

La supervisione pedagogica quale dispositivo formativo per futuri educatori critici e riflessivi

di Antonio Gariboldi, Antonella Pugnaghi, Alessandro D'Antone, Giorgia Garrisi*

Riassunto

Il presente contributo approfondisce la riflessione sul ruolo della supervisione pedagogica come dispositivo formativo fondamentale nella professionalità educativa, analizzandone le implicazioni teoriche e metodologiche. Nella prima parte viene discusso il significato della professionalità riflessiva e collegiale, identificando nella pratica della riflessione condivisa uno strumento essenziale per produrre conoscenze situate e utili a promuovere la crescita personale e professionale di educatrici e educatori.

Successivamente, viene analizzata la supervisione pedagogica come dispositivo che promuove l'intersezione tra riflessività e critica, chiarendo come queste due dimensioni, attraverso il confronto su casi concreti, possano condurre a una maggiore consapevolezza delle contraddizioni e delle potenzialità trasformative insite nella pratica educativa.

La terza sezione affronta la necessità di formare educatrici e educatori capaci di una riflessione critica profonda sulle proprie azioni e sulle teorie implicite che le sostengono, superando resistenze al cambiamento e meccanismi di autoinganno. Viene quindi proposta la supervisione pedagogica come elemento cardine della formazione iniziale, capace di sviluppare negli studenti un *habitus* riflessivo e critico.

Nella parte conclusiva, vengono indagate attraverso una ricerca esplorativa, sia pure in via preliminare, le modalità operative e le dinamiche formative della supervisione pedagogica, evidenziando l'importanza di contesti dialogici e partecipativi per stimolare la riflessione critica degli studenti.

L'articolo propone, pertanto, l'opportunità di integrare e rafforzare in maniera rigorosa la supervisione pedagogica nei percorsi formativi universitari

* Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto degli autori. In particolare, Gariboldi ha scritto il paragrafo § 1; Pugnaghi ha scritto i paragrafi § 3 e 5; D'Antone ha scritto il paragrafo § 2; Garrisi ha scritto il paragrafo § 4.

per consolidare una professionalità educativa riflessiva, capace di gestire in maniera critico-trasformativa le sfide educative del tempo presente.

Parole chiave: supervisione pedagogica, educatore professionale socio-pedagogico, riflessività; critica, formazione iniziale.

Pedagogical supervision as an educational tool for future critical and reflective educators

Abstract

This paper examines the role of pedagogical supervision as a fundamental educational device in developing professional educational practices, exploring its theoretical and methodological implications.

The first section discusses the concept of reflective and collaborative professionalism, highlighting shared reflective practices as essential tools for generating situated knowledge, beneficial for educators' personal and professional growth.

Subsequently, pedagogical supervision is analyzed as a mechanism promoting the intersection of reflexivity and critique. It clarifies how these two dimensions, through the discussion of concrete cases, can enhance awareness of contradictions and transformative potential inherent in educational practices.

The third section addresses the necessity of educating professionals who can critically reflect upon their actions and the implicit theories guiding them, overcoming resistance to change and self-deceptive mechanisms. Therefore, pedagogical supervision is proposed as a cornerstone of initial training, capable of fostering a reflective and critical habitus among students.

The concluding section presents preliminary findings from exploratory research into the operational methods and formative dynamics of pedagogical supervision, emphasizing the significance of dialogic and participatory contexts to stimulate students' critical reflection.

Ultimately, the article advocates rigorously integrating and strengthening pedagogical supervision within university training programs to consolidate reflective educational professionalism, capable of critically and transformatively addressing contemporary educational challenges.

Keywords: pedagogical supervision, socio-pedagogical professional educator, reflexivity, critique, initial training.

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

Per una professionalità collegiale e riflessiva

La cura e lo sviluppo di una professionalità riflessiva e collegiale rappresenta un elemento imprescindibile nell'attività degli educatori professionali. L'esercizio di pratiche riflessive nei gruppi di lavoro educativo mette in rilievo come la problematizzazione della quotidianità, soprattutto se sollecitata in momenti di analisi in cui vengono promossi il dialogo e il confronto tra gli educatori, possa qualificarsi come dispositivo formativo, come strategia di produzione di una conoscenza situata e contestualmente significativa, e quindi come processo di teorizzazione collaborativa funzionale alla crescita professionale del singolo e dell'organizzazione (Fabbri, 2007; Mortari, 2003). L'apprendimento sviluppato attraverso la riflessione individuale e collettiva sull'esperienza, in particolare dove l'esperienza relazionale viene connotata anche in senso corporeo e assistenziale, fa emergere le latenze educative incorporate in ogni relazione di cura educativa, consentendo di esplicitare gli impliciti educativi e dunque di generare o rigenerare consapevolezze pedagogiche all'interno del gruppo degli educatori.

Se intendiamo la pedagogia come sapere critico-riflessivo sugli eventi e fenomeni educativi, possiamo concepire la riflessività – coltivata tramite le diverse strategie e strumenti di investigazione e rielaborazione dell'esperienza professionale – non solo come congegno utile per produrre una conoscenza pedagogica contestualizzata, ma anche come un dispositivo di costruzione e sviluppo dell'identità pedagogica del servizio in cui opera il gruppo educativo. Dispositivo che permette al gruppo di emancipare la propria azione educativa da ogni automatismo irreflesso, definendo uno spazio comune di pensiero pedagogico che dà la possibilità di attivare un processo costante di significazione o risignificazione dell'agire collettivo in riferimento agli intenti dichiarati. In questo senso costruire e abitare un'identità pedagogica significa tenere vivo un costante lavoro simbolico sulle pratiche (Fontana, 2007), documentandole, analizzandole, riflettendo con sistematicità su di esse, per cercare di trasformare in un dato culturale il vissuto dell'esperienza quotidiana. Un contesto educativo, infatti, si definisce anche nelle costruzioni narrative che vengono prodotte, nelle forme che si usano per raccontarsi e tenere memoria, nei modi utilizzati per narrare e interpretare gli eventi, le situazioni e le relazioni.

L'adozione di modalità di lavoro autoriflessive e lo sviluppo di un'attitudine alla problematizzazione a più voci della pratica educativa appare quindi come una componente essenziale nel processo di costruzione e qualificazione della professionalità. La formazione in servizio degli educatori, ma anche in una certa misura la formazione iniziale universitaria,

dovrebbe, di conseguenza, caratterizzarsi come formazione situata, fondandosi sull'esame delle prassi concrete che si sviluppano nel contesto educativo, sulla lettura delle implicazioni pedagogiche delle stesse e su un'indagine retrospettiva sulle difficoltà riscontrate. Occorre apprendere a ragionare a voce alta sulle azioni realizzate od osservate e in questo modo imparare con gli altri ad analizzare l'azione educativa per orientarsi nella complessità e problematicità strutturale delle situazioni incontrate. È necessario imparare a riflettere insieme su quello che viene fatto, tenendo presente, come sottolinea Sergio Neri, che "un'autoriflessione di questo tipo ovviamente non può essere confusa con un esercizio di autocoscienza né di autoflagellazione professionale, né di caccia ai propri errori, ma come la possibilità di rileggere il proprio lavoro in senso professionale e colto, per apportare quei correttivi organizzativi, ambientali, metodologici [...] che si ritengono i più utili" (Neri, 2000, p. 2).

E proprio la capacità di analisi e riflessione in piccolo gruppo su quanto si fa, sul perché lo si fa e sul come si potrebbe farlo meglio dovrebbe essere inizialmente promossa, accompagnata e sostenuta, nell'ambito della formazione universitaria, in contesti laboratoriali e in incontri di supervisione pedagogica del tirocinio formativo. La qualificazione della formazione iniziale passa anche attraverso la creazione di luoghi di confronto sulle pratiche, cioè di contesti metodologici connotati in senso dialogico e riflessivo che consentono di operare, facendo interagire differenti punti di vista e con la mediazione di un supervisore, una revisione della propria esperienza formativa o professionale (in questo senso sono molti gli studenti che già lavorano, anche se spesso non a orario pieno, come educatori nei servizi).

Il ruolo della supervisione pedagogica

Sul piano delle procedure d'intervento¹, ma con una feconda retroazione sullo statuto epistemologico del discorso pedagogico (Baldacci, 2010), è possibile individuare nelle pratiche di supervisione e consulenza (Massa, 1992; Belardi & Wallnöfer, 2007; Riva, 2021) un'importante piattaforma di sintesi tra critica e riflessività. Infatti, risulta possibile rinvenire nel pedagogico, come si è visto, una dimensione riflessiva dialetticamente correlata a uno specifico portato tecnico (Cambi, 2006, pp. 34-35), la cui articolazione rende possibile distinguere pedagogicamente i ruoli della

¹ Per una disamina più distesa della problematica, ci permettiamo di rimandare a: D'Antone, 2023.

critica e della *riflessività* all'interno del proprio apparato. I rispettivi ruoli possono essere, schematicamente, così delineati.

Nella dimensione riflessiva, si sviluppa una consapevolezza dell'unità tra fare e sapere, intesa come conoscenza implicita nella prassi stessa (Althusser & Balibar, 1980, pp. 60-62). Tale conoscenza si manifesta nella prassi e trova validazione nel suo stesso svolgimento. Sebbene rimanga spesso implicita, essa contribuisce alla costruzione di un senso comune relativo a un determinato ambito di pratiche e alla formazione di una cultura di riferimento, o "di servizio", legata a un'istituzione specifica (Baldacci, 2016, pp. 50-51).

Nella dimensione critica (Conte, 2023), contestualmente, emerge la coscienza delle contraddizioni insite nella prassi, comprese le incongruenze presenti nel sapere generato spontaneamente – sia esso senso comune educativo, cultura di riferimento o cultura di servizio. Questa consapevolezza critica determina il bisogno di una teoria capace di intervenire sulle contraddizioni medesime, con l'obiettivo di raffinare l'azione e renderla maggiormente consapevole (Baldacci, 2016, pp. 51-52).

Pertanto, la supervisione pedagogica, muovendo da casi reali (Grenci & Tomasetta, 2018) in cui emergono scarti e contraddizioni, si configura come un processo volto a individuare le variabili, le istanze e le linee progettuali che si confrontano con l'azione, generando nuclei contraddittori (Oggionni, 2013) dell'intero percorso evolutivo, sospeso tra libertà e condizionamento, afferente al progetto pedagogico (Fabbri, 2024). L'analisi di tali nuclei, condotta attraverso una prospettiva riflessiva e critica, deve essere finalizzata alla loro comprensione e ad una loro auspicabile trasformazione. Tuttavia, questo processo non può limitarsi a una riflessione individuale (Tramma, 2024), poiché le pratiche sociali che operano in un determinato contesto educativo non possono essere pienamente comprese e rielaborate in maniera isolata. Al contrario, l'analisi deve svilupparsi entro la dimensione d'*équipe*, ossia nel gruppo professionale che rappresenta e cristallizza il senso comune educativo e le culture di servizio proprie di un'istituzione (Lapassade, 1974). Tale dinamica collettiva permette di esplorare le tensioni tra la ripetizione del già noto e le spinte al cambiamento, variando in termini di adesione, profondità di comprensione ed espressione procedurale (Correale, 2017).

Risulta quindi prioritaria una riflessione sul *setting* (Zucchini, 1978; Massa, 1986; Dozza, 2000) e sulla sua connotazione come *contesto di II livello*, tale da garantire la necessaria omologia formale, sia pure con le dovute differenze di organizzazione e di contenuto, tra il contesto di azione con il gruppo dei beneficiari dell'intervento e la rielaborazione di essa in una dimensione grupale, attiva e cooperativa, in presenza di una figura terza di coordinamento e facilitazione (interna all'*équipe* o ad essa esterna, sulla base

del caso in esame e della progettualità dell'istituzione, ma anche delle sue caratteristiche interne). Difatti, spazi, tempi e regole dell'intervento educativo, come hanno la valenza di inquadrare la scena educativa nei suoi aspetti impersonali ma generativi di un determinato campo d'esperienza (Dewey, 2014), così mantengono la medesima architettura pure nel contesto d'*équipe* che ha il compito di esercitare una critica sui suoi contenuti strutturali e relazionali, risultandone pedagogicamente omologa ma a un secondo livello di complessità.

In questo modo, il gruppo delle figure educative ha l'occasione di sospendere il tempo dell'azione per individuare la *molteplicità di tempi* che inerisce all'azione medesima nella sua dimensione storica e processuale (Althusser & Balibar, 1980; De Giorgi, 2020), ottenendo l'opportunità di un ripensamento collettivo delle istanze inerenti alla pratica, di un maggiore benessere collaterale alle pratiche professionali (Zanchettin, 2009), e, infine, di un reciproco riconoscimento professionale sulle linee di una critica pedagogica collegiale ed epistemologicamente differenziata entro il proprio dominio formativo (Massa, 2000, p. 66).

Formare educatori riflessivi e critici

Scegliere di progettare e realizzare dei momenti di supervisione pedagogica nell'ambito dei percorsi formativi rivolti ai futuri educatori, dando così loro l'occasione per soffermarsi a riflettere criticamente sulle pratiche osservate e agite all'interno dei contesti di tirocinio, significa non solo fornire degli strumenti per analizzare le scelte operative rilevate e intraprese, ma anche guidarli nella discussione circa le premesse, vale a dire le concezioni che ne stanno alla base, consapevoli che occorre «accettare la precarietà del sapere e insieme ad esse un'etica della fragilità, che consiste nell'imparare a rendere porosa ogni nostra convinzione, pronta a frantumarsi sotto l'urto di uno sguardo costitutivamente critico [...]» (Mortari, 2013, p. 90).

Tuttavia, occorre essere consapevoli che apprendere a problematizzare le cornici di senso e di significato che sostengono e orientano il lavoro educativo, a partire da una rilettura critica delle prassi, costituisce un'operazione estremamente difficile e complessa, in quanto richiede di superare tutte quelle resistenze al cambiamento e i meccanismi di autoinganno (Mezirow, 2003) che ogni persona può mettere in atto, anche al di là delle intenzioni e della consapevolezza, per confermare quelle abitudini mentali consolidate nel tempo e ritenute idonee per interpretare gli accadimenti.

Per questo motivo, l'istituzione di momenti di supervisione pedagogica a piccolo gruppo nell'ambito del più ampio Corso di studi in Scienze dell'Educazione per il Nido e le professioni socio-pedagogiche si configura come l'occasione concreta per sostenere e consolidare quei processi culturali e politici tesi a riconoscere nella figura professionale dell'educatore un agente attivo di cambiamento (Freire, 2021), ossia un ricercatore-in-azione in grado di elaborare nuovi saperi e interpretare l'agire educativo nella sua cornice di senso complessiva. Poiché, come sostiene Michelini (2022, p. 156), egli «dovrà pensare e agire, nella consapevolezza dell'orizzonte culturale e teleologico in cui il suo agire si innesta, della prospettiva sociale e politica, oltre che del vasto repertorio delle strategie metodologico-didattiche alle quali può attingere in vista dei migliori risultati, in coerenza con il quadro complessivo di riferimento e la conseguente interpretazione dei fatti educativi».

La riflessività viene dunque a configurarsi quale *habitus* caratterizzante una professionalità educativa emancipata, ossia in grado di indagare criticamente le ragioni e le premesse che orientano le scelte educative quotidiane, per promuovere la quale diviene essenziale progettare dei momenti formativi in cui diviene possibile per gli studenti rileggere le esperienze e individuare nuove chiavi di lettura, ossia occasioni funzionali ad apprendere a decentrare lo sguardo per riconoscere la complessità del contingente ed equipaggiarsi per il non ancora noto (Palmieri, 2011).

In questa prospettiva, gli incontri di supervisione pedagogica, animati e coordinati da figure esperte in ambito educativo, divengono per gli studenti quei contesti privilegiati in cui poter apprendere a interrogare e indagare sistematicamente la propria esperienza di tirocinio, facendola oggetto di riflessione collettiva e rigorosa. Riflettere criticamente su determinate pratiche pedagogiche, sui saperi e sui presupposti taciti che le guidano, consente ai futuri educatori di acquisire progressivamente degli strumenti di analisi e chiavi di lettura utili che consentono non solo di destrutturare il presente, ma anche di pensare direzioni inedite e generare cambiamenti possibili.

Tali incontri si configurano dunque come occasioni paradigmatiche di integrazione tra teoria e prassi e anche come momenti di dialogo tra professionisti e di confronto con molteplici letture e teorie, anche implicite, che consentono di apprendere uno sguardo critico e una postura problematizzante nei confronti del lavoro educativo, ponendo così al centro il valore della riflessività e della ricerca.

Gli incontri di supervisione pedagogica nella formazione iniziale degli educatori: una ricerca esplorativa

La ricerca esplorativa, che si intende brevemente illustrare, si propone di analizzare il ruolo della supervisione pedagogica all'interno del corso di studi in Scienze dell'educazione per il nido e le professioni socio-pedagogiche presso l'Università degli studi di Modena e Reggio Emilia. In particolare, si intende approfondire in che modo la supervisione pedagogica contribuisca allo sviluppo professionale degli educatori, ponendo attenzione ai processi riflessivi attivati durante tali incontri, al fine di comprendere come questi momenti di confronto possano favorire una consapevolezza critica delle pratiche educative e delle dinamiche relazionali vissute nei contesti di tirocinio.

In tal senso, questo studio mira ad analizzare le ricadute formative generate dagli incontri di supervisione pedagogica nell'ambito della formazione iniziale di futuri educatori, individuando le principali aree di apprendimento e le eventuali criticità, con l'obiettivo di suggerire dei possibili miglioramenti.

In particolare, in tale indagine si è adottato un approccio qualitativo e quantitativo, combinando diverse tecniche di raccolta dati per ottenere una visione più approfondita dei contesti formativi indagati. In tal senso, sono stati somministrati agli studenti dei questionari semi-strutturati, una volta conclusi gli incontri di supervisione (al fine di raccogliere percezioni e vissuti circa tale esperienza), e si sono condotte delle osservazioni partecipanti, durante gli incontri di supervisione, finalizzate ad analizzare le interazioni, le strategie adottate dai supervisori e le dinamiche emergenti all'interno del gruppo. L'osservazione è stata condotta seguendo un protocollo strutturato, prestando una particolare attenzione alle modalità di conduzione degli incontri e alle tecniche di facilitazione adottate dalle supervisee. Inoltre, si sono analizzati gli interventi degli studenti e il loro grado di partecipazione, nonché le strategie utilizzate per stimolare la riflessività e la condivisione delle esperienze.

Al termine di ogni incontro, si sono quindi compilate delle griglie di osservazione dettagliate, annotando i momenti salienti e le dinamiche più rilevanti. I dati raccolti sono stati successivamente analizzati per individuare alcune possibili ricorrenze tematiche e le differenze nelle modalità di conduzione del gruppo.

Gli incontri osservati, svolti tra novembre e dicembre 2024, sono stati in totale undici e hanno visto la partecipazione di tre supervisee. In particolare, le figure professionali coinvolte negli incontri di supervisione pedagogica sono state selezionate tramite bando e, prima di avviare gli incontri, hanno

partecipato a diverse riunioni di coordinamento tenute dalla commissione tirocini del Corso di studi in questione, con l'obiettivo di garantire una coerenza metodologica e una maggiore efficacia dell'intervento formativo.

Le supervisore, professioniste con esperienza ventennale nei settori dell'educazione pedagogica infantile, del sostegno al disagio e alla disabilità, nonché dell'ambito scolastico, hanno condotto gli incontri adottando diversi approcci metodologici, mirati a stimolare la riflessione critica e la crescita professionale degli studenti.

Per quanto riguarda i partecipanti ai singoli incontri di supervisione, occorre precisare che si trattava di studenti accomunati dalla scelta del curriculum (al secondo anno per gli studenti è prevista la scelta tra il curriculum educatore nei nidi e nei servizi per l'infanzia e educatore socio-pedagogico), ma i quali avevano spesso svolto dei percorsi di tirocinio in contesti eterogenei. Questa eterogeneità ha rappresentato un elemento di arricchimento reciproco, poiché ha favorito il confronto tra esperienze differenti, ampliando la visione critica sulle pratiche educative.

Un aspetto comune ai diversi incontri di supervisione è stata l'organizzazione in piccoli gruppi (massimo otto partecipanti), la quale ha permesso di creare uno spazio di confronto più intimo e partecipato. Il piccolo gruppo ha permesso, infatti, agli studenti di sentirsi maggiormente coinvolti, di condividere esperienze personali e di sviluppare una riflessione più approfondita sulle dinamiche osservate durante il tirocinio.

Ogni incontro è stato strutturato in modo tale da stimolare la riflessione critica e il confronto tra pari attraverso una metodologia dialogica e partecipativa. In generale, a prescindere dalle scelte metodologiche compiute dalle singole supervisore, gli incontri si sono articolati in quattro fasi principali: introduttiva – presentazione del tema dell'incontro; fase narrativa – analisi delle esperienze e discussione guidata su situazioni vissute durante il tirocinio; fase di riflessione critica – confronto con i supervisori e approfondimenti; chiusura – sintesi delle tematiche emerse e raccolta di feedback da parte degli studenti. Tra le tecniche adottate dai supervisori per facilitare la riflessione vi sono: l'uso di immagini evocative, domande stimolo, attività di introspezione e narrazione autobiografica.

Una prima analisi dei dati raccolti

La raccolta dei questionari è avvenuta nel mese di febbraio 2025. Il questionario è stato inviato alla mail istituzionale degli studenti che avevano già partecipato ad un incontro di supervisione. In questo senso, è importante sottolineare che in molti, nel frattempo, si sono laureati e, molto probabilmente non hanno partecipato alla compilazione del questionario, in

quanto non consultavano più con regolarità la mail istituzionale. In generale, sono stati raccolti in forma anonima cinquantotto questionari.

Il questionario è stato strutturato combinando domande chiuse e aperte per raccogliere sia dati quantitativi che qualitativi, al fine di poter cogliere i vissuti e le riflessioni degli studenti in merito agli incontri di supervisione pedagogica. Nella prima parte, veniva richiesto agli studenti di fornire alcune informazioni generali circa l'anno di iscrizione al corso di studi, il curriculum scelto, l'area geografica di provenienza, età e genere ed eventuale esperienza lavorativa. Un'ulteriore domanda riguardava lo svolgimento del tirocinio curricolare, con la possibilità di specificare il contesto educativo in cui era stato svolto.

Un'altra sezione del questionario era dedicata all'incontro di supervisione pedagogica. Gli studenti erano invitati a indicare il nome della supervisora che aveva condotto l'incontro a cui avevano partecipato e a esprimere un giudizio circa l'utilità dell'incontro di supervisione attraverso una scala di gradimento (uno era "molto inutile" e cinque "molto utile"), così da comprendere in che misura questa esperienza fosse stata percepita come formativa. Inoltre, veniva chiesto loro se ritenessero sufficiente la partecipazione a un solo incontro o se avrebbero preferito un numero maggiore.

Oltre alle domande chiuse, il questionario prevedeva anche una serie di domande aperte, pensate per raccogliere informazioni più dettagliate e per lasciare spazio alle riflessioni personali degli studenti.

Una domanda riguardava i temi trattati durante gli incontri di supervisione pedagogica e le nuove consapevolezze maturate anche grazie alla partecipazione a tali momenti formativi.

Per raccogliere suggerimenti utili a migliorare l'esperienza della supervisione, il questionario includeva una domanda funzionale per individuare eventuali criticità e raccogliere proposte di miglioramento da parte degli studenti.

Infine, si richiedeva ai partecipanti di esprimere liberamente il loro punto di vista, contribuendo a una riflessione più ampia sul ruolo della supervisione pedagogica nella loro formazione.

L'integrazione di domande aperte ha permesso non solo di raccogliere dati quantitativi utili individuare tendenze generali tra i partecipanti, ma anche di approfondire il vissuto degli studenti, le loro esigenze e le loro percezioni rispetto all'esperienza di supervisione pedagogica.

Dall'analisi dei dati raccolti tramite i questionari è emerso che il 56,9% degli studenti ha valutato la supervisione pedagogica come molto utile, mentre il 29,3% l'ha considerata abbastanza utile, solo una piccola parte ha espresso un giudizio neutro o negativo.

Uno degli aspetti più significativi emersi riguarda la frequenza degli incontri. Sebbene il 63,8% degli studenti ritenga sufficiente la partecipazione a un solo incontro di supervisione, il 34,5% ha manifestato il desiderio di partecipare a un numero maggiore di momenti, suggerendo la necessità di ripensare la frequenza e la struttura della supervisione pedagogica nei percorsi universitari.

L'analisi delle risposte fornite alle domande aperte ha permesso di individuare alcuni aspetti chiave degli incontri di supervisione. Un primo elemento riguarda la figura del supervisore, il quale è stato apprezzato per la sua professionalità e per la capacità di guidare la discussione, offrendo spunti di riflessione e promuovendo negli studenti una maggiore consapevolezza circa le dinamiche educative, ma anche in merito alla propria responsabilità professionale.

Un altro aspetto ritenuto particolarmente utile e arricchente è stato il confronto con i colleghi e con altre realtà educative. Questo scambio ha permesso agli studenti di ampliare il proprio percorso professionale e di conoscere nuove strategie per affrontare le sfide del lavoro educativo.

L'incontro di supervisione è stato percepito come uno spazio sicuro e privo di giudizi, dove gli studenti hanno potuto esprimere liberamente difficoltà, dubbi e incertezze legate al tirocinio. Per molti di loro, questi incontri hanno rappresentato un'opportunità di crescita, non solo dal punto di vista professionale, ma anche personale.

Parallelamente agli elementi positivi, sono emerse alcune criticità e suggerimenti per migliorare l'efficacia degli incontri. Una delle richieste più frequenti riguarda la necessità di aumentare il numero di incontri o di ridurre il numero di partecipanti, per favorire un confronto più approfondito, introducendo modalità online, così da permettere la partecipazione anche a chi è impegnato in tirocini fuori sede o all'estero.

Un'altra proposta riguarda la possibilità di programmare un incontro di supervisione prima dell'inizio del tirocinio, per fornire agli studenti strumenti utili per affrontare in modo più consapevole l'esperienza sul campo. Inoltre, alcuni partecipanti hanno espresso il desiderio di avere più spazio per discutere di casi concreti, ritenendo che questo tipo di confronto possa offrire strumenti utili per la formazione.

Nel complesso, i dati confermano che la supervisione pedagogica è stata percepita come un momento formativo di grande valore, capace di stimolare riflessioni profonde sulla pratica educativa e di offrire uno spazio di confronto e crescita. Tuttavia, emergono anche alcune aree di miglioramento che potrebbero renderla ancora più efficace e rispondente alle esigenze degli studenti.

L'analisi qualitativa dei resoconti osservativi redatti al termine dei vari incontri di supervisione ha consentito di individuare alcune tematiche chiave tra cui: l'importanza della riflessività in educazione; la narrazione come strumento per comprendere e migliorare le pratiche educative; la relazione con le famiglie (il loro ruolo come risorsa, ma anche come possibile vincolo); le emozioni nel lavoro educativo e alcune possibili strategie per gestire insicurezze e difficoltà relazionali; la cura del linguaggio in ambito educativo, quindi il modo quindi in cui le parole influenzano le relazioni e la costruzione di significato nei contesti educativi, e, infine, l'autovalutazione e consapevolezza professionale.

Inoltre, dall'analisi dei resoconti osservativi relativi agli incontri di supervisione è emersa l'importanza di creare un ambiente accogliente, anche attraverso delle attività funzionali a far emergere i vissuti relativi alle esperienze realizzate. In tal senso, numerosi studenti hanno evidenziato delle difficoltà nell'affrontare le proprie insicurezze professionali, trovando nella supervisione uno spazio sicuro di elaborazione collettiva. In tal senso, un tema particolarmente significativo ha riguardato la gestione del conflitto e la collaborazione nei contesti educativi. Infatti, sono emerse esperienze contrastanti riguardo alla collaborazione con colleghi e coordinatori, suggerendo l'importanza di sviluppare competenze comunicative efficaci

Questi primi risultati suggeriscono la necessità di avviare un ulteriore approfondimento, al fine di esplorare più nel dettaglio l'impatto che la supervisione pedagogica può avere nella formazione dei futuri educatori. Infatti, da una prima analisi dei dati raccolti si evidenzia come la supervisione non sia solo un momento di confronto sulle esperienze di tirocinio, ma rappresenti un'opportunità fondamentale per sviluppare consapevolezza critica e competenze relazionali utili per affrontare il lavoro educativo con maggiore sicurezza e professionalità.

Riflessioni conclusive

L'analisi degli incontri di supervisione conferma il ruolo cruciale della riflessione critica e del confronto tra pari nella crescita professionale degli educatori. La supervisione pedagogica si configura come un'opportunità formativa essenziale, capace di promuovere un apprendimento trasformativo e di accrescere la consapevolezza del proprio agire educativo. Tuttavia, emergono alcune criticità, tra cui la necessità di ampliare il numero di incontri, per rispondere in modo più adeguato alle esigenze formative degli studenti, di sviluppare modalità più interattive e personalizzate per favorire un maggiore coinvolgimento, e di fornire un supporto più strutturato nella

comprensione del ruolo educativo e della normativa vigente. In particolare, appare fondamentale dedicare maggiore attenzione alla gestione delle relazioni professionali e alla comunicazione con le famiglie.

Alla luce di queste evidenze, si conferma l'importanza di consolidare e potenziare la supervisione pedagogica nei percorsi universitari rivolti a futuri educatori, affinché essa possa divenire un dispositivo riflessivo stabile nel processo di professionalizzazione. La ricerca evidenzia come la supervisione pedagogica non solo faciliti la riflessione sulle pratiche educative, ma contribuisca anche alla costruzione di un'identità professionale più consapevole e critica. Gli studenti hanno riconosciuto il valore del confronto con i supervisori e con i colleghi, sottolineando l'importanza di un ambiente di apprendimento collaborativo e supportivo.

Pur nei limiti di questa prima indagine esplorativa, i dati raccolti offrono spunti di riflessione sul ruolo della supervisione pedagogica nella formazione degli educatori, ponendo le basi per sviluppi futuri sia in ambito accademico che professionale.

Riferimenti bibliografici

- Althusser L., & Balibar É. (1980). *Leggere il Capitale*. Milano: Feltrinelli.
- Baldacci M. (2010). Teoria, prassi e modello in pedagogia. Un'interpretazione della prospettiva problematicista. *Education Sciences & Society*, 1, pp. 65-76.
- Baldacci M. (2016). La prassi educativa. In: M. Baldacci, & E. Colicchi (Eds.). *Teoria e prassi in pedagogia. Questioni epistemologiche*, (pp. 45-58). Roma: Carocci.
- Belardi N., & Wallnöfer G. (2007). *La supervisione nelle professioni educative. Potenzialità e risorse*. Trento: Erickson.
- Cambi F. (2006). *Metateoria pedagogica. Struttura, funzione, modelli*. Bologna: CLUEB.
- Conte M. (2023). Critica. *Studium Educationis*, XXIV(1), pp. 114-117.
- Correale A. (2017). La leadership dei gruppi dentro i servizi. Come rendere le équipes dei luoghi vitali. *Animazione Sociale*, 311, pp. 54-65.
- D'Antone A. (2023). *Prassi e supervisione. Lo 'scarto interno al reale' nel lavoro educativo*. Milano: FrancoAngeli.
- De Giorgi F. (2020). *La rivoluzione transpolitica. Il '68 e il post-'68 in Italia*. Roma: Viella.
- Dewey J. (2014). *Esperienza e educazione*. Raffaello Cortina: Milano.
- Dozza L. (2000). Setting e dinamiche anti-gruppo nei gruppi di formazione. In: M. Contini (Ed.). *Il gruppo educativo. Luogo di scontri e di apprendimenti*, (pp. 47-90). Roma: Carocci.
- Fabbri L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo*. Roma: Carocci.

- Fabbri M. (2024). *Evoluzione e pedagogia. Il senso di educare, istruire, formare*. Brescia: Morcelliana.
- Fontana A. (2007). Intenzionalità educativa e organizzazioni contemporanee. Fare formazione tra destino, rivolta, oblio e retoriche manageriali. In: Cappa F. (a cura di). *Intenzionalità e progetto*. Milano: FrancoAngeli, pp. 189-197.
- Freire P. (2021). *Il diritto e dovere di cambiare il mondo: per una pedagogia dell'indignazione*. Trento: Erickson.
- Grenci M., & Tomasetta R. (2018). Appunti per una ridefinizione della supervisione. Alla ricerca di una prospettiva di lavoro. *Animazione Sociale*, 321, pp. 54-63.
- Lapassade G. (1974). *L'analisi istituzionale. Gruppi, organizzazioni, istituzioni*. Milano: Isedi.
- Massa R. (1986). *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*. Milano: Unicopli.
- Massa R. (2000). Tre piste per lavorare entro la crisi educativa. *Animazione Sociale*, 140, pp. 60-66.
- Massa R. (Ed.) (1992). *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*. Milano: FrancoAngeli.
- Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione: il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Michellini M. C. (2022). Formare insegnanti riflessivi e critici. *Pedagogia oggi*, 20(1), pp. 154-160.
- Mortari L. (2003). *Apprendere dall'esperienza*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (2013). *Azioni efficaci per casi difficili*. Milano: Mondadori.
- Neri S. (2000). Una scuola di corsa. *L'educatore*, 10-11, p. 2.
- Oggionni F. (2013). *La supervisione pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
- Palmieri C. (2011). *Un'esperienza di cui aver cura...Appunti pedagogici sul fare educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Riva M.G. (2021). *La consulenza pedagogica. Una pratica sapiente tra specifico pedagogico e connessione dei saperi*. Milano: FrancoAngeli.
- Tramma S. (2024). *Il lavoro educativo. Prassi, prospettive e criticità*. Roma: Carocci.
- Zanchettin A. (2009). La supervisione pedagogica nella formazione professionale. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 4(2), pp. 1-29.
- Zucchini G. (1978). Setting psicoanalitico e istituzione psichiatrica. In: F. Fornari (Ed.). *Psicoanalisi e istituzioni* (pp. 88-99). Firenze: Le Monnier.