

La supervisione pedagogico-educativa come fattore protettivo per gli educatori professionali socio-pedagogici e gli insegnanti nei servizi alla prima infanzia

Pedagogical-educational supervision as a protective factor for professional socio-pedagogical educators and teachers in early childhood services

Michele Corriero

Università Nicolò Cusano- Roma



ABSTRACT (Belleza, 10)

Educational complexity is a space to be explored, experienced, and acknowledged, particularly for those working in early childhood educational relations and processes and its changes (Law 107 of 2015, Legislative Decree 65 of 2017). It changes not only the legislative-management dimension, but above all the pedagogical posture of educators and teachers. Pedagogical-educational supervision within schools in general and, in particular for educators and teachers in early childhood services, has not yet found its systematicity and, before that, legitimacy, little recognized and practiced in the processes of awareness of its operational functionality (development of methods, strategies, meta-competencies, management of educational complexity, etc.) and little used as a reflective practice (Schön 1993,1992; Dewey 1933), (professional well-being, sharing, creativity, reflection on personal and professional self, etc.). The contribution aims to show the importance of Pedagogical-Educational Supervision, both as an in-depth theoretical-practical study and as an operational testimony through a supervision experience that started in 2023 and was addressed to teachers and educators of nurseries and preschools in two centers in the province of Bari.

Supervision, complexity, protective factor, educational innovation, reflective practice

Copyright: © 2025 Author(s).

This is an open access, peer-reviewed article published by CIMEDOC UNIBA and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International.

ISSN: 2974-9050

ABSTRACT (Belleza, 10)

La complessità educativa è uno spazio da esplorare, vivere e riconoscere, in particolare per chi lavora nelle relazioni educative e processi formativi della prima infanzia e dei suoi cambiamenti (Legge 107 del 2015, Lgs. 65 del 2017). Cambia non solo la dimensione legislativa-gestionale, ma soprattutto la postura pedagogica di educatori e insegnanti. *La supervisione pedagogico-educativa* all'interno della scuola in generale e, in particolare per gli educatori e gli insegnanti dei servizi alla prima infanzia, non ha ancora trovato una sua sistematicità e, prima ancora, una legittimità poco riconosciuta e praticata nei processi di consapevolezza della sua funzionalità operativa (sviluppo di metodi, strategie, meta-competenze, gestione della complessità educativa, etc.) e poco utilizzata come pratica riflessiva (Schön 1993,1992; Dewey 1933), (benessere professionale, condivisione, creatività, riflessione sul sé personale e professionale, etc.). Il contributo ha l'obiettivo di mostrare l'importanza della Supervisione pedagogico-educativa, sia come approfondimento teorico-pratico, che come testimonianza sperimentale attraverso un'esperienza di

supervisione partita nel 2023 e rivolta a insegnanti e educatori dei nidi e delle scuole dell'infanzia di due centri della provincia di Bari.

Supervisione, complessità, fattore protettivo, innovazione educativa, pratica riflessiva

Received: 13.07.2025

Accepted: 30.09.2025

Published: 31.10.2025

Citation:

Corriero M. (2025). La supervisione pedagogico-educativa come fattore protettivo per gli educatori professionali socio-pedagogici e gli insegnanti nei servizi alla prima infanzia. *Personae*, 4(1), 62-71.

1. Introduzione

La complessità educativa è uno spazio da esplorare, vivere e riconoscere, in particolare per chi lavora nelle relazioni educative e processi formativi della prima infanzia e dei suoi cambiamenti (Legge 107 del 2015, Lgs. 65 del 2017). Cambia non solo la dimensione legislativa-gestionale, ma soprattutto la postura pedagogica di educatori e insegnanti. La supervisione pedagogico-educativa all'interno della scuola in generale e, in particolare per tutti gli educatori e gli insegnanti, non ha ancora trovato una sua sistematicità e, prima ancora, una piena legittimità, essendo poco riconosciuta in termini di pratiche riflessive pedagogiche e di benessere e tutela professionale. Inoltre, anche da un punto di vista dell'identità e delle competenze del supervisore, *non è possibile a oggi rintracciare percorsi di formazione idonei a rispondere alla complessità richiesta dalla funzione del supervisore*, (Olivieri, 2024,p.23).

Pertanto, la supervisione pedagogica, realizzata da pedagogisti, a differenza della supervisione in altre professioni (psicologi, assistenti sociali, professionisti delle risorse umane, etc.), è uno spazio ancora di ricerca, consolidamento e sviluppo, debole la consapevolezza della supervisione professionale in ambito educativo e, di conseguenza, della sua funzionalità operativa (sviluppo di metodi, strategie,

metacompetenze, gestione della complessità educativa, emotiva, etc.) nonché del valore della sua pratica riflessiva (Schön 1983,2006; Dewey 1933), (benessere professionale, condivisione, ri-orientamento all'apprendimento e lavoro cooperativo, creatività, riflessione sul sé personale e professionale, etc.).

Il contributo, non volendo essere esaustivo, ha l'obiettivo di tracciare brevemente l'importanza della Supervisione pedagogico-educativa nei contesti educativi e formativi, sia come approfondimento teorico-pratico, che come testimonianza attraverso un'esperienza sperimentale di supervisione pedagogica partita nel 2023 e rivolta a insegnanti e educatori dei nidi e delle scuole dell'infanzia di due centri della provincia di Bari.

2. Supervisione pedagogica come spazio di consapevolezza per il benessere professionale

La supervisione pedagogica rappresenta sempre più una richiesta ricorrente all'interno di numerose équipe professionali educative e socioeducative, sia all'interno del mondo scolastico che sociale. Ogni insegnante (di ogni ordine e grado) ed educatore professionale socio-pedagogico inserito nel nido, a scuola o nei diversi servizi socio educativi, ribadisce l'importanza di un supporto, sostegno, confronto e aiuto allo

svolgimento del proprio agire educativo nella complessità legata ai contesti, le organizzazioni e alle professioni stesse.

La supervisione è uno strumento indispensabile per rendere più qualificato ed efficace l'intervento sulle pratiche educative, permette di *vedere dal di sopra* e *osservare da un'altra angolatura*, dedicare del tempo per una riflessione pedagogica, per scoprire più aspetti della medesima realtà problematica (o risorsa implicita) capirne le cause e stimolare la ricerca di una possibile soluzione e/o gestione partecipativa e condivisa.

Noto è l'impiego del termine supervisione in ambito psicoanalitico (Cfr. Simeone, 2003), nella tradizione della formazione psicoanalitica, infatti, la supervisione si impone progressivamente come modalità di relazione volta a *suscitare la capacità di acquisire lo status interiore e tecnico dello psicoanalista* (Tagliacozzo, 1989, p. 296).

Anche nel campo dei servizi sociali la supervisione ha visto un'evoluzione interessante.

In Italia la parola supervisione, come la pratica stessa della supervisione, nasce nelle prime scuole di servizio sociale nel secondo dopoguerra: si trattava di quella che oggi potremmo chiamare «supervisione didattica» (Neve, 2023). La nascita e l'evoluzione della supervisione nel servizio sociale si sono sviluppate grazie ad autori che hanno ripreso e valorizzato il tema della supervisione da troppo tempo rimasto marginale.

Di particolare rilievo e stimolo sono i testi di Elena Allegri del 1997 *Supervisione e lavoro sociale*, di Milena Cortigiani del 2005, *La supervisione nel lavoro sociale* e del 1997 il volume dal titolo *La supervisione ritrovata*, (Anfossi, Fiorentino Busnelli, Piazza) pubblicato dalla Fondazione E. Zancan di Padova, ad oggi nel panorama italiano una realtà significativa che forma i supervisori in servizio sociale.

Il questo sviluppo di pensiero e proposte, la supervisione professionale si caratterizza e si

concentra sulla ricerca del benessere personale e relazionale come processo di supporto alla globalità dell'intervento professionale dell'assistente sociale, questo, anche in rapporto all'organizzazione e le dinamiche tra i diversi professionisti.

Rappresenta un processo di pensiero e di rivisitazione dell'azione professionale, connotandosi come strumento di supporto e promozione dell'operatività sociale e socio-educativa sempre più complessa nelle relazioni educative e di aiuto (Cfr. Anfossi, Fiorentino Busnelli, Piazza, 1997).

In modo più specifico, Allegri (2022, p. 685) evidenzia, che la supervisione è un sistema di pensiero-meta sull'azione professionale, uno spazio e un tempo di sospensione, dove ritrovare, attraverso la riflessione guidata da un esperto, sia la dimensione emotiva e cognitiva, che la dimensione metodologica dell'intervento per ricollocarla in una profondità corretta, con spirito critico e di ricerca.

Rispetto, invece, alla supervisione pedagogica in Italia troviamo delle prime e interessanti riflessioni che la riportano al centro dell'interesse di alcuni studiosi e ricercatori. In particolare, Olivieri (2024) ci rimanda ad un'ampia letteratura sulla supervisione pedagogica (Kessel L. Van, 1993; Pimmer et al., 2017; Zanchettin, 2009; Correa, Altuna, 2014; Brunelle et al., 1991; Oggionni, 2016) che trova la sua origine negli anni trenta ed in particolare nel quadro europeo risulta interessante la proposta di Van Kessel (1993). Per Olivieri (2024, p. 27-28) *Van Kessel merita un'attenzione particolare, poiché insiste nel definire un modello di intervento pedagogico di supervisione centrato sulla valenza formativa e trasformativa dell'esperienza professionale del supervisionato. Per quanto attiene al rilievo pratico del modo di procedere del supervisionato e del supervisore, van Kessel propone di lavorare con le domande della Learning Hypothesis, il cui fine è ampliare*

l'area di consapevolezza del professionista individuando possibilità e temi di apprendimento rilevanti per sviluppare competenze professionali appropriate. A tale scopo egli concepisce tre domini di intervento all'interno dei quali il supervisore opera, in collaborazione con il supervisionato, per problematizzare gli schemi di comportamento, gli apprendimenti, le relazioni con i colleghi e i clienti, i valori promossi, le politiche organizzative e gli assunti impliciti.

Inoltre, la Supervisione pedagogica (Oggionni, 2014) viene indicata tra gli strumenti per lo sviluppo professionale e la formazione continua dei professionisti dell'educazione, quale pratica metariflessiva di analisi e rielaborazione delle azioni educative in un'ottica di intenzionalità e progettualità.

Pratiche, queste, che possono contribuire a trasformare l'incertezza, la debolezza, la fragilità e la vulnerabilità in fattori resilienti nel lavoro educativo. In questo processo riflessivo si vanno a migliorare le pratiche educative, rinforzare le competenze e l'identità professionale dell'educatore professionale socio-pedagogico (in particolare anche per il suo riconoscimento giuridico e sociale grazie alla legge c.d. Iori, n.205 del 2017) .

La supervisione richiede una definizione degli obiettivi e delle metodologie: dai processi di sviluppo orientati alla riflessività critica, all'emersione delle dinamiche dei sistemi relazionali, alla cooperazione e riformulazione strategica delle metodologie e pratiche educative, alla gestione dello stress e conflittualità, alla valutazione-autovalutazione delle competenze e della riorganizzazione dei processi gestionali-organizzativi, etc.

Inoltre, da un punto di vista metodologico è importante creare un setting adeguato, promuovere la partecipazione attiva e stimolare il coinvolgimento di tutti. Strategica è la conoscenza del gruppo dei supervisionati, effettuare un'analisi dei bisogni formativi e

porre la necessaria attenzione all'ascolto attivo e partecipativo, senza giudizio e valutazione. Metodologicamente è importante lavorare sui "casi", sulle storie e le narrazioni dell'esperienza professionale, questo, per non disperdersi e riportare i contenuti e le metodologie al centro del confronto sulle pratiche educative. È un'esperienza processuale che nelle dinamiche relazionali diventa anche ricerca nell'individuare l'equilibrio tra razionalità ed emozioni, condizione basilare per dare struttura alla riflessività che la supervisione intende attivare. Inoltre, in questa impostazione metodologica, emerge anche la profondità e la consapevolezza dei nodi critici, delle problematiche, delle incongruenze educative, che, elaborate in un processo di accompagnamento (impegnativo e faticoso da un punto di vista emotivo e relazionale) si traducono, nella maggior parte delle volte, in risorse educative, senso di leggerezza, autostima, ricerca di innovazione educativa, sviluppo di un maggiore senso critico e autodeterminazione, ma anche una messa in discussione e rivisitazione delle proprie pratiche professionali e profonde riflessioni personali-professionali.

In questo processo così impegnativo di supervisione come lavoro sulla *relazione di aiuto pedagogico-educativo* (Cfr. Bobbio, 2012) non si può non prendere in considerazione il lavoro di cura, il *prendersi cura e l'aver cura*, che si esperisce attraverso una intensa relazione pedagogica (Calaprice, 2016) rivolta ai beneficiari della supervisione, sapendo che in questa relazione ci potrà essere una risonanza emotiva significativa in termini di contatto personale, che va riconosciuta, gestita ed accompagnata. L'operatore non può evitare di "mettere in causa" la propria soggettività (nel senso che è la causa della natura stessa della relazione che di volta in volta egli mette in atto con l'altro (Premoli, 93). Un prendersi cura dunque che,

come dice Mortari (2015, p. 80) nella sua essenza risponde ad una necessità ontologica, la quale include una necessità vitale, quella di continuare a essere, una necessità etica, quella di esserci con senso, una necessità “terapeutica” per riparare l’esserci. L’essenza della cura, continua Mortari, consiste nell’essere una pratica, che accade in una relazione, si attua secondo durate temporali variabili, è mossa dall’interessamento per l’altro, è orientata a promuovere il suo benessere, e per questo si occupa di qualcosa di essenziale per l’altro.

In questo la supervisione ha un valore di maggiore consapevolezza relazionale, di condivisione, cooperazione e confronto, generando, in molti casi, fattori protettivi che promuovono un lavoro interdisciplinare che qualifica l’incontro tra professionisti in una reciprocità di rimandi tra risorse, criticità e resilienza.

Pertanto, il lavoro di *cura* e l’emersione della dimensione emotiva, funzionale a sé stessi e alle pratiche educative, contiene una doppia capacità, dell’io e del noi, necessarie per affrontare insieme le difficoltà umane. Avviene nelle condizioni relazionali quando, nei momenti umanamente più difficili, gli «io individuali» diventano «noi solidali». Ma questo passaggio non è facile se prevale l’io, cioè la presunzione di poter affrontare da soli le sfide più grandi (Vecchiato, 2024).

Nel lavoro di supervisione pedagogica, attraverso lo sviluppo di una maggiore alfabetizzazione emotiva, che si trasforma in competenza empatica, si favorisce il potenziamento di fattori protettivi che sviluppano *anticorpi emotivi*, che non inibiscono le emozioni, ma che le rendono capaci di sostare nell’imprevedibilità e nella complessità dei “casi” senza perdersi in uno sbilanciamento emotivo, che può alterare, rendere meno autentica o disfunzionale la relazione educativa (Corriero, 2023).

La supervisione pedagogica, nella scuola ma non solo, riporta nelle prassi e nell’agire educativo la riflessione su come i processi di apprendimento hanno luogo prevalentemente di un contesto relazionale e nella qualità della dimensione emozionale, in questo anche la proposta di Baldacci (2009) su *I profili emozionali dei modelli didattici*, ci riporta su come per troppo tempo la dimensione emotiva nell’educazione e nella formazione siano state marginali e poco riconosciute e invece come i processi emozionali siano insiti nei processi educativi e di formazione.

Una postura educativa che non incide solo sulla formazione e l’educazione dei bambini, delle bambine e degli adolescenti, ma deve partire in primo luogo dalla consapevolezza emotiva degli stessi educatori ed insegnanti. Pertanto la Supervisione pedagogica include questa ricerca intrapersonale, cerca di rispondere alla complessità educativa, ai nuovi bisogni e competenze, ma anche alla necessità personale e giuridica di tutelarsi come professionisti da ogni forma di stress e burnout.

Si profila così, in modo sempre più chiaro, l’utilità della supervisione pedagogica monoprofessionale e multiprofessionale (realizzata da pedagogisti più che psicologi) e rivolta ad insegnanti ed educatori in servizio.

Si tratta di offrire agli operatori un supporto educativo di secondo livello che sappia rispondere ad esigenze di metariflessione sul proprio lavoro, esercitando funzioni di coordinamento, consulenza, formazione, supervisione e ricerca attraverso strumenti, linguaggi, narrazioni, autobiografie (Cambi, 2014; Demetrio, 1996) e riferimenti culturali omogenei con gli orientamenti professionali dell’educatore (Regoliosi, Scaratti, 2002). Inoltre, un’interessante lavoro di ricerca sulla *supervisione pedagogica nei contesti socio-educativi: una revisione sistematica della letteratura* (Femminini, Salerno, Stazione, 2024,

pag.405) evidenzia, nell'ambito pedagogico, un maggiore interesse per questo tema e i risultati suggeriscono che una supervisione ben strutturata e con funzione educativa ha un impatto significativo sullo sviluppo professionale degli educatori, migliorando le loro competenze narrative, riflessive e socio-emotive (Carpenter et al., 2012). Inoltre, Le evidenze indicano che la supervisione migliora il benessere sociale ed emotivo, riducendo stress e burnout, da un lato e, aumentando soddisfazione, empowerment e autoefficacia percepita (Mor Barak et al., 2009).

3. Supervisione pedagogica come fattore protettivo per i professionisti dell'educazione in servizio

Per Frabboni (2007,p.12) la supervisione pedagogica in favore dei docenti e degli operatori di territorio diventa un passaggio obbligato per poter consegnare alla scuola e ai servizi sociali ed educativi una diffusa credibilità e legittimazione culturale da parte della propria collettività.

Nell'ambito pedagogico, di ogni ordine e grado, la dimensione di supporto didattico-educativo, l'aggiornameto, la formazione e la formazione continua, rappresentano una consapevolezza importante ed un processo ormai irreversibile per la qualità educativa e le pratiche professionali. In questo contesto la supervisione pedagogica rappresenta uno spazio di esperienza relazionale e di apprendimento diversa, basata sul contatto e la riflessione profonda su di sé, l'altro e l'intera équipe educativa.

In sintesi si riporta l'esperienza di supervisione pedagogica, portata avanti dal sottoscritto, in due nidi d'infanzia del comune di Bitritto e Corato (in provincia di Bari) gestiti dalla Cooperativa sociale "Solidarietà", da anni impegnata nella gestione di servizi educativi alla prima infanzia, l'adolescenza e adulti vulnerabili. L'esperienza si è avviata nel 2023,

tuttora in corso, si è realizzata con un appuntamento al mese di tre ore, le sedi sono state due, dove a turno si raggruppavano tutti gli operatori, per un totale di 17 unità (11 educatrici, una coordinatrice, tre addetti ai servizi generali e, a seconda dei temi, anche la partecipazione di due cuoche). Le due strutture ubicate una nel Comune di Toritto e l'altra nel Comune di Corato, entrambe in Provincia di Bari, sono autorizzate dalla Regione Puglia al funzionamento come "asilo nido o nido d'infanzia", art. 53 regolamento n.4/2007. La finalità della supervisione pedagogica è stata quella di accompagnare le educatrici professionali verso processi riflessivi di équipe e autoriflessivi, di consapevolezza educativa del lavoro con la prima infanzia (con un approccio motivante, narrativo, critico e di apprendimento significativo) e ridurre i fattori di rischio legati allo stress e bournout. Una riflessione (emotiva, cognitiva e comportamentale) che si è concentrata sulla gestione delle dinamiche personali, relazionali tra colleghi, minori, genitori e nella governance generale dell'organizzazione.

Il processo di supervisione da un punto di vista metodologico ha definito i confini del setting, chiarito le finalità degli incontri, predisposto una comunicazione aperta all'ascolto, ha chiarito anche regole e stili comportamentali del gruppo, diventando uno spazio di ricerca e orientamento dove si raccolgono istante e bisogni, che diventano indicatori e dati preziosi per le riformulazioni, controtransfert pedagogico e feedback. Nonchè un monitoraggio rispetto all'andamnto e il raggiungimento degli agli obiettivi raggiunti e il livello di compartecipazione attiva al risultato.

La metodologia si basa su di un dispositivo e approccio relazionale, riflessivo e partecipativo (Cfr. D'antone, 2023), con un'attenzione particolare, nella costruzione del setting, anche alle aspettative degli stessi

educatori, lasciando spazio alle domande, alle curiosità e ai timori legati ad una nuova modalità di relazionarsi e di confrontarsi. In questo contesto, l'ascolto, un ascolto attivo e partecipato ed una comunicazione ecologica sono stanti elementi caratterizzanti che hanno permesso a tutti i professionisti di percepire un clima di fiducia e di libertà di espressione che ha facilitato emergere di diversi nodi emotivi: fattori di stress, demotivazione, paure, risorse personali e di gruppo, lavoro cooperativo e criticità interne ed esterne al servizio, gestione dell'utenza e del conflitto, dinamiche di gruppo nell'èquipe, incomprensioni con i genitori, riconoscimento delle competenze e delle capacità autoriflessive, etc.

Uno degli obiettivi della supervisione è stato anche quello di accompagnare i professionisti nel rafforzare la propria identità professionale, far emergere i fattori di rischio, riconoscere e rinforzare quelli protettivi e generativi, potenziare e tutelare il proprio ruolo professionale, riconoscendo anche il ruolo degli altri colleghi.

In particolare gli educatori hanno evidenziato la dinamicità del proprio ruolo professionale e come nel tempo sia cambiata la dimensione educativa rispetto ai bambini, alle bambine e le famiglie, una complessità relazionale che ha fatto rilevare un significativo bisogno di nuove competenze e metodologie di lavoro. Infatti, attraverso la condivisione, l'analisi e la riflessione sui "casi", è emersa una maggiore consapevolezza circa le proprie competenze professionali e il valore del gruppo, ma al tempo stesso il bisogno di aggiornamento, riposizionamento continuo e valutazione delle stesse, in particolare sulle competenze trasversali e metacompetenze, sulle soft skill e rielaborazione critica in prospettiva interdisciplinare e intraprofessionale.

I partecipanti hanno manifestato un buon livello di riconoscimento professionale e di auto-apprezzamento, tuttavia, avendo

l'identità professionale una componente valoriale, sono emerse anche riflessioni su un'identità debole, adeguata /inadeguata, riconosciuta/non riconosciuta, percezione distorta della professione, sia interna che esterna all'Istituzione lavorativa, etc.. Pertanto, è emerso anche un forte bisogno di valorizzazione e di rafforzare la propria identità professionale, in termini di pieno riconoscimento, oltre che delle competenze, della figura professionale come figura strategica e di sistema per il benessere relazionale, sia in riferimento ai bambini/e che le famiglie, ma anche al territorio.

Durante il percorso, inevitabilmente, sono stati rilevanti i momenti di gestione pedagogica dei vissuti emotivi, che grazie allo spazio protetto della supervisione hanno permesso di dare voce a sentimenti ed emozioni di frustrazione, impotenza, ansia, ma anche soddisfazione e riconoscimento del proprio operato, favorendo un clima di sostegno reciproco e coesione di gruppo.

In particolare è emerso come un vissuto emotivo troppo sbilanciato, possa diventare un fattore di rischio e, talvolta, inficiare una corretta lettura del bisogno e posizionamento educativo, attribuendo maggior peso a certi elementi a scapito di altri.

Si è evidenziata, quindi, la necessità di lavorare ancora di più sulla dimensione emotiva, senza entrare in forme di psicologismo, ma favorendone una maggiore consapevolezza, nel senso di una riflessione più attenta sui propri vissuti emotivi del sé personale e professionale, in un processo di autoregolamentazione della gestione emotiva. Conseguentemente, sono state condivise riflessioni sull'importanza della comunicazione e postura relazionale interna al servizio ed in rapporto con le famiglie, in particolare i bisogni emersi sono stati: il come migliorare la comunicazione/collaborazione con le famiglie, sempre più complessa e, in alcuni casi conflittuale, anche per la mancanza

di riconoscimento del ruolo professionale, bisogno di riformulare strategie e metodologie più coerenti rispetto al cambiamento evolutivo e relazionale socio educativo dei bambini, delle bambine, come promuovere la partecipazione dei genitori per migliorare l'ascolto reciproco e rinforzare un'allenanza educativa continuativa e adeguata al cambiamento e sviluppo dei bambini, etc.

Pertanto, si è lavorato sull'interazione comunicativa e relazionale partendo dai vissuti degli educatori (intrapersonale, interpersonale, gruppale e interistituzionale) favorendo l'emergere delle situazioni più "scomode" e "spigolose"; dalle contraddizioni comunicative, all'ambivalenza relazionale, alle manipolazioni e interpretazioni che si trasformano in conflitti importanti con relativa chiusura comunicativa, disperdendo energie e attivando modelli di autoreferenzialità nella pratiche educative.

In particolare la supervisione ha permesso anche di mettere a confronto i professionisti con maggiore esperienza con quelli più giovani che hanno da poco iniziato il lavoro educativo, e che hanno trovato, nelle esperienze degli esperti più grandi, uno stimolo per approfondire la propria formazione sul campo. La riflessione intergenerazionale ha favorito il dibattito e integrato competenze e capacità, ma anche sollevato discussioni su modelli di intervento diversi (in alcuni casi su risposte educative divergenti, legate a bisogni dell'utenza e delle organizzazioni che nel tempo sono cambiati) su cui è stato importante lavorare per facilitare anche una transizione di modelli educativi, esperienze e pratiche professionali rispetto ai nuovi bisogni socio educativi a cui dare risposte significative in termini di lavoro di équipe integrate. D'altra parte la riflessione e lo scambio con i giovani è risultata importante anche per i più esperti, nei quali tende, in alcuni casi, a dominare una sorta di disincanto verso l'organizzazione e,

resistenze o diffidenze, verso pratiche educative innovative.

Gli esiti degli incontri di supervisione sono stati interessanti, favorendo in primis uno spazio ed un tempo dedicato ai professionisti stessi, diverso dal coordinamento pedagogico, inoltre si è valorizzata l'idea di rallentare la spinta prevalente sull'agire e sulle pratiche educative ed immediate, (modello prestazionistico educativo) promuovendo, invece, un'attitudine riflessiva pedagogica, orientata maggiormente all'osservazione, alla rilevazione, condivisione e comprensione dei processi educativi, individuando nella supervisione pedagogica un processo innovativo ed un percorso di riqualificazione e consapevolezza professionale e personale.

Conclusioni

La supervisione pedagogica come abbiamo visto, se pur concettualmente giovane, risponde a bisogni e necessità educative contemporanee, ha un significato anche valoriale non trascurabile viste le diverse componenti che entrano in gioco nella sua realizzazione (da quelle emotive, cognitive, metodologiche, deontologiche, formative, comunicative, riflessive, valutative, etc.).

La progressiva diffusione in atto della supervisione può aprire interessanti orizzonti di sviluppo e conoscenze provenienti dalle pratiche professionali. In questo senso può essere considerata, da una parte, ricerca e ancoraggio teorico-culturale, in quanto fonte di conoscenza e innovazione, dall'altra elemento innovativo per nuova consapevolezza del *professionista riflessivo che stà nelle pratiche*. Essa, rappresenta uno spazio neutro di "ossigeno professionale", un processo costante di consapevolezza e cambiamento personale, professionale e organizzativo.

Essa agisce e predispone al cambiamento individuale, familiare, professionale e sociale,

ma anche per un cambiamento del sistema dei servizi, delle organizzazioni, delle politiche sociali ed educative (Neve, Pieroni, 2024).

Come abbiamo visto l'esperienza di supervisione costituisce un'esperienza generativa e professionalizzante in termini pedagogici per tutti i professionisti coinvolti, nonché un'opportunità di crescita organizzativa alla luce anche delle novità legislative e socioeducative, (poli per l'infanzia, sistema intergrato 0-6, coordinamento pedagogico e territoriale, legge "Iori", etc.)

La Supervisione, entra in una prospettiva nuova e identitaria del Professionista dell'educazione, in un nuovo paradigma dell'agire educativo (Palmieri, 2023). Un'identità professionale ormai in un processo di sviluppo irreversibile che necessita, come dice Cambi (2003) nella sua estrema attualità, di un nuovo statuto, nuovi compiti e nuove identità e con un compito educativo ben preciso: scambio reciproco, costituzione di uno scambio d'intesa, prossimità dialettica dei soggetti e riconoscersi come volti, assegnazione alla parola del ruolo di gestore dello spazio dialogico, a una parola che si fa sempre più partecipe di esperienze vissute, veicolo di empatia, comunicazione, costruzione d'intesa e proiezione reciproca.

Bibliografia

Allegri, E. (1997). *Supervisione e lavoro sociale*, Carocci.

Anfossi, L.; Fiorentino Busnelli, L.; Piazza, G. (1997). *La supervisione ritrovata*, Fondazione E. Zancan.

Allegri, E. (2022). *Supervisione*, in Campanini A. (a cura di), *Nuovo dizionario di servizio sociale*, Carocci.

Baldacci, M. (2009). *I profili emozionali dei modelli didattici*, FrancoAngeli.

Bobbio A. (2012). *Pedagogia del dialogo e della relazione di aiuto*. Armando.

Brunelle, J. (1991). *La supervision pédagogique. Éducation physique et sport*. Rivista EPS, 227, pp.58-63.

Calaprice, S. (2020). *Educatori e Pedagogisti tra formazione e autoformazione*. FrancoAngeli.

Cambi, F. (2003). *La pedagogia generale oggi: problemi e identità*. In F. Cambi, E. Colicchi, M. Muzi, G. Spadafora (a cura di) *Pedagogia generale. Identità, percorsi, funzione*. La Nuova Italia.

Cambi, F. (2014). *L'autobiografia come metodo formativo*. Laterza.

Correa B. A., Altuna M. A. (2014). *De la supervisión educativa a la profesional*, in Cuadernos de trabajo Social, 27, 1.

Corriero M (2021). *Welfare solidaristico nel sistema delle relazioni educative*. MeTis- mondi educativi. Temi indagini suggestioni, volume 11 n.2.

Corriero. M. (2023). *Il Maltrattamento all'infanzia e all'adolescenza*. Aracne

Carpenter, J., Webb, C., Bostock, L., & Coomber, C. (2012). *Effective supervision in social work and social care*. Bristol: Social Care Institute for Excellence, 1-24.

Cortigiani, M. (2005). *La supervisione nel lavoro sociale*. Bur.

Demetrio D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Raffaello Cortina.

Femminini, A.; Salerno A.; Stanzione, I. (2024). *La supervisione pedagogica nei contesti socioeducativi: una revisione sistematica della letteratura*. In Lifelong Lifewide Learning.

Frabboni, F. (2007). *La supervisione nelle professioni sociali e educative*, in Nando Belardi e di Gerwald Wallnöfer. Erickson.

D'antone A. (2023). *Prassi e supervisione. Lo scarto interno al reale nel lavoro educativo*. FrancoAngeli

Henderson P., Holloway J., Millar A. (2024). *Guida pratica alla supervisione. Metodi e strumenti per le professioni d'aiuto*. Erikson.

Kessel, L. V. (1993). *The Role of Learning-Hypothesis in the Facilitation of the Learning Process in Supervision*, in The Clinical Supervisor, 11, 1.

Mor Barak, M. E.; Travis, D. J.; Pyun, H.; & Xie, B. (2009). *The impact of supervision on worker outcomes: A meta-analysis*. Social service review, 83(1).

Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Mondadori.

Neve E. (2023). *La Supervisione di (nel) servizio Sociale: un po' di storia*. Studi Zancan, n.1/2023.

Neve E., Pieroni G. (2024). *Guida alla lettura La buona Supervisione*. Studi Zancan, n.5/2024.

Oggionni, F. (2013). *La supervisione pedagogica*, FrancoAngeli.

Oggionni, F. (2014). *La supervisione pedagogica nel lavoro educativo*. Studium Educationis.

Olivieri, F. (2020). *La supervisione dei professionisti socio-educativi: un modello integrato*, in Lifelong Lifewide Learning, VOL. 17, N. 36.

Olivieri, F. (2024). *La supervisione pedagogica. Un modello di intervento*. Carocci.

Osvat, C., Marc, C. & Makai-Dimeny, J. (2014). *Group Supervision in Social Work: A Model of Intervention for Practitioners*, Revista de Asistentă socială, 13 (1), 17-26.

Palmieri, C. (2016). *L'agire educativo: verso un nuovo paradigma*. Perla L., Riva M.G. (a cura di) *L'agire educativo- manuale per educatori e operatori socioassistenziali*. Editrice La Scuola.

Schön., D.A. (1983). *Il professionista riflessivo*. Per una nuova epistemologia della pratica professionale, tr. it., Dedalo.

Schön., D.A. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. FrancoAngeli.

Regoliosi L., Scaratti G. (2002). *Il consulente del lavoro socioeducativo. Formazione, supervisione, coordinamento*, Carocci Faber.

Simeone, D. (2003). *La supervisione del lavoro educativo. La supervisione come strumento di cambiamento e di crescita professionale*. In Animazione Sociale, dicembre-2003.

Tagliacozzo, R. (1989). *La supervisione*, Semi A. A. (a cura di), Trattato di psicoanalisi. Volume secondo. Clinica, Cortina.

Vecchiato, T. (2024). *Cura di sé e cura degli altri*. Studi Zancan-Politiche e servizi alle persone, Maggio/giugno.

Zanchettin A. (2009). *La supervisione pedagogica nella formazione professionale*. Ricerche di pedagogia e didattica, 4-2.