

II.1.10
LA SUPERVISIONE PEDAGOGICA DEL TIROCINIO
NEI CORSI DI LAUREA IN SCIENZE DELL'EDUCAZIONE
E DELLA FORMAZIONE: APPROCCI, IMPLICAZIONI, RIFLESSIONI

Stefano Polenta
Università degli Studi di Macerata / CIRDIFOR

1. Introduzione

I Corsi di studio in Scienze dell'educazione e della formazione attribuiscono particolare rilevanza alla dimensione formativa del tirocinio. Tale dimensione non si esaurisce nella sola esperienza concreta dello studente – il cosiddetto tirocinio “diretto” – ma comprende anche forme di tirocinio “indiretto”.

Quest'ultimo prevede una pluralità di dispositivi formativi, tra cui l'osservazione guidata, la scrittura riflessiva, i workshop dedicati, gli incontri periodici di restituzione e valutazione e l'elaborazione della relazione finale. Attraverso queste attività, allo studente vengono offerte occasioni strutturate per interrogare le pratiche educative, comprenderne i significati e collocarle entro un orizzonte professionale consapevole. In questo contesto, centrale appare la supervisione pedagogica, che sarà oggetto di indagine del presente contributo.

In linea con la prospettiva deweyana – per la quale la “scienza dell'educazione non si trova nei libri, né nei laboratori sperimentali, né nelle aule scolastiche dove viene insegnata, ma nelle menti degli individui impegnati nella direzione delle attività educative” (Dewey, 1967, p. 23) – l'ipotesi di fondo del contributo è che la supervisione debba essere concepita non come un momento di rilettura guidata dell'esperienza di tirocinio, ma come uno spazio di pensabilità dell'esperienza educativa. Il suo *focus* è la “messa fra parentesi” di preoccupazioni di tipo teorico e valutativo e l'apertura di uno spazio di ascolto con “mente sgombra” dell'esperienza dello studente, favorendo un'elaborazione riflessiva che prende avvio “dall'interno” dell'esperienza vissuta.

L'idea di supervisione come spazio di pensabilità dell'esperienza si distingue da approcci orientati al mentoring o al supporto tecnico-professionale, nella misura in cui non assume come punto di partenza né il problema da risolvere né la competenza da acquisire, ma la comprensione dell'esperienza vissuta e il modo in cui lo studente è da essa interpellato.

A partire da spunti teorici ricavati dalla filosofia deweyana, buberiana, dalla fenomenologia e dalla psicoanalisi, il contributo intende mostrare come l'ascolto dell'esperienza degli studenti, in un contesto riflessivo e "pensante", rappresenti una via privilegiata per l'interiorizzazione di abiti mentali personali e scientifici.

In questa cornice, la supervisione assume un ruolo centrale non solo nella formazione iniziale, ma anche nella costruzione di un *habitus* riflessivo destinato ad accompagnare l'educatore lungo l'intero arco della vita professionale.

2. Con la "mente sgombra"

La supervisione pedagogica (o educativa, come si preciserà in seguito) rappresenta il momento in cui lo studente è chiamato a riflettere sull'esperienza vissuta, attivando quella circolarità fra teoria e prassi che costituisce il nucleo centrale delle professioni educative. In essa convergono e si toccano, finalmente, tutte quelle dimensioni teoriche, relazionali ed esperienziali che caratterizzano il fatto educativo, configurandosi come uno dei momenti formativi più significativi e motivanti dell'intero corso di studio.

In questo spazio avviene l'autentico "battesimo" dell'educatore, il quale deve tuffarsi nell'esperienza educativa, che poi è sempre un'esperienza relazionale: un incontro con l'altro che è, al tempo stesso, un incontro con sé. Da un lato, egli è chiamato ad attingere al suo bagaglio di strumenti teorici, concettuali e osservativi – indispensabili per orientare l'agire educativo; dall'altro, è sollecitato a non ridurre l'esperienza all'applicazione di schemi precostituiti, ed è quindi invitato a mettere fra parentesi il suo "sapere" affinché l'esperienza educativa diventi "evento" e autentico incontro con l'altro.

L'incontro educativo si colloca infatti lungo una linea paradossale: senza strumenti teorici l'agire rischia di essere affidato al caso; un eccesso di strutturazione rischia, però, di oscurare la specificità irriducibile del fatto educativo, che non è mai solamente il risultato dell'intersezione di un certo numero di variabili precodificate.

Come osserva Martin Buber, "solo quando ogni strumento è eliminato avviene l'incontro" (1959, p. 16). Per Buber, infatti, la relazione è una continua oscillazione fra un polo oggettivante (Io-Esso), in cui l'altro viene colto come un insieme di caratteristiche definitorie (è "questo e questo"), e un polo in cui l'altro ci viene incontro nella sua "esclusività", non ulteriormente definibile, ma sperimentabile nella relazione con lui (Io-Tu).

Anche la fenomenologia ci invita a "tornare alle 'cose stesse'" (Husserl, 1968, p. 271) nel loro originario manifestarsi. Ciò richiede la sospensione degli abituali processi interpretativi mediante l'adozione di un atteggiamento descrittivo e vigile che la fenomenologia ha chiamato *epochè*: una "messa fra parentesi" delle precomprensioni.

Cambiando ancora registro concettuale, e utilizzando la prospettiva psicoanalitica, la contraddizione sopra richiamata richiede di valorizzare l'ascolto, il silenzio, la "mente sgombra" per cogliere quella porzione di realtà che altrimenti rimarrebbe invisibile se adottassimo solamente un atteggiamento attivo e interpretante. I riferimenti psicoanalitici sono qui assunti non in senso clinico, ma come risorse concettuali per pensare l'atteggiamento dell'ascolto e la sospensione interpretativa in contesti formativi. Ecco alcuni esempi tratti da Sigmund Freud, Wilfred R. Bion e Melanie Klein.

Nella lettera a Lou-Andreas Salomé del 25 maggio 1916, Freud afferma di "accecarsi artificialmente" in talune situazioni cliniche per evitare di deformare l'oggetto della conoscenza con le nostre aspettative. Anche l'utilizzo del registro simbolico può già costituire una distorsione.

So che, mentre lavoravo, mi sono artificiosamente accecato per raccogliere tutta la luce su di un punto oscuro, rinunciando alla connessione, all'armonia, all'edificazione e a tutto ciò che Lei chiama simbolico, spaventato dall'esperienza che ognuna di queste esigenze, ogni aspettativa, comporta il pericolo di veder deformato, sebbene abbellito, ciò che deve essere conosciuto (Freud, 1983, p. 285).

Bion (1981, pp. 55, 65, 123) radicalizza l'intuizione di Freud, mostrando come il "bisogno di capire a tutti i costi" possa compromettere l'osservazione stessa. Ne deriva l'invito a "spogliarsi di memoria e di desiderio", a sostare nel "silenzio" per percepire i "suoni deboli", a diminuire l'intensità della "luce" avvalendosi di un "penetrante raggio di oscurità [...] per chiarire i problemi oscuri". In questa prospettiva, non è tanto la tecnica a garantire la qualità dell'incontro, quanto l'atteggiamento mentale dell'osservatore che, adottando una "*negative capability*", deve farsi silenzioso, spoglio, capace di sostare nell'incertezza.

In questa direzione va anche il suggerimento di M. Klein (1981, p. 165) che, lamentandosi delle posizioni di chi afferma che nell'analisi dei bambini occorre una tecnica diversa, sostiene che il problema non riguarda tanto la tecnica, quanto piuttosto l'"atteggiamento mentale", la "convinzione interna". La tecnica viene di conseguenza: "se si affronta l'analisi infantile con 'mente sgombra' si riescono a scoprire anche i mezzi e i modi di accedere alle profondità più recondite" (l'enfasi è mia).

Trasposta nel contesto della supervisione, questa postura implica che il supervisore depotenzi il registro interpretante-valutativo e divenga piuttosto il custode di uno spazio insaturo che consenta allo studente di ascoltare e ascoltarsi. Il supervisore dovrebbe aiutare lo studente a tollerare l'ansia del "non sapere", incoraggiarlo a sospendere lo "sguardo catalogante", affinché egli possa farsi intimo con i fatti educativi che osserva. In tale prospettiva, dovrebbe incoraggiarlo ad agire la sua funzione educativa familiarizzando con i fatti che osserva e compren-

dendo la loro dinamica dall'interno, utilizzando la lettura teorica non come interpretazione astratta e decontestualizzata ma come occasione per guadagnare un distanziamento riflessivo che aumenta la comprensione.

Lo spazio di supervisione può essere percepito all'inizio dallo studente come incomprensibile o angosciante, perché non gli si indica dove dirigere lo sguardo. Lo studente, infatti, è fin troppo abituato a ricevere consigli. Questo lo rende passivo, bisognoso di indicazioni, dipendente dall'esperto, potenzialmente in crisi di autostima. Ma se lo spazio di supervisione gli mette a disposizione un ambiente caldo e mentalizzante che lo sostiene nel comprendere riflessivamente le proprie esperienze, innanzitutto dal punto di vista del vissuto, egli può lasciarsi andare, prendere contatto con la propria autenticità, saggiare la propria efficacia, confrontarsi, chiedere pareri e essere disponibile a riceverne, cercare di capire "cosa sta succedendo lì", utilizzando in modo creativo il sapere scientifico. Egli ne uscirà profondamente trasformato a partire dalla comprensione della sua stessa esperienza.

Nel pensiero di Dewey (1967) troviamo un forte sostegno all'idea che l'educazione ha bisogno non di una scienza intesa come sistema chiuso di regole, perché nel fatto educativo entrano in gioco così tante variabili, fra loro interdipendenti (p. 52), da eccedere la formalizzazione scientifica. L'educazione è caratterizzata da questioni "aperte" che, pur richiedendo rigore e scientificità, sono "più ampie della scienza" (p. 62). D'altra parte, non è forse vero che la scienza stessa ha davanti a sé sempre nuovi problemi "e così via all'infinito" (p. 24)? Come si ricordava nell'introduzione, per Dewey la scienza dell'educazione non si trova nei libri, ma nella presenza attiva delle menti degli educatori. È tale "presenza attiva" (p. 23), a fare la differenza: il porsi degli educatori come sorgenti di comprensione e significato, il loro desiderio di capire.

3. Una supervisione "educativo-pedagogica"

La supervisione all'interno di un Corso di studi in Scienze dell'educazione e della formazione è il luogo in cui lo studente apprende non solo nuovi modi per inquadrare i fatti educativi, ma sperimenta il dualismo appena richiamato fra "sapere" e "non sapere", fra rigore scientifico e apertura all'esperienza, fra attenzione convergente e divergente, fra interrogare attivamente il fatto educativo e lasciarlo parlare. È l'occasione per maturare la consapevolezza che in ogni fatto educativo c'è una molteplicità di elementi praticamente infinita, che richiede attenzione, competenza, ma anche rispetto e umiltà. Inoltre, ogni fatto educativo non è un oggetto distante, ma ci coinvolge in prima persona, ci interroga, ci mette a dura prova, ci obbliga a conoscere noi stessi.

Per tale ragione, la supervisione non dovrebbe essere un'ulteriore alfabetizzazione su come leggere teoricamente e interpretare i fatti educativi. Gli studenti, a

questo punto del loro percorso, dovrebbero aver già acquisito strumenti concettuali adeguati in tal senso. La supervisione dovrebbe essere invece l'occasione per essere introdotti nel "mare della complessità" dell'educare. Gli studenti hanno piuttosto bisogno di essere sostenuti nello sperimentarsi in quanto educatori, integrando esperienza personale e competenza scientifica.

Sulla base dell'esperienza di chi scrive, questi due aspetti sono scissi nel vissuto del tirocinante: da un lato, vi è la tensione verso l'adeguatezza teorica e l'agire competente, che spesso si scontra con un uso rigido e astratto degli strumenti teorici, che diventano pertanto inefficaci per sostenere l'agire. Per tale ragione, essi vengono presto abbandonati e prende il sopravvento il coinvolgimento personale. Gli strumenti concettuali, sentiti come "lontani", non vengono così neppure presi realmente in considerazione, anche quando conosciuti bene, generando una scissione fra teoria e prassi, e viene piuttosto valorizzata l'azione sulla base del "buon senso" personale. Quest'ultimo rappresenta certamente un elemento prezioso (cfr. Dewey, 1967, p. 22), a condizione di potenziarlo riflessivamente. Se mancano spazi di rielaborazione, gli studenti sono "lasciati a loro stessi", al loro vissuto, se non addirittura al senso di inefficacia che sperimentano nel non riuscire a dipanare le complesse dinamiche che si incontrano nel lavoro educativo. È fondamentale, allora, intercettare le "energie vive" con cui gli studenti si affacciano all'esperienza educativa, agevolandoli nell'acquisire quegli strumenti critici per affinarle e collegarle con il sapere scientifico.

La supervisione dovrebbe essere allora l'occasione per far interagire queste due dimensioni: il vissuto profondo e la sua rilettura. L'interazione fra questi due momenti è il terreno fertile nel quale possono finalmente insediarsi le fondamenta del sapere critico.

In tale prospettiva, la supervisione non dovrebbe limitarsi a interpretare i vissuti degli studenti entro una cornice istituzionale, mettendoli solamente in relazione con il progetto educativo dell'Ente ospitante e con i documenti che lo sorreggono – dalle normative ai regolamenti, fino alla carta dei servizi – enfatizzando, cioè, il livello di "sistema" dal quale discendono, in una logica *top-down*, le singole azioni educative. La supervisione dovrebbe invece configurarsi essenzialmente come spazio di pensabilità dell'esperienza educativa, i cui obiettivi sono:

- permettere agli studenti di mettere al centro la loro esperienza, esponendola con schiettezza e osservandola con l'ascolto e la riflessività del gruppo;
- sostenere la capacità di riflettere sulle pratiche e sui loro significati, oltre una logica esclusivamente orientata al *problem solving*;
- mettere al centro l'esperienza vissuta e la sua comprensione, nel rispetto dei tempi e delle possibilità di ciascuno, riconoscendo che alcuni passaggi di consapevolezza possono maturare successivamente, anche al di fuori dello spazio formativo;

- essere l’occasione per generare un pensiero condiviso;
- offrire uno spazio di contenimento e rielaborazione affettiva;
- configurarsi come un “ambiente di apprendimento” (Premoli, 2025, p. 215);
- sostenere i processi di autoconoscenza e di cura di sé.

In questa prospettiva, è possibile continuare a utilizzare l’espressione “supervisione pedagogica”, a condizione di chiarire che essa tiene insieme in modo inscindibile la dimensione educativa e quella pedagogica, infatti, il termine “pedagogico” non si riduce mai a una mera verifica di aderenza a modelli e procedure, ma casomai fornisce l’orizzonte di senso a partire dal quale interrogare e riflettere su quanto è educativo. La pedagogia, infatti, non agisce in senso normativo “sul” fatto educativo, magari invocando pretestuosamente la “scienza”, ma ne ricerca e ne custodisce il senso profondo. Come ricorda Dewey (1967, pp. 63-64), cercare una risposta alle questioni educative “al di fuori dell’educazione, in un materiale che già possiede prestigio scientifico [...] rappresenta una abdicazione, una resa”.

La supervisione pedagogica può essere intesa, ancora, come un atto di cura (Prandin, Formenti, 2024, p. 159).

Nell’ottica di questo contributo, la supervisione si prende cura innanzitutto della capacità di pensare, intesa come possibilità di stare con i fatti educativi senza imporre loro prescrizioni pragmatiche o teoriche.

Abitare uno spazio in cui il pensiero può formarsi rappresenta un’esperienza formativa decisiva per lo studente, destinata a mantenere la propria rilevanza anche nella successiva pratica professionale.

Per tale ragione, la supervisione dovrebbe essere affidata a figure che abbiano una notevole esperienza, competenza e sensibilità per le questioni educative, come docenti o pedagogisti esperti, avendo cura anche di insediare un’équipe che possa confrontarsi e riferire in Consiglio di Corso di studio. È opportuno che i segmenti formativi dedicati alla supervisione siano a frequenza obbligatoria, per piccoli gruppi, al massimo di 20-25 studenti, in modo che tutti abbiano la possibilità di raccontare la loro esperienza. Dovrebbero concludersi con un’approvazione senza voto.

Il “supervisore” si configura non solo come uno che “ne sa di più” dello studente, ma come qualcuno che abita lo stesso spazio formativo e riflette con tutti gli altri. È alleato non del sapere in quanto tale, del quale rimane all’occorrenza il garante, ma del desiderio di comprendere i fatti educativi nella loro complessità. Il termine supervisione, lamenta Massa (2020, p. 24), può addirittura “risultare irritante, facendo pensare a qualcuno sopra di me che mi osserva in una sorta di condizione asimmetrica”. Nella prospettiva che abbiamo delineato, invece, è essenzialmente il custode di uno spazio di pensabilità dell’esperienza educativa. La sua competenza, come precisa Silvio Premoli (2025, p. 220), è quella di colui che

ha acquisito una “postura interrogativa”, che ha sviluppato un “metodo a-metodico”, in quanto “il metodo non può essere predefinito ma va tracciato nell’incontro con la realtà della vita”. Fabio Olivieri (2024, p. 29), rileggendo la letteratura internazionale, mette in evidenza la dimensione maieutica del supervisore, il suo essere “sempre pronto a creare un ambiente facilitante”. Ma dove si avvicina maggiormente alla tesi di questo contributo è nel rilevare che “nella supervisione pedagogica il supervisore non si qualifichi tanto in ragione del mandato o della formazione ricevuta, che pure rappresentano componenti essenziali, ma operi a un livello più sottile e profondo, quale modello relazionale e di promozione dell’*empowerment* umano dei supervisionati” (p. 32).

4. Conclusioni

In conclusione, la supervisione pedagogica, così come è stata qui descritta, rappresenta un luogo formativo essenziale nel quale lo studente è accompagnato a sostare nell’esperienza educativa senza la pretesa di dominarla immediatamente, ma con la disponibilità ad ascoltarla, interrogarla e lasciarsene trasformare.

Assumere la supervisione come spazio di pensabilità dell’esperienza educativa significa riconoscere che il sapere professionale non si costruisce esclusivamente attraverso l’acquisizione di modelli e strumenti, ma prende forma nel pensare assieme, nell’ascoltare con “mente sgombra”. È in questo spazio, fragile e non saturato, che lo studente può imparare a tollerare l’incertezza, a sospendere il bisogno di risposte immediate e a coltivare un atteggiamento di attenzione profonda verso l’altro e verso se stesso. Tale postura, lungi dall’indebolire l’agire educativo, ne costituisce il fondamento più autentico, perché rende possibile un incontro non riducibile a procedure o schemi precostituiti.

Per queste ragioni, la supervisione dovrebbe essere riconosciuta come uno dei luoghi privilegiati della formazione universitaria nelle Scienze dell’educazione, in quanto spazio generativo di un *habitus* riflessivo destinato a durare nel tempo. Abitare uno spazio in cui il pensiero può formarsi, sostare e trasformarsi non è soltanto un passaggio formativo, ma un’esperienza fondativa dell’identità professionale dell’educatore. Un’esperienza che, se adeguatamente sostenuta, può accompagnarlo lungo l’intero arco della vita professionale, mantenendo aperta la possibilità di continuare a interrogare, comprendere e rinnovare il proprio agire educativo.

Riferimenti bibliografici

- Bion W.R. (1976). *Catastrophic Change. Group & Organization Studies*, 1(3). La Jolla, CA: University Associates. (trad. it., *Il cambiamento catastrofico*, Loescher, Torino 1981).
- Buber M. (1954). *Die Schriften über das dialogische Prinzip*. Heidelberg: Lambert Schneider (trad. it. di P. Facchi e U. Schnabel, *Il principio dialogico*, Edizioni di Comunità, Milano 1959).
- Dewey J. (1929). *The Sources of a Science of Education*. New York: Liveright (trad. it., *Le fonti di una scienza dell'educazione*, 2^a ed., La Nuova Italia, Firenze 1967).
- Freud S., Andreas-Salomé L. (1966). *Briefwechsel 1912–1936* (Ed. Ernst Pfeiffer). Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag (trad. it., *Eros e conoscenza*, Bollati Boringhieri, Torino 1983).
- Husserl E. (1900-1901/1913). *Logische Untersuchungen*. 2. Aufl. Halle a. S.: Max Niemeyer (trad. it. della 2^a ed. tedesca, *Ricerche logiche*. Vol. I. Milano, Il Saggiatore).
- Klein M. (1927). Contribution to a Symposium on Child-Analysis. *International Journal of Psychoanalysis*, vol. 8 (trad. it. Contributo a un simposio sull'analisi infantile, in *Scritti 1921 - 1958*, Torino, Bollati Boringhieri, 1981).
- Massa R. (2020). *Tre piste per lavorare entro la crisi educativa*. In Centro Studi Riccardo Massa. *Aprire mondi. Un percorso nella pedagogia di Riccardo Massa* (pp. 15-25). Milano: Franco Angeli.
- Olivieri F. (2024). *La supervisione pedagogica. Un modello di intervento*. Roma: Carocci.
- Prandin A., Formenti L. (2024). La supervisione pedagogica partecipata come pratica antropo-poietica, in L. Formenti, *Le regole della bellezza. Pedagogia sistemica in azione*. Milano: FrancoAngeli.
- Premoli S. (2025). *Professione pedagogista. Lo sguardo pedagogico nelle pratiche di coordinamento, consulenza e supervisione*. Milano: FrancoAngeli.