamente "un pensiero, un sentimento o un desiderio" e che, talvolta, accompagna la "parola per renderla più espressiva" (Treccani, s.d.). Indagare i gesti significa comprendere la complessità sottesa all'interazione fra i singoli movimenti e la micro-gestualità, strettamente intrecciata con postura, mimica e prossemica (Gamelli, 2005). Inoltre, "le posizioni e i movimenti del corpo non possono essere interpretati come fatti a sé stanti, bensì vanno intesi nel contesto dell'intero comportamento della persona" (Faust, 1971: 123). La corporeità assume un ruolo centrale nella comunicazione, in quanto costituisce la dimensione attraverso cui il soggetto entra in relazione e fa esperienza.

Una seconda riflessione concerne ciò che conferisce a un gesto la sua qualità professionale. Il gesto professionale prende forma a partire dal repertorio del mestiere e dai saperi condivisi dalla comunità professionale, che il soggetto interpreta e adatta in relazione alla situazione. Esso si configura pertanto come un'azione situata, relazionale e riflessiva, nella quale competenze tecniche, esperienza, intenzionalità, dimensione etica e stile personale si intrecciano. Il gesto rende così visibile un sapere incorporato e, al contempo, costituisce una forma concreta di esercizio della professionalità. Come sostiene Jorro (2016a), esso rappresenta il punto di incontro tra intenzionalità pedagogica e azione, rendendo osservabile il modo in cui il professionista interpreta il contesto, costruisce la relazione e traduce nella pratica i propri riferimenti teorici ed etici. In questa prospettiva, i gesti offrono un linguaggio che mani-

festa la riflessività dell'azione, la misura in cui la corporeità designa un sapere e un know-how (Cadei & Ramsamy-Prat, 2018; Ramsamy-Prat, 2019).

Il gesto professionale non coincide con un semplice comportamento osservabile, ma si configura come una pratica situata nella quale corpo, pensiero e valori operano simultaneamente (Jorro, 2006). Rivolto sempre a un destinatario, esso acquista significato nello spazio intersoggettivo della relazione educativa, dove il feedback dell'altro contribuisce a orientare e ridefinire l'azione (Jorro, 2016a). Accanto alla dimensione tecnica, ogni gesto possiede infatti una dimensione simbolica, poiché comunica una determinata postura professionale e una particolare concezione dell'educazione (Alin, 2010). A differenza dei gesti del mestiere, che rinviano a repertori condivisi e relativamente stabili, il gesto professionale richiede di reinterpretare continuamente tali repertori nell'*hic et nunc* della situazione educativa (Jorro, 1998; 2016b).

In ambito educativo, questa prospettiva richiama la natura *embodied* della professionalità (Tabacchi, 2023b): il corpo non costituisce un semplice supporto dell'azione, ma partecipa attivamente alla costruzione della relazione, attribuendo significato ai gesti, alla voce, allo sguardo e alla prossemica. Di conseguenza, comprendere la professionalità educativa significa interrogare non solo ciò che l'educatore fa, ma anche il modo in cui il corpo rende visibili intenzionalità, valori e stili relazionali.

Proprio perché gran parte di tale competenza rimane implicita, osservazione e narrazione assumono una funzione centrale nei processi di formazione e sviluppo professionale (Cadei, 2023). Attraverso dispositivi riflessivi è possibile incoraggiare l'esplicitazione dei saperi taciti, l'apprendimento dall'esperienza (Schön, 1991) e una maggiore consapevolezza dell'intenzionalità che orienta l'agire. L'analisi dei gesti professionali favorisce così la delineazione di un sapere condivisibile all'interno della comunità professionale.

3. Indagare i gesti professionali nel lavoro educativo

Il contributo prende le mosse da un percorso di ricerca-formazione realizzato con un gruppo di educatrici operanti in otto servizi educativi complementari al tempo scuola[1], rivolti a bambine e bambini della scuola primaria, nel territorio della provincia di Varese. I servizi, di titolarità comunale e gestiti dalla cooperativa sociale Eureka![2], hanno costituito il contesto organizzativo entro cui si è sviluppata l'intera esperienza di ricerca, d'intesa con la Presidente e i Coordinatori territoriali. La ricerca si è svolta tra il 2023 e il 2025. Hanno partecipato 15 educatrici, con un'età media di 33 anni e un'esperienza media come educatrici di 6 anni[3].

[1] Si è scelto di approfondire la realtà dei cosiddetti servizi educativi complementari al tempo scuola – prescuola, doposcuola, centri educativi, servizi parascolastici, servizi integrativi, spazi compiti, ludoteche e centri ricreativi – che rappresentano luoghi privilegiati di crescita per l'infanzia e l'adolescenza (X, 2023).

[2] Il progetto si inserisce in una attività di ricerca-formazione che ha visto impegnati alcuni educatori della Cooperativa sociale Eureka!. La cooperativa ha sede legale a San Donato Milanese (Mi) e ha una sede operativa anche in provincia di Varese.

[3] Le educatrici coinvolte sono assunte con la medesima tipologia contrattuale e con la medesima responsabilità all'interno dei servizi.

Dopo la presentazione della ricerca - mediante incontro online rivolto a tutte le educatrici attive sul territorio – le educatrici hanno aderito su base volontaria, contattando via mail la ricercatrice.

Attraverso l'osservazione e la narrazione dei gesti educativi si è mirato a promuovere una maggiore consapevolezza dell'agire professionale. A tale scopo sono stati utilizzati dispositivi complementari di auto-videografia (Postic & De Ketele, 1988; Butson & Thomson, 2011), analisi retrospettiva delle pratiche, intervista di esplicitazione[4] (Vermersch, 1994) e confronto riflessivo all'interno delle équipe e della comunità di pratica.

In un incontro preliminare con la ricercatrice, ogni educatrice è stata invitata a compilare una scheda di analisi pre-intervista, finalizzata a individuare e circoscrivere un momento della pratica ritenuto particolarmente significativo da osservare, in relazione a criticità o potenzialità emerse nell'esperienza professionale. In seguito, ciascuna partecipante ha documentato, mediante una breve auto-videografia, della durata massima di 10 minuti, una situazione ritenuta significativa nella propria pratica professionale.

La partecipazione delle educatrici è avvenuta su base volontaria, previo consenso informato. Le videoregistrazioni si sono inserite nelle ordinarie pratiche di documentazione dei servizi e sono state realizzate nel rispetto delle autorizzazioni previste in presenza di minori. Le educatrici hanno orientato prevalentemente la ripresa su di sé, evitando l'inquadratura dei volti dei bambini o provvedendo, ove necessario, al loro oscuramento. I filmati sono stati conservati secondo le procedure previste dalla struttura, con accesso limitato ai soggetti coinvolti nella ricerca e successiva cancellazione entro due mesi dalla ripresa. Nelle trascrizioni e nella restituzione dei risultati, ogni riferimento identificativo è stato anonimizzato. La collocazione della ricerca all'interno di un percorso di formazione in servizio è stata accompagnata dalla esplicitazione della volontarietà della partecipazione e della distinzione tra finalità formative e finalità valutative, al fine di ridurre possibili forme di pressione organizzativa. La registrazione non mirava ad una valutazione della pratica educativa né alla costruzione di un setting asettico o privo di possibili influenze sulla situazione osservata. Al contrario, è stata assunta come strumento volto a rendere possibile una successiva riflessione sulla pratica, lasciando alla libera interpretazione di ogni educatrice la possibilità di utilizzarla come occasione per interrogare la propria azione professionale.

La revisione del materiale audiovisivo ha costituito il punto di partenza per un processo di esplicitazione dell'intenzionalità sottesa ai gesti osservati, successivamente approfondito attraverso interviste individuali e momenti di confronto collettivi.

Il corpus complessivo comprende quindici interviste individuali di esplicitazione, tre *focus group* realizzati con équipe miste e un *focus group* conclusivo che ha coinvolto l'intera comunità professionale[5]. Tutti gli incontri sono stati videoregistrati e

[4] Le interviste di esplicitazione hanno mirato a mettere in parola i singoli gesti rilevati nel video, con l'attenzione a nominare le tipologie di gesto messe in campo e a indicare i messaggi e l'intenzionalità sottesa (Che tipo di gesto è? Perché è stato agito? Che messaggio intendeva comunicare?).

[5] In una prima fase, compresa tra ottobre 2023 e febbraio 2024, le educatrici sono state coinvolte individualmente. Tra marzo e maggio 2024 si sono svolti dei focus group che hanno messo in dialogo, su base territoriale, alcune équipe professionali. Solo tre educatrici non

trascritti integralmente. L'analisi dei dati è stata condotta secondo il *categorical-content approach* (Lieblich et al., 1998), attraverso una codifica progressiva delle unità di significato e la successiva aggregazione in categorie interpretative. La codifica è stata condotta dalla ricercatrice, a partire da una prima individuazione dei gesti realizzata dalle singole educatrici, mediante un'apposita scheda di auto-osservazione, successivamente discussa nell'intervista di esplicitazione. Le unità di significato sono state individuate mettendo in relazione i gesti osservabili nelle videoregistrazioni con le narrazioni che ne ricostruivano il significato e l'intenzionalità. Per la classificazione dei gesti è stata assunta come riferimento la letteratura sui gesti professionali, in particolare la ricercatrice ha rielaborato e intrecciato alcune tipologie proposte da Jorro (2006)[6] e Alin (2010)[7]. L'individuazione dell'intenzionalità sottesa ai gesti è stata ricavata dalle narrazioni delle partecipanti e non inferita dalla sola osservazione della videoregistrazione. Il processo dialogico di esplicitazione e confronto con le educatrici ha avuto un ruolo centrale nella fase interpretativa, consentendo di mettere in relazione il gesto osservato con il significato attribuitogli dalla professionista e con i saperi mobilitati nell'azione.

4. I gesti professionali come dispositivo di supporto alla costruzione dell'identità educativa

Dalle interviste si rileva come l'osservazione retrospettiva della pratica, mediata dalla videoregistrazione, costituisca un dispositivo privilegiato per incoraggiare processi di riflessività professionale. In questa sede, senza addentrarsi nella codifica dei singoli gesti professionali osservati, ci si soffermerà su alcuni temi che, a titolo esemplificativo, possono meglio aiutare a identificare il contributo dei gesti nel processo di costruzione dell'identità professionale (Tabella 1).

sono riuscite a partecipare ai focus group. Il focus group conslusivo è stato concepito, nell'ottobre 2025, come momento di restituzione e rilancio del percorso, coinvolgendo il personale educativo dei servizi di doposcuola, per un totale di 24 partecipanti. La cadenza degli appalti, generalmente coincidente con l'annualità scolastica, ha tuttavia determinato un parziale avvicendamento del personale: alcune educatrici non erano più presenti, mentre altre sono entrate a far parte del nuovo percorso, avviando una nuova fase della ricerca. Quanto emerso nel *focus group* conclusivo non verrà approfondito in questa sede.

[6] Jorro (2006) distingue fra: *gesti linguistici*, che accompagnano il discorso; *gesti di messa in scena dei saperi*, volti a trasmettere il sapere e renderlo maggiormente d'impatto; *gesti di aggiustamento* dell'attività, ossia le modalità con cui si reagisce agli eventi imprevisti e ci si adatta alle situazioni, con cui si valuta la comprensione dell'altro e si regola la comunicazione; *gesti etici*, che esprimono i valori e lo stile con cui ci si rapporta all'alterità.

[7] Alin (2010) porta l'attenzione sull'enunciato tecnico del gesto, ossia il che cosa è agito; e l'enunciato simbolico, ossia l'intenzionalità e il significato sottesi.

EDIZIONI UNIVERSITARIE ROMANE
editoria scientifica dal 1952

Macro-categoria	Temi	Esempi di gesti	Estratti delle interviste e focus group
1. Riflessività sull'agire individuale *(Autoregolazione e consapevolezza)*	1.1. Rallentamento e presa di distanza	Sguardo riflessivo sul proprio corpo e sulla mimica facciale; sintonizzazione consapevole dei tempi di movimento.	*"Vedendosi o comunque fermandosi a guardare, si riflette sull'esperienza"* (FG.BLu). *"Riguardarsi è strano... tu magari hai intenzione di essere in un certo modo... invece poi magari riguardandoti vedi qualcosa di diverso... che dipende anche magari dall'espressione che fai"* (ILu.S).
	1.2. Rilettura critica e decostruzione degli automatismi	Riconoscimento di posture, espressioni e posture incorporate nella routine del servizio e agite inconsapevolmente.	*"Mi sono accorta effettivamente nel rivedermi, di tante cose a cui non avevo mai fatto caso, ma proprio anche alla gestualità"* (ICi.A). *"Questo video l'ho visto... perché dico cavoli, ma perché ho detto questo? Perché ho fatto questo? Potevo fare magari meno"* (IBe.C).
	1.3. Dialettica tra spontaneità e intenzionalità	Distinzione tra disposizioni naturali e agire professionale intenzionale e sedimentato nel tempo.	*"Capire cosa viene proprio naturale e non pensato a livello educativo è difficile scindere queste due cose"* (IBe.V).
2. Responsività e interazione educativa *(La relazione incarnata)*	2.1. Decentramento dello sguardo	Spostamento del focus dall'adulto alle risposte non verbali dei singoli bambini e alle dinamiche del gruppo dei pari.	*"Ho cercato di comprendere… dopo i miei gesti che risultato ho ottenuto"* (ILu.I). *"Se effettivamente l'intenzione trasmessa è quella corretta"* (ILa.L). *"Ero curiosa più che altro di vedere se questa cosa si percepiva anche all'esterno, quindi se lo notano anche gli altri bambini"* (ICu.L).
	2.2. Modulazione della presenza e della prossimità	Regolazione intenzionale dello spazio interpersonale; passaggio da comunicazioni verbali a distanza alla prossimità fisica.	*"Caspita, potevi alzarti, andargli vicino e dirgli... probabilmente se mi fossi alzata... forse avrebbero fatto prima quello che gli avevo chiesto"* (ILe.L). *"Sto rallentando più che altro il modo in cui mi sposto da un bambino all'altro, perché in realtà la velocità poi crea un po' più di frenesia"* (ILa.L).
3. Ecologia del setting e dimensione collettiva *(Il contesto professionale)*	3.1. Lettura critica del setting e del rumore ambientale	Cogliere l'influenza di rumore di fondo, interruzioni sistematiche, sollecitazioni continue e frammentazione attentiva.	*"Mi rendo conto di tutte le volte che mi chiamano... Mi chiamano continuamente..."* (ILa.A). *"Alla seconda volta che una bambina mi interrompe, io riesco a sentire molto di più il rumore che c'è, le voci che ci sono... alla seconda interruzione sento"* (ICa.F).
	3.2. Co-costruzione di rituali e gesti condivisi	Creazione e consolidamento di codici gestuali di équipe, trasmessi e compresi sia dai professionisti che dai bambini.	*"Utilizziamo un modo al doposcuola che è partito da una collega. Ed è un gesto che noi facciamo nei momenti caotici... alzare il dito. Tu alzi il dito e quando vedi il dito alzato, in automatico alzi il dito anche tu e stai zitto... una catena che si crea"* (IBe.A).

Tabella 1: Mappa Categoriale dell'agire gestuale e della riflessività professionale

Le educatrici riconoscono che il rallentamento imposto dalla revisione del video interrompe il flusso dell'azione educativa e rende possibile una presa di distanza dall'esperienza, favorendo una lettura più analitica del proprio operato. Come sintetizza una partecipante: "Vedendosi o comunque fermandosi a guardare, si riflette sull'esperienza" (FG.BLu)[8]. La possibilità di osservarsi consente di accedere a una prospettiva altrimenti difficilmente raggiungibile durante l'azione, cogliendo aspetti della comunicazione non verbale, della postura, dell'espressività e delle modalità relazionali che, nell'immediatezza dell'intervento educativo, rimangono impliciti o passano inosservati. In questo senso, il video rende visibile la distanza tra l'intenzionalità soggettiva e la manifestazione concreta dell'agire educativo. Un'educatrice osserva infatti: "Riguardarsi è strano anche perché magari è una percezione diversa... tu magari hai intenzione di essere in un certo modo... invece poi magari riguardandoti vedi qualcosa di diverso... che dipende anche magari dall'espressione che fai che può cambiare tutto" (ILu.S). L'osservazione non restituisce soltanto ciò che l'educatrice

[8] La classificazione dei contributi si basa su un sistema convenzionale che consenta di mantenere l'anonimato ma, al contempo, permetta al ricercatore di risalire con precisione alla fonte di riferimento. La sigla è costruita a partire da: la natura del contributo (I: intervista; F: focus group in équipe), sigla che richiama il Comune di riferimento, iniziale del nome dell'educatrice. In questa sede, si è scelto di selezionare verbatim ritenuti particolarmente significativi sui temi in questione.

ha fatto, ma mette in discussione l'immagine che essa costruisce di sé come professionista.

La riflessione si estende inoltre alle dimensioni relazionali osservabili nell'azione educativa. La revisione delle immagini consente alle partecipanti di interrogarsi non soltanto sulle proprie intenzioni, ma anche sui comportamenti e sulle risposte dei bambini. "Ho cercato di comprendere… dopo i miei gesti che risultato ho ottenuto" (ILu.I), afferma una partecipante, mentre un'altra sottolinea la rilevanza di interrogarsi: "se effettivamente l'intenzione trasmessa è quella corretta" (ILa.L). Il video favorisce così un decentramento dello sguardo, spostando l'attenzione dall'intenzionalità dell'adulto a ciò che accade nella relazione e al feedback ricevuto. Tali risposte, tuttavia, non consentono di accedere direttamente al significato attribuito dai bambini all'intervento: la loro interpretazione rimane mediata dallo sguardo retrospettivo delle educatrici.

Questo decentramento riguarda anche il gruppo dei pari. Alcune educatrici colgono la possibilità di osservare come l'azione educativa superi la relazione diadica educatrice-bambino, interrogandosi sulle ricadute che un'interazione focalizzata su un singolo possa avere sul resto del gruppo: "Ero curiosa più che altro di vedere se questa cosa si percepiva anche all'esterno, quindi se lo notano anche gli altri bambini" (ICu.L). Il dispositivo amplia così il campo percettivo dell'educatrice, rendendo osservabili dinamiche che durante l'azione risultano difficilmente monitorabili simultaneamente. Anche in questo caso, si tratta di comportamenti osservati e successivamente interpretati, non di un accesso diretto alla prospettiva dei bambini.

Inoltre, si coglie la possibilità di sviluppare una lettura critica del proprio agire educativo. Le educatrici descrivono un processo di riesame delle scelte comunicative e relazionali, riconoscendo modalità d'intervento che, a posteriori, appaiono poco efficaci o coerenti con le finalità educative poste. "Questo video l'ho visto, l'ho guardato tante volte perché dico cavoli, ma perché ho detto questo? Perché ho fatto questo? Potevo fare magari meno" (IBe.C). Analogamente, un'altra partecipante rilegge criticamente un richiamo verbale rivolto a distanza a un bambino, ipotizzando modalità di intervento alternative per una comunicazione di prossimità: "Caspita, potevi alzarti, andargli vicino e dirgli... probabilmente se mi fossi alzata... forse avrebbero fatto prima quello che gli avevo chiesto" (ILe.L). In questi casi, la revisione della videoregistrazione apre uno spazio per formulare ipotesi di azioni alternative. La riflessione retrospettiva si accompagna, in diversi casi, alla dichiarazione di modificazioni introdotte o percepite nella pratica quotidiana. Alcune educatrici riferiscono, in seguito all'osservazione, una maggiore attenzione al ritmo dei movimenti, alla qualità della presenza o all'intenzionalità dei gesti. "Grazie a questo video sto rallentando più che altro il modo in cui mi sposto da un bambino all'altro, perché in realtà la velocità poi crea un po' più di frenesia" (ILa.L). Un'altra partecipante evidenzia come la riflessione abbia incrementato la propria consapevolezza: "Soffermarsi su, appunto, l'intenzione... il giorno dopo ero più consapevole delle intenzioni" (ILe.V). L'osservazione sembra quindi favorire, in alcuni casi, il passaggio da una riflessione sulla pratica a una pratica orientata alla trasformazione dell'azione educativa.

Osservare i gesti professionali contribuisce, inoltre, a rendere visibili automatismi sedimentati nel tempo. Le educatrici riconoscono gesti, posture e modalità comunicative ormai incorporate nella routine lavorativa e raramente oggetto di attenzione consapevole: "Mi sono accorta effettivamente nel rivedermi, di tante cose a cui

non avevo mai fatto caso, ma proprio anche alla gestualità" (ICi.A). In particolare, riconoscono nei gesti una risorsa comunicativa capace di enfatizzare, sostenere o rendere maggiormente comprensibile il messaggio educativo, mostrando come la dimensione corporea costituisca parte integrante della competenza professionale.

In parallelo, la videoregistrazione rende maggiormente visibili alcuni elementi del setting educativo che, pur incidendo significativamente sulla qualità della relazione, tendono a rimanere sullo sfondo dell'esperienza. Alcune educatrici, per esempio, si accorgono della continua sollecitazione proveniente dal gruppo e della complessità attentiva richiesta dalla gestione simultanea di molteplici interazioni: "Mi rendo conto di tutte le volte che mi chiamano... Mi chiamano continuamente..." (ILa.A). Il rumore ambientale, le interruzioni o la ripetitività delle richieste, secondo quanto riferito dalle educatrici, influenzano progressivamente la qualità della comunicazione: "Non ci avevo riflettuto prima. Però mi viene in mente che alla seconda volta che una bambina mi interrompe, io riesco a sentire molto di più il rumore che c'è, le voci che ci sono. Non dico che reagisco infastidita perché semplicemente dico: 'Abbassiamo il tono di voce', soprattutto a un bambino che ha un tono squillante. Però adesso sto notando questa cosa, cioè alla seconda interruzione sento" (ICa.F). È interessante considerare come tali riflessioni rimangano prevalentemente centrate sull'autoregolazione dell'educatrice, mentre risultano meno frequenti considerazioni volte a una riorganizzazione del *setting* o delle *routine* del servizio. Questi elementi, invece, emergono maggiormente nelle discussioni durante le interviste in équipe.

Un ulteriore elemento riguarda il rapporto tra spontaneità e intenzionalità professionale. Alcune partecipanti evidenziano infatti la difficoltà di distinguere ciò che appartiene alle proprie disposizioni personali da ciò che costituisce una competenza educativa costruita nel tempo: "Capire cosa viene proprio naturale e non pensato a livello educativo è difficile scindere queste due cose" (IBe.V). Tale riflessione suggerisce come la professionalità educativa si sviluppi anche attraverso processi di incorporazione, nei quali alcune pratiche divengono progressivamente modi abituali di essere nella relazione.

Infine, l'osservazione rende visibile anche la dimensione collettiva della professionalità educativa. Alcuni gesti emergono infatti come pratiche condivise, costruite all'interno dell'équipe e progressivamente riconosciute anche dai bambini: "Utilizziamo un modo al doposcuola che è partito da una collega. Ed è un gesto che noi facciamo nei momenti caotici... E non utilizziamo proprio le parole… Lo possono fare anche i bambini. Questa è la cosa bella, ovvero alzare il dito. Tu alzi il dito e quando vedi il dito alzato, in automatico alzi il dito anche tu e stai zitto. Ecco, è un po' una catena che si crea per arrivare poi al silenzio" (IBe.A). Il gesto assume così il valore di un dispositivo condiviso, espressione di un repertorio professionale costruito collettivamente e trasmesso attraverso la pratica.

5. Discussione

L'osservazione sistematica della pratica e la narrazione dell'esperienza hanno reso visibili saperi che, nella quotidianità del lavoro educativo, rimangono prevalentemente impliciti. Tale evidenza suggerisce che la professionalità dell'educatore non si esaurisce nell'applicazione di conoscenze teoriche, ma si costruisce attraverso un sapere pratico, incarnato e situato, che prende forma nell'interazione continua tra cor-

po, relazione e contesto (Cadei, 2023). Posture, sguardi, modulazione della voce, gestione della distanza e uso dello spazio non rappresentano elementi accessori, ma modalità attraverso cui l'educatore interpreta la situazione e rende concreta la propria intenzionalità pedagogica. Tale prospettiva si colloca nel quadro dell'*embodied education*, secondo cui la cognizione emerge dall'esperienza corporea ed è inseparabile dalle dimensioni biologiche, psicologiche, culturali e relazionali che caratterizzano l'azione (Varela et al., 2017). I risultati suggeriscono quindi che la corporeità non costituisce soltanto il mezzo attraverso cui si realizza l'intervento educativo, ma una componente costitutiva della professione.

Un secondo elemento riguarda il ruolo della riflessività nei processi di professionalizzazione. Coerentemente con Schön (1991), l'osservazione della propria pratica ha favorito il passaggio da un sapere prevalentemente agito a una conoscenza progressivamente esplicitata e condivisa. Particolarmente significativo è risultato il riconoscimento dello scarto tra intenzionalità dichiarata e azione effettivamente realizzata. Lungi dal rappresentare un limite della pratica educativa, tale discrepanza si configura come uno spazio generativo di apprendimento, nel quale gli educatori possono interrogare criticamente le proprie posture professionali e rinegoziare le decisioni assunte.

L'analisi evidenzia inoltre come la costruzione della professionalità non possa essere considerata esclusivamente un processo individuale. La condivisione delle narrazioni all'interno delle équipe ha reso il gesto un oggetto di confronto, documentazione e apprendimento reciproco. In questa prospettiva, la comunità di pratica assume una funzione fondamentale nel contrastare il rischio di isolamento professionale e nel trasformare il patrimonio di esperienze individuali in sapere collettivo. È proprio questa narrazione condivisa sul gesto a permettere di cogliere un sapere che appartiene alla comunità di pratica e diviene elemento costitutivo dell'identità professionale.

Da questa prospettiva derivano alcune implicazioni per la formazione iniziale e continua degli educatori. Se la competenza professionale si sviluppa attraverso un sapere prevalentemente *embodied* e tacito, i percorsi formativi - accanto a conoscenze teoriche - devono prevedere dispositivi capaci di sostenere l'osservazione sistematica dell'agire, la documentazione delle pratiche e la riflessione condivisa. La riflessività personale e il confronto in équipe rappresentano strumenti utili a supportare la costruzione identitaria e lo sviluppo della professionalità educativa.

In questa prospettiva, l'analisi dei gesti professionali consente di esplicitare e decostruire automatismi comunicativi e posturali che, se agiti inconsapevolmente nella *routine*, rischiano di produrre distanza o dinamiche di esclusione. Al contrario, la consapevolezza del micro-agire corporeo — che si traduce nella capacità di modulare intenzionalmente la gestualità, la prossimità fisica, il tono della voce, i tempi dell'azione e l'uso dello spazio — permette di strutturare risposte educative responsive e calibrate sulla variabilità dei bisogni dei bambini. I gesti, integrandosi con la parola, diventano risorse per rendere le consegne più accessibili e per riconoscere e accogliere differenti linguaggi comunicativi e relazionali. Inoltre, se l'osservazione individuale stimola prevalentemente l'autoregolazione del singolo; la riflessione in équipe può favorire una postura critica verso l'organizzazione stessa del *setting* e delle *routine*, per-

mettendo di ripensare il contesto affinché possa garantire a tutti i bambini pari opportunità di partecipazione e di apprendimento.

In conclusione, preme un'ultima riflessione sui limiti della ricerca. Essa ha coinvolto un gruppo circoscritto di educatrici, appartenenti a un'unica organizzazione e operanti in uno specifico territorio, con una composizione interamente femminile; la partecipazione, inoltre, è avvenuta su base volontaria. Gli episodi videoregistrati sono stati selezionati autonomamente dalle partecipanti e il loro significato è stato ricostruito prevalentemente attraverso le narrazioni in prima persona, senza un accesso diretto alla prospettiva dei bambini. Infine, le modificazioni della pratica emerse nelle interviste sono riferite e percepite dalle partecipanti e non sono state oggetto di una successiva rilevazione osservativa a distanza. Tali condizioni non consentono di generalizzare i risultati né di attribuire alla videoregistrazione un effetto causale sulla trasformazione delle pratiche. Ciò è coerente con le finalità della ricerca, che non assume una funzione valutativa della pratica, ma mira piuttosto a creare uno spazio di pensiero capace di sostenere processi autonomi di riflessività *in* e *sull'*azione (Schön, 1991). Nel contesto indagato, tale prospettiva ha permesso di mettere in luce il potenziale formativo insito nell'analisi dei gesti professionali.

Conclusioni

L'osservazione e la narrazione dei gesti professionali si configurano come dispositivi riflessivi capaci di promuovere l'elicitazione dei saperi impliciti, la consapevolezza professionale e processi di trasformazione della pratica. L'analisi del micro-agire evidenzia come la qualità dell'intervento educativo si costruisca nelle interazioni quotidiane, attraverso l'intreccio tra corporeità, intenzionalità, contesto e valori.

I risultati mostrano inoltre che la riflessione condivisa sui gesti professionali favorisce la delineazione di un patrimonio di saperi collettivo, con un potenziale valore aggiunto sia per lo sviluppo dell'identità professionale sia per un maggiore riconoscimento del lavoro educativo. Lo scarto tra intenzionalità dichiarata e azione osservata si configura come una risorsa generativa per l'apprendimento professionale, orientando processi di revisione e rielaborazione delle pratiche.

Pur nei limiti della ricerca, il contributo suggerisce che il gesto professionale può costituire un significativo oggetto di ricerca e formazione, in quanto offre una prospettiva per comprendere e valorizzare la dimensione situata, relazionale e incarnata della professionalità e permette di interrogarsi circa un repertorio di gesti condivisi dal gruppo di lavoro.

Bibliografia

Alin, C. (2010). *Le Geste formation : gestes professionnels et analyse des pratiques*. L'Harmattan.

Bolelli, K. (2026). La quotidianità del lavoro educativo: una spinta per crescere. In P. Milani & D. Zoletto (Eds.), *L'agire educativo* (pp. 113-115). Scholé.

Bucheton, D., & Dezutter, O. (Eds.). (2008). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français. Un défi pour la recherche et la formation*. De Boeck.

Butson, R., & Thomson, C. (2011). Reflections on the Use of Autovideography in an Undergraduate Education Context. *Journal of Research Practice*, *7*(2), Article D1, 1-12.

Cadei, L. (2017). *Quante storie! Narrare il lavoro educativo*. La Scuola.

Cadei, L. (2023). Activité narrative et enjeux de professionnalisation. Paroles d'éducateurs. In C. Niewiadomski & H. Prevost (Eds.), *Devenir sujet de sa formation. Histoire de vie et processus de subjectivation* (pp. 139-156). L'Harmattan.

Cadei, L., Mortari, L., Simeone, D., & Sità, C. (2022). "Il coinvolgimento professionale nel lavoro educativo", in L. Cadei, D. Simeone, E. Serrelli, & L. Abeni (Eds.), *L'altro educatore. Verso le competenze di secondo livello* (pp. 251-276). Scholé.

Cadei, L., & Ramsamy-Prat, P. (2018). Tra rifugiati e educatori: la cura dei gesti. *Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche. Pratiche*, 16(2), 85-97. DOI 10.14605/EI1621806

Faust, J. (1971). *Il linguaggio del corpo* (D. Ceni, Trans.). Mondadori. (Original work published 1970)

Gamelli, I. (2005). *Sensibili al corpo. I gesti della formazione e della cura*. Meltemi.

Iori, V. (2018). Le professioni educative e la formazione pedagogica. In Iori, V. (Ed.), *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale* (pp. 15-38). Erickson.

Jorro, A. (1998). L'inscription des gestes professionnels dans l'action. *En question,* 19, 1-20. https://shs.hal.science/halshs-00112344/document .

Jorro, A. (2006). *L'agir professionnel de l'enseignant. Séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la formation*- CNAM, Paris. https://shs.hal.science/halshs-00195900v1

Jorro, A. (2016a). Postures professionnelles des conseillers en évolution professionnelle. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 32(3), 1-15. https://doi.org/10.4000/ripes.1131

Jorro, A. (2016b). Postures et gestes professionnels de formateurs dans l'accompagnement professionnel d'enseignants du premier degré, *eJRIEPS*, 38, 114-132. https://doi.org/10.4000/ejrieps.906

Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R., & Zilber, T. (1998). *Narrative Research: Reading, Analysis and Interpretation*. Sage.

Milani, P., & Serbati, S. (2026). Il contesto dell'azione. Un sistema di Welfare integrato che mette al centro le persone, la comunità e il metodo della valutazione. In P. Milani & D. Zoletto (Eds.), *L'agire educativo* (pp. 27-45). Scholé.

Palmieri, C. (2018). 'Né il cavaliere inesistente né il suo scudiero': il mondo dei servizi e la professionalità educativa. In V. Iori (Ed.), *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale* (pp. 39-54). Erickson.

Polanyi, M. (2009). *The Tacit Dimension (with a new foreword by A. Sen)*. University of Chicago Press.

Postic, M., & De Ketele, J. (1988). *Observer les situations éducatives*. Éditions Presses Universitaires de France.

Ramsamy-Prat, P. (2019). Apprendre par le geste. Apprendre du geste. *Consultori Familiari Oggi*, 27 (1), 95-110.

Schön, D.A. (1991). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Ashgate. (Original work published 1983)

Tabacchi, A. (2023a). Il valore della riflessività nel lavoro educativo, a partire dall'intreccio fra gesti e saperi professionali. *Educational Reflective Practices*. 13 (2), 5-21.

Tabacchi, A. (2023b). La corporeità nelle professioni educative. Indagare i significati sottesi ai gesti professionali. *Pedagogia&Vita*, 81(3), 43-49.

Tabacchi, A. (2024). Il lavoro educativo nei servizi complementari al tempo scuola: contraddizioni, vincoli e potenzialità. *Civitas educationis*. 7 (2), 185-201.

Tabacchi, A. (2025). Narrare l'educazione a partire dall'osservazione. Un'esperienza all'interno di servizi educativi complementari al tempo scolastico. In L. Fabbri, C. Melacarne, P. Malavasi (Eds.), *Ricerca, Servizi, Politiche territoriali pedagogiche. Trasformative, innovative, emancipative* (pp. 538-544). Pensa MultiMedia.

Treccani. (s.d). *Gesto*. In *Vocabolario Treccani*. Recuperato il 10 agosto 2026, da https://www.treccani.it/vocabolario/gesto/

Varela, F.J., Thompson, E., & Rosch, E. (2017). *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. MIT Press.

Vermersch, P. (1994). *L'Entretien d'explicitation en formation continue et initiale*. ESF.