

Università degli Studi di Milano-Bicocca
Scuola di Dottorato in Scienze Umane
Dottorato in Scienze della Formazione e della Comunicazione
Curriculum: Teorie della formazione e modelli di ricerca in pedagogia e in didattica
XXIII ciclo



LA SUPERVISIONE PEDAGOGICA.
Quadri concettuali, pratiche e criticità

Tutor: Prof. Sergio Tramma

Tesi di Dottorato di
Francesca OGGIONI
Matricola n. 521797



Indice

Introduzione	5
1. In cerca di nodi da sciogliere tra le pratiche di supervisione	11
1.1 Ricerca empirica in ambito pedagogico	11
1.2 La scelta delle lenti focali con cui osservare un oggetto complesso	16
1.2.1 Il processo di formulazione della domanda di ricerca	20
1.2.2 Un metodo aperto alle contaminazioni	23
1.3 Presentazione dell'impianto di ricerca	25
1.3.1 La scelta dei soggetti ritenuti testimoni privilegiati	29
2. La supervisione	35
2.1 Primo tentativo di definizione di uno strumento complesso	35
2.2 La supervisione nelle professioni socio-educative	37
2.2.1 Duplice strumento: formativo e professionale	43
2.2.1.1 La supervisione come strumento di formazione nei percorsi universitari	43
2.2.1.2 La supervisione come strumento professionale dai molteplici impianti possibili	45
2.2.2 Differenti ambiti disciplinari e pratiche di supervisione	48
2.2.2.1 Area medico-sanitaria	49
2.2.2.2 Psicoterapia	51
2.2.2.3 Servizio sociale	58
2.2.2.4 Lavoro educativo	66
Supervisione alle attività di tirocinio formativo	71
Supervisione in ambito professionale	82
2.3 Una prima sintesi delle funzioni attribuite alla supervisione	91

3. Temi nodali tra le pratiche di supervisione	93
3.1 La supervisione come processo dinamico	94
3.1.1 Orientamenti e scelte	98
3.2 Le funzioni attribuite alla supervisione: processi di definizione di domande e di negoziazione di obiettivi e contenuti	102
3.3 La trasversalità della supervisione rispetto ad ambiti e contesti d'intervento	109
3.4 La supervisione riletta in termini di efficacia: le ricadute professionali e i saperi prodotti	110
3.4.1 Gli apprendimenti del supervisore	115
3.5 La figura del supervisore: competenze trasversali tra quadri concettuali e pratiche molteplici	116
3.5.1 Quadri concettuali di riferimento	120
3.5.2 Dalle storie di autoformazione a percorsi di formazione auspicabili	126
3.6 I nodi critici della supervisione	130
3.6.1 La supervisione psicologica nei contesti educativi	135
3.7 Possibili prospettive future: gli spazi e il ruolo della supervisione pedagogica nello sviluppo della cultura professionale dell'educatore	138
4. La supervisione e le pratiche affini	142
4.1 Coordinamento e supervisione	146
4.2 Consulenza, formazione e supervisione	153
4.3 Supervisione e ricerca	159
5. Per ricomporre il quadro dei luoghi della riflessività sulla professionalità educativa	163
5.1 Luoghi formali: l'équipe educativa e le comunità di pratica	163
5.2 Luoghi informali: il confronto con i colleghi e gli utenti in situazioni destrutturate, l'autoriflessività	168
Bibliografia	172

Introduzione

La supervisione pedagogica è uno strumento metariflessivo attraverso il quale l'educatore e l'educatrice¹ professionale sperimentano il potenziale generativo della riflessività, del confronto con i colleghi, dell'attivazione di un circolo dialogico ricorsivo tra i saperi acquisiti sul campo, le teorie che fondano le prassi operative e le strategie d'intervento adottate in relazione a molteplici utenti, contesti e interlocutori istituzionali. *È uno strumento professionalizzante*, in quanto spazio di pensiero sull'identità e sul ruolo dell'educatore, sulle premesse e sulle pratiche operative, sulla coerenza tra progettualità e metodologie d'intervento. *È uno strumento fondante la cultura professionale dell'educatore*, ma che fatica a essere riconosciuto come essenziale e irrinunciabile.

Il presente lavoro di ricerca muove dalla convinzione che la professionalità educativa debba essere pensata con cura, avvalendosi di strumenti in grado di attivare e presidiare processi riflessivi e dialogici, (auto)valutativi e trasformativi sul piano dell'operatività, ma soprattutto della teorizzazione: i saperi prassici devono essere riletti e concettualizzati per diventare parte del patrimonio culturale della "comunità" degli educatori.

La principale chiave di lettura adottata, quindi, nell'accostarsi all'oggetto della ricerca e agli eventi educativi è stata la categoria della *professionalità*, intesa come tensione alla messa a punto di strategie finalizzate alla costruzione di un'identità professionale nella gestione del ruolo educativo. Un'identità che l'educatore può definire in base a saperi, competenze e metodologie d'intervento sviluppati con rigore, ancorando le pratiche educative a una solida cultura pedagogica. Un'identità che emerge progressivamente da processi di rielaborazione dell'esperienza, in cui l'educatore si

¹ Il rispetto della differenza di genere vorrebbe che al maschile si affiancasse sempre il femminile; in questo testo l'utilizzo prevalente del maschile è legato all'intento di non appesantire la lettura.

definisce come un professionista che riflette e si interroga continuamente sulle proprie premesse, competenze e scelte metodologiche, al fine di saper gestire in modo intenzionale e responsabile la complessità del proprio lavoro. L'istituzione di eventi intenzionalmente e progettualmente educativi richiede, infatti, saperi e competenze molteplici e flessibili, da declinare a seconda delle situazioni, dei contesti e degli interlocutori; richiede il presidio di un processo complesso di costruzione e decostruzione di significati, di definizione di obiettivi, di sperimentazione di pratiche; richiede spazi e tempi di pensiero in cui le azioni educative possono assumere senso e coerenza.

I luoghi della riflessività sulla professionalità educativa portano gli educatori ad assumere la responsabilità di consolidare i propri saperi e competenze al fine di saper affrontare sfide educative complesse, legate a bisogni emergenti che richiedono di ripensare le modalità di approccio e presa in carico di situazioni multiproblematiche, di gestione del ruolo professionale nella declinazione delle sue funzioni. Il mandato istituzionale di accoglienza delle diverse forme del disagio, di ascolto e risposta a domande multiple e (talvolta) contraddittorie, spesso segue una logica assistenziale ed emergenziale, che rischia di ridurre le potenzialità trasformative del lavoro educativo.

La mancanza di un adeguato riconoscimento sociale è indubbiamente legata ai processi storici, economici e culturali all'interno dei quali la figura professionale dell'educatore è andata progressivamente delineandosi; si ritiene, comunque, di non dover trascurare, ma piuttosto di rendere oggetto di riflessione, l'impressione che alcuni elementi di debolezza identitaria siano interni a una "comunità" che spesso fatica a riconoscere e rivendicare la solidità della propria professionalità.

Non è certo semplice costruire una solida identità professionale nel confronto quotidiano con l'incertezza e la complessità, con la necessità di possedere e interconnettere saperi differenti, con la difficoltà di tradurre linee progettuali in azioni intenzionalmente educative ma dagli esiti (inevitabilmente) incerti. Risulta, pertanto, irrinunciabile una costante attività riflessiva e dialogica tra colleghi, in grado di attivare percorsi di formazione permanente e processi di apprendimento dall'esperienza, non solo ricorrendo all'incontro-confronto con professionisti afferenti ad ambiti disciplinari differenti, ma soprattutto attraverso la rielaborazione dei saperi pedagogici, teorici e prassici, acquisiti sul campo. Una riflessività ricercata, nella consapevolezza della

necessità di sviluppare un pensiero e una cultura pedagogica fondata a cui ricondurre le azioni educative.

Le intenzioni di questa ricerca muovono, infatti, dall'impressione che il pedagogo non si riconosca/non venga riconosciuto come "il" depositario di un sapere sulla professione educativa, con il conseguente rischio di delegare ad altri professionisti il compito di allargare la cornice interpretativa in cui sono inseriti gli eventi educativi, al punto da far perdere di vista lo specifico pedagogico.

Si ritiene, invece, che al supervisore pedagogico, che stimola la rilettura della pratica educativa dal punto di vista dell'intenzionalità e della progettualità educativa, si dovrebbero affiancare, e non sostituire, altre figure professionali, portatrici di competenze, sguardi e linguaggi differenti da quelli educativi e pedagogici; sicuramente capaci di indagare aspetti della complessità e di illuminare zone grigie, ma non sovrapponibili né interscambiabili.

Si tratta di assumere, con responsabilità e determinazione, il coraggio di ammettere che il lavoro educativo è complesso (e faticoso) e, quindi, non può prescindere da un'attenta e quotidiana manutenzione da compiersi a partire da un costante esercizio dell'autoriflessività e di una riflessività pedagogicamente centrata e condivisa all'interno delle équipes di lavoro, dei servizi e delle organizzazioni.

La scarsa produzione di pensiero intorno alla supervisione pedagogica è segno, innanzitutto, della complessità e delle difficoltà insite nell'oggetto di studio, e al contempo di un dibattito aperto che non è ancora riuscito a produrre la svolta culturale necessaria al radicamento di tale pratica nei percorsi di formazione permanente degli educatori. Infatti, sebbene la sperimentino come forma di accompagnamento e rielaborazione dell'esperienza dei tirocini universitari, faticano a sostenerla come strumento professionale non negoziabile, da presidiare e condividere con i colleghi.

Questa ricerca, dunque, si propone di fornire un contributo sul piano della conoscenza e di ricomporre la frammentarietà di una riflessione che interessa soggetti sociali differenti, raramente coinvolti in occasioni di scambio e confronto diretto. L'ambito accademico, in cui la supervisione pedagogica è uno strumento formativo di comprovata efficacia, può essere ritenuto il luogo primario in cui sia possibile/necessario avviare e coordinare processi riflessivi congiunti e fondare

l'acquisizione della supervisione pedagogica come strumento professionale culturalmente imprescindibile del lavoro educativo.

Pensando che l'esplicitazione dei quadri concettuali possa fornire spessore culturale alle pratiche e agli strumenti pedagogici, aumentandone la riconoscibilità e specificità, la ricerca è stata condotta con l'intento di contribuire a delimitare i confini della supervisione pedagogica, a definirne i contenuti e le funzioni, a concettualizzare potenzialità e criticità.

La struttura del testo ripercorre i passaggi di studio, riflessione, approfondimento e concettualizzazione compiuti nel corso della ricerca.

Innanzitutto, nel primo capitolo, la presentazione delle lenti focali con cui si è osservata la supervisione, come oggetto da illuminare sia sul piano dei contenuti e delle tecniche che dei significati, compiendo un meticciamiento metodologico tra l'approccio fenomenologico e la *grounded theory*. La supervisione, infatti, presenta una processualità dinamica e si definisce in relazione ai bisogni delle équipes educative, ai significati e alle funzioni che le vengono attribuite dai soggetti coinvolti, ai quadri concettuali che sottendono alla strutturazione delle pratiche. La ricerca è stata compiuta, pertanto, mantenendo in dialogo costante e ricorsivo il piano delle teorizzazioni e il piano delle prassi: l'analisi della letteratura e il confronto con i soggetti che si avvalgono della supervisione come strumento professionale si sono svolti in parallelo, con continui rimandi e stimoli alla riflessione e all'approfondimento.

Il disegno e l'impianto della ricerca sono stati costruiti progressivamente, lasciandosi guidare dalle conversazioni compiute con educatori e supervisori: la domanda di ricerca si è strutturata a partire dalle curiosità della ricercatrice che si sono inserite in un dibattito aperto, nel confronto con gli interessi e i punti di vista dei soggetti incontrati nonché con le riflessioni maturate all'interno di contesti socio-educativi in cui la supervisione assume molteplici forme e significati.

L'intento di illuminare zone d'ombra nel quadro composito della complessità, cercando di non ridurla ma di tematizzarla, ha portato con sé la sensazione di lavorare alla composizione di un puzzle i cui tasselli non erano immediatamente riconoscibili poiché presentavano sagome irregolari, che talvolta non combaciavano tra loro, ma lasciavano emergere un'immagine della supervisione progressivamente sempre più

chiara; il processo di messa a fuoco si intuisce nelle modalità di articolazione dei capitoli centrali del testo.

Nel secondo capitolo, infatti, sono presentati gli elementi raccolti a partire da una prima analisi conoscitiva mossa dall'intenzione di definire il concetto di supervisione rintracciandone i tratti caratterizzanti all'interno di ambiti disciplinari differenti, in cui ha preso avvio il processo di concettualizzazione delle pratiche supervisorie come sedi privilegiate di riflessione sulle pratiche professionali. Le professioni socio-educative riconoscono nella supervisione un duplice strumento: formativo e professionale; la relazione tra un professionista esperto e un operatore in formazione o in servizio, all'interno di uno spazio di pensiero in cui rielaborare l'esperienza maturata sul campo e i saperi acquisiti, diviene un supporto in grado di attivare processi riflessivi che consolidano l'identità e la cultura professionale perché moltiplicano le domande di senso sul lavoro educativo.

La letteratura ha fornito indicazioni relative alle *funzioni* e ai possibili *impianti* con cui la supervisione può compiersi; per estrarre dalle pratiche i contenuti, le metodologie e le riflessioni che circolano all'interno dei servizi socio-educativi, si è ricorso a una serie di interviste a soggetti variamente coinvolti nei processi di supervisione: educatori ed educatrici, referenti delle organizzazioni, professionisti della supervisione.

Nel terzo capitolo, quindi, la supervisione viene ad arricchirsi di elementi di concretezza tratti dalla narrazione di esperienze in atto, che l'hanno ulteriormente definita come un *processo dinamico* che viene modulato a seconda dei bisogni e delle *funzioni* che le vengono attribuite dalle équipes, a partire dalla formulazione di *domande di senso* e dalla negoziazione di obiettivi e contenuti. La supervisione non è focalizzata sull'operatività, sebbene produca ricadute significative sulle pratiche attraverso l'attivazione di processi riflessivi in grado di accrescere il livello di consapevolezza e professionalità degli educatori; innanzitutto, è uno strumento di supporto al processo di costruzione di un'identità e di un ruolo professionale, che si compie in una logica di *trasversalità* rispetto ad ambiti e contesti d'intervento. Lo sviluppo di capacità critiche e di concettualizzazione permette agli educatori di rileggere le azioni educative traendone modellizzazioni in grado di accrescere il capitale culturale che fonda la propria professione. La *figura del supervisore* e la sua professionalità risultano essere cruciali, non solo perché il suo quadro concettuale di riferimento orienta la focalizzazione degli

sguardi sui processi educativi, ma anche perché le sue modalità di costruzione del setting e conduzione dei gruppi di lavoro determinano l'andamento e l'efficacia della supervisione. Egli deve dimostrare padronanza di conoscenze specifiche e competenze trasversali per la cui acquisizione, attualmente, ha assunto responsabilità autonome di sperimentazione e autoformazione; si ritiene invece auspicabile una *formazione di secondo livello* (di cui si è avanzata un'ipotesi di strutturazione) nonché una formazione professionale permanente.

La supervisione è una pratica complessa, che mostra alcuni *nodi critici* intorno ai quali potrebbe aprirsi un dibattito in grado di scioglierli per delineare *prospettive future* in cui la supervisione pedagogica possa emergere ed essere riconosciuta come strumento imprescindibile per lo sviluppo della cultura professionale dell'educatore.

Siccome all'interno dei servizi socio-educativi si compiono molteplici esperienze metariflessive riconducibili agli ambiti della *formazione*, della *consulenza*, del *coordinamento* e della *ricerca*, nel quarto capitolo² si è compiuta una *comparazione* con la supervisione, che ha prodotto alcuni approfondimenti riflessivi relativi alle aree di sovrapposizione potenzialmente confusive.

Ogni nucleo tematico è stato trattato con l'intento di prendere parte a un dibattito pedagogico in grado di accrescere le conoscenze, ma soprattutto il significato e la riconoscibilità della supervisione pedagogica come pratica di supporto e valorizzazione della professionalità educativa.

Si è pertanto ritenuto di concludere il lavoro di analisi e ricomposizione della complessità ricollocando la supervisione all'interno del quadro composito dei *luoghi della riflessività sulla professionalità*, accanto alle riunioni d'équipe, alle comunità di pratica e all'informalità (carica di significato) del confronto quotidiano con i colleghi e gli utenti nonché alla necessità di processi autoriflessivi. Luoghi in cui il pensiero sulla progettualità e sull'intenzionalità educativa, sulle pratiche in relazione alle premesse che orientano le scelte metodologiche ed etiche, sui significati attribuiti agli eventi educativi, produce saperi molteplici che fondano lo spessore culturale della professione educativa.

² Da considerarsi un approfondimento del precedente.

1.

In cerca di nodi da sciogliere tra le pratiche di supervisione

Per comprendere l'operazione narrativa di sintesi e restituzione dell'insieme di idee e di concetti raccolti, interpretati e rielaborati nel corso della ricerca bisogna avere la possibilità di riconoscere la complessità del processo all'interno del quale si sono originati, trasformati e ridefiniti, nonché le principali riflessioni che hanno prodotto una graduale ri-declinazione delle domande originarie alla luce degli interessi di ricerca.

1.1 Ricerca empirica in ambito pedagogico

Svolgere un lavoro di ricerca significa avviare un processo di conoscenza, avvalendosi di un metodo che permetta d'indagare un fenomeno con rigore.

Seguendo la nota argomentazione teorica deweyana [...] fare ricerca significa approfondire in modo scientifico, e dunque avvalendosi di un metodo, la natura di un fenomeno. Significa attivare un processo di indagine esplicito a partire da una situazione "perturbante" di incertezza, di dubbio o di instabilità. [...] La ricerca nasce da una situazione problematica, da una curiosità scientifica o da un problema concreto e, dotandosi di un metodo e dichiarando i propri fini, tenta di indagare e di comprendere nel dettaglio la situazione o il fenomeno che solleva dubbi o perplessità per migliorare la situazione¹.

La scelta di affrontare un problema conoscitivo attraverso una *ricerca empirica* implica la creazione di un processo ricorsivo tra i piani osservativo ed esplorativo, teorico-interpretativo e riflessivo: lo studio, le modalità di esplorazione dei contesti, l'incontro e il confronto con soggetti significativi si progettano e susseguono a partire dall'osservazione di problemi posti dal reale; la tendenza a porsi molteplici e continue

¹ C. Bove (a cura di), *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*, FrancoAngeli, Milano 2009, p. 21.

domande di senso permette di ampliare gli orizzonti conoscitivi e di (ri)formulare nuovi saperi teorici e prassici.

La strutturazione di un progetto di ricerca prende avvio da una curiosità per un oggetto o per un problema avvertito o intuito, al quale il ricercatore si accosta con un atteggiamento esplorativo e ricettivo aperto: nel processo di formulazione di una domanda di ricerca, prende in considerazione molteplici possibilità d'indagine, cercando di non utilizzare forme di pensiero lineare per osservare l'oggetto da differenti angolazioni. Formula diverse ipotesi da verificare e approfondire; le modifica e integra in base ai dati emersi, rivedendo, qualora necessario, anche l'impianto metodologico. Consapevole del rischio di cercare conferme anziché lasciare emergere nuove conoscenze, non esclude dalla propria ricerca le anomalie e gli errori; piuttosto li tematizza, riconoscendoli in grado di fornire informazioni interessanti e aprire eventuali ulteriori percorsi di studio. Sebbene possa essere incuriosito maggiormente dall'ignoto, non trascura l'indagine dell'ovvietà, sapendo che la comprensione della complessità richiede la decostruzione della semplificazione.

La ricerca pedagogica si configura come un sistema complesso di azioni e riflessioni, di scelte epistemologiche, metodologiche ed etiche orientate non solo da criteri di scientificità, ma soprattutto da un intento trasformativo. Il ricercatore s'inserisce nel campo di ricerca e lo perturba; interagisce con i soggetti, muovendosi all'interno di una epistemologia che si compromette: trasmette conoscenze, raccoglie informazioni, storie e significati; ne sostiene la rielaborazione al fine di generare ulteriori pensieri e possibilità. Entrando in una relazione di reciprocità con i soggetti, spesso raccoglie racconti che deve custodire, assumendosi il dovere etico della restituzione, che passa attraverso il riconoscimento della necessità che la ricerca abbia una ricaduta significativa sui soggetti coinvolti: in un rapporto dialettico aperto alla moltiplicazione degli sguardi e alla pluralità delle interpretazioni, offre loro la possibilità di prendere coscienza delle proprie categorie e dei propri processi di formazione e di costruzione del pensiero.

L'intento di garantire «un legame saldo tra la tensione conoscitiva (tipica della ricerca) e la propensione trasformatrice (tipica della formazione) [è una] preoccupazione fondante per la ricerca pedagogica»², che indaga molteplici oggetti con un intento non

² C. Bove (a cura di), *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*, op. cit., p. 23.

solo conoscitivo, ma anche pragmatico e trasformativo. Produce, infatti, eventi educativi che rafforzano la consapevolezza e stimolano la costruzione di nuovi significati personali e collettivi. Il ricercatore, dunque, nell'assunzione di una responsabilità consapevole nei confronti dei soggetti coinvolti nel processo d'indagine, ha il dovere di interrogare le proprie premesse e intenzioni. Innanzitutto, nominare il proprio interesse per un oggetto, un approccio o uno strumento; s'interroga sul proprio modo d'intendere la ricerca e lo studio, per acquisire maggior consapevolezza e operare scelte coerenti e pertinenti, rispetto alle proprie domande, all'ambito culturale, epistemologico e metodologico in cui si colloca e alla letteratura di riferimento. Poiché parte di un processo in divenire, le scelte non sono definitive e devono essere continuamente riviste in relazione alle discontinuità di un percorso di ricerca non lineare, in cui il ricercatore dovrebbe dimostrare di possedere un metodo al punto di violarlo per non lasciarsi limitare, ma piuttosto poterlo comprendere meglio.

Il *metodo*, infatti, si configura come una semplificazione operativa del corpus di regole con cui si conduce una ricerca: la cornice di senso in cui viene inserita una molteplicità di elementi, non solo metodologici, ma anche epistemologici ed etici.

Possedere un metodo significa aver individuato il proprio dominio di riferimento e aver quindi consapevolezza della cultura, della grammatica, del dibattito in cui ci si colloca; significa compiere una scelta rispetto al campo: svelare la propria posizione di enunciazione, i suoi confini d'interesse e rendere riflessivo un oggetto problematico, non definente, trattandolo con strumenti specifici e disomogenei, problematizzandolo attraverso un'elaborazione retrospettiva sensibile alla pluralità degli sguardi disciplinari, pur ammettendo la parzialità. L'esercizio del sospetto e del dubbio, oltre alla pazienza, si rivelano indispensabili per osservare e analizzare le anomalie, per porsi domande sui processi e le relazioni, più che sulle motivazioni sottese alla formazione delle proposizioni; così come la flessibilità e l'apertura alle possibili contaminazioni metodologiche.

A essere irrinunciabile è una ricerca che «entra nella realtà» per cogliere la qualità del reale, e poiché la realtà risulta complessa non ci può essere nessun dispositivo euristico preformato che consenta di cogliere tale qualità, ma è necessario un metodo capace di modularsi al profilo dei fenomeni nel loro divenire continuamente cangiante³.

³ L. Mortari (a cura di), *Dire la pratica*, Bruno Mondadori, Milano 2010, p. 6.

Il ricercatore è un soggetto attivo nella conoscenza del mondo, che s'inserisce in orizzonti culturali talvolta differenti dal proprio; necessita quindi di uno sguardo discreto, attento e aperto, in grado di osservare l'oggetto d'indagine con interesse e flessibilità nonché di pratiche riflessive e interpretative rispettose del contesto e volte a ricercare la significatività dei fenomeni, nella consapevolezza che i propri pregiudizi e preconcetti potrebbero cristallizzare i processi di categorizzazione e teorizzazione.

Inquadrati all'interno della cornice fenomenologica, il soggetto e l'oggetto della conoscenza non presentano un'autonomia esistenziale, ma piuttosto una stretta connessione: si definiscono a seconda del contesto in cui sono inseriti e con il quale si confrontano, ma soprattutto assumono significato a partire dall'intenzionalità del soggetto.

Lo sguardo fenomenologico, infatti,

interpreta l'approccio naturalistico dell'andare sul campo senza teorie precostituite e [...] attua il principio di contestualizzazione che consiste nel costruire la teoria a partire dal contesto con un'attenzione particolare alla qualità con cui le cose appaiono. È, quindi, alla fenomenologia che ha senso far riferimento per elaborare un approccio di ricerca che ha per oggetto quel fenomeno complesso costituito dalle relazioni educative⁴.

Indagare la realtà pedagogica significa, quindi, focalizzare l'attenzione sulla significatività dei fenomeni educativi, che non possono essere imbrigliati in interpretazioni statiche e univoche, ma ai quali è possibile attribuire molteplici significati, difficilmente predeterminabili e generalizzabili in modo assoluto perché costitutivamente singolari e contestualizzati.

Evidenziare il carattere situato e interpretativo della conoscenza prodotta attraverso la ricerca è un modo per certificare la sua non definitività. Almeno in campo pedagogico, questo non è un limite da circoscrivere o superare attraverso il metodo, ma la vera risorsa di una conoscenza chiamata a orientare l'agire in situazione. Là dove la contingenza e i processi di significazione pertengono a soggetti dotati di intenzionalità, sfuggono alla presa di ogni rappresentazione ultima e definitiva di cosa l'evento sia o sarebbe se e richiedono proposizioni flessibili e per questo declinabili sulla singolarità di ogni situazione⁵.

I presupposti fenomenologici sostengono una visione costruttivista della conoscenza in cui il ricercatore e il suo oggetto d'indagine sono coinvolti in un rapporto dialogico e ricorsivo continuo, che apre a molteplici significati possibili, spesso temporanei, quasi

⁴ L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma 2007, p.77.

⁵ L. Caronia, *Costruire la conoscenza. Interazione e interpretazione nella ricerca in campo educativo*, La Nuova Italia, Firenze 1997, p. 4.

mai definitivi; la centralità del contesto, situazione specifica e connotante, dal quale non è possibile prescindere, stimola lo sviluppo di una riflessività con intento formativo e trasformativo.

Il ricercatore produce conoscenza attraverso un processo riflessivo e interpretativo; nella consapevolezza del rischio di derive solitarie, può essere interessante avvicinarsi alla prospettiva costruzionista, che invita a recuperare una dimensione intersoggettiva che riporta la ricerca all'interno di processi di corresponsabilità, di co-costruzione e negoziazione di significati. Quindi, nell'esplorazione della fenomenologia dei processi educativi i soggetti non saranno interpellati solo in qualità di testimoni privilegiati in grado di descrivere azioni e situazioni, ma verranno coinvolti nel processo di definizione e ricostruzione dei significati.

Dunque, in una prospettiva educativa, al fine di attivare un processo formativo, inteso come «un sistema evolutivo e genetico di eventi che generano cambiamenti (attesi o imprevisti) in coloro che entrano a far parte di questo sistema o lo creano mediante le relazioni e le attribuzioni tra loro intrattenute o reciprocamente assegnate»⁶, nella strutturazione di un disegno di ricerca è possibile prevedere che a momenti di riflessione individuale si affianchino spazi di condivisione dialogica intersoggettiva.

Comunque, l'elevato potenziale formativo di un lavoro di ricerca si manifesta nel suo contributo alla conoscenza, che può avvenire sia a livello empirico che teorico: la pratica teorica elabora e rielabora la conoscenza attraverso un lavoro intellettuale che tende all'approfondimento e alla condivisione di saperi; che trasforma anche il ricercatore in cerca della propria teoria. La ricerca teorica è parte attiva di un processo d'interdipendenza tra teoria e prassi nella produzione di conoscenza scientifica, innanzitutto, perché è a sua volta una pratica che si realizza attraverso azioni operate sull'esperienza che si intende conoscere e definire: le opzioni epistemologiche illuminano porzioni di esperienza che interrogano nuovamente la teoria, in un rapporto ricorsivo, per verificare la propria fondatezza e assumere maggior consapevolezza delle proprie premesse e pratiche. Ogni percorso di ricerca comprende l'esplorazione della letteratura, innanzitutto, per verificare se e come alcuni argomenti e problemi siano già stati affrontati⁷ all'interno di diverse cornici epistemologiche e metodologiche. La

⁶ D. Demetrio, *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1992, p. 123.

⁷ L'eventuale scoperta che alcune domande hanno già trovato una risposta in ricerche precedenti potrebbe

progettazione della ricerca bibliografica e dell'analisi della letteratura riduce il rischio di derive del ricercatore nel mare magnum della trattazione teorica, permettendogli piuttosto di entrare in conversazione con l'argomento d'interesse. Scelta l'angolatura dalla quale osservare l'oggetto, compresi gli aspetti che sarà in grado di illuminare e quali altri resteranno invece in ombra, la lettura delle conversazioni scientifiche correnti e pregresse permette di verificare l'attualità e l'urgenza della domanda. Permette, inoltre, d'individuare i protagonisti del dibattito corrente con i quali potrebbe essere interessante cercare di entrare in relazione.

1.2 La scelta delle lenti focali con cui osservare un oggetto complesso

«Il contesto educativo si profila come un sistema dinamico a elevata complessità»⁸ e può, quindi, essere indagato e compreso solo assumendo uno sguardo e un atteggiamento interpretativo in grado di riconoscerlo come fenomeno complesso e sistemico, in cui le relazioni e i significati si interconnettono a molteplici livelli.

Nel presente lavoro di ricerca si è cercato di ampliare e approfondire le conoscenze relative alla supervisione pedagogica, a partire dalla ricomposizione di un quadro frammentato, in cui teorie, approcci, strumenti, metodologie e contesti afferenti ad ambiti disciplinari differenti hanno contribuito alla definizione dell'oggetto d'interesse. Nell'incontro e confronto con diversi punti di vista, si è mantenuta la centratura sullo specifico pedagogico: la scelta delle ipotesi esplorative da percorrere, dei soggetti da intervistare e dei contributi da analizzare, è stata strettamente legata alla focalizzazione dello sguardo sulla figura professionale dell'educatore e all'intenzione di contribuire alla produzione di un sapere teorico e prassico utile al consolidamento della professionalità educativa.

Nel processo di osservazione e analisi degli eventi educativi si è, infatti, assunta come chiave di lettura privilegiata la categoria della *professionalità*, intesa come costruzione di un'identità di ruolo che richiede la padronanza di specifici saperi, competenze e strumenti operativi.

far emergere nuove domande oppure spingere alla ricerca di nuove risposte, attraverso altre scelte epistemologiche e metodologiche.

⁸ L. Mortari, *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*, Roma, Carocci 2009, p.13.

Assumendo questo sguardo, si è focalizzata l'attenzione, innanzitutto, sulla figura dell'educatore professionale e sugli strumenti dei quali si avvale per analizzare riflessivamente la propria professionalità educativa⁹; in primis l'équipe educativa, le comunità di pratica e la supervisione: spazi privilegiati di pensiero sul ruolo e sulle pratiche, in cui saperi teorici e prassici s'interrogano, contribuendo alla costruzione di una cultura professionale.

L'identità professionale dell'educatore presenta contorni sfuocati, è «costitutivamente incerta, alle volte quasi sfuggente, costantemente in via di definizione, restia a qualsiasi tentativo di stabilizzazione all'interno di una rassegna esaustiva di compiti e funzioni»¹⁰. Costitutivamente dinamica e flessibile, pienamente immersa nella contemporaneità e nei suoi continui processi di cambiamento, è priva di un adeguato riconoscimento sociale, proprio perché non cristallizzabile.

La professione educativa è da sempre attraversata da processi di ripensamento, di ridefinizione e di riqualificazione della propria identità professionale, delle proprie funzioni e competenze; essa, infatti, è legata a doppio filo alle trasformazioni storico-sociali-culturali che influenzano la visione e la presa in carico delle problematiche sociali da parte della cittadinanza e dello Stato¹¹.

L'educatore attuale, dopo essersi

affrancato quasi completamente da un ruolo custodialistico, contenitivo e correttivo, ha ampliato il campo di azione, gli obiettivi e i problemi di riferimento e, nelle intenzioni, diventa un consapevole *agente di cambiamento*, tentando di operare una sintesi tra i bisogni sociali e i bisogni [specifici] delle diverse "utenze" con le quali entra in contatto¹².

⁹ Per la presentazione dei luoghi della riflessività sulla professionalità educativa si rimanda all'ultimo capitolo.

¹⁰ S. Tramma, *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*, Carocci, Roma 2008, p. 11.

¹¹ L'avvio del processo di ripensamento, tuttora in corso, sul significato delle azioni educative è riconducibile al secondo dopoguerra, quando trasformazioni multiple e correlate, derivanti dal processo di modernizzazione hanno caratterizzato la società italiana e gettato le basi per la ricerca di una figura professionale con funzioni di custodia e assistenza, ma anche in grado di attivare percorsi di cambiamento e ricomposizione della nuova rete sociale, facendosi carico anche dei bisogni di alfabetizzazione e scolarizzazione. Gli anni Sessanta-Settanta hanno segnato una tappa decisiva nella storia degli interventi educativi in ambito sociosanitario: con la nascita del welfare state è stato riconosciuto lo stato di diritto al benessere e all'assistenza sia sociale che sanitaria del cittadino; la critica delle istituzioni totali e le conseguenti sperimentazioni di deistituzionalizzazione hanno portato alla chiusura degli istituti psichiatrici e delle scuole speciali per handicappati, avviando percorsi di umanizzazione, integrazione e autonomia. Negli stessi anni si è assistito a un processo di decentramento sociale e culturale teso alla valorizzazione del locale e all'aumento della partecipazione sociale. La professione educativa si amplia progressivamente, estendendosi dall'area del disagio a quella della "normalità", dal sostegno a soggetti non sufficientemente autonomi verso azioni tese a garantire diritti di cittadinanza sempre più ampi; i servizi si aprono al territorio e alla generalità dei cittadini.

¹² S. Tramma, *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*, op. cit., p. 16.

L'azione educativa si rivolge potenzialmente all'intera gamma delle esperienze vissute dagli individui; affianca ad attività rieducative e riabilitative interventi di tipo preventivo e promozionale, in una prospettiva di aumento del benessere e delle risorse individuali e collettive. Nel dibattito sociale e pedagogico i temi del diritto, dell'uguaglianza delle opportunità e della partecipazione sono centrali e mantengono alta l'attenzione ai cambiamenti che tendono ad aumentare la vulnerabilità dei soggetti, producendo nuove emergenze sociali. Si rafforza, quindi, progressivamente il bisogno di definire il lavoro educativo come pratica professionale, al fine di dotarlo di saperi e competenze utili all'assunzione di sempre nuovi compiti e funzioni.

Dal punto di vista normativo, il D.L. del 30 dicembre 1992, n. 502, e successivamente il D.M. 520 dell'8 ottobre 1998, n. 520, presentano il seguente profilo dell'educatore professionale:

operatore socio-sanitario che, in possesso del diploma universitario abilitante, attua specifici progetti educativi e riabilitativi, nell'ambito di un progetto terapeutico elaborato da un'équipe multidisciplinare, volti a uno sviluppo equilibrato della personalità con obiettivi educativo/relazionali in un contesto di partecipazione e recupero alla vita quotidiana; cura il positivo inserimento o reinserimento psico-sociale dei soggetti in difficoltà¹³.

Il Decreto fissa anche le principali mansioni svolte dall'educatore (in collaborazione con altre figure quali l'assistente sociale, il medico, lo psicologo): programmazione, gestione e verifica degli interventi educativi mirati al recupero e allo sviluppo delle potenzialità dei soggetti in difficoltà; promozione e organizzazione di strutture e risorse sociali e sanitarie al fine di realizzare un progetto educativo integrato; programmazione, organizzazione e verifica delle proprie attività professionali all'interno di servizi socio-sanitari e strutture socioeducative, in modo coordinato e integrato con altre figure professionali presenti nelle strutture, con il coinvolgimento diretto dei soggetti interessati e/o delle loro famiglie, dei gruppi, della collettività; attivazione e coinvolgimento delle famiglie e del contesto sociale degli utenti, allo scopo di favorire il reinserimento nella comunità; partecipazione alla formazione degli studenti e del personale di supporto; partecipazione ad attività di studio, ricerca e documentazione.

¹³ Decreto Legislativo del 30 dicembre 1992, n. 502, *Riordino della disciplina in materia sanitaria a norma dell'art. 1 della Legge 23, ottobre 1992, n. 421* (G. U. 30 dicembre 1992, n. 305); Decreto Ministeriale 8 ottobre 1998 n. 520 "Regolamento recante norme per l'individuazione della figura e del relativo profilo professionale dell'educatore professionale, ai sensi dell'articolo 6, comma 3, del decreto legislativo 30 dicembre 1992, n. 502" (G. U. 28 aprile 1999, n. 98).

All'educatore vengono, quindi, richieste competenze pedagogiche differenziate¹⁴: di progettazione (quali l'analisi dei bisogni, la strutturazione e l'organizzazione di interventi educativi, la loro verifica e la valutazione dei risultati raggiunti), di presa in carico dell'utente (con compiti di assistenza e cura, al confine e in interazione con altre figure professionali), di coordinamento e organizzazione di progetti, attività e servizi attraverso l'integrazione e la collaborazione con le risorse del territorio; ma anche capacità imprenditoriali, manageriali e politico-strategiche, in relazione a collaborazioni e partnership, nonché il reperimento di risorse e fonti di finanziamento.

L'intenzionalità e l'assunzione di responsabilità fanno dell'educatore un ricercatore instancabile di strumenti e situazioni in grado di stimolare le potenzialità dei soggetti, ma soprattutto un operatore che deve riflettere e interrogarsi continuamente sulle proprie competenze e scelte metodologiche ed etiche. Di fronte a bisogni complessi, l'educatore ha la necessità di ripensare i contesti e le metodologie d'intervento, il ruolo professionale e le proprie funzioni, sviluppando un pensiero e una cultura pedagogica adeguati alle sfide educative che è chiamato ad affrontare. In un processo complesso di costruzione e decostruzione, di definizione di significati, obiettivi e pratiche, ha bisogno di uno spazio e un tempo di sospensione in cui prendere temporaneamente le distanze dal "fare educazione" per "pensare" e rileggere le dinamiche e le pratiche educative.

La *supervisione* (e in particolare la *supervisione pedagogica*) si colloca proprio nello spazio di congiunzione tra teoria e prassi e può, quindi, essere riconosciuta come un interessante oggetto di ricerca: può essere indagato al fine di produrre sapere e aumentare la conoscenza dei fenomeni educativi.

La supervisione, nel farsi carico di molteplici domande, necessita di specifiche competenze e chiavi di lettura. In particolare la supervisione pedagogica, attivando e sostenendo un processo di rielaborazione critica dell'esperienza professionale a partire dalla ricerca del significato dell'agire educativo, può contribuire a trasformare l'incertezza e la debolezza costitutive del lavoro educativo in potenzialità, a patto che le venga riconosciuta la dovuta valenza formativa e professionalizzante.

¹⁴ Un'approfondita analisi delle competenze richieste all'educatore è contenuta in IRER – Istituto Regionale di Ricerca della Lombardia, *Osservatorio delle professioni sociali*, Milano 2007.

1.2.1 Il processo di formulazione della domanda di ricerca

L'interesse per la supervisione pedagogica, sperimentata nel percorso di formazione e nella pratica professionale, ha attivato alcune riflessioni e ha prodotto domande sui quadri concettuali sottesi alle pratiche, sui contenuti trattati, sulle competenze e metodologie adottate sia in ambito formativo che professionale.

La domanda di ricerca si è presentata fin dall'inizio piuttosto articolata: indagare la supervisione pedagogica come strumento professionalizzante ha comportato diversi movimenti cognitivi ed esplorativi utili all'individuazione dei soggetti, degli approcci, delle metodologie, delle premesse, delle funzioni e dei significati che caratterizzano un processo di accompagnamento alla definizione e strutturazione dell'identità professionale.

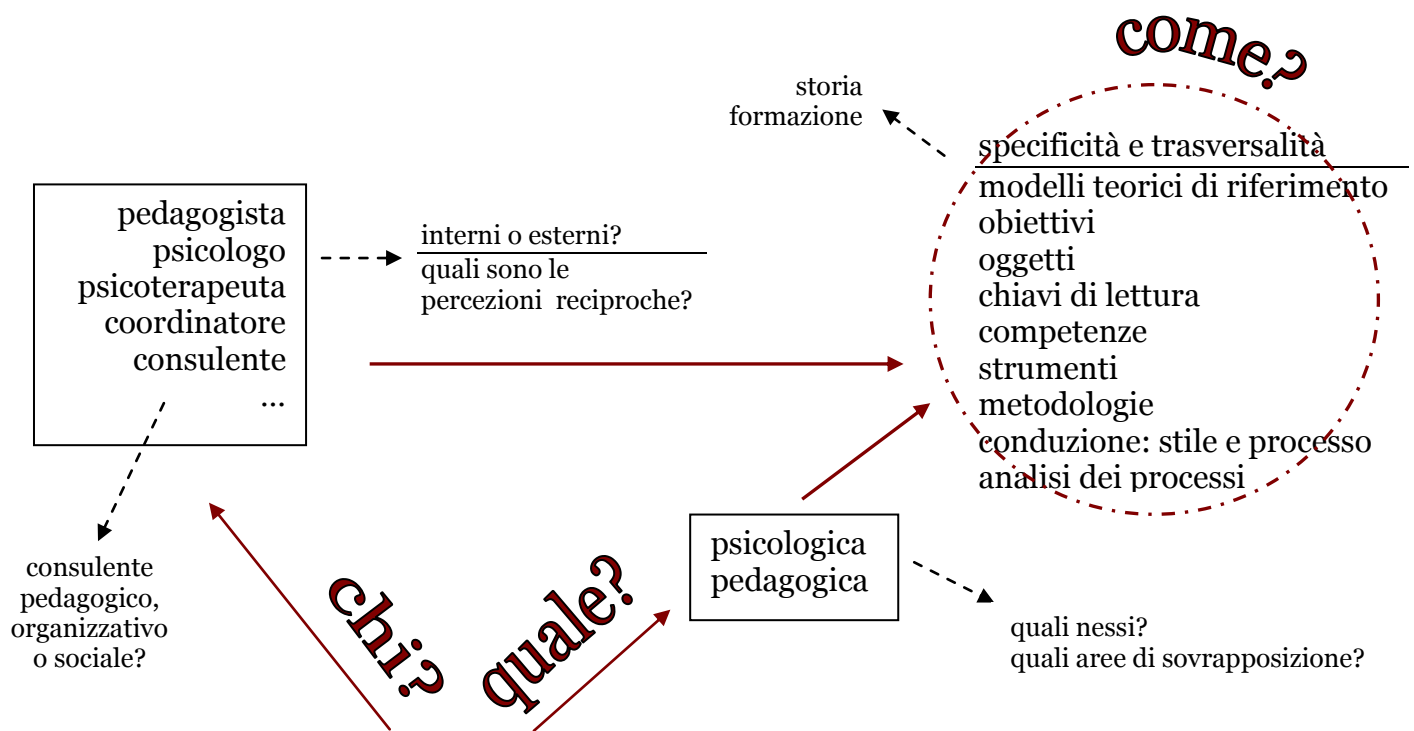
Infatti, «una strategia cognitiva è, al contempo, la sintesi di più concetti e un pensiero che si costruisce strada facendo, in base agli incontri, agli incidenti, alle novità in cui si imbatte»¹⁵.

Si è cercato di rendere visualizzabile la complessità iniziale della domanda di ricerca nella figura 1.1.

Nella fase di ideazione del progetto di ricerca sono emerse molteplici domande intorno all'oggetto "supervisione":

- come si definisce la supervisione?
- qual è la sua storia?
- come si diventa supervisori? (la pratica della supervisione prevede/richiede una formazione? di tipo accademico o professionale?)
- quali sono le figure professionali che si occupano di supervisione?
- quali ambiti professionali se ne avvalgono?
- quali funzioni le vengono attribuite?
- quali sono le specificità e le trasversalità che caratterizzano e/o accomunano differenti figure professionali che operano nel campo delle relazioni d'aiuto?
- chi governa le aree di sovrapposizione (potenzialmente confusive) tra supervisione e consulenza professionale?

¹⁵ L. Mortari (a cura di), *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*, op. cit., p. 89.



La SUPERVISIONE in molteplici CONTESTI PEDAGOGICA educativi e formativi

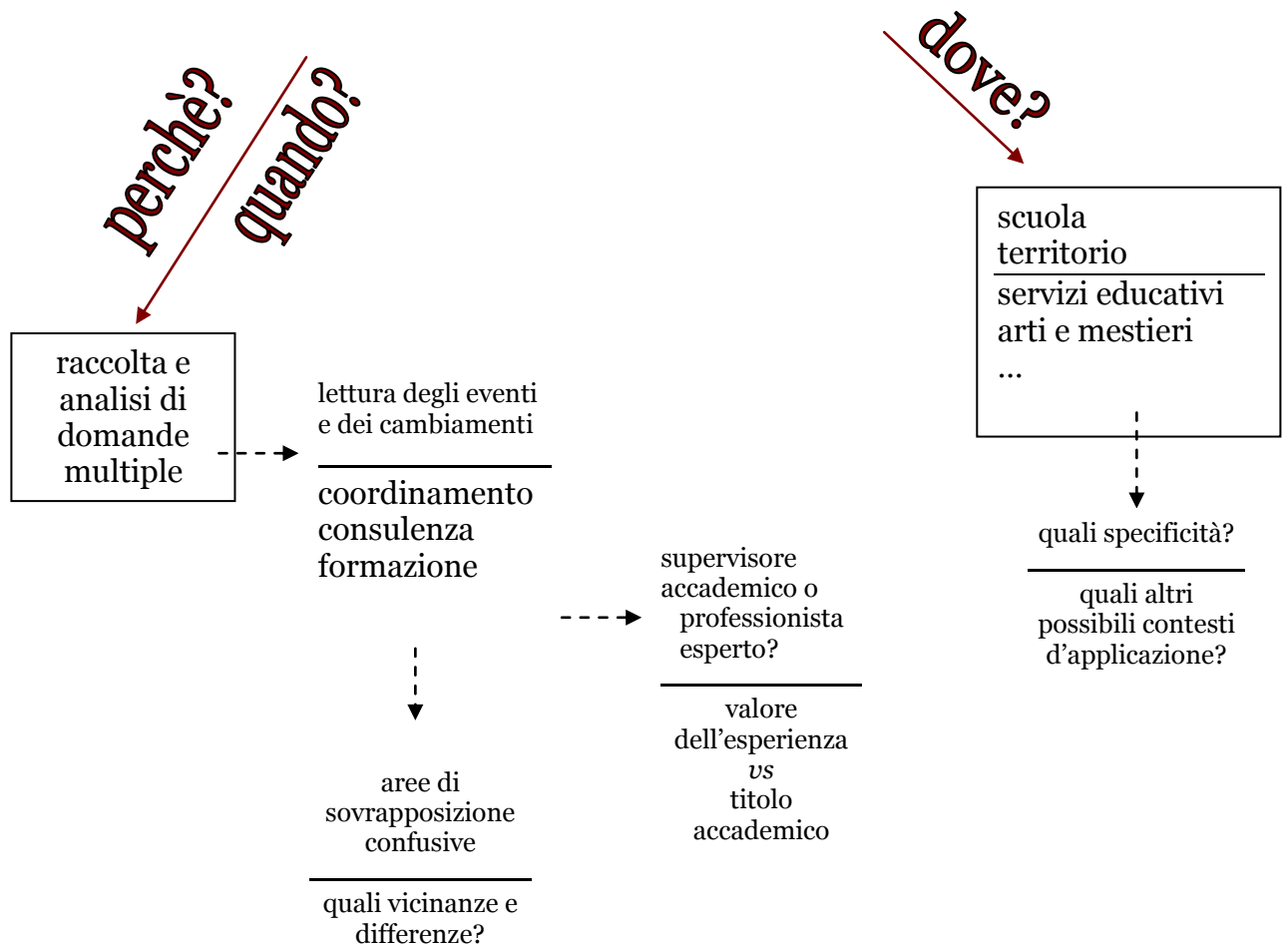


Figura 1.1

- quali sono le vicinanze e le differenze tra coordinamento, formazione, consulenza e supervisione?
- quali i nessi tra la supervisione pedagogica e la supervisione psicologica?
- quali i soggetti, le domande e le possibili risposte?
- quali sono le specificità della supervisione pedagogica in termini di modelli teorici di riferimento, obiettivi, oggetti, competenze, strumenti, metodologie e chiavi di lettura?
- quali saperi si sviluppano?
- come si struttura il processo di supervisione?
- quali contesti ammettono margini di pensabilità e progettualità, in cui la supervisione pedagogica potrebbe essere richiesta come strumento di accompagnamento alla lettura dei processi di cambiamento nonché allo sviluppo di apprendimenti e alla strutturazione dell'identità professionale?

Molteplici questioni e interrogativi, indagati a partire dall'analisi della letteratura, sostenuta, rivista e ampliata attraverso una ricerca sul campo, necessaria per formulare riflessioni teoriche realmente ancorate alle pratiche educative perché tratte dai contesti nei quali si compiono.

Davvero «la ricerca pedagogica è cosa complessa. Ciò deriva dal fatto che essa è finalizzata alla costruzione del sapere dell'educazione, un sapere prassico che trova il suo senso nel riuscire a fornire indicazioni per orientare al meglio la pratica formativa»¹⁶.

Pertanto, il lavoro di ricerca ha assunto, inizialmente, una finalità constattiva, prefiggendosi «un compito ricognitivo sul contesto [legato al] bisogno di capire come si attuano certe intenzioni pedagogiche, come sono percepite certe esperienze dai soggetti che le vivono, quali effetti produce nel contesto il realizzare certe attività»¹⁷. Si è quindi deciso di condurre alcune interviste semi-strutturate¹⁸, al fine di produrre conoscenza a partire da un atteggiamento dialogico non espropriante, in cui gli intervistati hanno avuto la possibilità di contribuire alla co-costruzione di un oggetto attraverso la propria storia personale e professionale; indagare la supervisione pedagogica laddove essa

¹⁶ L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, op. cit., p. 11.

¹⁷ Ivi, p. 13.

¹⁸ S. Kanizsa, *Che ne pensi? L'intervista nella pratica didattica*, Carocci, Roma 1993.

accade, ha incluso la scelta di non trascurare le rappresentazioni e riflessioni personali dei soggetti incontrati.

1.2.2 Un metodo aperto alle contaminazioni

Rifacendosi alla prospettiva deweyana, secondo la quale

le pratiche dell'educazione forniscono i dati, gli argomenti, che costituiscono i problemi dell'indagine; esse sono [infatti] l'unica fonte dei problemi fondamentali su cui si deve investigare. Queste pratiche dell'educazione rappresentano inoltre la prospettiva definitiva del valore da attribuire al risultato di tutte le ricerche¹⁹

nel corso della riflessione teorica e metodologica, si è cercato di mantenere una stretta connessione tra le prospettive teoretiche e la pratica educativa, ponendo quest'ultima al centro di un discorso proteso alla produzione di un sapere prassico.

L'intenzione di condurre una *ricerca partecipativa* volta a produrre conoscenza attivando un processo dialogico con i soggetti, invitati a "pensare a partire da sé"²⁰, dalla propria storia personale e professionale, ha richiesto l'adozione di uno sguardo interrogativo critico in grado di attivare un processo conoscitivo bilaterale:

mentre il ricercatore studia e interroga l'evento educativo, [...] gli educatori coinvolti hanno un'occasione per mettere a tema i loro saperi sull'esperienza e per ripensare alle proprie pratiche attraverso le domande dei ricercatori e le necessità teoriche della ricerca²¹.

Riconoscere i soggetti come «co-agenti del processo conoscitivo»²² significa basarsi sull'ipotesi che «gli attori dei processi educativi presi in esame abbiano un sapere, basato sull'esperienza, necessario ai ricercatori per raggiungere le loro finalità conoscitive»²³. Assumendo questa prospettiva, si è deciso di indagare l'oggetto di ricerca attraverso alcune interviste semi-strutturate, le cui domande erano tese all'analisi e alla comprensione dei fenomeni, ma al contempo creavano «un'esperienza comunicativa e formativa per i soggetti coinvolti [ai quali si chiedeva di] pensare,

¹⁹ J. Dewey, *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia Scientifica, Firenze 1984, p. 24.

²⁰ L. Mortari, "Un metodo a-metodico" seminario sulla ricerca qualitativa in pedagogia, condotto presso l'Università degli Studi di Milano-Bicocca il 20 marzo 2007.

²¹ C. Bove (a cura di), *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*, op.cit, p. 24.

²² *Ibidem*.

²³ *Ibidem*.

mettere a fuoco, tematizzare, ripensare, indagare, rappresentare, (ri)presentare un fenomeno analizzandolo anche attraverso la comprensione dei suoi significati»²⁴.

Trattandosi di una ricerca qualitativa, l'analisi delle interviste è stata condotta privilegiando una *processualità dialogica*, cioè una costante interazione tra i diversi gradi della ricerca, quali la raccolta dei dati, l'analisi e la costruzione delle riflessioni teoriche, in una circolarità ed evoluzione continua.

Porsi in dialogo con il proprio oggetto di ricerca e con i soggetti coinvolti nel processo di analisi, comporta la necessità d'indagare diversi metodi di ricerca possibili e poi concedersi la libertà, come proposto da Mortari, di «operare un meticciamiento»²⁵:

il metodo è qui inteso non come una struttura rigida ma come un set di linee guida flessibili, che costituiscono per il ricercatore un orizzonte che si va continuamente ridefinendo nel corso del processo di ricerca. [...] Non attenersi in modo ortodosso ad un approccio metodologico per elaborare strade euristiche differenti non è cosa estranea all'agire scientifico. [...] I metodi non vanno intesi in senso prescrittivo come percorsi non modificabili, ma nella forma di una mappa che richiede di essere continuamente ridefinita. Si tratta di intrattenere una forma di *libertà rigorosa* con i metodi: meticciamiento laddove se ne vede la necessità (libertà) e rendendo conto in modo analitico delle ragioni che hanno orientato la decisione (rigore)²⁶.

La presente ricerca si è accostata all'oggetto della supervisione, ispirandosi sia all'approccio fenomenologico che alla *grounded theory*²⁷ e operando, quindi, un meticciamiento

epistemologicamente legittimo poiché fra di essi esistono sensibili assonanze rispetto ai nodi chiave della struttura del metodo. La *grounded theory* assume come principio fondamentale quello di costruire conoscenze che siano strettamente aderenti ai dati, la fenomenologia assume come principio primo quello della fedeltà alla datità originaria dei fenomeni; per accedere all'immediata datità delle cose la fenomenologia propone l'atto cognitivo della riduzione, che sospende la validità di ogni asserzione già data, mentre la *grounded theory* chiede di sospendere ogni teoria preconstituita come condizione per avere accesso alla qualità specifica dell'oggetto d'indagine. La *grounded theory* insiste sulla costruzione induttiva della teoria, l'orientamento fenomenologico intende evitare ogni ragionamento deduttivo [...], poiché un'asserzione per essere scientifica deve fondarsi su evidenze. La fenomenologia si propone come scienza descrittiva e tutto il processo di analisi dei dati nella *grounded theory* richiede al ricercatore di descrivere il senso intimo delle cose che sta analizzando²⁸.

La ricerca ha, infatti, cercato d'indagare la supervisione sia dal punto di vista dei

²⁴ *Ibidem*.

²⁵ L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, op. cit., p. 193.

²⁶ *Ibidem*.

²⁷ Si veda B. Glaser, A. Strass, *The discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*, Aldine De Gruyter, Chicago-New York 1967; M. Tarozzi, *Che cos'è la grounded theory*, Carocci, Roma 2008.

²⁸ L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, op. cit., p. 194.

significati che delle prassi: sono stati attivati processi narrativi attraverso i quali i soggetti hanno raccontato le proprie esperienze, i presupposti e le scelte maturate all'interno di cornici culturali molteplici. La pratica della supervisione è emersa come un processo dinamico, in evoluzione; se inizialmente ci si era accostati all'oggetto con un intento descrittivo, il rischio di trattarlo come un fenomeno statico ha portato alla modifica dello sguardo sui «processi sottostanti ai fenomeni e le loro dinamiche colte nel loro contesto»²⁹. Ed è stata necessaria anche l'adozione di una prospettiva dinamica nella scelta dei soggetti da intervistare: sebbene il campione sia stato pensato nella fase d'ideazione della ricerca, si è sempre mantenuto un atteggiamento di apertura, lasciandosi guidare dalle riflessioni condivise e raccolte strada facendo nel processo di «estensione progressiva, nel corso dell'analisi, del numero e delle caratteristiche dei partecipanti. Un'estensione guidata dalle esigenze del lavoro di concettualizzazione teorica [...] raccogliendo dati presso soggetti e in contesti che presentano proprio quelle caratteristiche sulle quali la teoria emergente è ancora debole»³⁰.

L'analisi delle interviste è stata sistematica³¹, lavorando sulle trascrizioni integrali delle registrazioni, senza trascurare le informazioni non richieste, che si sono rivelate molto interessanti nel momento della lettura dell'intero corpus delle interviste. L'analisi longitudinale di ogni singola intervista nel suo complesso e l'individuazione dei nuclei tematici di particolare rilievo e interesse hanno prodotto un'*analisi tematica*³², che ha condotto alla stesura di un resoconto di tipo narrativo, in cui le citazioni dei brani delle interviste sono trattate come testo, a sostegno dei temi indagati.

1.3 Presentazione dell'impianto di ricerca

Porsi come obiettivo la valorizzazione della supervisione pedagogica come strumento imprescindibile di costruzione della professionalità educativa ha portato

²⁹ M. Tarozzi, *Che cos'è la grounded theory*, op. cit., p. 13.

³⁰ Ivi, p. 14. S'invita ad un approfondimento relativo ad alcune caratteristiche del metodo della grounded theory, in particolare: il campionamento teorico, la simultaneità della raccolta e dell'analisi dei dati, il processo di concettualizzazione anziché di descrizione.

³¹ C. Albanesi, *I focus group*, Carocci, Roma 2004, p. 102.

³² D. Demazière, C. Dubar, *Dentro le storie. Analizzare le interviste biografiche*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2000.

all'ideazione di un impianto di ricerca i cui obiettivi progettuali sono stati strutturati su livelli differenti:

- un *primo livello*, prioritariamente *conoscitivo* e di taglio storico, volto alla raccolta e all'analisi critica della documentazione esistente (letteratura a stampa, documenti normativi, materiale grigio reperito avvalendosi della collaborazione dei soggetti coinvolti nella ricerca in qualità di testimoni privilegiati) relativa al progressivo riconoscimento della supervisione quale strumento formativo e professionale; un'indagine iniziata dall'esplorazione di ambiti professionali centrati sulle relazioni d'aiuto, affini al lavoro educativo, al fine di rintracciare gli elementi che hanno favorito il delinearsi e consolidarsi di una pratica professionale;
- un *secondo livello*, *empirico-sperimentale*, volto all'analisi, al confronto e all'auspicabile integrazione tra molteplici sguardi e approcci, in grado di definire la valenza formativa e trasformativa della supervisione, riconoscendola come strumento imprescindibile di costruzione dell'identità, della professionalità e della cultura pedagogica dell'educatore professionale. Riconoscendo la pluralità di soggetti coinvolti nei processi supervisor (le organizzazioni, gli educatori e le educatrici professionali, i professionisti della supervisione), si è ritenuto interessante raccogliere e confrontare le definizioni, le finalità, le competenze richieste e sviluppate, i modelli teorici e metodologici, le riflessioni prodotte da coloro che contribuiscono attivamente alla definizione dei contorni di una pratica che pare essere un oggetto di ricerca complesso, che si presta al dibattito e quindi un po' sfuggente;
- un *terzo livello*, *rielaborativo-critico*, caratterizzato dalla creazione di connessioni tra i dati emersi dalle interviste, al fine di far emergere riflessioni relative al rapporto tra teoria e prassi, tra formazione e professionalità, tra saperi e prassi educative; tali riflessioni potrebbero orientare scelte teoriche e metodologiche nelle fasi di progettazione dei percorsi di formazione universitaria, ma anche contribuire alla strutturazione di percorsi di formazione permanente realizzati attraverso la collaborazione tra università ed enti/servizi educativi, favorendo contaminazioni e

integrazioni. Sarebbe, infatti, auspicabile sviluppare pensiero intorno alla supervisione pedagogica e all'importanza di creare e presidiare contesti nei quali gli educatori possano confrontarsi e riappropriarsi della propria intenzionalità e titolarità educativa, all'interno di un processo di riflessione, apprendimento, valutazione e verifica dell'efficacia del proprio agire professionale, rielaborando i saperi acquisiti sul campo e analizzando le proprie scelte metodologiche; luoghi della riflessività sulla professionalità, quali l'équipe educativa, le comunità di pratica, la supervisione, appunto, in cui si consolida la cultura professionale.

L'impianto della ricerca, nel suo progressivo delinarsi, ha attraversato alcune fasi:

1) *Precisazione e delimitazione dell'oggetto di ricerca:*

L'analisi della letteratura ha permesso la ricostruzione dello sviluppo storico della supervisione quale strumento professionale, individuando negli *ambiti disciplinari* della psicoterapia e del servizio sociale i contributi di maggior riflessione e consolidamento delle pratiche; si è quindi ritenuto interessante rintracciare i punti di contatto, ma anche le differenze rispetto all'ambito educativo. Sebbene sia possibile sentir parlare di supervisione in molteplici ambiti e contesti, si è scelto di focalizzare l'attenzione sulle professioni d'aiuto più vicine alla professionalità educativa, aprendosi a possibili suggestioni e contaminazioni. Raccogliere inizialmente l'esperienza maturata negli altri ambiti disciplinari affini ha permesso di indagare con maggior chiarezza e consapevolezza le scelte operate all'interno dei contesti educativi.

I *soggetti intervistati* non sono stati scelti a partire dalla selezione di un territorio d'indagine specifico (sebbene ci si sia sempre mossi all'interno del territorio lombardo), ma piuttosto dall'incrocio di più caratteristiche:

- appartenenza a organizzazioni ritenute significative e rappresentative nel panorama educativo, scelte sulla base dell'esperienza riconosciuta sia sul piano operativo che rielaborativo delle pratiche educative;
- partecipazione al processo di riflessione sulla formazione dell'identità professionale degli educatori e delle educatrici, quindi soggetti coinvolti a vario titolo nei percorsi di formazione universitaria oppure di formazione permanente;

- riconoscibilità e disponibilità a esplicitare riflessioni e metodologie di lavoro legate alle pratiche di supervisione.

La supervisione è una pratica che riguarda il lavoro educativo; si è considerata l'ipotesi di nominare i numerosi ambiti d'intervento e di procedere alla trattazione approfondita di alcuni di essi, ma nel corso delle interviste è emersa la maggiore significatività delle *trasversalità* rispetto alle specificità.

2) *Analisi della situazione:*

lo studio della letteratura e della documentazione esistente sono andate di pari passo con lo svolgimento delle interviste, che hanno tracciato le linee guida per la selezione dei contenuti trattati dal punto di vista teorico. Si è, infatti, cercato di attivare un circolo virtuoso tra teoria e prassi, attraverso un processo dialogico ricorsivo.

3) *Ri-definizione degli obiettivi ed elaborazione dell'impianto della ricerca sul campo:*

alla luce delle indicazioni ricavate dalla prima e dalla seconda fase del progetto, sono stati ri-definiti gli obiettivi d'indagine, rielaborati e implementati l'impianto di ricerca e gli strumenti di raccolta dei dati, organizzate le modalità e i tempi di realizzazione della ricerca sul campo.

4) *Realizzazione della ricerca sul campo:*

l'*indagine qualitativa*, volta a indagare il punto di vista dei soggetti coinvolti nei processi di supervisione, ha portato alla scelta metodologica di svolgere *interviste semi-strutturate* rivolte a operatori/coordinatori di servizi educativi, pedagogisti interni alle organizzazioni, pedagogisti esterni (accademici e professionisti dell'educazione), psicologi/psicoterapeuti; testimoni privilegiati, riconosciuti come interlocutori significativi per l'evoluzione del processo di riflessione.

L'analisi delle interviste è stata condotta privilegiando una *processualità dialogica*, cioè una costante interazione tra i diversi gradi della ricerca, quali la raccolta dei dati, l'analisi e la costruzione della teoria, in una circolarità ed evoluzione continua. Nella conduzione di un'analisi sistematica³³, si è lavorato sulle trascrizioni integrali delle registrazioni e, al termine di un'*analisi tematica*, è stato

³³ C. Albanesi, *I focus group*, op. cit.

prodotto un resoconto narrativo in grado di restituire le voci dei soggetti coinvolti nonché di presentare un'analisi dello stato attuale e delle prospettive future attraverso la descrizione di modelli pedagogici individuati, criticità rilevate e orientamenti teorici e metodologici percorribili.

5) *Restituzione ai soggetti coinvolti:*

a conclusione della ricerca, sono state previste azioni di restituzione e di illustrazione dei contenuti emersi, rivolte ai diversi soggetti coinvolti nell'indagine. Nel corso della ricerca essi hanno, infatti, mostrato ampia disponibilità all'esplicitazione di pratiche e riflessioni, hanno dichiarato interesse per il tema e per l'ipotesi d'apertura di un confronto con altri colleghi e professionisti al fine di ricavarne suggestioni e indicazioni utilizzabili nella pratica formativa ed educativa.

1.3.1 La scelta dei soggetti ritenuti testimoni privilegiati

Nella fase d'ideazione della ricerca, i soggetti ritenuti significativi al fine d'indagare i processi di supervisione sono stati suddivisi in due primi macrogruppi:

- professionisti degli ambiti della psicoterapia e del servizio sociale, nei quali la supervisione appare essere una pratica consolidata³⁴;
- professionisti del lavoro educativo.

Avviare la ricerca a partire da questa distinzione degli ambiti era conseguente al presupposto secondo cui l'esperienza maturata nelle professioni della psicoterapia e del servizio sociale avrebbe fornito elementi interessanti all'indagine e all'analisi delle modalità con cui la supervisione si inserisce nei percorsi di accompagnamento e formazione permanente dell'educatore professionale.

³⁴ Interviste che hanno stimolato interessanti confronti riflessivi sono state condotte con:

- *Silvia Corbella*, psicoanalista individuale e di gruppo, didatta e supervisore presso l'Associazione di Psicoterapia di Gruppo (A.P.G.), membro della Confederazione delle Organizzazioni Italiane per la Ricerca Analitica sui Gruppi (C.O.I.R.A.G.)
- *Nadia Fina*, psicoanalista, membro del Centro Italiano di Psicologia Analitica (CIPA)
- *Fausto Petrella*, psichiatra, professore ordinario di Psichiatria presso l'Università degli Studi di Pavia, Past President della Società Psicoanalitica Italiana (SPI)
- *Raffaella Puccio*, assistente sociale, Manager didattica del Corso di Laurea in Servizio Sociale presso la Facoltà di Sociologia dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca

Il lavoro di riflessione e teorizzazione nonché la strutturazione di precisi percorsi di formazione al ruolo professionale di supervisore sostengono formalmente il riconoscimento della supervisione quale strumento e pratica costituenti e imprescindibili del lavoro psicoterapeutico e sociale. Nell'ambito del lavoro educativo non si è ancora giunti ad un tale livello di teorizzazione né formalizzazione, ma sono in atto processi di riflessione e dibattito, che potrebbero arricchirsi nell'incontro e confronto con ambiti affini. In particolare, gli elementi comuni agli ambiti della psicoterapia e del servizio sociale, che hanno orientato nella scelta dei soggetti da intervistare nell'ambito del lavoro educativo, sono riconducibili ai concetti di *cultura professionale* e *formazione permanente*. Infatti, il riconoscimento indiscusso della supervisione come elemento fondamentale di consolidamento e sviluppo della professionalità passa, innanzitutto, dalla scelta epistemologica di marcare la necessità della rilettura critica costante delle proprie premesse e prassi nell'arco dell'intero percorso formativo e professionale.

Nel percorso formativo, l'educatore (al pari di altri professionisti nell'ambito delle relazioni d'aiuto³⁵) costruisce la propria identità e il proprio profilo professionale attraverso un processo ricorsivo tra sapere teorico, esperienza pratica e attività riflessiva; la proposta formativa universitaria prevede attività di tirocinio a cui si affiancano differenti modalità di tutoring e supervisione, volte a favorire il processo di costruzione, consolidamento e trasmissione dell'identità e delle competenze professionali. Però, se il tirocinio è parte strutturale del percorso di formazione universitaria, lo stesso non può dirsi del riconoscimento della supervisione e della formazione permanente come elementi imprescindibili di costruzione critica e responsabile della cultura professionale dell'educatore in servizio: spazi di riflessione sul proprio vissuto e sul proprio operato nonché di approfondimento e aggiornamento professionale, che troppo spesso si rivelano essere eccessivamente ridotti nonché utilizzati al di sotto delle loro potenzialità formative e trasformative.

Il presidio di spazi di riflessività sulla propria professionalità dovrebbe, invece, essere un assunto fondativo, trasmesso e acquisito dagli educatori in formazione al punto da farne esperienza durante il percorso universitario e, in seguito, ricercarlo come modalità di formazione permanente in servizio, necessaria al fine di farsi carico in modo coerente e responsabile di situazioni complesse e di bisogni in continua evoluzione.

³⁵ Si rimanda al secondo paragrafo del prossimo capitolo.

Non si tratta solo di un auspicato, ma di una convinzione, che ha portato alla scelta di coinvolgere nella ricerca soggetti che prendono parte al processo di formazione universitaria degli educatori, pensando che solo partendo dal luogo in cui prende avvio il processo di costruzione dell'impianto culturale della professione educativa sia possibile introdurre riflessioni volte a produrre cambiamenti significativi. Quindi referenti di organizzazioni presso le quali gli studenti del Corso di laurea in Scienze dell'educazione dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca svolgono attività di tirocinio; educatori/coordinatori in servizio che, quindi, sperimentano la supervisione su di sé e, al contempo, collaborano con l'università come supervisori pedagogici; professionisti legati a vario titolo all'università (docenti e supervisori di tirocinio), chiamati a svolgere attività di formazione, consulenza e/o supervisione³⁶.

Dall'incontro con i soggetti vicini all'ambiente universitario, a partire dalle loro segnalazioni, è seguita la scelta di coinvolgere anche alcuni professionisti della supervisione afferenti a studi privati³⁷ riconosciuti come significativi sul territorio milanese.

Nel processo di focalizzazione dello sguardo sui contesti educativi, sono stati individuati quattro gruppi di soggetti coinvolti nelle pratiche di supervisione:

³⁶ Tra le organizzazioni che collaborano in modo continuativo e stabile da diversi anni con l'Ufficio tirocini del corso di laurea in Scienze dell'educazione ne sono state scelte alcune, ritenute rappresentative rispetto alla tipologia di servizi e utenze, alla composizione delle équipe educative e ai progetti d'intervento. Di seguito, accanto ad ogni organizzazione sono indicati i nomi delle persone intervistate e una sigla, attraverso la quale sarà possibile riconoscere la voce dei soggetti coinvolti nella ricerca all'interno del testo:

- Cooperativa Diapason di Milano - *Alessandra Di Minno* (D)
- Cooperativa Lotta contro l'Emarginazione di Sesto San Giovanni - *Tiziana Bianchini* (L)
- Cooperativa sociale Comunità Progetto di Milano - *Cristina De Michele, Lorenzo Marasco e Massimiliano Pensa* (CP)
- Cooperativa sociale di solidarietà Comin di Milano - *Sandro Mandrini* (C)
- Cooperativa sociale Libera Compagnia di Arti & Mestieri Sociali di San Giuliano Milanese - *Andrea Marchesi* (A&M)
- Cooperativa sociale Oplà di Vimercate - *Laura Moretti* (O)

Inoltre, sono stati intervistati:

- *Elisabetta Lazzarotto*, pedagoga, collaboratrice del Consorzio Consolida di Lecco e dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca (E.L.);
- *Cristina Palmieri*, pedagoga, docente di Didattica presso il corso di laurea in Scienze dell'educazione dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca, consulente e supervisore pedagogico presso servizi educativi (C.P.);
- *Sergio Tramma*, pedagoga, docente di Pedagogia generale e Pedagogia sociale presso il corso di laurea in Scienze dell'educazione dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca, consulente e supervisore pedagogico presso servizi educativi (S.T.).

³⁷ Ci si riferisce a Studio APS AnalisiPsicoSociologica srl, nella persona di *Barbara Di Tommaso* (B.D.T.) e Studio Dedalo, nella persona di *Igor Salomone* (I.S.).

- *i professionisti della supervisione*, che comprendono pedagogisti, psicopedagogisti, psicologi, psicoterapeuti, consulenti (ai quali talvolta si presenta una domanda di consulenza che si avvicina, sovrappone o trasforma in supervisione), coordinatori dei servizi educativi e delle équipes educative (che possono assumere un ruolo di accompagnamento e supervisione interna), operatori di riconosciuta esperienza. Figure professionali diverse dal punto di vista culturale e formativo, che quindi strutturano e propongono percorsi di supervisione differenti;
- *le organizzazioni*, che possono adottare molteplici criteri di scelta in merito alle proposte formative e agli strumenti di supporto rivolti ai propri operatori;
- *gli educatori e le educatrici professionali*, portatori di domande multiple, che possono influire sui criteri di scelta del supervisore e del tipo di supervisione, ma soprattutto sullo svolgimento dei percorsi di supervisione;
- *gli utenti dei servizi*, fruitori secondari degli effetti della supervisione. Soggetti non coinvolti nella ricerca, ma che si ritiene di non poter escludere dai processi di riflessione dal momento che la supervisione non è pensata come uno strumento di supporto agli operatori finalizzata solo all'aumento del loro benessere personale, ma all'affinamento delle pratiche educative tese a migliorare il livello di professionalità e, quindi, la qualità degli interventi educativi rivolti agli utenti dei servizi.

Ogni soggetto coinvolto nel processo attribuisce alla supervisione un significato, ne definisce gli obiettivi, i contenuti, le metodologie e gli strumenti di lavoro, le modalità comunicative, il setting. Restituendo a ogni soggetto il ruolo di costruttore attivo di una conoscenza condivisa, all'interno del testo sono state inserite numerose citazioni tratte dalle interviste³⁸.

Si è deciso di iniziare l'esplorazione a partire dall'incontro con le organizzazioni; e subito si è presentata la difficoltà di individuare un riferimento comune all'interno di organizzazioni differenti: il compito di raccogliere/accogliere le domande degli

³⁸ I contenuti delle citazioni possono essere ricondotti a due tipologie: descrizioni di esperienze particolari maturate all'interno delle singole organizzazioni, che contestualizzano scelte e prassi; oppure riflessioni e teorizzazioni. Le prime avranno un richiamo in nota con i riferimenti specifici. Le seconde saranno trattate come esemplificazioni di concetti espressi da più soggetti; dovendo operare una scelta, è stata riportata l'argomentazione più approfondita e articolata (la sigla di riferimento è stata inserita per coerenza, per permettere la riconoscibilità dell'intervistato).

operatori (rispetto a percorsi di sostegno, formazione, consulenza, supervisione) può essere affidato a un responsabile dell'area della formazione e delle risorse umane oppure al coordinatore di un servizio o di un'area d'intervento oppure ai membri di un'équipe educativa. La possibilità di richiedere, individuare e proporre un supervisore e/o un percorso di supervisione non è legato, se non formalmente, a una posizione gerarchica occupata all'interno dell'organizzazione: i margini di discussione e negoziazione sono molto ampi perché, in genere, la partecipazione agli incontri di supervisione non è obbligatoria, quindi è necessario raggiungere il maggior grado possibile di consenso prima di avviare un percorso.

Con i soggetti che riconoscono la valenza formativa e trasformativa della supervisione sulla propria professionalità si è cercato di ricomporre il quadro delle domande plurime emergenti, della connessione tra gli obiettivi attribuiti alla supervisione, le competenze richieste e le metodologie sperimentate. Si è proposta un'occasione nella quale rileggere i processi in corso in termini di aspettative e ricadute sulle pratiche professionali, ma soprattutto di scelte consapevoli, formulate in base a bisogni molteplici. Si è cercato di comprendere quali presupposti stanno alla base della scelta di avvalersi di una supervisione di tipo psicologico piuttosto che pedagogico oppure di usufruire di entrambe. Si è chiesto di mettere in luce i nodi critici e di condividere riflessioni su possibili prospettive future.

Si è osservato l'oggetto di ricerca anche dal punto di vista dei supervisori, chiedendo loro di esplicitare gli obiettivi che attribuiscono alla supervisione e i suoi contenuti; di definire il proprio ruolo e descrivere le proprie competenze, metodologie e stili di conduzione; di evidenziare alcuni nodi problematici e delineare ipotesi rispetto a future prospettive di sviluppo della supervisione.

Sebbene inizialmente gli interessi di ricerca fossero focalizzati esclusivamente sulla supervisione pedagogica, nell'incontro con gli educatori e le educatrici è emersa con prepotenza la necessità di allargare lo sguardo così da comprendere la complessità in una prospettiva di processo: la stessa organizzazione, in diversi momenti della propria storia o in riferimento a differenti équipe educative ha formulato molteplici riflessioni e, quindi, diverse richieste di supervisione (nonché di consulenza e formazione); ripercorrendo la storia formativa e professionale degli operatori è possibile rintracciare

esperienze di supervisione sia psicologica che pedagogica, alle quali sono state attribuite e riconosciute funzioni differenti, ma egualmente efficaci, spesso complementari.

Quindi, si è riletta la domanda di ricerca e si è deciso di riformularla, interrogando le diverse pratiche di supervisione e cercando di comprendere come la supervisione pedagogica possa raggiungere un riconoscimento d'efficacia e significatività nel confronto con la supervisione psicologica, smorzando toni rivendicativi che rischiano di produrre riflessioni sterili, anziché contribuire all'aumento d'autorevolezza del ruolo del pedagogo nei processi di costruzione dell'identità professionale degli educatori.

2.

La supervisione

2.1 Primo tentativo di definizione di uno strumento complesso

Il primo movimento cognitivo compiuto per inquadrare l'oggetto di ricerca è stata l'analisi del panorama internazionale, che ha fornito molteplici definizioni del concetto di supervisione, a partire dalle quali si è progressivamente delineata l'immagine di un'attività di consulenza professionale e di riflessione che si prefigge l'obiettivo di migliorare le competenze e la qualità del lavoro.

In particolare, i membri dell'Association of National Organisations for Supervision in Europe (ANSE)¹ considerano la supervisione una consulenza specifica sui processi attivi all'interno dei contesti lavorativi. L'individuazione di strategie operative efficaci, di soluzioni creative e costruttive è, infatti, favorita dall'attivazione di processi di osservazione e analisi critica delle dinamiche; dalla riflessione guidata su tematiche specifiche, quali la riconoscibilità del proprio ruolo professionale all'interno dell'organizzazione, le modalità di collaborazione con i responsabili e i colleghi, la gestione del lavoro e della relazione con l'utenza. La supervisione può essere applicata in qualsiasi contesto professionale poiché è considerata uno strumento eclettico e trasversale:

La supervisione è concepita come uno strumento supplementare di formazione di specifiche competenze professionali, non riducibili a singole scuole teoretiche o metodologiche né a particolari ambiti di attività professionale. La supervisione mira ad assicurare e sviluppare le qualità professionali e umane nei contesti di lavoro. Il background teorico di questa forma di

¹ L'ANSE rappresenta circa 80 istituti di formazione e più di 8.000 supervisori e coaches qualificati nell'ambito della consulenza, che operano in 22 Stati europei. Sito web: www.anse.eu

consulenza attinge alle scienze della comunicazione e dell'organizzazione, alla sociologia, all'educazione degli adulti e alla psicologia².

La focalizzazione sulla pluralità di sguardi, pratiche e ambiti professionali si ritrova anche nei termini con cui la supervisione viene descritta dall'Associazione Professionale per la Supervisione e la Consulenza Organizzativa in Svizzera:

La supervisione (consulenza pratica) si rivolge a persone singole, a gruppi o équipe di lavoro. Ha come oggetto questioni concrete tratte dalla quotidianità professionale dei partecipanti e domande che riguardano la collaborazione tra persone che occupano ruoli diversi, con funzioni diverse, in diversi ambiti professionali e su diverse scale gerarchiche. L'obiettivo della supervisione è il miglioramento della situazione, dell'atmosfera, dell'organizzazione del lavoro e delle specifiche competenze professionali. Ha quindi l'incarico di promuovere l'apprendimento derivato dalla pratica professionale e la qualità della collaborazione sul lavoro³.

Per meglio comprendere le funzioni della supervisione si rimanda a Belardi e Wollnöfer⁴ che, ritenendola esauriente, ripropongono la definizione tratta dalla teoria sistemica formulata da Rappe-Giesecke⁵, secondo cui essa è «un'istituzione» che consente di:

- analizzare le dinamiche psicologiche delle relazioni professionali, siano i rapporti tra i professionisti e i loro clienti o i rapporti tra i colleghi;
- studiare il rapporto tra queste relazioni e i ruoli ricoperti dalle persone coinvolte; indagare come queste relazioni tra professionista e cliente e professionista e professionista si ripercuotono sull'istituzione;
- restituire i dati di entrambi i livelli di analisi e chiarire come le strutture psichiche e istituzionali concorrono o si scontrano nelle relazioni professionali.

La supervisione è, quindi, una *pratica consulenziale* che fa riferimento a *saperi multidisciplinari* e si pone come *strumento professionale*, che si esercita nei confronti di *molteplici professionalità*, che si sviluppa attraverso la *relazione* tra un professionista esperto e un operatore o un gruppo di lavoro, che ricercano un *supporto professionale*, uno spazio di *rielaborazione* dei saperi acquisiti sul campo e di *riflessione* sull'efficacia

² Cft. "Concept of supervision" sul sito web dell'ANSE (cit.) www.anse.eu e "Supervisione: che cos'è" sul sito web dell'Associazione Professionale Supervisione & Coaching ASC (vd nota n. 19) www.supervision-bgs.org

³ U. B. Brönnimann, *Professionalisierung der Supervision in der Schweiz*, "Forum Supervision", vol. 4, p. 38, 1994 in N. Belardi, G. Wallnöfer, *La supervisione nelle professioni educative. Potenzialità e risorse*, Erickson, Gardolo (TN) 2007, p. 53.

⁴ N. Belardi, G. Wallnöfer, *La supervisione nelle professioni educative. Potenzialità e risorse*, op. cit., p. 53.

⁵ K. Rappe-Giesecke, *Teorie und Praxis der Gruppen – und Teamsupervision*, Springer, Berlino 1990, p.4 in N. Belardi, G. Wallnöfer, *La supervisione nelle professioni educative. Potenzialità e risorse*, op. cit., p. 53.

del proprio agire professionale, sulle scelte metodologiche adottate, sugli strumenti utilizzati e di monitoraggio costante sulla qualità del proprio operato.

2.2 La supervisione nelle professioni socio-educative

La supervisione, intesa come pratica riflessiva e consulenziale di analisi, monitoraggio e verifica delle prassi al fine del potenziamento della professionalità, è rintracciabile in molteplici ambiti disciplinari e contesti lavorativi.

Lo sguardo pedagogico attraverso il quale si è osservata la supervisione come oggetto di ricerca ha condotto alla focalizzazione dell'attenzione sulle principali professioni socio-educative: gli educatori, gli assistenti sociali, i pedagogisti, gli psicologi e le figure professionali che lavorano nel campo delle relazioni d'aiuto ne sono, infatti, destinatari privilegiati poiché operano in contesti complessi, in continua evoluzione dal punto di vista dei bisogni emergenti ai quali devono far fronte mettendo costantemente in discussione le proprie premesse e prassi operative, al fine di consolidarle.

Come emerso dall'analisi in letteratura dello sviluppo storico della supervisione condotta da Belardi e Wallnöfer⁶ proprio all'interno degli ambiti disciplinari e operativi del servizio sociale, della psicoterapia e del lavoro sociale ed educativo ha preso avvio la concettualizzazione dei processi di supervisione, quali sedi privilegiate di riflessione sulla pratica professionale, di analisi dei processi di apprendimento e di valutazione delle premesse e prassi operative. È, quindi, maturato progressivamente il riconoscimento della supervisione quale *strumento professionale*.

La nascita della supervisione in senso stretto viene fatta risalire dai due autori alla fine del XIX secolo, in relazione ai processi d'industrializzazione e all'aumento dell'indigenza sociale in Inghilterra, a cui è seguito lo sviluppo di forme di assistenza sociale. I pastori Barnett, che operavano presso la Whitechapel di Londra, criticando le politiche d'assistenza rivolte ai poveri del quartiere, iniziarono a sostenere attività di auto-aiuto e a offrire un supporto socio-pedagogico al personale neolaureato privo d'esperienza, proponendo a ciascun operatore un colloquio settimanale in cui analizzare

⁶ Belardi N., Wallnöfer G., *La supervisione nelle professioni educative. Potenzialità e risorse*, op. cit.

le proprie prassi e attivare processi riflessivi e rielaborativi utili per l'individuazione di nuove strategie operative. «Questi colloqui a quattr'occhi furono considerati come una sorta di modello per tutti quei processi che più tardi nella letteratura di settore anglosassone presero il nome di *consulenza pratica* (supervisione)»⁷.

Le attività anticipatrici della supervisione odierna si svilupparono in quel periodo a livello istituzionale anche negli Stati Uniti: nel 1871, nello stato di New York, si costituì la Charity Organization Society (COS), un'istituzione assistenziale nella quale operava Mary Richmond, fondatrice del *social casework*⁸. Presso la COS assistenti volontari (*volunteers*) svolgevano attività di monitoraggio e raccolta d'informazione sui clienti, in modo che gli assistenti sociali assunti potessero formulare diagnosi preliminari orientative, ma soprattutto comprendere i processi socio-economici in atto e le conseguenti problematiche sociali emergenti. Gli assistenti sociali esperti (*supervisor*), avvalendosi di un metodo dialogico e di consulenza, oltre a svolgere una funzione di controllo, avevano il compito di dare aiuto e sostegno sui singoli casi ai volontari e ai giovani assistenti sociali che svolgevano l'apprendistato; la formazione degli assistenti sociali prevedeva, infatti, un periodo di affiancamento a un professionista esperto durante lo svolgimento delle proprie attività lavorative, accompagnandolo nelle visite domiciliari e svolgendo personalmente alcuni colloqui con i clienti sotto la sua sorveglianza. Questo modello d'insegnamento-apprendimento si basava sul *rapporto maestro-apprendista*, che si ritrova tuttora nella formazione alle professioni d'aiuto che prevedono attività di tirocinio in cui il formando affianca un professionista esperto e, attraverso attività di osservazione e di sperimentazione attiva guidata, acquisisce competenze operative specifiche sul campo.

Sempre negli Stati Uniti, alla fine del secolo scorso, venne istituito il primo corso universitario di formazione per operatori sociali, presso la *Summer School* di New York, che divenne parte della *School of social work* della Columbia University di New York, presso la quale si strutturavano brevi seminari di supervisione sin dal 1898.

Ancora oggi negli Stati Uniti, il supervisore è un esperto con una formazione universitaria e una comprovata esperienza professionale, che si colloca tra gli operatori del sociale e il dirigente dell'istituzione assistenziale.

⁷ C.W. Müller, *Wie Helfen zum Beruf wurde*, Weinheim, Beltz 1982, p.58 in N. Belardi, G. Wallnöfer, *La supervisione nelle professioni educative. Potenzialità e risorse*, op. cit., p. 26.

⁸ Cft. M. Richmond, *Social diagnosis*, Russel Sage Foundation, New York 1917.

Spesso [egli] è responsabile della realizzazione degli obiettivi organizzativi (supervisione amministrativa⁹) e, in questo caso, la supervisione ha soprattutto una funzione di controllo [...], che ultimamente corrisponde alla concezione delle attività del supervisore nelle aziende inglesi e internazionali [in aggiunta a compiti di sorveglianza e conduzione dei gruppi]. [...] I supervisori sono anche responsabili per la qualificazione delle nuove leve professionali in campo pedagogico, sociale e assistenziale, offrendo una supervisione formativa¹⁰ (*educational supervision*)¹¹.

In Europa i fondamenti del *casework* e della supervisione iniziarono ad essere noti dopo la seconda guerra mondiale e si arricchirono di riflessioni d'impronta psicoanalitica¹² nel processo di teorizzazione della possibilità di comprendere e risolvere gli intrecci e il coinvolgimento degli operatori sociali con i problemi dei clienti.

Seppur aperta alle contaminazioni, l'assistenza sociale, volendosi affermare come disciplina autonoma, era orientata alla formalizzazione di una propria teoria e una professionalizzazione costituita dall'individuazione e dall'impiego di metodologie specifiche; il processo interessò inizialmente Inghilterra, Olanda, Scandinavia, Germania, Paesi Bassi, Austria e Svizzera, Paesi nei quali lo stato sociale andava già strutturandosi dal 1918.

In particolare, in Olanda fu proposto un corso di formazione sulla supervisione nel 1955 e, a partire dal 1986, nei Paesi Bassi venne pubblicata la rivista specializzata "*Supervisie*". La supervisione, inizialmente slegata da questioni relative alla consulenza alle équipe e alle organizzazioni, si rivolgeva prevalentemente a medici e formatori, ed era intesa come competenza e metodo di aggiornamento.

In Germania il concetto inglese di *supervisor* fu introdotto nella letteratura del servizio sociale da Hertha Kraus, nota mediatrice familiare, nel libro *Casework in USA*, pubblicato nel 1950. Trattandosi di una raccolta di articoli tradotti da riviste americane, questo testo stimolò la diffusione dell'interesse intorno al tema della supervisione e l'avvio di dibattiti interdisciplinari tra assistenti sociali, pedagogisti e psicologi, a cui

⁹ Per quanto attiene alle professioni sociali, negli Stati Uniti la supervisione amministrativa (*social work supervision*) e la supervisione a orientamento socio-terapeutico (*clinical supervision*) si distinguono e differenziano per l'enfasi posta sul controllo piuttosto che sul sostegno.

¹⁰ Talvolta, nei Paesi di lingua inglese, in riferimento alla supervisione formativa, al posto del termine "supervisione" viene utilizzato il concetto di "consultation o field instruction".

¹¹ N. Belardi, G. Wallnöfer, *La supervisione nelle professioni educative. Potenzialità e risorse*, op. cit., p. 29.

¹² Per approfondimenti, Belardi rimanda ai contributi della formazione psicanalitica, della - da lui definita - "pedagogia psicoanalitica" (A. Aichhorn (1925), *Gioventù disadattata: la psicoanalisi nell'educazione curata dagli enti assistenziali*, Città Nuova, Roma 1978 e S. Bernfeld, *Sisifo, ovvero i limiti dell'educazione*, Francoforte 1971) e dell'aggiornamento dei medici (gruppo Blint). Si veda N. Belardi, "Supervisione" in F. Frabboni, G. Wallnöfer, N. Belardi, W. Wiater (a cura di), *Le parole della pedagogia. Teorie italiane e tedesche a confronto*, Bollati Boringhieri, Torino 2007, pp. 409-410.

seguirono convegni e pubblicazioni specifiche. Il confronto verteva, in particolare, sulla possibilità di attivare, attraverso la supervisione, processi di rilettura della pratica professionale in relazione ai sentimenti e ai comportamenti delle persone coinvolte.

Già allora [si era] compresa l'importanza dell'interpretazione delle situazioni pratiche nel modo che noi oggi conosciamo sotto il nome di *metodo ermeneutico* o *analisi di caso*.

Il supervisore cerca di ascoltare il non detto, il taciuto, ciò che viene supportato come naturale. Da ciò nasce un argomento per il colloquio. La forma di conduzione di questo colloquio si basa soprattutto sulle domande-risveglio, centrate sul cliente, sempre in ascolto dei presunti sentimenti dell'altro¹³.

L'attivazione di movimenti emotivi e la loro analisi rappresenta un nodo di dibattito ancora attuale: la supervisione trae elementi dalla sfera personale per rafforzare la dimensione professionale; rispetto alla psicoterapia, quindi, la centratura è spostata dai vissuti all'analisi dei casi e delle pratiche professionali:

La supervisione non è un'assistenza spirituale né tanto meno una psicoterapia, per quanto possa spesso diventare sottile la distanza tra questi due ambiti. Il fatto di rimanere concentrati sul caso è d'aiuto per non allargare l'ambito d'azione, cosa che la supervisione dovrebbe evitare. La conclusione del colloquio definisce la domanda del passo successivo da fare [...] Con l'aiuto della supervisione, l'assistente sociale dovrebbe riuscire a instaurare un rapporto professionale con il proprio cliente, ovvero attuare una privatizzazione della relazione con il cliente. Chi, infatti, confonde i compiti professionali con i bisogni privati, si scontra presto con i propri limiti¹⁴.

La focalizzazione sull'identità e sulla costruzione di solide competenze professionali, fece maturare anche in Germania il riconoscimento della necessità di una formazione alla supervisione in ambito assistenziale, che portò all'istituzione di corsi specifici fin dal 1964; nel 1975 l'Università di Kassel attivò il primo Corso di formazione post-diploma e di accompagnamento al lavoro in supervisione.

Il grande sviluppo dello stato sociale e il riconoscimento della supervisione come metodo efficace di formazione e di aggiornamento hanno reso possibile un alto grado di professionalizzazione della supervisione nei Paesi di lingua tedesca, dove si svolgono convegni specializzati a livello nazionale e internazionale. Con il progressivo utilizzo della supervisione nel lavoro con gruppi, team e organizzazioni le posizioni teoriche si sono moltiplicate, comprendendo orientamenti psicologici (dinamica di gruppo, psicoterapia di gruppo) e sociologici (sociologia delle organizzazioni, teoria dei

¹³ N. Belardi, G. Wallnöfer, *La supervisione nelle professioni educative. Potenzialità e risorse*, op. cit., p. 34.

¹⁴ Heiner et al. (a cura di), *Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit*, Friburgo, Lambertus, 1994 in N. Belardi, G. Wallnöfer, *La supervisione nelle professioni educative. Potenzialità e risorse*, op. cit., p. 35.

sistemi): «Oggi dominano concetti pluridimensionali, integrativi o metateorici, poiché un solo punto di vista non è sufficiente per i numerosi compiti della supervisione»¹⁵.

Per mettere ordine tra le molteplici offerte sul mercato e definire gli standard di qualità, nel 1989 si è costituita la Società Tedesca per la Supervisione (DGSv¹⁶) che comprende istituzioni formative e numerosi soci, la maggior parte dei quali esercita l'attività di supervisione parallelamente alla professione assistenziale, pedagogica o psicologica.

Nel 1997 a Vienna è nata l'Associazione delle Organizzazioni Nazionali per la Supervisione in Europa (ANSE) alla quale sono collegate le associazioni nazionali o regionali tedesche, austriache, svizzere, olandesi, ungheresi, slovene e il gruppo dei supervisori dell'Alto Adige-Südtirol¹⁷.

In Italia la supervisione non ha avuto uno sviluppo consistente al pari del resto dell'Europa settentrionale; dal punto di vista delle funzioni attribuitegli, è possibile riconoscere il susseguirsi di quattro fasi¹⁸:

- una *prima fase* (dalla metà degli anni Trenta agli inizi degli anni Cinquanta) è stata caratterizzata dall'influenza predominante del modello anglosassone. Il termine "supervisore" indicava una figura connotata in senso gerarchico, con *funzioni di ispezione, sorveglianza e controllo tecnico*; i supervisori operavano all'interno delle organizzazioni industriali (con funzioni di trainer all'esercizio di ruolo), in quelle scolastiche (con funzioni simili a quelle dell'ispettore scolastico), e in quelle assistenziali (più centrate sul controllo di qualità del lavoro e dell'adattamento dell'operatore allo scopo dell'istituzione);
- una *seconda fase* (dagli anni Cinquanta ai primi anni Sessanta) ha visto la comparsa nel nostro Paese dei primi contributi italiani nelle riviste di servizio sociale e il passaggio all'idea di *supervisione come processo*; si è posto l'accento sulla *funzione maieutica* del supervisore e la *funzione didattica*, mentre si è stemperata l'enfasi sulla funzione di controllo della qualità del lavoro svolto e

¹⁵ N. Belardi, "Supervisione" in F. Frabboni, G. Wallnöfer, N. Belardi, W. Wiater (a cura di), *Le parole della pedagogia. Teorie italiane e tedesche a confronto*, op. cit., pp. 409-410.

¹⁶ DGSv, Deutsche Gesellschaft für Supervision e.V. Sito web: www.dgsv.de

¹⁷ ASC, Associazione Professionale Supervisione e Coaching. Sito web: www.supervision-bgs.org

¹⁸ L. Dozza, "Setting e dinamiche anti-gruppo nei gruppi di formazione" in M. Contini (a cura di), *Il gruppo educativo: luogo di scontri e di apprendimento*, Carocci, Roma 2000, pp. 84-88.

della corrispondenza allo scopo dell'ente;

- una *terza fase* (dalla metà degli anni Sessanta agli anni Ottanta) è stata caratterizzata dalla *riflessione critica* sui fondamenti del lavoro sociale e sulle funzioni della supervisione; le spinte al cambiamento vedevano infatti nei modelli di supervisione precedenti il rischio di cristallizzazione delle professioni sociali, che erano in ricerca di nuove prospettive e prediligevano processi di autovalutazione, autoformazione e sperimentazione, riducendo la significatività degli interventi proposti dai supervisori poiché ritenuti meramente tecnicistici;
- una *quarta fase* (dalla metà degli anni Ottanta a oggi) è contraddistinta da un rinnovato *tentativo di sistematizzazione* dei modelli di supervisione, analizzati in termini di efficacia e utilità nella comprensione di un contesto socio-culturale e politico in continua evoluzione in cui le professioni sociali devono possedere solide basi culturali e metodologiche.

La pratica della supervisione si sta attualmente diffondendo in Italia come strumento di lavoro abituale delle équipes in differenti ambiti (psichiatrico, dei servizi sociali, dell'educazione scolastica, della formazione) e prevale l'idea che il supervisore debba essere una figura professionale esterna all'organizzazione, chiamata all'occorrenza, con la quale s'instaura un rapporto di consulenza.

I primi testi italiani sulla supervisione sembrano essere: la traduzione del volume di Leòn Grinberg "La supervisione psicanalitica. Teoria e pratica" (1989) e il volume "Psicologi e supervisione. Percorsi di professionalizzazione nei servizi" di Maria Antonietta Trasforini (1994); appartengono, quindi, all'area psicoanalitica e psicologica.

La declinazione attuale del concetto di supervisione è stata, infatti, mutuata dalla pratica professionale di figure «sociopsicologiche (psicologi, assistenti sociali) non strutturalmente impegnate nel discorso educativo, ed è quindi entrato solo in tempi recenti nel lessico pedagogico»¹⁹, ma ha assunto progressivamente rilevanza sia all'interno della formazione universitaria delle figure che operano nel campo del sociale e dell'educazione che nel settore professionale. Il sistema formativo universitario assegna, infatti, ai docenti un compito di monitoraggio e supervisione delle esperienze di tirocinio formativo degli studenti. Ma, come dimostra la ricerca pubblicata da Trasforini, condotta su un gruppo di psicologi provenienti da differenti servizi alla

¹⁹ L. Guerra, "Supervisione" in F. Frabboni, G. Wallnöfer, N. Belardi, W. Wiater (a cura di), *Le parole della pedagogia. Teorie italiane e tedesche a confronto*, op. cit., pp. 408-409.

persona, sembrano necessitare della supervisione non solo i soggetti in formazione, ma soprattutto le ultime generazioni di professionisti, chiamate a operare senza un'adeguata preparazione in ambiti di lavoro complessi²⁰.

2.2.1 Duplice strumento: formativo e professionale

La supervisione, riconosciuta come «sovrasisistema di pensiero»²¹ sulle premesse e sulle azioni professionali, si costituisce come strumento efficace di definizione e costruzione della professionalità sia all'interno del percorso formativo universitario, che nel processo di aggiornamento e formazione permanente di professionisti in servizio.

Essa si sviluppa attraverso la relazione tra un professionista riconosciuto come esperto particolarmente qualificato (in termini di saperi e competenze teoriche e/o esperienziali) e un operatore/gruppo di lavoro che ricerca un supporto professionale, uno spazio di rielaborazione dei saperi acquisiti sul campo (attraverso il tirocinio o la pratica professionale) e di riflessione sull'efficacia del proprio operato, delle scelte metodologiche adottate, degli strumenti utilizzati.

2.2.1.1 La supervisione come strumento di formazione nei percorsi universitari

La formazione universitaria delle figure professionali che operano nel campo dell'educazione, della scuola, della formazione professionale, nei servizi sociali, sanitari e culturali del territorio²², oltre a lezioni ed esercitazioni relative alle discipline

²⁰ In linea con le ricerche tedesche, circa due terzi delle attività di supervisione presentano un orientamento psicodinamico/psicoanalitico, circa un quinto di esse sono di carattere sistemico; molte supervisioni sono di gruppo o d'équipe e circa la metà di queste ha una durata che può raggiungere i due anni. Si veda M. A. Trasforini, *Psicologi e supervisione. Percorsi di professionalizzazione nei servizi*, FrancoAngeli, Milano 1994.

²¹ E. Allegri, *Supervisione e lavoro sociale*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1997, p. 9.

²² Ci si riferisce in particolare ai corsi di laurea afferenti alle Facoltà di Medicina e Chirurgia, Psicologia, Scienze della formazione, Sociologia. Nel presente lavoro si opererà un approfondimento relativo alle proposte formative dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca, a seguito di una ricerca condotta nell'A.A. 2006-2007 (F. Oggionni, *La supervisione pedagogica nella formazione degli educatori. Modelli teorici e pratiche di tirocinio*, Tesi di Laurea specialistica in Consulenza pedagogica e ricerca educativa - Università degli Studi di Milano-Bicocca - Relatore: prof.ssa S. Kanizsa. Correlatore: prof. S. Tramma) in

curricolari, prevede la frequenza di laboratori didattici e lo svolgimento di attività di tirocinio e/o stage supportate da incontri di supervisione in cui gli studenti possono progressivamente avvicinarsi alla pratica professionale, tessendo collegamenti tra i saperi teorici appresi nel contesto accademico, i saperi prassici osservati e sperimentati all'interno dei servizi, le motivazioni, le competenze e le aspettative maturate soggettivamente.

La funzione di accompagnamento è attribuita a

soggetti variamente denominati (operatore di riferimento, supervisore, monitore, guida, insegnante clinico, referente, coordinatore, formatore, docente di metodologie professionali, docente di tirocinio, équipe di docenti responsabili del tirocinio, conduttore di gruppi teoria-pratica ecc) cui corrispondono funzioni diverse per ampiezza e qualità e metodologie didattiche usate²³.

A prescindere dal titolo assegnato, sono loro richiesti saperi e competenze in grado di istituire uno spazio formale d'apprendimento in cui gli studenti possano verificare le proprie conoscenze e competenze sperimentandole in un contesto professionale, ma soprattutto elevandosi dal piano del fare attraverso processi di riflessività, analisi critica e rielaborazione dell'esperienza. Le forme d'accompagnamento possono essere molteplici, articolate in interazioni formative, che si concretizzano

nell'operare un controllo passo passo sui corsi di azione (*coaching*); nella eventuale parcellizzazione dei compiti per meglio orientare il neofita nel suo apprendimento (*shaping*); nel fornire modelli di azione o cooperare a una nuova modellizzazione (*modelling*); nel dosare la pregnanza dell'accompagnamento con progressive forme di dissolvenza (*fading*); nel sostenere i processi personali di elaborazione cognitiva (*scaffolding*) mediante domande dirette, sollecitazioni a porsi quesiti, ad individuare e divenire consapevoli dei propri modi di pensare e di imparare, di risolvere i problemi, di affrontare crisi ecc. (attività metacognitive)²⁴.

Il sistema universitario, infine, in affiancamento ai docenti curricolari, prevede la presenza di "tutor universitari" a cui assegna il compito di proporre esercitazioni,

cui è stata analizzata l'offerta formativa dell'Ateneo, focalizzando l'attenzione sulle Facoltà che prevedono lo svolgimento obbligatorio di attività di tirocinio, in cerca di modelli di supervisione riconoscibili. In assenza di orientamenti generali d'Ateneo, ogni Facoltà struttura l'impianto organizzativo e definisce i contenuti didattici dei tirocini secondo regolamenti specifici; i diversi impianti e obiettivi del tirocinio nonché la formazione e le competenze richieste ai tutor e ai supervisori hanno stimolato il prosieguo di una riflessione maturata durante la stesura del report di ricerca.

²³ L. Saiani, "Il tirocinio nelle professioni socio-sanitarie ed educative" in A. Castellucci, L. Saiani, G. Sarchielli, L. Marletta (a cura di), *Viaggi guidati. Il tirocinio e il processo tutoriale nelle professioni sociali e sanitarie*, FrancoAngeli, Milano 2007, p. 68.

²⁴ G. Sarchielli, "Evoluzione delle professioni e significati del tirocinio" in A. Castellucci, L. Saiani, G. Sarchielli, L. Marletta (a cura di), *Viaggi guidati. Il tirocinio e il processo tutoriale nelle professioni sociali e sanitarie*, op. cit., p. 48.

attività di laboratorio o di orientamento e/o di seguire gli studenti nella strutturazione di un metodo di studio finalizzato alla comprensione dei contenuti dei corsi disciplinari e dei testi proposti, nella preparazione dell'elaborato finale o della tesi di laurea; il tutor si configura, quindi, come una figura di raccordo tra i docenti e gli studenti, talvolta anche tra il piano didattico e quello amministrativo.

Nell'impianto dei tirocini, che prevede una triangolazione tra studenti, università e organizzazioni ospitanti, si ritiene opportuno²⁵ distinguere, anche dal punto di vista terminologico, la figura del "tutor" da quella del "supervisore":

- il *tutor* è il professionista che lo studente affianca e a cui può far riferimento all'interno dell'organizzazione ospitante;
- il *supervisore* è un riferimento che lo studente ha all'interno dell'università, che quindi conosce l'impianto della proposta formativa accademica, ne condivide i presupposti epistemologici, progettuali e programmatici e ne potenzia gli apprendimenti; inoltre, mantiene una stretta relazione con l'organizzazione ospitante in modo da permettere allo studente di prendere parte al processo di creazione di un circolo virtuoso tra teoria e prassi.

2.2.1.2 *La supervisione come strumento professionale dai molteplici impianti possibili*

In ambito professionale la supervisione si qualifica come una pratica consulenziale che attiva strumenti efficaci nel processo di rilettura delle prassi, al fine di consolidare saperi teorici e prassici attraverso un lavoro riflessivo e di concettualizzazione.

Le richieste di supervisione sono differenziate per bisogni e contenuti in relazione ai contesti e alle professionalità coinvolte; in termini generali, a seconda dei soggetti ai quali si rivolge, alla posizione occupata dal supervisore in rapporto all'organizzazione, ai tempi e ai momenti nei quali si compie, viene strutturata secondo diversi impianti.

Innanzitutto, la supervisione può essere richiesta da un singolo operatore, da un gruppo oppure da un'équipe di lavoro:

- *supervisione individuale*: si tratta di una consulenza ad una persona singola; si rivela opportuna come affiancamento nella fase d'inserimento professionale,

²⁵ Distinzione riscontrabile nei modelli proposti da diversi Atenei e Facoltà, in particolare della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca.

cambio di ruolo o professione; come strumento di prevenzione del burnout; come ambiente per riflettere su tematiche personali che si ripercuotono sul lavoro;

- *supervisione di gruppo*: più persone, appartenenti allo stesso ambito professionale e/o alla stessa organizzazione, scambiano esperienze e riflessioni intorno a quesiti professionali specifici;
- *supervisione dell'équipe di lavoro*: i membri di un'équipe di lavoro, i collaboratori di un'attività di cooperazione, a prescindere dal livello gerarchico, prendono parte a un percorso riflessivo e di analisi dei propri schemi di comunicazione e cooperazione, gestione organizzativa e relazione con l'utenza.

Il ruolo di supervisore può essere assegnato a un membro dell'organizzazione oppure a uno specialista esterno:

- *supervisione interna* all'organizzazione: la consulenza professionale viene offerta da uno specialista inserito nell'organico, che conosce i processi interni all'istituzione, i supervisionati e i problemi di lavoro del personale; gli aspetti personali, professionali e organizzativi tendono quindi a sovrapporsi, con il rischio di ripercussioni sul piano professionale e sul livello di partecipazione al processo supervisorio: i supervisionati possono, infatti, mostrare alcune resistenze e riserve nel lasciarsi coinvolgere attivamente nel processo di analisi dei vissuti personali e dei contrasti all'interno delle équipes.

Le *unità di supervisione*: rappresentano un ampliamento dell'attività di supervisione all'interno di un'istituzione; si realizza quando due istituzioni separate di uno stesso ente abbiano ciascuna un collaboratore specializzato in supervisione; invece di prestare ognuno il proprio servizio di supervisione nel rispettivo istituto, i supervisori operano l'uno nella sezione dell'altro, sfruttando i vantaggi di una supervisione esterna all'organizzazione, ma risparmiando sui costi;

- *supervisione esterna*: l'organizzazione richiede una consulenza professionale ad uno specialista esterno per un tempo prestabilito. Il supervisore è svincolato dalle gerarchie dell'istituzione e può stabilire un rapporto di fiducia con i supervisionati libero da condizionamenti; può inoltre sollecitare l'adozione di nuovi sguardi attraverso i quali osservare gli eventi, scardinando meccanismi ricorsivi e cristallizzazioni di punti di vista consueti. Di contro, però, la mancata conoscenza

della vita interna dell'organizzazione può rendere difficilmente riconoscibili alcuni processi o avvenimenti fondamentali.

Nella scelta della tipologia di supervisione ci si lascia, in genere, orientare da criteri d'efficacia legati alla tipologia di problemi da affrontare nonché a questioni di ordine economico:

- la *supervisione interna* è adatta soprattutto quando all'origine dell'incarico di supervisione vi siano problemi di settore, quindi, questioni particolari e specifiche dell'ambito professionale d'appartenenza del supervisore, che quindi è in possesso di chiavi di lettura adeguate all'interpretazione del contesto. Le grandi organizzazioni, che registrano un fabbisogno elevato e continuativo di supporto e aggiornamento, possono pensare di gestire sia dal punto di vista organizzativo che economico l'istituzione di uno spazio riservato ad una supervisione costante e ravvicinata; le piccole organizzazioni che scelgono la supervisione interna, spesso, seguono logiche economiche di risparmio: il tentativo di riduzione dei costi porta alla selezione di situazioni specifiche nelle quali richiedere una consulenza esterna specializzata, mentre per una supervisione intesa come "lavoro di manutenzione ordinaria" si tende a potenziare le competenze interne;
- la *supervisione esterna* è indicata soprattutto quando all'origine della richiesta d'intervento vi siano problemi organizzativi: questioni riguardanti il lavoro in équipe, la suddivisione dei compiti di lavoro, conflitti di ruolo. In termini di costi, essa si rivela sostenibile a fronte di un bisogno di accompagnamento a breve termine oppure caratterizzato da un numero d'incontri limitato.

Alle categorie della supervisione esterna e interna all'organizzazione è possibile aggiungerne una terza, che richiama la tradizione americana: *la supervisione direttiva*; numerosi dirigenti aziendali svolgono una funzione di supervisione all'interno delle organizzazioni, occupandosi dell'accompagnamento di tirocinanti e apprendisti oppure offrendo una consulenza centrata sull'analisi dei casi.

Laddove la supervisione viene richiesta e praticata, è possibile distinguere molteplici forme²⁶ di sostegno:

²⁶ N. Belardi, G. Wallnöfer, *La supervisione nelle professioni educative. Potenzialità e risorse*, op. cit., p. 78.

- *supervisione regolare*: l'obiettivo dell'arricchimento delle qualifiche professionali rende la supervisione un'esperienza professionale stabile, che offre un contributo consistente all'aggiornamento formativo degli operatori, anche attraverso la ricerca di supervisori che lavorano con approcci differenti per ampliare lo spettro metodologico nel lavoro con i clienti. I finanziamenti per lo svolgimento di una supervisione regolare fanno stabilmente parte del bilancio dell'istituzione, anche a ragione della sua obbligatorietà e del riconoscimento quale indicatore di qualità del servizio;
- *supervisione compatta*: il bisogno di un aggiornamento formativo interno all'organizzazione viene soddisfatto attraverso corsi intensivi condotti da supervisori esterni, ai quali si richiede di illustrare nuove procedure d'azione o discutere di questioni particolari;
- *supervisione a rotazione*: istituzioni composte da più sezioni, per motivi economici, optano per una supervisione ciclica specifica ed una di tipo collegiale. Si tratta di una supervisione discontinua, che nelle situazioni di forte problematicità rischia di non portare alcun beneficio;
- *supervisione della crisi*: un'organizzazione che non si sia mai avvalsa di un'esperienza di supervisione ne fa urgente richiesta in presenza di situazioni problematiche tra il personale e in presenza di conflitti a livello strutturale.

2.2.2 Differenti ambiti disciplinari e pratiche di supervisione

La pratica della supervisione interessa molte professioni e molteplici contesti nei quali i soggetti ricercano un accompagnamento o uno “sguardo altro” in grado di attivare processi di lettura e promozione di cambiamenti in corso o auspicabili nonché percorsi di apprendimento e strutturazione dell'identità professionale, lavorando sulla consapevolezza, sulle resistenze, sulle competenze e sulle risorse individuali e collettive.

La scelta di focalizzare l'attenzione sulle professioni socio-educative ha condotto all'analisi delle modalità di utilizzo della supervisione nei settori disciplinari e operativi della medicina, della psicoterapia, del servizio sociale e del lavoro educativo, nei quali

ha preso avvio la concettualizzazione della supervisione quale strumento privilegiato di riflessione e apprendimento sulle premesse e pratiche professionali.

2.2.2.1 Area medico-sanitaria

In ambito medico-sanitario le competenze professionali vengono acquisite all'interno di un processo di formazione permanente, che prende avvio dagli studi universitari e si consolida attraverso la pratica professionale, l'aggiornamento teorico costante e il consulto ad hoc di colleghi specializzati. Fondamentale risulta essere il costante confronto tra colleghi e l'affiancamento a professionisti con formazione teorica ed esperienza consolidate, con i quali approfondire l'analisi dei casi, discutere diagnosi e possibilità d'intervento, mantenere aggiornate le proprie conoscenze, avviare sperimentazioni.

La Facoltà di Medicina e Chirurgia prepara professionisti che svolgeranno attività medico-chirurgiche nei vari ruoli ed ambiti professionali clinici, sanitari e bio-medici. Essa propone un modello formativo articolato in cui teoria e prassi si integrano ricorsivamente; in questa sede si ritiene opportuno presentare tale modello in quanto ha posto le basi della nascita della cultura dei tirocini formativi e del tutoring²⁷ in ambiti disciplinari affini²⁸.

Le attività curriculari²⁹ sono suddivise in

- *corsi di insegnamento*: lezioni frontali che trattano di uno specifico argomento;
- *seminari*: attività didattica ex-cathedra svolta in contemporanea da più docenti appartenenti ad ambiti disciplinari diversi e con competenze differenti;
- *esercitazioni di laboratorio e didattica a piccoli gruppi*: didattica coordinata da un docente con il compito di indirizzare gli studenti all'apprendimento attraverso la soluzione di problemi;

²⁷ Nella letteratura d'ambito medico non si trovano riferimenti alla figura professionale del supervisore, quanto piuttosto del tutor; si ritiene, pertanto, corretto parlare di tutoring piuttosto che di supervisione, sebbene esse condividano i principi dell'affiancamento, dell'aggiornamento e della riflessività.

²⁸ Ci si riferisce in particolare agli ambiti disciplinari del servizio sociale, della psicoterapia e del lavoro educativo.

²⁹ Materiale tratto dal Regolamento Didattico A.A. 2010-2011 del Corso di laurea specialistica in Medicina e Chirurgia e dall'intervista del 19 marzo 2007 a Marzia Galli Kienle, Presidente della Commissione Didattica della Facoltà di Medicina e Chirurgia.

- *didattica clinica*: forma di didattica interattiva indirizzata ad un piccolo gruppo di studenti, coordinata da un docente-tutore, con il compito di facilitare l'acquisizione di conoscenze, abilità, modelli comportamentali e competenze utili all'esercizio della professione;
- *attività formative professionalizzanti*: al fine dell'acquisizione di specifiche professionalità nel campo della medicina interna, della chirurgia generale, della pediatria, della ostetricia e ginecologia, nonché delle specialità medico-chirurgiche, il Consiglio di Coordinamento Didattico del Corso di laurea richiede infine lo svolgimento di attività formative professionalizzanti presso strutture assistenziali.

Le Lauree triennali in Igiene dentale, Infermieristica, Ostetricia, Fisioterapia, Terapia della neuro e psicomotricità dell'età evolutiva, Tecniche di laboratorio biomedico, Tecniche di radiologia medica, afferenti alla Facoltà di Medicina e Chirurgia sono abilitanti; i contenuti, le competenze e le abilità pratiche da acquisire attraverso le attività di tirocinio sono quindi normate a livello nazionale e gli studenti sono tenuti a sostenere un esame di tirocinio a conclusione di ogni anno accademico.

Il tirocinio obbligatorio è una forma di attività didattica tutoriale che comporta per lo studente lo svolgimento di attività pratiche con ampi gradi di autonomia, in analogia all'attività svolta a livello professionale.

Ogni studente, nel suo percorso di tirocinio, può far riferimento a due tipologie di tutor:

- il *tutor didattico*: un docente, o personale di riconosciuta qualificazione nel settore formativo specifico, al quale è affidato un piccolo gruppo di studenti; egli «garantisce il tutorato d'aula, cognitivo, personale; organizza e supervisiona le esperienze di tirocinio clinico degli studenti insieme al tutor clinico assumendo la responsabilità della valutazione; partecipa alla programmazione didattica e alla definizione, in armonia con gli specifici moduli formativi, degli obiettivi di tirocinio»³⁰;

³⁰ G. Bulfone, R. Cremonini, A. Zanini, S. Tesolin, V. Bresadola, "La supervisione e l'insegnamento tra pari: la percezione degli studenti e del tutor clinico" in Professioni Infermieristiche, gennaio-marzo 2009 vol.62, n.1, pp. 17-22.

- il *tutor clinico*: professionista esperto al quale lo studente si affianca durante il giro visite in reparto e con il quale si confronta costantemente rispetto all'analisi dei casi clinici e alle metodologie professionali osservate e sperimentate.

I tutor didattici e i tutor clinici sono tenuti a coordinare le proprie funzioni tra loro e con le attività didattiche dei corsi di insegnamento, che ne condividono gli obiettivi formativi; gli studenti sono quindi inseriti in una proposta formativa articolata e coerente.

Al termine degli studi, i professionisti d'area medica si avvalgono periodicamente di corsi di aggiornamento specialistici e prendono parte alle attività della comunità scientifica nazionale ed internazionale, ricercando il confronto, l'approfondimento e il dibattito con i colleghi. Dal punto di vista istituzionale non è prevista una supervisione specialistica: il conseguimento dei titoli accademici certifica competenze abilitanti alla pratica professionale; è comunque ritenuto auspicabile un atteggiamento collaborativo e formativo nei confronti dei colleghi in formazione nonché la creazione di relazioni significative tra professionisti (provenienti anche da ambiti disciplinari differenti), in grado di assumere connotazioni formative e consulenziali.

2.2.2.2 *Psicoterapia*

In ambito psicoterapeutico, nella tradizione della formazione psicoanalitica, la supervisione si impone come modalità di relazione volta a «suscitare la capacità di acquisire status interiore e tecnico dello psicoanalista»³¹: con l'analisi personale e l'analisi didattica, essa costituisce uno degli strumenti fondamentali per la formazione degli psicoanalisti.

La supervisione analitica assolve, infatti, contemporaneamente a due funzioni: didattica e analitica; si configura, perciò, come un'esperienza sia educativa-didattica che terapeutica³². Dal punto di vista didattico il processo di supervisione, nel confronto con altri professionisti, prevede un lavoro di riconcettualizzazione del proprio operare

³¹ R. Tagliacozzo, "La supervisione" in A.A. Semi (a cura di), *Trattato di psicoanalisi*, Cortina, Milano 1989, p. 926.

³² L. Cionini, *Psicoterapia cognitiva: teoria e metodo dell'intervento terapeutico*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1991.

autonomo con un paziente, con l'obiettivo di verificarne la coerenza rispetto alle modalità tecniche di organizzazione e gestione del progetto e dell'intervento terapeutico. La funzione analitica della supervisione riguarda, invece, la valutazione delle implicazioni personali del terapeuta nella gestione della relazione: si tratta quindi di analizzare le interazioni fra i sistemi comportamentali interpersonali e le risonanze emotive.

Obiettivo principale della supervisione è aiutare l'allievo a fare l'esperienza del processo psicoanalitico nella posizione di analista, quindi a sviluppare la situazione psicoanalitica, a partire dalla sperimentazione su di sé del fenomeno dell'analisi, così da imparare a concettualizzare l'esperienza vissuta e utilizzare l'occasione rappresentata dall'analisi esaminata in supervisione per continuare a sviluppare la propria capacità di autoanalisi.

Come spiegato da Grinberg,

uno dei più importanti obiettivi della supervisione è l'integrazione fra teoria e clinica, e ugualmente fondamentali sono la trasmissione del procedimento utilizzato dall'analista per adattare le proprie conoscenze teoriche al materiale clinico, insieme con la comprensione del processo analitico. Il processo di supervisione cerca di migliorare lo "strumento analitico" dell'allievo. [...] L'apprendimento che si ottiene tramite l'esperienza della supervisione è un processo che si verifica sia nell'allievo sia nel docente. Tutti e due si trasformano in osservatori di un'esperienza che arricchisce entrambi³³.

Il supervisore ha, quindi, la funzione di favorire la crescita personale e professionale dell'allievo, aiutandolo a vivere in senso affettivo più profondo la situazione analitica, assumendo al contempo una distanza sufficiente per concettualizzare ciò che avviene ed acquisire un atteggiamento razionale rispetto al paziente, basato sia sull'intuizione sia su una profonda comprensione psicoanalitica.

Un lavoro di supervisione clinica richiede l'istituzione di una "alleanza di apprendimento" in cui l'allievo sia messo nelle condizioni di cogliere l'atmosfera e comprendere il valore della *alleanza terapeutica*.

La supervisione non trasmette solo l'esperienza tecnica e la conoscenza teorica, modella anche i valori e l'etica della professione. Di conseguenza, i supervisori devono lottare per ottenere congruenza: dovrebbero trattare i loro allievi con lo stesso rispetto e cura che gli allievi usano nei confronti dei clienti. [...] Il supervisore dovrebbe focalizzare sullo sviluppo professionale e clinico [dell'allievo] e stare attento

³³L. Grinberg, *La supervisione psicoanalitica. Teoria e pratica*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1989, p. 2.

ai blocchi, dovuti sia alla mancanza di conoscenza sia al controtransfert [...] È necessario mantenere un buon equilibrio tra addestramento e terapia³⁴.

Il Gruppo di studio sulla supervisione del Comitato di formazione psicoanalitica dell'Associazione psicoanalitica americana³⁵ suggerisce di studiare il processo di supervisione psicoanalitica da diversi punti di vista.

È possibile, innanzitutto, concettualizzare i dati apportati dal supervisore: sottolineando ciò che accade in supervisione, l'orientamento metodologico prevede uno schema longitudinale e parallelo, in cui si collocano l'analisi in corso e la corrispondente supervisione, prendendo in considerazione sia le annotazioni dell'analista, preparato in vista della supervisione clinica, sia le osservazioni raccolte dal supervisore su quanto è accaduto durante le ore di supervisione. Si cerca quindi di codificare i dati dei due processi, per poter studiare gli aspetti più importanti della supervisione in psicoanalisi, quali: l'analisi e l'enumerazione dei temi e dei contenuti (come il transfert, le difese, la resistenza ecc.); la comprensione del materiale clinico da parte dell'analista; l'attività dell'analista; la comprensione dei temi tecnici da parte del supervisore; la comprensione degli interventi personali dell'analista da parte del supervisore; gli interventi terapeutici del supervisore; la reazione dell'analista all'ora di seduta di supervisione.

È però anche possibile descrivere gli episodi disposti in sequenza o "unità d'integrazione", basandosi sull'osservazione delle interazioni tra il supervisore e lo studente, piuttosto che sull'organizzazione delle categorie concettuali³⁶. È infatti possibile postulare l'esistenza di tre periodi nel processo di supervisione, contraddistinti da caratteristiche specifiche:

- primo periodo o *fase iniziale*: il Sé funziona come strumento ricettivo, percettivo e di sintesi, è quindi necessario saper ascoltare con attenzione fluttuante e imparare a inferire interpretazioni del significato latente, ma senza formularle. Bisogna inoltre prestare attenzione alla funzione sensitiva, imparando a valutare il grado di resistenza e di angoscia del paziente e a sviluppare empatia con il suo stato di

³⁴ I. D. Yalom, M. Leszcz, *Teoria e pratica della psicoterapia di gruppo*, Bollati Boringhieri, Torino 2009, p. 586.

³⁵ R.S. Wallerstein, *Becoming a Psychoanalyst. A study of Psychoanalytic Supervision*, International Universities Press, New York 1981 in L. Grinberg, *La supervisione psicoanalitica. Teoria e pratica*, op. cit.

³⁶ J. Fleming, T. Benedek, *Psychoanalytic Supervision*, Grune & Stratton, New York 1966 in L. Grinberg, *La supervisione psicoanalitica. Teoria e pratica*, op. cit.

regressione;

- secondo periodo o *fase intermedia*: l'analista può iniziare a valutare il momento opportuno per le risposte e gli interventi e imparare a dosarli; deve inoltre cercare di cogliere il più profondamente possibile le reazioni transferali e controtransferali;
- terzo periodo o *fase finale*: l'analista dovrebbe essere in grado di riconoscere le linee dinamiche e i cambiamenti da seduta a seduta nonché l'insight, l'elaborazione e le possibilità di conclusione dell'analisi.

Infine, secondo l'approccio tradizionale delineato da Freud, il supervisore ricostruisce gli avvenimenti della supervisione avvalendosi della propria memoria o partendo dal materiale clinico del caso. Questo approccio allo studio del processo di supervisione è maggiormente orientato a valutare il risultato del metodo e cerca di individuare i problemi sostanziali che contraddistinguono un miglior studio individuale o in collaborazione, esso è quindi applicabile non solo all'insegnamento clinico usuale, ma anche allo studio e alla ricerca clinica.

La supervisione costituisce uno dei cardini dell'insegnamento della psicoanalisi, che si realizza attraverso un confronto tra un giovane analista all'inizio della sua esperienza professionale e un analista generalmente più anziano e più esperto. Nel lavoro di supervisione interviene, infatti, un rapporto di insegnamento-apprendimento che prevede la «trasmissione della conoscenza psicoanalitica da una generazione all'altra per mezzo dell'informazione e del confronto»³⁷ attraverso un'alleanza di lavoro.

Un terapeuta può decidere di farsi guidare da un supervisore nella conduzione di un caso fondamentalmente in tre circostanze:

- supervisione didattica di un allievo che sta imparando a fare lo psicoterapeuta o lo psicoanalista.

La S.P.I. Società Psicoanalitica Italiana inserisce, infatti, la supervisione nel percorso di formazione obbligatoria degli psicoanalisti:

Il percorso formativo si svolge presso l'INT [Istituto Nazionale del Training].

Esso comporta:

- a) un'analisi personale con un Analista con funzioni di training. Tale analisi deve avere le caratteristiche di frequenza e distribuzione delle sedute corrispondenti agli standard stabiliti

³⁷ S. Lebovici, *Technical remarks on the supervision of psychoanalytic treatment*, Int. J. Psycho-Anal., 51, 1970, pp. 385-392 in L. Grinberg, *La supervisione psicoanalitica. Teoria e pratica*, op. cit., p. 7.

dall'IPA [International Psycho-Analytical Association],

b) la frequenza dei seminari teorico-clinici presso una delle Sezioni Locali dell'INT per un periodo non inferiore a quattro anni,

c) la conduzione di due trattamenti analitici con la supervisione di un Analista con funzioni di training.

[...] Quando il Candidato avrà ultimato la propria formazione presso la Sezione Locale, potrà chiedere di accedere alla valutazione conclusiva per ottenere la qualifica di psicoanalista.

Per conseguire la qualifica di psicoanalista, il Candidato deve inoltrare una domanda al Segretario Nazionale del Training, accompagnata da un curriculum vitae et studiorum aggiornato, da un certificato rilasciato dal proprio analista [dal quale risultano gli estremi della supervisione stessa, un profilo del suo andamento e un proprio giudizio] e da due relazioni scritte sulle analisi condotte in supervisione»³⁸.

- supervisione di un collega che sta incontrando delle difficoltà con un caso specifico e vuole essere assistito;
- supervisione di un terapeuta che sta imparando a fare il supervisore.

Il processo di supervisione analitica può strutturarsi in maniere differenti; in genere, il supervisore cerca, inizialmente, di stabilire una sorta di contratto, in cui venga espressa in modo esplicito la forma in cui si realizzerà l'esperienza in comune; l'accento viene posto sul processo di apprendimento, prendendo in esame il caso di un paziente e utilizzandolo come base per un insegnamento clinico che comprenda concetti teorici e tecnici generali. Pur concentrandosi su un caso particolare, si consiglia all'allievo in supervisione di compilare una scheda clinica per ciascuno degli altri suoi pazienti, includendo nella supervisione la possibilità della revisione periodica di altri casi.

Una riflessione in merito alla scelta del supervisore è necessaria: è diffuso il pensiero che ogni allievo dovrebbe essere libero di scegliere, all'interno dei didatti che hanno curato la sua formazione professionale specifica, quello il cui metodo di lavoro è considerato maggiormente congruente con il proprio stile e le proprie caratteristiche individuali. Contemporaneamente sarebbe opportuno evitare una sovrapposizione di figure fra il supervisore e il docente con il quale l'allievo effettua l'analisi cognitiva individuale oppure il professionista con il quale l'allievo ha in corso la propria psicoterapia personale.

Nel corso della supervisione, infatti, entrano in gioco processi psicologici profondi, come il *transfert*, attraverso cui le percezioni, i ricordi, i sentimenti e i desideri sono segnati dal passato, tanto che nelle relazioni attuali si tende a riprodurre, spesso

³⁸ Si veda lo *Statuto, Regolamento, Procedure del Regolamento, Codice deontologico 2010*, depositato presso lo Studio Notarile dr. Marco Rosnati, Via Sacchi, 12 - 20123 Milano il 18.12.2009 e pubblicato sul sito della Società Psicoanalitica Italiana www.spi.it

inconsciamente, modelli comunicativi passati; il *controtransfert*, un processo che indica le reazioni emozionali coscienti del supervisore al comportamento del supervisionato; e la *controidentificazione proiettiva*, un atteggiamento o ruolo indotto dall'allievo nel supervisore attraverso i meccanismi dell'identificazione proiettiva, in grado di produrre una risonanza affettiva, della quale il supervisore deve mostrare l'origine, sulla base del materiale clinico presentato.

In particolare, come spiegato da Laplanche e Pontalis, «il transfert è tradizionalmente riconosciuto come il terreno in cui si svolge la problematica di una cura psicoanalitica, la sua impostazione, le sue modalità, la sua interpretazione e la sua risoluzione»³⁹; in supervisione si distingue tra⁴⁰:

- *transfert spontanei*, che s'innescano in relazione alle caratteristiche esterne di un soggetto sociale; spesso essi si sciolgono da soli, riconoscendo che la persona con cui si è entrati in contatto non rappresenta la figura di proiezione di esperienze precedenti;
- *transfert tipologici*, che riguardano le aspettative quotidiane rispetto al proprio ruolo; ad esempio, nella reazione medico-paziente, docente-discente o assistente sociale-cliente spesso s'innescano rapporti di potere. I transfert tipologici sono vicini allo stato di coscienza, quindi, la rigidità di gestione dei ruoli può sciogliersi all'interno di altre esperienze personali;
- *transfert recidivi*, che si sono fissati piuttosto presto nella storia di vita del soggetto e in modo tanto stabile e incisivo da diventare parte inconscia del Sé, attraverso un processo di interiorizzazione.

Nonostante la condivisione del pensiero psicodinamico tra supervisione e psicoterapia esiste una profonda differenza: lavorare sul transfert in supervisione significa identificarlo quale «trappola relazionale»⁴¹ e ricercare altre possibili modalità di comportamento per assolvere i propri compiti professionali, non personali. Il supervisore può definire con il cliente le possibilità terapeutiche, ma non fare terapia, mantenendo la chiarezza rispetto ai ruoli, ai compiti e ai contesti: egli può accompagnare il cliente nella formulazione delle proprie interpretazioni personali, nel riconoscimento e nella gestione delle proprie resistenze, applicando il principio

³⁹ J. Laplanche, J.-B. Pontalis, *Enciclopedia della psicoanalisi*, Laterza, Roma-Bari 2007, p. 644.

⁴⁰ N. Belardi, G. Wallnöfer, *La supervisione nelle professioni educative. Potenzialità e risorse*, op. cit., p. 58.

⁴¹ Ivi, p. 61.

dialogico; stimola la riflessione su molteplici livelli, ma rimanda altrove la trattazione di questioni personali.

Nel corso della supervisione si sviluppano processi comunicativi che dal livello razionale e oggettivo arrivano fino a quello emotivo e inconscio, secondo tre percorsi idealtipici⁴²:

1. a *livello della riflessione* ci si comporta in maniera oggettiva e razionale, secondo le consuetudini quotidiane. Un colloquio di supervisione dovrebbe idealmente iniziare e terminare in questo modo; se però l'intero processo rimanesse ancorato a questo livello, non sfrutterebbe le potenzialità dell'apprendimento emotivo;
2. a *livello affettivo e rappresentativo* il legame con la realtà si affievolisce, lasciando emergere i ricordi connotati emotivamente e i sentimenti. Un lavoro di tematizzazione permette un approfondimento in cui i comportamenti ritualizzati si sciogliono, rendendo efficace il processo supervisorio;
3. a *livello del coinvolgimento emotivo o della regressione* il legame sentimentale è dominante, al punto che le persone, parlandone, vivono direttamente le proprie emozioni. La sollecitazione intenzionale delle situazioni regressive incentiva la dipendenza e la terapizzazione; questo livello non dovrebbe, quindi, essere affrontato dalla supervisione, ma riservato alla psicoterapia.

La pratica della supervisione richiede, dunque, competenza e responsabilità etica e deontologica.

I diversi Istituti di psicoterapia e psicoanalisi nazionali e internazionali condividono il presupposto secondo cui la possibilità di fare il supervisore dipenda dalle qualità e dalle abilità dell'analista, ma richieda anche una formazione specifica da acquisire dopo il conseguimento del diploma. Gli istituti si orientano nella duplice direzione di una formazione permanente la cui responsabilità può essere assunta in modo autonomo e autogestito dall'analista oppure normata attraverso standard istituzionali, che richiedono un certo numero di anni di esperienza (tipicamente cinque) dopo il conseguimento del diploma per garantire un periodo di transizione successivo alla formazione durante il quale l'analista può consolidare la propria identità professionale⁴³.

⁴² Ivi, p. 63.

⁴³ P. Kugler (a cura di), *Supervisione. Prospettive junghiane sulla supervisione clinica*, La biblioteca di Vivarium, Milano 2000, p. 262.

I supervisori, comunque, devono dimostrare di possedere le seguenti qualità:

- a) maturità personale e professionale,
- b) abilità nel perseguire in profondità il lavoro analitico,
- c) abilità nella riflessione analitica,
- d) capacità di tollerare le incertezze inerenti al processo analitico e, quindi, di ridurre la tendenza a compensarle con pseudo certezze,
- e) capacità di riflettere e lavorare sulle dinamiche interpersonali tra analizzando e allievo e tra allievo e supervisore,
- f) capacità di integrare teoria e pratica analitica,
- g) dimostrare abilità di insegnare,
- h) partecipazione a numerosi workshop o lezioni riguardanti i temi specifici della supervisione⁴⁴.

L'impianto e l'esperienza delle scuole di specializzazione in ambito psicoterapeutico e psicoanalitico forniscono interessanti contributi alla riflessione e allo sviluppo della supervisione all'interno delle altre professioni d'aiuto. La capacità di riconoscere e gestire i processi psicologici, attraverso un percorso continuo di apprendimento su di sé e sul proprio comportamento nei confronti degli altri sul piano emozionale è importante sia per la vita privata sia per quella professionale, indipendentemente dalla presenza di problemi o di malattie psichiche.

Nei contesti educativi e psichiatrici gli operatori si avvalgono molto spesso di una supervisione psicologica⁴⁵, che guida la rielaborazione dei vissuti.

2.2.2.3 Servizio sociale

Agli assistenti sociali si deve un'ampia e documentata riflessione sulle funzioni della supervisione, considerata

un sovrasisistema di pensiero sulla progettazione e sull'azione professionale [...] uno spazio e un tempo di sospensione dove ritrovare - attraverso una riflessione guidata da un esperto - una distanza equilibrata dal fare, dove analizzare sia la dimensione emotiva sia la dimensione metodologica dell'azione professionale, per ricollocare l'intervento in una dimensione corretta, con spirito critico e di ricerca⁴⁶.

Nel servizio sociale la supervisione è una prassi di lavoro interna alla professione,

⁴⁴ Ivi, p. 263.

⁴⁵ Potrebbe essere interessante indagare le vicinanze tra la supervisione psicologica e la psicoterapia, ma si tratterebbe di un altro oggetto di ricerca.

⁴⁶ E. Allegri, *Supervisione e lavoro sociale*, op. cit., p. 9.

cioè condotta da un assistente sociale, cui viene riconosciuta dai colleghi autorevolezza a partire dalle competenze acquisite sul campo. Attraverso un percorso di riflessione sulla propria esperienza e di sistematizzazione delle conoscenze, diventate «sapere trasmissibile»⁴⁷, egli deve essere in grado di accrescere la competenza professionale dei colleghi sapendo rispondere alle loro attese, in generale, relative a:

- aiuto nell'identificazione e nel rafforzamento della professione;
- aiuto nella comprensione della domanda dell'utenza e alla progettazione di risposte adeguate e coerenti;
- approfondimento delle modalità di applicazione dei metodi, considerando l'esigenza degli assistenti sociali di possedere e padroneggiare una gamma di strumenti metodologici ricca e articolata;
- chiarificazione e sostegno nella gestione della propria autonomia professionale e delle responsabilità connesse;
- miglioramento del «sé professionale»⁴⁸ dell'operatore e delle sue capacità relazionali.

La supervisione degli assistenti sociali si svolge prevalentemente in un contesto di gruppo; essa viene riconosciuta come attività in grado di attivare processi di interscambio e reciproco arricchimento, favorendo la creazione di gruppi di lavoro attraverso il confronto sulle pratiche professionali e l'esplorazione delle dinamiche interpersonali tra gli operatori.

Inoltre, rispetto a quella individuale, la supervisione in gruppo produce maggiori ricadute sui servizi in termini di adeguamento dei processi d'aiuto ai bisogni dell'utenza, di conoscenza e valutazione complessiva dei fenomeni, di studio e realizzazione di piani di sviluppo e di intervento coerenti con le condizioni e le risorse collettive presenti. La supervisione in gruppo ricerca il coinvolgimento della dirigenza nel processo di definizione del significato del percorso formativo in atto e ne richiede la corresponsabilità, legando a doppio filo il processo di sviluppo del servizio e il processo formativo attivato per realizzarlo⁴⁹.

⁴⁷ E. Fiorentino Busnelli, *Supervisione professionale nel servizio sociale*, in Servizi Sociali, Centro Studi e Formazione Sociale Fondazione Emanuela Zancan, Padova, anno XIX, n.1, 1992, p. 12.

⁴⁸ *Ibidem*.

⁴⁹ L. Anfossi, E. Fiorentino Busnelli, G. Piazza, *La supervisione ritrovata. Materiali per la formazione*, Centro Studi e Formazione Sociale Fondazione Emanuela Zancan, Padova 1997, p. 19.

Una richiesta di supervisione può essere formulata per molteplici ragioni, ma le più ricorrenti corrispondono a questioni organizzative/generali oppure metodologiche⁵⁰:

- *organizzative/generali*: servizi operati di lavoro, che devono rispondere a richieste sempre più complesse e pressanti, avendo a disposizione risorse insufficienti rispetto al numero degli utenti in carico, vivono una profonda solitudine professionale e avvertono la mancanza di un adeguato spazio di tempo per pensare nonché l'esigenza «di essere aiutati a comprendere come sia possibile conciliare, da un lato la propria autonomia professionale, sancita per legge, con la condizione di dipendente di pubbliche amministrazioni e/o di enti del privato sociale e, dall'altro, i mandati professionale e istituzionale»;
- *metodologiche*: alla necessità di ripensare le scelte metodologiche si affianca il bisogno di creare connessioni tra le conoscenze teoriche, i criteri che orientano l'agire professionale e le proprie scelte operative; si ricerca, quindi, un aiuto per l'individuazione di strumenti professionali utili alla gestione dei diversi passaggi metodologici, a partire da un confronto aperto, costruttivo e generativo con i colleghi.

La supervisione, quindi, è da considerarsi un processo di ricerca di coerenza tra le pratiche professionali, gli obiettivi degli interventi, le metodologie e gli strumenti utilizzati, le modalità con cui si costruiscono relazioni interpersonali e istituzionali; al contempo, è un sistema di autovalutazione e di valutazione in itinere, che consente di prendere consapevolezza dei punti di forza e delle criticità; è uno spazio di co-costruzione di saperi e di ricerca di nuove strategie operative.

La supervisione è uno «spazio per ri-pensare all'agire»⁵¹: il sistema organizzativo dei servizi socioassistenziali, centrato sulla classificazione rigida degli interventi per tipologia di bisogno e sull'erogazione di prestazioni, tende ad enfatizzare la centralità dell'operatività, ma ogni azione deve essere supportata da una riflessione solida e costante, ogni esperienza deve essere rielaborata per non correre il rischio di riprodurre automatismi spersonalizzati, decontestualizzati e privi di significato. «Si tratta cioè di apprendere a mantenere una modalità operativa plastica e non stereotipata come

⁵⁰ F. Merlini, S. Filippini, "La supervisione al servizio della valutazione" in *Prospettive Sociali e Sanitarie* n.19/2006, pp. 7-11.

⁵¹ O. Cellentani, P. Guidicini (a cura di), *Il servizio sociale tra identità e prassi quotidiana*, FrancoAngeli, Milano 1989, p. 137; si veda anche O. Cellentani, *Manuale di metodologia per il servizio sociale*, FrancoAngeli, Milano 2004, p. 99.

strumento che va continuamente modificato, costruendo, rettificando e perfezionando»⁵².

La supervisione è un processo che si struttura in modo differente a seconda dei gruppi e delle situazioni; rimangono però alcune costanti:

- il processo di supervisione si sviluppa a partire dalle aspettative degli assistenti sociali; è quindi necessario saper fare chiarezza, riconoscere e allentare le resistenze, decodificare le reali domande e problematiche che gli operatori sono disposti ed interessati a trattare in modo collaborativo e cooperativo; è importante definire un contratto di lavoro con obiettivi condivisi e rinegoziabili in itinere;
- la supervisione può correre il rischio d'essere utilizzata come occasione di sfogo, di lamentela nei confronti di un sistema organizzativo problematico e quindi

occorre evitare che la supervisione possa essere considerata un'occasione per delegare ad altri (al supervisore, al gruppo) la ricerca di soluzioni di problemi difficili o faticosi da affrontare. L'aspettativa di ricette, di indicazioni precise su cosa è da fare è spesso presente e richiede pazienza e abilità da parte del supervisore, che non rifiuta la richiesta (non delude l'aspettativa), ma la riconduce alla competenza dell'operatore, offrendo spunti di riflessione, richiami metodologici, sollecitando il gruppo ad esprimere richieste di chiarimenti e approfondimenti, così da aiutare l'operatore a meglio contestualizzare la situazione che lo preoccupa. Gli assistenti sociali che vivono oggettive difficoltà di lavoro hanno bisogno di essere rassicurati sulla propria attività e si aspettano dalla supervisione di esserlo⁵³.

- Il processo di supervisione richiede una programmazione rispetto ai contenuti e alle modalità di svolgimento, in termini di periodicità e durata degli incontri, materiale da predisporre e modalità di presentazione, documentazione, valutazione. L'apertura a situazioni particolari, sia professionali che emotive, richiede comunque margini di flessibilità dell'impianto.

Nel corso della supervisione «è importante canalizzare le aspettative in obiettivi e tradurre questi in contenuti professionali attorno ai quali sia possibile puntualizzare gli aspetti metodologici e definire gli strumenti di lavoro»⁵⁴.

I contenuti più ricorrenti trattati in sede di supervisione sono riconducibili alle modalità di relazione con l'utenza o con il proprio ente di appartenenza/riferimento o

⁵² Ivi, p. 143.

⁵³ L. Anfossi, E. Fiorentino Busnelli, G. Piazza, *La supervisione ritrovata. Materiali per la formazione*, op. cit., p. 22

⁵⁴ *Ibidem*.

con la rete territoriale dei servizi e le altre figure professionali con le quali si collabora, soprattutto nelle fasi di partecipazione a processi di cambiamento; alla necessità di conoscere e comprendere i bisogni del territorio al fine di proporre interventi efficaci e significativi perché contestualizzati; al bisogno di osservare una situazione da più punti di vista per saperla interpretare, prima di predisporre e gestire un processo di aiuto. La supervisione spesso costringe a focalizzare l'attenzione sull'importanza della documentazione, che richiede un lavoro di sistematizzazione e riflessione.

Occorre aiutare a documentare in modo che risulti chiaro non soltanto il progetto impostato e gli obiettivi posti, ma anche e soprattutto il procedimento metodologico ipotizzato e le modalità con cui il progetto stesso viene realizzato. Questo è il tipo di documentazione che serve per analizzare gli aspetti professionali del lavoro e quindi per la supervisione [...]. Il supervisore dovrebbe lavorare sulla capacità degli assistenti sociali di usare la documentazione come strumento per valutare e decidere senza equivoci e in modo autonomo [...], ma anche per estrapolare i concetti teorici del lavoro professionale⁵⁵.

Per operare lungo la linea della maturazione e dello sviluppo di professionalità, il supervisore deve attuare un costante intervento rispetto a molteplici dimensioni:

- la *dimensione dell'apprendimento teorico* in un confronto produttivo con la prassi, le conoscenze della formazione di base, l'ipotesi di una formazione permanente;
- la *dimensione valoriale* che precorre trasversalmente l'intervento nel suo complesso, ma necessita di momenti di riflessione e confronto tra il momento operativo e l'insieme dei principi che orientano l'azione professionale;
- la *dimensione autoperceptiva e autorappresentativa dell'operatore*: il supervisore deve cercare d'individuare le situazioni di autopercezione negativa, controproducenti perché alla base di atteggiamenti rinunciatari e passivi, per portare l'operatore ad un buon livello di negoziazione e critica costruttiva in un percorso di accrescimento della professionalità, anche in situazioni difficili o apparentemente non negoziabili;
- la *dimensione della strategia organizzativa*: la valutazione di istanze diverse contribuisce alla creazione di un clima organizzativo favorevole allo sviluppo dell'apprendimento teorico e alla completezza del profilo professionale nella sua globalità.

⁵⁵ Ivi, p. 57.

Al supervisore spetta inoltre il compito di individuare strategie atte a favorire il consenso, orientare scelte professionalmente corrette, riproporre contenuti e modelli teorici validati e rapportati all'esperienza in atto; ciò non significa che il sapere della professionalità sia costruito esclusivamente sull'esperienza del supervisore e dell'operatore: si tratta di un processo rielaborativo e di confronto tra vari elementi della professionalità sociale, dove la supervisione funge da agente catalizzatore, ma può anche costituirsi come un momento di sintesi e raccolta della conoscenza che, se viene opportunamente trasferita, entra a far parte del patrimonio culturale della professione.

Nel lavoro sociale la supervisione è considerata uno strumento efficace, ma non è vista come un processo permanente: nella sua specificità, si colloca piuttosto in momenti precisi della vita di un professionista:

- all'*ingresso nel mondo del lavoro*: l'inserimento di un assistente sociale in un servizio dovrebbe essere accompagnato da un'offerta di supervisione tesa a garantire la qualità del lavoro svolto, sostenendo l'operatore e mostrando al contempo rispetto nei confronti dell'utenza;
- in occasione di *cambiamenti* nelle funzioni del servizio: compiti nuovi, che richiedono modifiche nelle prassi o l'attivazione di nuovi strumenti e percorsi assistenziali, potrebbero creare una situazione di *empasse*; un periodo di supervisione del lavoro degli operatori potrebbe sostenerli nel processo di cambiamento e riprogettazione;
- in occasione di *sperimentazioni*: l'introduzione e lo sviluppo di nuovi aspetti metodologici o l'attivazione di nuovi strumenti comporta sempre una serie di problemi etico-professionali e di riposizionamenti, che sarebbe opportuno monitorare e discutere;
- su richiesta degli assistenti sociali per *motivi particolari* (casi molto complessi, difficoltà ad attivare reti, ridefinizione di ambiti professionali ecc.).

La complessità del lavoro sociale comporta l'esigenza di formazione e aggiornamento, di confronto con altri operatori e di verifica del proprio lavoro; la consapevolezza che in tutti i servizi dovrebbe essere attivato un sistema formativo complesso, fa della supervisione un elemento imprescindibile, cui affiancare occasioni di aggiornamento, possibilità di accesso a vari tipi di consulenza e il riconoscimento dello spazio-tempo della formazione come diritto-dovere di ogni operatore.

La chiarezza con cui gli assistenti sociali sanno definire le funzioni e i contenuti della supervisione, dimostra che è stata assimilata come pratica in grado di consolidare i processi di costruzione dell'identità e della professionalità. Tale acquisizione si ritiene possa essere ricondotta non tanto ad una riflessione teorica, quanto alla sperimentazione dell'efficacia della supervisione a partire dal percorso formativo universitario.

Per meglio comprendere il senso della supervisione come fondamento culturale della professione degli assistenti sociali, si ritiene pertanto utile illustrare la proposta formativa del Corso di laurea triennale in Servizio sociale⁵⁶, il cui impianto prevede lo svolgimento di attività di tirocinio costantemente supervisionate.

Gli studenti hanno modo di accostarsi alla professione scelta integrando lo studio teorico con attività di affiancamento ad assistenti sociali di riconosciuta esperienza, che assumono il ruolo di supervisori, garantendo lo svolgimento di attività finalizzate alla realizzazione di un preciso progetto formativo concordato col docente accademico responsabile dei tirocini, cui spetta il compito di identificare contenuti, metodologie e strumenti efficaci nel processo di riflessione e rielaborazione dell'esperienza nonché di assumere un ruolo di mediazione tra le logiche, i vincoli e le esigenze delle istituzioni e dei soggetti coinvolti nel percorso formativo dei tirocini.

La scelta di privilegiare una formazione teorico-pratica ha radici storiche nell'evoluzione delle Scuole di Servizio sociale e si pone gli obiettivi di utilizzare conoscenze per sviluppare abilità professionali; identificare e utilizzare categorie concettuali per la rielaborazione dell'esperienza; verificare e sviluppare le proprie capacità relazionali con i diversi interlocutori; avviare la costruzione dell'identità professionale. Per tale attività di tirocinio, il Corso di laurea si avvale della collaborazione di numerosi enti pubblici e privati⁵⁷ con i quali sono state stipulate apposite convenzioni.

Il percorso di tirocinio include le attività di "Guida al tirocinio" svolte in gruppo, condotte in ambito accademico da assistenti sociali appositamente nominati

⁵⁶ Materiale tratto dal documento "Il tirocinio" redatto dal Corso di laurea in Servizio Sociale A.A. 2010-2011 (pubblicato sul sito d'Ateneo) e dall'intervista del 4 maggio 2007 a Raffaella Puccio, Manager didattico del Corso di laurea in Servizio Sociale.

⁵⁷ Amministrazioni decentralizzate dello Stato (Ministero della Giustizia e Ministero degli Interni); Enti locali (Comuni, Consorzi di Comuni, Comunità montane); Aziende Sanitarie Locali; Aziende Ospedaliere; organizzazioni del privato sociale; strutture residenziali per anziani; comunità alloggio per minori e per pazienti psichiatrici. Gli ambiti di intervento sono relativi a tutte le fasce di popolazione coinvolte nelle politiche sociali e sono localizzati in tutte le province della Lombardia.

dall'Università. Esse costituiscono un momento formativo specifico finalizzato alla riflessione e rielaborazione delle esperienze di tirocinio, favorendo la socializzazione delle esperienze e l'esercizio al lavoro di gruppo. Nei tre anni gli studenti sperimentano differenti modalità di conduzione del gruppo, poiché è prevista una discontinuità annuale della docenza, e focalizzano la propria attenzione sulla conoscenza del territorio d'appartenenza nonché su specifiche aree d'intervento. La stretta connessione tra le attività di tirocinio e la programmazione didattica consente la definizione condivisa dei contenuti e la conoscenza approfondita delle metodologie professionali, favorendo un apprendimento teorico-pratico.

Il percorso è strutturato in fasi:

- inserimento: lo studente viene accolto in un servizio, nel quale deve ambientarsi e, individuate le principali attività significative, deve procedere alla stesura del piano di tirocinio;
- progettazione del piano di tirocinio: in accordo con il supervisore, lo studente definisce gli obiettivi e le modalità di svolgimento del proprio tirocinio, a partire dall'analisi della situazione del servizio ospitante;
- attuazione del piano di tirocinio: lo studente svolge attività di analisi e produzione di documentazione, affianca il supervisore nel lavoro quotidiano, gestisce in autonomia specifiche attività professionali;
- verifica e valutazione dell'esperienza attraverso un processo dialogico tra studente, supervisore e docente di tirocinio.

Il percorso triennale di tirocinio, dal punto di vista degli obiettivi formativi e dei focus d'attenzione, è stato sintetizzato nella Tabella 2.1.

Il tirocinio, quindi, è una forma di attività didattica tutoriale condotta da assistenti sociali riconosciuti dalla Facoltà quali docenti di tirocinio, in stretta collaborazione con assistenti sociali in servizio, cui è affidata la supervisione delle attività degli studenti in inserimento.

Il modello di supervisione legato al tirocinio presenta una forte impronta formativa, riconoscibile nell'individuazione di precisi fuochi d'attenzione con cui accompagnare gli studenti nel processo di analisi e comprensione di contesti, pratiche, metodologie e strumenti operativi.

<i>Anno/ore</i>	<i>Obiettivi formativi</i>	<i>Focus</i>
Primo	Iniziale avvicinamento al lavoro e al ruolo dell'assistente sociale; riflessioni sulla figura e sulla scelta professionale.	Orientamento, lavoro di ricognizione sul campo, attraverso incontri e interviste.
Secondo	Comprensione e capacità di orientarsi nella realtà organizzativa del servizio di tirocinio; assunzione di un ruolo professionale.	Le interrelazioni tra i diversi contesti operativi. Le metodologie e la strumentazione professionale specifiche.
Terzo	Comprensione e sperimentazione del ruolo professionale; approfondimento relativo all'identità professionale e alle diverse dimensioni e funzioni del lavoro sociale.	Il lavoro progettuale e il contatto diretto con gli utenti.

Tabella 2.1

Svolge inoltre una funzione valutativa diretta sugli apprendimenti degli studenti, ma al contempo indiretta sulla qualità dei servizi offerti dalle organizzazioni ospitanti, che traggono dalla stratta relazione con l'università costanti stimoli all'aggiornamento e alla rilettura critica delle proprie premesse e prassi operative. Inoltre, la creazione di un impianto in cui gli assistenti sociali in servizio prendono parte al processo formativo dei colleghi stimola il consolidamento dell'identità e della cultura professionale attraverso l'assunzione di responsabilità.

2.2.2.4 *Lavoro educativo*

La scelta di distinguere il lavoro sociale dal lavoro educativo comporta la necessità di una precisazione: il lavoro sociale e il lavoro educativo hanno una matrice culturale e formativa comune, legata innanzitutto all'interesse per le dinamiche sociali conseguenti ai processi trasformativi del contesto storico, economico, sociale e culturale.

Fino agli anni Novanta, con le esperienze formative delle Scuole professionali regionali per operatori sociali⁵⁸, assistenti sociali, educatori professionali e animatori

⁵⁸ Regolarizzato a livello normativo dal Decreto Degan (D.M. del 10 febbraio 1984).

condividono basi culturali di matrice sociologica, pedagogica, psicologica, legislativa, metodologica, inserite in un impianto formativo articolato in attività didattiche d'aula e di tirocinio presso organizzazioni ospitanti altamente professionalizzanti. Con il passaggio alla formazione universitaria⁵⁹, le figure professionali dell'assistente sociale e dell'educatore si sono progressivamente distanziate. Infatti, sono stati strutturati percorsi universitari distinti⁶⁰: gli assistenti sociali si formano presso le Facoltà di Sociologia e di Scienze Politiche (oppure alcune Interfacoltà)⁶¹ conseguendo una Laurea in Servizio sociale (o in Scienze sociali); esistono, invece, due possibili profili strutturali degli educatori professionali: uno di carattere pedagogico-umanistico, afferente alla Facoltà di Scienze della formazione⁶² (classe 19 – CdL in Scienze dell'educazione); il secondo di formazione educativo-sanitaria, afferente alla Facoltà di Medicina e Chirurgia (classe 2 delle lauree in professioni sanitarie della riabilitazione – CdL per Educatori professionali).

Nonostante la separazione dei percorsi formativi,

il lavoro educativo non può non essere parte del lavoro sociale: sono le strutture a esigere che di fronte a bisogni specifici (istruzione, assistenza, custodia, sanità, cultura) si determini quella differenziazione funzionale utile ai fini della risoluzione specialistica delle richieste, fuorviante però se servizi e operatori si dimenticano di avere una parentela in comune costituita dal valore sociale che producono o riproducono⁶³.

Lo stesso dicasi rispetto all'esito delle consuetudini storico-culturali che, in ambito educativo, mantengono una dicotomia scuola-extrascuola, riconducibile alla

⁵⁹ Per quanto riguarda gli assistenti sociali, la legge n.84 del 23 marzo 1983 qualifica la professione prevedendo, al fine dell'esercizio della professione, il possesso del diploma universitario sancito secondo le caratteristiche dell'articolo n.2 delle legge 341 del 19 novembre 1990. Queste norme hanno condotto alla soppressione delle scuole dirette a fini speciali introducendo la professione nel sistema universitario. Il D.M. n.590 del 2000 ha trasformato il diploma universitario in laurea triennale in Scienze del servizio sociale e istituito lauree specialistiche. Il D.M. n.270 del 2004, pur tenendo la suddivisione dei corsi di laurea su due livelli, ha trasformato i titoli precedenti in "laurea" e "laurea magistrale".

La formazione alla figura professionale dell'educatore si è strutturata seguendo le indicazioni contenute prima nel Decreto Degan (D.M. del 10 febbraio 1984), sul quale si sono basate le esperienze formative delle scuole professionali regionali, e poi nel Decreto Mussi (D.M. del 22 ottobre 2005, n. 270), che ha segnato il passaggio alla formazione universitaria.

⁶⁰ Attualmente, in ambito accademico, sono in corso cambiamenti nella riorganizzazione dei Corsi di laurea; la situazione presentata in questo lavoro fa riferimento agli ordinamenti attivi fino all'A.A. 2010-2011.

⁶¹ Per la mappatura nazionale delle Facoltà universitarie di Servizio sociale si rimanda al sito web http://www.assistentsociali.org/studi_albo_professionale/facolta_universitarie.htm

⁶² La Facoltà di Scienze della formazione, attraverso il Corso di laurea in Scienze della formazione primaria, si occupa inoltre della formazione degli insegnanti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria.

⁶³ D. Demetrio, *Lavoro sociale e competenze educative. Modelli teorici e metodi di intervento*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1988, p. 25.

centralità assunta dalla scuola nella formazione dei soggetti individuali, soprattutto da quando [...] è diventata un'esperienza *obbligatoria* per una quantità di anni e per un numero di persone progressivamente più rilevanti. Logico pensare che, a fronte di tali investimenti economici, culturali e organizzativi, e a fronte delle aspettative connesse agli esiti della formazione scolastica, la scuola abbia assunto un ruolo fondamentale, arrivando quasi a coincidere con l'insieme dell'educazione intenzionale⁶⁴.

Ma la consapevolezza della complessità e poliedricità dell'educazione ha condotto al progressivo riconoscimento del contesto territoriale come ambiente educativo nel quale si integrano costantemente dimensioni educative formali e informali. Diviene quindi opportuno, come sottolineato da Frabboni e Pinto Minerva, promuovere e stabilizzare un «sistema formativo integrato»⁶⁵: adottando uno sguardo ecosistemico, gli enti locali dovrebbero riconoscere la pluralità delle agenzie educative del territorio e assumere un ruolo di coordinamento tendente alla progettazione di proposte formative armoniche e coerenti.

La consapevolezza dei profondi cambiamenti intervenuti negli ultimi anni nel rapporto tra le dimensioni educative scolastica, intrascolastica, extrascolastica e territoriale⁶⁶ deve, inoltre, stimolare una riflessione in ambito accademico in merito all'impossibilità di considerarle come esperienze separate, in sequenza o parallele, poiché si contaminano l'una con l'altra, sono spesso sovrapposte, si intrecciano continuamente. La difficoltà a superare concettualmente la bipartizione educazione scolastica/educazione extra-scolastica rischia, infatti, di far dimenticare che le figure professionali degli insegnanti e degli educatori condividono la stessa matrice culturale: si formano entrambe (non a caso) presso la Facoltà di Scienze della Formazione poiché inserite in uno stesso quadro pedagogico generale come figure educative, che poi declinano le proprie specificità attraverso conoscenze e competenze particolari.

Un interessante passo nella direzione del confronto tra figure professionali e sguardi interdisciplinari è stato compiuto nel 2005 presso l'Università degli Studi di Milano-Bicocca in occasione del primo Convegno nazionale "Pensare e fare tirocinio. Organizzazione e didattica delle attività di tirocinio nella Facoltà di Scienze della

⁶⁴ S. Tramma, "Educazione, scuola e territorio" in R. Moscati, E. Nigris, S. Tramma, *Dentro e fuori la scuola*, Bruno Mondadori, Milano 2008, p. 76.

⁶⁵ F. Frabboni, F. Pinto Minerva, *Manuale di pedagogia generale*, Editori Laterza, Roma-Bari 1994.

⁶⁶ Si veda R. Moscati, E. Nigris, S. Tramma, *Dentro e fuori la scuola*, op. cit.

formazione”, che ha promosso una riflessione condivisa sulle proposte formative accademiche nell’ambito dell’educazione e della formazione.

Al di là delle differenze curriculari, in termini di insegnamenti disciplinari, i corsi di laurea in Scienze dell’educazione e Scienze della formazione primaria condividono a livello nazionale un impianto didattico composto da lezioni frontali, laboratori svolti in piccoli gruppi e attività di tirocinio; quindi diverse modalità d’insegnamento, ma soprattutto di apprendimento mediato dall’esperienza. La storia recente dell’istituzione dei corsi di laurea ha ammesso diversi livelli di sperimentazione e ricerca; il confronto interuniversitario⁶⁷, focalizzato sulle proposte formative connesse alle attività di tirocinio, ha permesso di esplicitare le premesse concettuali e pedagogiche che stanno alla base della scelta di accostare all’esperienza d’inserimento presso le organizzazioni ospitanti attività di supervisione:

compito dell’attività di supervisione [all’interno della formazione universitaria] è di evitare che l’esperienza di tirocinio corrisponda a un semplice ed episodico inserimento in contesti operativi, costruendo invece adeguati collegamenti tra i saperi teorici appresi nel contesto accademico, i saperi incontrati nella prassi dei servizi e le motivazioni, le competenze e le aspettative maturate soggettivamente dallo studente in formazione⁶⁸.

La proposta formativa attuale nasce all’interno di una ricerca e di una tradizione che si rifanno all’attivismo pedagogico, allo sperimentalismo, alla ricerca empirica, alla fenomenologia esperienziale; all’interno di un fecondo clima di ricerca culturale che ha voluto mettere al centro il tema dell’apprendimento e della formazione a partire dai vissuti e dall’esperienza, con una forte sottolineatura empirico-sperimentale. Gli studenti vengono accompagnati in un percorso di sviluppo di consapevolezza rispetto all’importanza di avvicinarsi alla complessità del lavoro sociale, educativo e formativo, imparando ad osservare la relazione, a condurre analisi di carattere clinico, a cogliere i problemi della narrazione, della biografia e dell’autobiografia delle persone. La tensione teoretica mette loro a disposizione strumenti attraverso cui rendere l’esperienza riflessiva, narrativa e pratica produttrice di teorie pedagogiche corroborate dalle pratiche.

⁶⁷ Al convegno sono intervenuti in qualità di relatori: D. Demetrio, C. Facchini, R. Madera, S. Mantovani, R. Nacamulli, E. Nigris, S. Tramma - Università degli Studi di Milano-Bicocca; E. Felisatti - Università degli Studi di Padova; F. Frabboni - Università degli Studi di Bologna; P. Orefice - Università degli Studi di Firenze; L. Pero - esperto di organizzazione aziendale.

⁶⁸ L. Guerra, “Supervisione” in F. Frabboni, G. Wallnöfer, N. Belardi, W. Wiater (a cura di), *Le parole della pedagogia. Teorie italiane e tedesche a confronto*, op. cit., pp. 408-409.

Proprio nell'intento di avviare un processo di connessione tra teoria e prassi, di riflessività feconda, si ritrova il valore formativo dell'esperienza del tirocinio che, nella messa in contatto tra i mondi personale e professionale, stimola l'esercizio di formulazione di domande di senso, necessarie per la riflessione e la scelta degli orientamenti valoriali ed etici su cui fondare le proprie pratiche professionali.

Il tirocinio rompe il dualismo tra formazione culturale e formazione professionale e propone un'esperienza coerente con la logica del *lifelong learning*, secondo cui i processi di lavoro si accompagnano a percorsi di formazione. L'università, quindi, fa formazione culturale, sviluppando il pensiero critico e la sensibilità critica, nella sperimentazione e acquisizione di metodologie di lavoro disciplinari: lo studente deve apprendere le discipline comprendendone la struttura. Ciò è reso possibile dall'impatto con la dimensione della professionalità, non soltanto come tecnica, ma come capacità di coniugare il ragionamento di una disciplina con la tecnica quando si va ad operare nel mondo del lavoro. Il tirocinio svolge, quindi, un'importante funzione orientativa: lo studente saggia se stesso e acquisisce una concezione del realismo, della criticità, dei problemi del mondo del lavoro nel quale ha intenzione d'inserirsi; acquisisce la capacità di creare connessioni tra le teorie e le pratiche. Un sapere o una conoscenza, infatti, devono poter essere acquisiti come competenze per essere utilizzabili; e la capacità d'uso delle conoscenze si sviluppa e si esprime negli stili cognitivi e nei cambiamenti dei modelli cognitivi che l'impatto con il mondo del lavoro nel tirocinio obbliga a realizzare.

Estremamente importante è, quindi, la figura del supervisore pedagogico, che stimola e accompagna questo processo formativo e professionalizzante a partire dalla creazione di contesti narrativi in cui gli studenti hanno la possibilità di raccontarsi e di confrontare le proprie esperienze, all'interno di un processo di rielaborazione critica e riflessiva, tendente alla creazione di un sapere condiviso e co-costruito, emerso dall'incrocio di teorie e saperi diversi.

Gli studenti, durante il tirocinio, fanno quindi esperienza "vissuta e pensata", si allenano a vedere tutto quello che c'è in un luogo educativo e, guidati dal supervisore, ritrovano il senso dell'azione quotidiana, rileggendone l'intenzionalità educativa alla luce del contesto.

Il supervisore accompagna, infatti, gli studenti in un percorso autoriflessivo, facendosi

promotore e garante istituzionale di un processo di iniziazione, personale, formativa e professionale alla comunità di pratiche propria dei pedagogisti; assume il ruolo di facilitatore, in grado di stimolare l'acquisizione di un atteggiamento curioso e di ricerca, di uno sguardo attento, con il quale leggere la realtà educativa e abitare la complessità. Si pone come punto di riferimento, che aiuta gli studenti a sperimentarsi in autonomia, strutturando un setting in cui essi possano esprimersi, raccontarsi e riflettere per ricercare significati personali e condivisi; per imparare a pensare a partire da sé; per acquisire la capacità di rappresentarsi in azione e quindi di formulare ipotesi e cercare soluzioni alternative; per riflettere sulle azioni educative osservate, sviluppando un pensiero critico sull'esperienza, che tenga conto delle caratteristiche del contesto, osservandone i processi evolutivi e le risorse⁶⁹.

2.2.2.5 *Supervisione alle attività di tirocinio formativo*

Pur condividendo un mandato ministeriale di strutturazione di attività di tirocinio all'interno del percorso di studi, le proposte formative dei corsi di laurea in Scienze della Formazione Primaria e in Scienze dell'educazione si differenziano poiché orientate alla formazione di professionalità e competenze specifiche.

Si riportano di seguito le esperienze maturate all'interno della Facoltà di Scienze della formazione dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca, ritenendole esemplificative e funzionali alla formulazione di riflessioni relative alle funzioni e ai contenuti della supervisione e al ruolo del supervisore.

A) Il Corso di laurea quadriennale in *Scienze della formazione primaria*⁷⁰ fonda la preparazione culturale e professionale dei maestri della scuola materna o dell'infanzia ed elementare o primaria. Gli studi sono articolati in un biennio propedeutico e in due bienni di indirizzo: per insegnanti di scuola materna o

⁶⁹ F. Oggioni, "La supervisione pedagogica nel tirocinio: modelli teorici e ipotesi concettuali" in C. Palmieri, B. Pozzoli, S. A. Rossetti, S. Tognetti (a cura di), *Pensare e fare tirocinio. Manuale di Tirocinio per l'educatore professionale*, FrancoAngeli, Milano 2009.

⁷⁰ Materiale tratto dal Regolamento Didattico A.A. 2010-2011 del Corso di laurea in Scienze della formazione primaria. Si rende noto che, in seguito ad una modifica degli ordinamenti universitari, a partire dall'A.A. 2011-2012 la durata del Corso di laurea in Scienze della formazione primaria è diventata quinquennale, con conseguenti modifiche del Regolamento Didattico e della programmazione curricolare.

dell'infanzia e per insegnanti di scuola elementare o primaria; le attività didattiche comprendono insegnamenti ufficiali, laboratori pedagogico-didattici⁷¹ e attività di tirocinio.

Il tirocinio è coordinato da insegnanti e da dirigenti di ruolo della scuola dell'infanzia e primaria, distaccati a tempo pieno o parziale presso la Facoltà ed è strettamente collegato alle attività didattiche dei laboratori e ai corsi accademici; prevede l'inserimento degli studenti nelle scuole con partecipazione ad attività di classi e sezioni scolastiche, la programmazione e la supervisione del tirocinio condotta in piccoli gruppi, l'elaborazione individuale e la stesura della documentazione personale. La relazione finale, presentata e discussa in sede di laurea, viene ad essere sintesi del percorso di studi e dell'esperienza di tirocinio poiché frutto della collaborazione tra il docente universitario e il supervisore che hanno seguito lo studente e l'insegnante di riferimento della scuola ospitante.

Il *progetto quadriennale del tirocinio* si articola secondo obiettivi formativi che stimolano un percorso di riflessione sulla professione docente e un impegnativo lavoro di ricerca e connessione tra saperi, competenze ed esperienze⁷², come sintetizzato nella Tabella 2.2.

La riconoscibilità di un *modello di supervisione degli insegnanti in formazione* (trasferibile alla formazione degli insegnanti in servizio e alla formazione dei formatori) è legata ad un complesso lavoro di ricerca-formazione e di progettazione, cui deve essere riconosciuto il merito d'averne esplicitato le premesse e le funzioni.

All'inizio della loro formazione gli insegnanti hanno bisogno di superare il livello dell'istruzione professionale, cercando di riconoscere nella pratica concetti, schemi e modelli relativi all'insegnamento. Per riuscire a "vedere" hanno bisogno però di un interprete. [...] un *mentor* che contribuisca a tradurre il significato di quel che succede nella pratica⁷³.

⁷¹ I laboratori pedagogico-didattici, collegati agli insegnamenti e svolti in piccoli gruppi, propongono l'approfondimento operativo e riflessivo delle discipline e la simulazione di attività educative e didattiche. Nell'arco dei quattro anni di corso è prevista la frequenza di laboratori all'interno di diverse aree: psicopedagogica (laboratori sull'osservazione, la comunicazione, gli spazi e i materiali), linguistico-letteraria, storico-geografica, matematica, scientifica, motoria e artistico-musicale.

⁷² E. Nigris (a cura di), *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione*, Carocci, Roma 2004, pp. 109-112.

⁷³ T. Maynard, J. Ferlong, *Learning to teach and models of mentoring*, in T. Kerry, A. Shelton Mayer, *Issue in mentoring*, Open University Press, Buckingham 1995, p. 79, in E. Nigris (a cura di), *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione*, op. cit., p. 155.

<i>Anno/ore</i>	<i>Obiettivi formativi</i>	<i>Focus</i>
Primo	Orientarsi nell'ambiente scolastico; acquisire una prima conoscenza dell'organizzazione della scuola; riflettere sulla professione insegnante e sul rapporto fra esperienza personale e primo impatto con la scuola.	Gli aspetti generali dell'organizzazione scolastica; la rappresentazione della professione dell'insegnante di scuola dell'infanzia e primaria.
Secondo	Approfondire la conoscenza della realtà della scuola; avvicinarsi alle molteplici dimensioni del mondo infantile e del contesto scolastico; sviluppare la capacità di osservazione del contesto; acquisire l'habitus alla documentazione delle esperienze; promuovere un'autovalutazione del proprio interesse verso l'insegnamento e orientare alla scelta dell'indirizzo (scuola dell'infanzia o primaria).	Le relazioni nel contesto educativo di classe e sezione: - soggetti in relazione; - spazi, tempi, strumenti e materiali; - momenti di routine e di cura. Momenti di attività didattica.
Terzo	Definire, descrivere, interpretare le attività didattiche; osservare, interpretare, ricostruire percorsi didattici; partecipare alla programmazione collegiale di percorsi; realizzare i percorsi progettati; documentare le esperienze; utilizzare gli strumenti (protocolli osservativi, interviste ecc.); autovalutare il proprio interesse verso l'insegnamento e orientarsi alla scelta del major linguistico o scientifico.	Gli aspetti metodologico-didattici: - i diversi aspetti della didattica; - la didattica disciplinare: campi di esperienza, discipline, educazioni; - i percorsi trasversali. Programmazione e collegialità: - incontri di team; - collegio docenti; - interclasse; - assemblea dei genitori. Compartecipazione nella progettazione e nella conduzione di attività didattiche.
Quarto	Sperimentare in prima persona la conduzione didattica e la gestione della classe o sezione.	Ricognizione della realtà scolastica d'inserimento: POF, progetti di classe/interclasse/intersezione, piani di lavoro del tutor ecc. Lavoro in classe o sezione: - osservazione e familiarizzazione; - affiancamento operativo con i docenti di classe; - conduzione autonoma, concordata con l'insegnante accogliente. Rielaborazione e stesura della relazione finale.

Tabella 2.2

La supervisione, intesa come strumento di crescita professionale attraverso il quale un professionista ha la possibilità di «discutere il proprio lavoro con un collega esperto e preparato, al fine di apprendere dall'esperienza condotta, monitorando la

propria attività»⁷⁴, deve stimolare una riflessione sul proprio lavoro osservato da una giusta distanza, in modo critico e costruttivo, ipotizzando strategie e approcci efficaci per superare eventuali impasse e per affinare la propria professionalità, ridefinendo e consolidando la propria identità professionale. Da questo orientamento di fondo (e da una complessa e articolata riflessione sulla professione insegnante, sulle possibili modalità di formazione, sulle competenze e abilità da sviluppare, sulle figure professionali da coinvolgere nel processo formativo) è derivata la scelta di affidare la supervisione dei futuri maestri a insegnanti distaccati. Tale scelta consente inoltre di mantenere un solido rapporto con le realtà scolastiche territoriali e un costante aggiornamento delle metodologie didattiche, in una duplice dimensione formativa: la formazione iniziale degli insegnanti si coniuga con la formazione permanente degli insegnanti in servizio.

L'intenzione di strutturare un modello di supervisione ha comportato, innanzitutto, l'analisi di quelli proposti da Maynard e Furlong⁷⁵: il modello per competenza e il modello riflessivo.

Nel modello per competenza (competence model)

il supervisore [è visto] come un esperto che osserva e valuta il futuro insegnante in base a una griglia di comportamenti preselezionati, considerati necessari per lo svolgimento della professione. Una volta costruite le griglie, lo studente cercherà di verificare la presenza o l'assenza dei comportamenti desiderati negli insegnanti ospiti, cercando di imitarli laddove e quando si presenta una situazione didattica analoga; a sua volta, il supervisore ha il compito di accertare che l'apprendista-insegnante metta in atto i comportamenti richiesti nelle situazioni opportune⁷⁶.

Questo modello si dimostra rassicurante nel confronto con l'incertezza costitutiva della professione insegnante, che lavora quotidianamente con la complessità dello sviluppo degli individui e dei loro processi di apprendimento, che non sono connessi in modo lineare con strategie didattiche diversificate e ben codificate, ma influenzati da innumerevoli variabili soggettive, socioaffettive, familiari, socioculturali ecc.

⁷⁴ G. Scaratti, O. Fusè, A. Bertani (a cura di), *La supervisione dell'educatore professionale*, FrancoAngeli, Milano 1999, p. 155.

⁷⁵ T. Maynard, J. Ferlong, *Learning to teach and models of mentoring*, op. cit., in E. Nigris (a cura di), *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione*, op. cit., pp. 155-160.

⁷⁶ E. Nigris (a cura di), *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione*, op. cit., p. 155.

Il modello per competenza riconosce al supervisore un ruolo di *controllo e valutazione*, con il rischio di ricercare risposte corrette all'interno di schemi classificatori preordinati, piuttosto che molteplici possibilità didattiche.

Il *modello riflessivo (reflexive model)* vede, invece

il supervisore [come] formatore riflessivo che insegna a essere riflessivi. [...] Viene ad essere *co-enquirer*: supervisore e futuri insegnanti riflettono congiuntamente sulla pratica e sulle sue connessioni con le teorie studiate nei corsi e sperimentate nei laboratori, così come supervisori e responsabile scientifica si confrontano e coprogettano il percorso di formazione degli studenti⁷⁷.

In questo modello la supervisione si qualifica come un supporto educativo di secondo livello, che propone ai futuri insegnanti un lavoro metariflessivo volto al riconoscimento dei «curricoli nascosti nella pratica degli insegnanti che osservano, così come nei loro stessi interventi in classe (fasi di partecipazione e conduzione diretta), rendendo espliciti i modelli impliciti dell'azione didattica»⁷⁸.

Il modello formativo costruito all'interno del Corso di laurea in Scienze della formazione primaria riprende quello riflessivo, fornendo al contempo agli studenti orientamenti precisi rispetto agli elementi da osservare e sperimentare all'interno del contesto scolastico al fine di conoscere la professione insegnante nella sua completezza e complessità.

B) Il Corso di laurea triennale in *Scienze dell'educazione*⁷⁹, i cui ordinamenti sono in corso di revisione, si articola attualmente in tre percorsi curriculari: educatori dell'infanzia, educatori residenziali e territoriali, educatori degli adulti.

⁷⁷ Ivi, p. 158.

⁷⁸ *Ibidem*.

⁷⁹ Materiale tratto dal Regolamento Didattico A.A. 2010-2011 del Corso di laurea in Scienze dell'educazione e dalla Guida al Tirocinio redatta a cura dell'Ufficio Tirocini di Facoltà. A partire dall'A.A. 2011-2012 le attività formative non sono legate a specifiche curriculari, ma ad ambiti disciplinari. Le attività formative di base sono suddivise in due ambiti disciplinari: l'Ambito delle Discipline pedagogiche e metodologico-didattiche e l'Ambito delle Discipline filosofiche, psicologiche, sociologiche e antropologiche. Le attività formative caratterizzanti, invece, sono suddivise in tre ambiti disciplinari: l'Ambito delle Discipline pedagogiche e metodologico-didattiche, l'Ambito delle Discipline storiche, geografiche, economiche e giuridiche e l'Ambito delle Discipline linguistiche e artistiche.

L'impianto curricolare prevede insegnamenti di discipline pedagogiche, metodologico-didattiche, psicologiche, linguistico-letterarie, storiche, geografiche e artistiche, igienico-sanitarie, della salute mentale e dell'integrazione dei disabili, filosofiche, demo-etno-antropologiche, politiche, sociologiche, giuridiche, sociali ed economiche. La proposta didattica affianca alle lezioni frontali, esercitazioni e laboratori⁸⁰; inoltre, gli studenti iscritti al II e III anno sono tenuti a svolgere attività di tirocinio, che hanno la funzione di favorire l'integrazione tra le conoscenze teoriche in via di acquisizione nel corso di studi e la pratica professionale.

Il tirocinio si propone pertanto di fornire loro la possibilità di svolgere un'esperienza significativa dal punto di vista formativo, consolidando le competenze pedagogiche richieste nei contesti in cui abitualmente operano gli educatori professionali e gli esperti nei processi di formazione degli adulti.

Il percorso biennale di tirocinio prevede attività di supervisione pedagogica in piccolo gruppo, condotta da professionisti esperti dell'educazione e della formazione, e un periodo d'inserimento presso un'organizzazione ospitante, al fine del raggiungimento di un buon livello di rielaborazione delle motivazioni e attitudini professionali, della graduale conoscenza del mondo delle organizzazioni e dei servizi socioeducativi e dell'apprendimento sul campo delle specificità professionali.

L'articolazione del tirocinio, sintetizzata nella Tabella 2.3, prevede la conoscenza del lavoro educativo attraverso il progressivo avvicinamento degli studenti al mondo dei servizi e alla sperimentazione di pratiche narrate e osservate.

La complessità costitutiva dell'educazione si riflette nella complessità della pratica supervisorica insita nella proposta formativa.

Il *modello di supervisione degli educatori professionali in formazione* risulta, infatti, composito: definita una cornice all'interno della quale si propongono agli studenti percorsi di riflessione coerenti con gli obiettivi formativi del corso di laurea,

⁸⁰ I laboratori didattici, rivolti a gruppi di studenti del I e III anno, consentono l'approfondimento di conoscenze e la sperimentazione di strumenti specifici nell'ambito della ricerca pedagogica, della didattica delle attività motorie, di aree pedagogico-didattiche, igienico-sanitarie, artistico-musicali, organizzative, psicologiche (in particolare, psicologia generale, psicologia dello sviluppo e dell'educazione, psicologia clinica).

<i>Percorso biennale</i>	<i>Obiettivi formativi</i>	<i>Focus</i>
Attività propedeutiche	<p>Acquisire un primo livello di conoscenze teorico-metodologiche relative alle figure professionali e agli ambiti in cui operano gli educatori professionali e gli esperti nei processi di formazione.</p> <p>Orientarsi nella scelta dell'area in cui svolgere le attività di tirocinio "sul campo".</p>	<p><i>Incontri di supervisione in gruppo</i> Approfondimento di alcune tematiche trasversali: il gruppo come contesto e strumento di formazione; il lavoro pedagogico su di sé; il ruolo e i saperi dell'educatore/formatore; l'utenza; la progettazione; la documentazione; la valutazione.</p> <p><i>Visite presso le organizzazioni e incontri con gli esperti</i> Acquisizione di conoscenze relative ai contesti e alle diverse metodologie di lavoro educativo/formativo; in particolare: - educatori residenziali e territoriali: lavoro educativo svolto sia nell'ambito del disagio che della normalità; diversi livelli di strutturazione/destrutturazione del contesto educativo; diversi contesti e aree d'intervento: dipendenze, disabilità, disagio psichico, educativa di strada, grave emarginazione, minori, stranieri, anziani, carcere; - educatori degli adulti: lavoro formativo del pubblico e del privato sociale, del settore Profit e No Profit, di incontrare esperti che lavorano in enti di formazione, società di consulenza, società interinali, risorse umane. - educatori dell'infanzia: lavoro educativo svolto nei servizi per la prima infanzia approfondendo in particolare le dimensioni della progettazione pedagogico-organizzativa; l'organizzazione del servizio; il lavoro di gruppo; il ruolo dell'educatore; la relazione con i bambini e con le famiglie.</p>
Inserimento nelle organizzazioni ospitanti con relativa supervisione pedagogica	<p>Acquisire criticamente strumenti, modelli e quadri interpretativi applicabili all'esperienza educativa e formativa.</p> <p>Sviluppare un progressivo percorso di decodifica e comprensione dei fenomeni e delle dinamiche relazionali.</p>	<p>Osservare, rilevare, conoscere e sperimentare direttamente lo sviluppo del lavoro educativo e formativo nelle sue diverse articolazioni, con particolare attenzione alla dimensione relazionale, organizzativa, progettuale e istituzionale.</p>

Tabella 2.3

si riconosce ai supervisori⁸¹ un ampio margine di autonomia nella gestione dell'aula e del gruppo rispetto allo stile e alle modalità di conduzione, nel riconoscimento delle loro competenze e specificità culturali e professionali.

Nell'a.a. 2006-2007, al fine di provare a costruire una *teoria locale sui modelli e sulle pratiche della supervisione pedagogica*, è stata condotta una ricerca⁸² che ha coinvolto supervisori pedagogici⁸³ ritenuti rappresentativi dell'intero gruppo e scelti sulla base della durata del loro rapporto di collaborazione e coinvolgimento nelle attività di supervisione dei tirocini, nonché della riconoscibilità e disponibilità a esplicitare i propri modelli teorici di riferimento.

Nel riconoscimento condiviso del tirocinio come un'esperienza iniziatica alla professione, che deve essere ritualizzata e contenuta, gli studenti devono essere innanzitutto inseriti in un percorso riflessivo di decostruzione dell'immaginario e di significazione degli eventi educativi. Il gruppo di formazione consente di far circolare dubbi, riflessioni, narrazioni e storie di vita; stimola la capacità di nominare e comprendere gli eventi educativi osservati, attraverso lo sviluppo di un atteggiamento di ricerca e curiosità che crea occasioni di approfondimento culturale.

Rifacendosi all'*approccio clinico*⁸⁴, si riconosce nella pedagogia l'ambito in cui sviluppare riflessioni scientifiche passando attraverso l'analisi di situazioni concrete, chinandosi su di esse, ricorrendo a tutti gli elementi referenziali, alle componenti affettive e cognitive per giungere alla comprensione del dispositivo pedagogico, mettendo in correlazione "le epistemologie implicite" con l'agire educativo. Il tirocinio diviene un'esperienza "vissuta e pensata", in cui ci si allena a osservare i luoghi e gli eventi educativi e, guidati dal supervisore, ritrovare il senso dell'azione quotidiana, rileggendone l'intenzionalità educativa alla luce del contesto.

⁸¹ Le direttive ministeriali relative ai tirocini non forniscono indicazioni in merito alla formazione dei supervisori, né in termini di titolo di studio conseguito né di livello di formazione; nel contesto dei tirocini, quindi, la formazione degli educatori risulta essere affidata ad un gruppo di professionisti che hanno maturato differenti esperienze e storie di formazione personale e professionale, mettendo a disposizione dell'università un patrimonio culturale, metodologico, esperienziale e riflessivo ricco e composito.

⁸² F. Oggioni, *La supervisione pedagogica nella formazione degli educatori. Modelli teorici e pratiche di tirocinio*, Tesi di Laurea specialistica in Consulenza pedagogica e ricerca educativa - Università degli Studi di Milano-Bicocca - Relatore: prof.ssa S. Kanizsa. Correlatore: prof. S. Tramma, A.A. 2006-2007.

⁸³ Avevano preso parte alla ricerca i supervisori pedagogici Sonia Bella, Giuseppina Finzi, Marta Fustella, Andrea Marchesi, Paola Marcialis, Natalia Piana, Andrea Prandin e Alessandra Rostan. Alcune citazioni significative, tratte dalle loro interviste, sono state riportate nel testo, rendendole riconoscibili attraverso la trascrizione tra virgolette.

⁸⁴ Per un approfondimento della teoria e metodologia della Clinica della formazione cfr. R. Massa (a cura di), *Clinica della formazione*, FrancoAngeli, Milano 1991.

Gli *approcci interazionale ed ecologico-sistemico* conducono alla ricerca di connessioni e all'individuazione di elementi trasversali che consentono di rendere trasferibili in altri contesti le conoscenze e competenze acquisite.

Nella necessità di inquadrare la professione attraverso la conoscenza della realtà sociale e politica, il supervisore tenta inoltre di stimolare l'assunzione di uno *sguardo sociologico* sul sistema legislativo⁸⁵ e sulla rete dei servizi alla persona, in modo da rendere visibili i diversi interlocutori istituzionali, i possibili livelli di collaborazione, i vincoli che definiscono i margini d'intervento degli educatori.

L'*approccio autobiografico* diviene modello teorico che fa riscoprire i soggetti inseriti in una storia complessa, talvolta frammentata, in cui si sono intrecciate molteplici esperienze educative e in cui è possibile rintracciare risorse alle quali ancorare nuovi progetti esistenziali. L'autobiografia è anche uno strumento educativo e di cura, che può essere rideclinato, manipolato e utilizzato in molteplici contesti, secondo svariate sfumature.

Elementi di *psicologia sociale* arricchiscono un repertorio di tecniche per la conduzione dei gruppi utile, non tanto all'analisi interpretativa delle dinamiche relazionali, quanto alla presentazione del contesto formativo come simulazione di un oggetto di lavoro: il gruppo stimola discorsi sull'équipe e sulla necessità di sviluppare competenze di ascolto empatico e comunicazione non direttiva⁸⁶.

Rifacendosi a un modello di carattere filosofico che recupera elementi di *antropologia blochiana*⁸⁷, si potrebbe, infine, rappresentare il lavoro formativo del supervisore attraverso una metafora: la litografia "Mani che disegnano" di Escher mostra due mani che si autodisegnano. Nella circolarità del movimento, fare supervisione pedagogica all'interno di un percorso di formazione "significa proprio fare questo lavoro, dove una mano è quella della *memoria*, l'altra è quella della *speranza* e il disegno rappresenta la nostra presenzialità, che ha bisogno di essere richiarata continuamente". Il lavoro del supervisore, in tutta la sua complessità, consiste nel creare "di fatto, con il banco del tavolo e le puntine, l'occasione affinché la persona possa disegnarsi".

⁸⁵ P. Ferrario, *Politica dei servizi sociali. Strutture, trasformazioni, legislazione*, Carocci, Roma 2001.

⁸⁶ Crf. C. R. Rogers (1951), *Terapia centrata sul cliente*, La Nuova Italia, Firenze 1997.

⁸⁷ E. Bloch, *Il principio speranza*, Garzanti, Milano 2005.

Elementi di sintesi e riflessione

All'interno dei percorsi formativi dei professionisti dell'educazione è possibile rintracciare elementi ricorrenti che mettono in luce alcune caratteristiche della supervisione o nodi che meriterebbero una riflessione.

Innanzitutto, la pratica diviene professionalizzante nella misura in cui dimostra d'essere un'esperienza riflessiva, in grado di condurre ad una teoresi; il valore aggiunto di una rilettura condivisa delle prassi, attraverso una discussione attivata in una dimensione di circolo, sta nella possibilità di incrociare tra loro teorie diverse.

La supervisione diviene quindi contesto e occasione in cui sperimentare processi di connessione tra teoria e prassi, di riflessione condivisa, di ricerca di significati, in grado di tradursi in strategie operative coerenti.

Il gruppo di supervisione diviene pertanto occasione e strumento di apprendimento individuale e collettivo sul ruolo, sui contesti, sui saperi e sulle competenze professionali, ma anche su di sé e sulle proprie competenze riflessive e relazionali.

Il supervisore, quindi, si pone come promotore, facilitatore e garante istituzionale di un processo di iniziazione, personale, formativa e professionale alla comunità di pratiche propria dei pedagogisti. Accompagnando gli studenti in un percorso autoriflessivo, stimola l'acquisizione di un atteggiamento di ricerca, di uno sguardo attento e curioso, con il quale leggere la realtà educativa e abitare la complessità. Sollecitando gli studenti a sperimentarsi in autonomia nei contesti professionali, struttura un setting in cui essi possano esprimersi, raccontarsi e riflettere per ricercare significati personali e condivisi; per imparare a pensare a partire da sé; per acquisire la capacità di rappresentarsi in azione e quindi di formulare ipotesi e cercare soluzioni alternative; per riflettere sulle azioni educative osservate, sviluppando un pensiero critico sull'esperienza, che tenga conto delle caratteristiche del contesto, osservandone i processi evolutivi e le risorse. Crea le condizioni per cui gli studenti possano fare esperienza della teoria studiata e produrre ulteriore teoria, corroborata dalla pratica educativa e quindi carica di significato.

Come si vedrà in seguito, alla supervisione in ambito professionale si attribuiscono le medesime funzioni e caratteristiche; le differenze possono essere evidenziate rispetto ai livelli di consapevolezza nonché di approfondimento e scelta dei contenuti.

Si rilevano, inoltre, un paio di nodi che hanno sollecitato riflessioni (che saranno riprese nei prossimi capitoli):

1. la supervisione in ambito formativo presenta carattere di obbligatorietà; è, quindi, considerata uno strumento efficace nel processo di costruzione e trasmissione dell'identità e delle competenze professionali.

Eppure in ambito professionale la supervisione e la formazione permanente sono pratiche considerate utili, ma non fondanti e imprescindibili per il consolidamento critico e responsabile della cultura professionale dell'educatore, che deve farsi carico di situazioni complesse e di bisogni in continua evoluzione e, quindi, avrebbe bisogno di spazi appropriati e presidiati di riflessione sul proprio vissuto e sul proprio operato nonché di approfondimento e aggiornamento professionale.

Le occasioni di scambio e di confronto sulle metodologie, sull'identità professionale, sulla filosofia degli interventi, sul senso delle azione professionali, oltre a favorire il potenziamento delle competenze professionali, aiutano, infatti, a riappropriarsi continuamente della titolarità, dell'intenzionalità e della responsabilità educativa.

2. In ambito formativo è prevista una corrispondenza tra le figure che formano e quelle che devono essere formate alla professione⁸⁸; nei contesti operativi si instaurano rapporti d'accompagnamento che ricalcano le esperienze dell'apprendistato delle botteghe artigiane⁸⁹; il supervisore/docente/tutor accademico riveste un ruolo formativo con funzioni di orientamento, monitoraggio e consulenza che trae fondamento dalla conoscenza personale dei contesti e delle pratiche professionali.

La formazione degli educatori risulta affidata ad un gruppo di professionisti disomogeneo per esperienze e storie di formazione personale e professionale, ma

⁸⁸ Le figure professionali afferenti ad un Ordine o Albo professionale sono normate a livello nazionale e devono rifarsi ad un modello codificato e preciso, che prevede per il supervisore/docente/tutor di tirocinio una formazione corrispondente alla professione da insegnare.

Ad esempio:

	<i>Formazione del supervisore/docente/tutor</i>
<i>Psicologia</i>	Psicologo
<i>Servizio sociale</i>	Assistente sociale
<i>Medicina e Chirurgia</i>	Medico

⁸⁹ A. Santoni Rugiu, *Breve storia dell'educazione artigiana*, Carocci, Roma 2008.

comunque facenti parte della comunità allargata degli educatori professionali, coordinatori dei servizi, pedagogisti e formatori. Il fatto che la formazione degli educatori non sia prerogativa esclusiva di educatori in servizio con esperienza, ma di diversi professionisti dell'educazione, sembra riproporre il tema dell'apparente fragilità e debolezza della figura professionale dell'educatore; in realtà, specie in un contesto di formazione, si rivela essere una ricchezza: complessità, flessibilità e incertezza sono elementi costitutivi della pratica educativa, che ricerca incessantemente risorse, strategie, possibilità e significati all'interno di relazioni, tempi e contesti multipli. L'educazione è un fenomeno complesso e non può prescindere dalla molteplicità di sguardi, strumenti e chiavi di lettura; in ambito professionale, quindi, il grado di disomogeneità del gruppo dei supervisori aumenta: allo sguardo pedagogico sulla professione si accosta lo sguardo psicologico, capace di illuminare zone d'ombra relative ai vissuti e alle dinamiche relazionali. Il diverso riconoscimento sociale e culturale attribuito ai due ambiti disciplinari ammette però il rischio di perdere di vista lo specifico pedagogico, che dovrebbe essere il fuoco d'attenzione privilegiato di una supervisione sulle pratiche professionali.

2.2.2.4.2 *Supervisione in ambito professionale*

La professionalizzazione del lavoro sociale in generale, e del lavoro socio-educativo in particolare, passa attraverso la costruzione di un sapere originale che l'operatore costruisce con la riflessione, l'elaborazione e la teorizzazione della prassi. In questo senso una supervisione professionale permette di evitare che la prassi diventi sclerotizzata in una serie di gesti, mansioni e compiti che non danno senso all'agire e impediscono l'incremento di quel sapere specifico che caratterizza una professione⁹⁰.

La supervisione degli educatori professionali e degli insegnanti in servizio si configura come possibilità di apprendimento dall'esperienza, di confronto e di integrazione tra teoria e prassi, di costruzione e consolidamento del proprio ruolo e delle proprie competenze professionali, di approfondimento e aggiornamento condiviso sulle metodologie e sul significato delle scelte operative, di ricerca e sperimentazione di nuovi approcci e strategie d'intervento.

⁹⁰ L. Ronda, "La supervisione dell'équipe educativa" in *Animazione Sociale*, ottobre 1996, pp. 92-93.

In un intreccio complesso di oggetti e tematiche educative, di soggetti, figure professionali e sguardi differentemente orientati, è possibile tracciare in modo funzionale (senza pretese di esaustività né intenti di categorizzazione rigida) alcune distinzioni, in grado di delimitare provvisoriamente i confini della supervisione.

Innanzitutto essa può operare su due livelli differenziati, seppur interconnessi⁹¹:

- il *piano tecnico-operativo*, mirato all'apprendimento strumentale e metodologico. A fronte di una conoscenza teorica essenziale acquisita, l'operatore svolge l'attività professionale in autonomia e sottopone al supervisore i risultati e i dubbi del suo operare;
- il *piano personale*, legato alla concezione di persona che si fa strumento al servizio di un processo di rielaborazione e cambiamento di un'altra persona e quindi deve acquisire consapevolezza e padronanza delle implicazioni relazionali, emozionali e funzionali dell'intersoggettività. Il contesto di supervisione viene ad essere uno spazio neutro nel quale sentirsi pienamente liberi di rielaborare la propria esperienza in modo funzionale al miglioramento della pratica professionale.

La supervisione può inoltre essere focalizzata su molteplici oggetti d'indagine, riconducibili generalmente alle macroaree del progetto, della metodologia di lavoro e delle modalità di funzionamento dell'équipe educativa.

La *supervisione progettuale* è centrata sugli aspetti organizzativo-progettuali dei servizi, cioè sul mandato istituzionale e i bisogni ai quali si è chiamati a rispondere; quindi, gli obiettivi principali sono: «la messa a fuoco della situazione circa la realizzazione del progetto, l'individuazione del possibile scarto fra teoria e prassi, l'evidenziazione degli elementi di criticità che scaturiscono dalla concreta messa in atto del progetto»⁹². La supervisione progettuale può essere utilizzata nei momenti di emparse o cambiamento che comportano la necessità di un ripensamento complessivo del progetto, oppure può avere un carattere di ciclicità, nell'ottica della “revisione e manutenzione” periodica dei progetti in corso.

Il supervisore, al fine di far emergere i fattori facilitanti e quelli ostacolanti, le soluzioni sperimentate e le nuove strategie da attivare,

⁹¹ L. Zani Minoja, “La supervisione nel lavoro d'équipe” in *Consultori Familiari Oggi*, 3, 1998, p. 51.

⁹² C. Caffarena, “La supervisione progettuale” in *Prospettive Sociali e Sanitarie* n.7/2010, pp. 1-4.

si pone come facilitatore che accompagna il gruppo nella rilettura della situazione della propria realtà, facendo emergere risorse e le capacità di cui può disporre: stimola la rielaborazione/produzione di pensiero, ponendo domande, proponendo strumenti di lettura; ha il compito di accompagnare l'innovazione; facilita la comunicazione, lo scambio, la negoziazione; sostiene la crescita dell'organizzazione, attraverso un'attitudine alla promozione e allo sviluppo delle altrui competenze⁹³.

La *supervisione metodologica* è focalizzata sulla tecnica e sulla metodologia dell'intervento; può essere centrata sulla gestione dei casi (eterocentrata) oppure sugli aspetti intrapsichici dell'operatore, che influiscono sulle sue modalità relazionali e operative (autocentrata).

La supervisione metodologica [...] si caratterizza come uno spazio protetto e tutelato, in cui gli operatori ripensano ai propri scopi, agli obiettivi e alle modalità di lavoro, al fine di rivedere e rivalutare con metodo l'agire professionale: attraverso la descrizione di ciò che si fa e delle modalità con le quali si costruiscono interventi e relazioni, gli operatori hanno l'opportunità di riflettere sull'efficacia delle proprie scelte operative e di effettuare un monitoraggio costante sulla qualità delle prestazioni erogate. Ciò avviene attraverso lo sforzo di esplicitare i passaggi metodologici, i criteri, gli indicatori e gli strumenti utilizzati. [...] Si caratterizza, quindi, anche come sistema di autovalutazione e di valutazione *in itinere*⁹⁴.

La *supervisione dell'équipe educativa* accompagna i gruppi di lavoro nel processo di mediazione e strutturazione di una metodologia condivisa «che rispetti le individualità personali e professionali, ma che consenta di individuare e raggiungere, con coerenza e sintonia, obiettivi di lavoro comuni»⁹⁵. I principali fuochi d'attenzione si riferiscono alle dinamiche d'interazione all'interno del gruppo di lavoro; al livello di condivisione degli scopi, dei valori, delle finalità del servizio (della *mission*); ai processi di formulazione di decisioni, strategie operative nonché di definizione dei problemi e delle criticità; alle modalità di circolazione delle informazioni tra operatori e all'interno della rete dei servizi territoriali. La supervisione dell'équipe educativa «permette di comprendere se ci si trova di fronte a un insieme di persone che fanno lavoro di gruppo attraverso l'adozione di un metodo condiviso di lavoro [...] e [se] le difficoltà sono soggettive, metodologiche o dell'équipe»⁹⁶.

Nel lavoro educativo, soprattutto in un contesto di gruppo, spesso i piani personale e

⁹³ *Ibidem*.

⁹⁴ F. Merlini, S. Filippini, "La supervisione al servizio della valutazione" in *Prospettive Sociali e Sanitarie* n.19/2006, pp. 7-11.

⁹⁵ *Ibidem*.

⁹⁶ *Ibidem*.

professionale, psicologico e pedagogico s'intersecano; gli operatori si possono avvalere di (scelgono tra) due tipi di supervisione⁹⁷:

- la *supervisione psicologica* (cui spesso si rischia di ricondurre l'insieme delle possibilità di supervisione), che focalizza l'attenzione sui *vissuti individuali e collettivi* dell'esperienza educativa; può strutturarsi come percorso rivolto ad un'équipe di lavoro, che analizza le proprie dinamiche interne, i vissuti legati agli interventi educativi e il rapporto con altre professionalità, oppure come percorso individuale, con un maggiore approfondimento ed esplicitazione delle implicazioni personali riguardanti il singolo operatore. La differenza nell'analisi dei vissuti e delle emozioni in un percorso di supervisione rispetto alla psicoterapia sta nel ricondurli all'intervento professionale, quindi, alla loro influenza sulle azioni e sulle scelte professionali;
- la *supervisione pedagogica*, che tende a favorire la lettura pedagogica degli eventi educativi, collocandosi in una *cornice progettuale* e ricercando il senso dell'azione educativa.

Presenta diverse sfumature che si esplicitano in specifiche domande relative a "situazioni critiche". In particolare è una supervisione finalizzata a:

- individuare e sciogliere alcune situazioni intoppo che non consentono, a una prima analisi, l'auspicato procedere del progetto;
- evidenziare il senso dell'azione educativa, cioè scoprire educazione pensata, anche laddove non sembra esservi pensiero, e scoprire pratica educativa, anche laddove non sembra esservi pratica educativa;
- favorire il confronto tra le dichiarazioni d'intenti educativi e gli effetti educativi, quando tra i due momenti sembra esistere uno iato ritenuto fisiologico ma patologico.

Inoltre, può esservi supervisione anche in assenza di particolari "momenti critici", cioè supervisione per l'insieme della progettazione educazione per alcune fasi o aree di essa⁹⁸.

Nello specifico del contesto scolastico⁹⁹, la supervisione è una pratica riconducibile alla consulenza e/o alla formazione. Analizzata e descritta da Riva¹⁰⁰ come opportunità efficace nella gestione del conflitto tra ruolo educativo e amministrativo nonché della discrepanza tra aspettative e realtà, vede come fruitori privilegiati i dirigenti scolastici. Essi richiedono prevalentemente una *supervisione di progetti-modello* oppure di

⁹⁷ S. Tramma, *L'educatore imperfetto*, op. cit., p. 112.

⁹⁸ *Ibidem*.

⁹⁹ Si rimanda al terzo paragrafo del terzo capitolo una riflessione sulle trasversalità della supervisione in relazione alla molteplicità dei contesti educativi.

¹⁰⁰ M. G. Riva, *Formazione clinica e pratiche di autoriflessione per dirigenti scolastici*, Quaderni di didattica, Edizioni ETS, Pisa 2005.

progetti di ricerca poiché consente di verificare che nuovi metodi d'insegnamento, nuove forme di cooperazione tra docenti oppure diverse modalità d'apertura della scuola verso l'esterno vengano accettati e non falliscano a causa della passività e dei problemi di comunicazione.

La supervisione singola con i docenti si presenta raramente, per indagare e gestire il rapporto con gli studenti o con i colleghi, i dirigenti scolastici e i genitori; si tratta, per lo più, di una riflessione su singoli avvenimenti e coinvolgimenti.

In Italia le leggi di riforma e l'autonomia scolastica hanno portato a un cambiamento dell'impianto scolastico, con un'articolazione delle responsabilità e dei poteri gestiti attraverso un'organizzazione di *staff* e *team* integrati per gruppi di progetto o aree disciplinari e la creazione di un complesso lavoro di rete. All'interno della scuola è quindi aumentato il bisogno di formazione, integrazione, coordinamento, programmazione condivisa e progettazione di metodologie e strumenti in grado di risolvere problemi educativi. Il dirigente scolastico, per la posizione di responsabilità che occupa, deve saper gestire innumerevoli circostanze e monitorare continuamente l'andamento di tutte le molteplici dimensioni in gioco nella vita scolastica; assume quindi, anche se spesso in modo implicito, il ruolo di supervisore pedagogico, cioè di «qualcuno che aiuta ad aiutare»¹⁰¹.

Nella complessità della scuola contemporanea, attraverso processi di supervisione si possono analizzare molteplici livelli:

- il *livello socio-organizzativo*, teso ad aiutare insegnanti, personale non docente e allievi a inserirsi e a leggere il contesto organizzativo, nella molteplicità delle variabili che intervengono, come il modello secondo il quale vengono distribuite le informazioni, le modalità di gestione della leadership, del personale e dei rapporti tra le varie professioni compresenti in un certo contesto, il sistema delle norme e delle regole, dei riconoscimenti, dei premi e delle sanzioni nonché i modelli pedagogici con i quali si intrecciano le scelte organizzative;
- il *livello cognitivo*, volto allo sviluppo di una maggiore comprensione, rielaborazione e metacognizione, ricercata attraverso lo sviluppo di processi cognitivi, di comprensione dei problemi, di attivazione di risorse, trovando soluzioni personali e creative, di consolidamento di abilità. I processi

¹⁰¹ Ivi, p. 44.

metacognitivi e i momenti di riflessione e di metariflessione sull'esperienza compiuta vengono sostenuti, collegando teoria e prassi, per stimolare l'apprendimento dall'esperienza;

- il *livello didattico*, della progettazione pedagogica, della metodologia, mirato al sostegno di insegnanti e allievi nel confronto con il senso delle tecniche, delle metodologie, degli strumenti, delle teorie e dei modelli della didattica utilizzati;
- il *livello relazionale*, sul piano comportamentale, psicodinamico, di analisi del profondo, diretto alla costruzione di relazioni costruttive tra studenti, insegnanti, familiari, operatori di varie professioni che convivono nel contesto scolastico, dirigenti e personale amministrativo; attraverso il potenziamento della capacità di ascoltare, osservare, comunicare, gestire i conflitti, analizzare i propri vissuti, le emozioni relative alla propria esperienza, a certi eventi critici, ai rapporti con i colleghi, gli studenti e i genitori, si cerca di rispondere al bisogno di rielaborare l'esperienza attraversata;
- il *livello clinico-pedagogico*, teso alla messa in luce, presa di coscienza e riflessione sui modelli pedagogici e sugli stili educativi agiti nelle situazioni formative.

La supervisione, quindi, «può essere concepita come una riflessione di secondo livello, una metariflessione sull'esperienza, una rielaborazione complessa relativa a tutti i livelli organizzativo, relazionale, didattico»¹⁰².

Allargando nuovamente lo sguardo sul lavoro educativo, indipendentemente dai contesti specifici, all'interno di una logica d'integrazione tra sistema scolastico, extrascolastico e territoriale, la supervisione diviene, quindi, uno strumento metariflessivo, che permette di potenziare le dinamiche comunicative, di moltiplicare e interconnettere diversi punti di vista, di far circolare saperi e competenze, di trovare strategie e soluzioni condivise e cooperative. La declinazione della supervisione come supporto alla costante qualificazione della professionalità dell'educatore passa attraverso una seria *ricerca del significato dell'agire educativo*: la discussione e il confronto con un collega esperto e preparato offrono la possibilità di riflettere sul proprio mandato e operato, soffermandosi sul metodo e sulle strategie agite, mettendo in luce le difficoltà concrete o potenziali, discutendo dell'appropriatezza dei propri

¹⁰² Ivi, p. 45.

interventi e ri-assumendosi la responsabilità e titolarità educativa. La supervisione, dunque, può contribuire a trasformare l'incertezza e la debolezza del lavoro educativo in potenzialità poiché aumenta il livello di consapevolezza e la capacità di gestire la complessità in modo flessibile e appropriato.

Il processo di supervisione, per compiersi pienamente, ha bisogno d'essere governato da un supervisore che si sappia muovere lungo tre assi regolativi:

1. *attribuzione di fiducia*: scoraggiando un atteggiamento di delega totale, si rivela funzionale la costruzione di una relazione contrattuale tra organizzazione, operatori e supervisore per far emergere una domanda mirata e intenzionale legata alla specificità del contesto e della situazione;
2. *specificità pedagogica della professione dell'educatore*: per essere sostegno effettivo alla professionalità e all'identità lavorativa dell'educatore, il supervisore deve declinare i propri interventi in direzione del riconoscimento e del rispetto della peculiarità del punto di vista educativo;
3. *necessità di creare connessioni*: l'attività di supervisione deve connettere gli aspetti di elaborazione dell'esperienza con la dimensione organizzativa del servizio.

Il lavoro di supervisione ha inizio con la stipula di un contratto formativo, a partire dal riconoscimento da parte dell'educatore dei propri bisogni formativi e dalla loro traduzione in domanda nonché dall'esplicitazione da parte del supervisore della propria offerta formativa, in termini di competenze professionali e orientamenti teorici di riferimento. Alla base di una scelta di supervisione devono cioè esserci *assunzione di responsabilità e riconoscimento delle specificità professionali*, in un serio investimento personale e professionale connotato da intenzionalità e discrezionalità nel negoziare e concordare i possibili oggetti e le centrature dell'intervento di supervisione.

Ma è bene ricordare che «il supervisore non è la fonte dell'apprendimento dell'operatore, bensì il mezzo che facilita il confronto personale e diretto con una realtà, che diventa fonte primaria di conoscenza e di esperienza: l'operatore apprende non dal supervisore, ma dall'esperienza»¹⁰³. La supervisione dovrebbe quindi favorire la riflessività sull'agire educativo in un processo di rielaborazione critica dell'esperienza professionale, al fine di sviluppare una maggiore capacità progettuale e una graduale assunzione di strumenti e comportamenti nuovi.

¹⁰³ D. Simeone, "La supervisione del lavoro educativo" in *Animazione Sociale*, n°12, Torino, dicembre 2003, pp. 75-80.

La supervisione professionale viene, quindi, ad assumere il significato di *momento formativo e di ricerca* perché collocata non solo sul piano dell'identità, ma anche del ruolo professionale che l'educatore viene ad assumere. Non si tratta di apprendere *cosa* bisogna fare, quanto d'imparare a cercare e a trovare *come* fare. Sarebbe, quindi, auspicabile che la supervisione professionale fosse inserita nella concreta organizzazione del lavoro, nel quadro delle attività e degli obiettivi da raggiungere (e non considerata un'attività utile, ma non indispensabile) perché gli strumenti scelti ed il loro utilizzo possano trovare significato e applicazione efficace.

Il processo di supervisione persegue obiettivi formativi e rielaborativi sia sul piano delle prassi operative che dei vissuti personali e si qualifica come uno spazio privilegiato del pensare, in opposizione alla convulsività del fare, in cui ripensare l'azione professionale e ricollocarla in una cornice di senso, attraverso un momento processuale d'interazione con un professionista riconosciuto come esperto, in grado di sostenere l'analisi e la rielaborazione critica di nodi problematici relativi a:

- intenzionalità e capacità progettuale, che ricerca chiavi di lettura degli eventi e cambiamenti in atto, al fine di proporre interventi coerenti e significativi;
- strumenti e metodologie da affinare;
- acquisizione di strategie di rinforzo del ruolo professionale, a partire dallo sviluppo di consapevolezza, attraverso la ricostruzione del significato dell'agire educativo e dei processi di cambiamento;
- potenziamento del lavoro di gruppo;
- rafforzamento di metodi e tecniche delle azioni d'aiuto in merito a specifici bisogni e domande.

Al supervisore si richiede, quindi, un sostegno nel processo di strutturazione di un *circolo virtuoso tra teoria e prassi* in cui la teoria deve saper guidare la pratica, attraverso l'elaborazione di criteri di lettura della realtà, e la pratica deve ricercare canali di comunicazione con la teoria, restituendo feedback di verifica, attraverso i quali sia possibile valutare la tenuta dell'impianto teorico e orientare il processo di rielaborazione successivo.

La multidimensionalità del disagio, del contesto e delle professionalità condiziona le strategie d'intervento sociale e necessita di un sovrasisistema di pensiero, in grado di creare connessioni e di predisporre risposte con carattere di processo.

Fondamentale pertanto il riferimento al concetto di *complessità*, intesa come

principio metodico secondo cui gli oggetti dipendono da altri oggetti, le relazioni da altre relazioni, i sistemi da un osservatore che occupa un punto di vista privilegiato da cui si diramano univocamente e ordinatamente tutte le prospettive [...] Complessità è un termine che sta ad indicare un tipo di analisi basata sulla relazionalità¹⁰⁴.

Essa supera, quindi, la linearità e il riduzionismo; invita a decostruire le semplificazioni, a ricercare nessi e nuovi sguardi e possibilità.

Siamo sempre circondati da moltissime informazioni, ma in realtà la maggior parte ci sfugge perché nel nostro osservare e ascoltare siamo assorbiti dai giudizi che ci preme dare e dai pregiudizi di cui inevitabilmente ci serviamo per controllare quanto accade in noi e intorno a noi. Le informazioni che riusciamo a cogliere tendiamo a percepirle attraverso dei canali prefissati, canali che spesso proprio la pratica professionale tende a costruire con percorsi e argini ben segnati e protetti. La rilevazione dei dati di lavoro, sull'operatività concreta, sul contesto relazionale e organizzativo entro cui essa si svolge è comunque limitata e tende ad essere deformata. [...] I dati sono ben presto ordinati e classificati e la scoperta di altro, la conoscenza di ciò che è inesplorato e sfuggente è scoraggiata e sospesa¹⁰⁵.

L'educatore professionale deve "imparare a pensare"¹⁰⁶ su di sé e sul proprio lavoro, affinando la capacità di rappresentarsi in azione, di porsi su un livello metariflessivo, sviluppando un pensiero sull'esperienza, rapportandola agli schemi mentali, ai valori e alle interpretazioni sottesi nonché alle caratteristiche del contesto d'appartenenza, osservandone i processi evolutivi e le risorse.

L'*apprendimento* può essere visto

non tanto e non solo come acquisizione di conoscenze ma fondamentalmente come esercizio di abilità e addestramento di processi cognitivi; apprendere è la *costruzione*, ovviamente progressiva, *della capacità di investigare la realtà* (analizzarla, ampliarla attraverso collegamenti, ordinarla attraverso congetture e ipotesi, confrontare i diversi modi con cui la si ordina o la si spiega ecc.); la continua *riscoperta delle conoscenze già fissate* ed una loro continua verifica, adeguamento e *uso* nelle situazioni concrete in cui si è immersi, un possibile recupero dell'esperienza del passato, delle conoscenze scientifiche già definite come mezzi della ricerca stessa¹⁰⁷.

¹⁰⁴ F. Pardi, G. F. Lanzara, *L'interpretazione della complessità. Metodo sistemico e scienze sociali*, Guida, Napoli 1980 citato in E. Allegri, *Supervisione e lavoro sociale*, op. cit., p. 21.

¹⁰⁵ F. Olivetti Manoukian, "Tirocinio professionale e apprendimento dall'esperienza" in E. Neve, M. Niero (a cura di), *Il tirocinio. Modelli e strumenti dall'esperienza delle scuole italiane*, FrancoAngeli, Milano 1990.

¹⁰⁶ D. Demetrio, D. Fabbri, S. Ghepari, *Apprendere nelle organizzazioni*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1994. In questo testo, Fabbri presenta alcune peculiarità del processo dell'imparare a pensare: riuscire a capire che la giustificazione delle azioni d'apprendimento è incorporata nell'azione; comprendere che non esistono modi di pensare migliori di altri; imparare a decidere; imparare a descrivere gli eventi nella mente; saper porre le buone domande.

¹⁰⁷ P. Bertolini, *Dizionario di pedagogia e scienze dell'educazione*, Zanichelli, Bologna 1996, p. 508.

Quindi, come «l'acquisizione di capacità, di competenze, di comportamenti determinata dal rapporto tra individuo e ambiente mediante le esperienze che avvengono»¹⁰⁸; in analogia con i termini educazione, crescita, sviluppo, evoluzione, socializzazione, cambiamento, si tratta di un processo di acquisizione, riorganizzazione e rielaborazione di concetti nuovi o pregressi nella ricerca di ulteriori connessioni e significati. Esso si sviluppa in un processo di sviluppo circolare caratterizzato da quattro fasi: esperienza concreta, osservazione riflessiva, concettualizzazione astratta e sperimentazione attiva.

L'attivazione di percorsi di formazione e supervisione non può, quindi, prescindere dalla centralità dei processi cognitivi. Deve inoltre tener conto del ciclo di vita lavorativo del soggetto, che comprende la formazione di base, l'aggiornamento e la formazione permanente cui corrispondono trasversalmente diverse modalità di apprendimento:

- *cognitivo*: conoscenza, analisi e concettualizzazione di problemi e soluzioni, attenzione ai contenuti delle discipline specifiche, curiosità di conoscere;
- *operativo/professionale*: focalizzazione sui principi etici della professione, il processo metodologico, gli strumenti, le tecniche, la progettazione e la verifica;
- *relazionale*: consapevolezza di sé e del proprio mondo interiore, capacità di confrontarsi con le emozioni altrui.

2.3 Una prima sintesi delle funzioni attribuite alla supervisione

Nella letteratura sulla supervisione svolta nell'ambito delle professioni d'aiuto¹⁰⁹ è possibile rintracciare le funzioni che le vengono attribuite trasversalmente, aldilà della specificità dei contesti operativi e delle figure professionali:

- *presidio di uno spazio di riflessione sulla professionalità*: creazione di un contesto nel quale è possibile sospendere l'operatività e cercare connessioni tra motivazioni, obiettivi, scelte, dubbi, vissuti, metodologie e nuove possibilità;

¹⁰⁸ E. Allegri, *Supervisione e lavoro sociale*, op. cit., p. 26.

¹⁰⁹ M. C. Hester, "Il processo educativo nella supervisione" in *Social Casework*, 6, 1951, trad. it. in Collana di servizio sociale, Quaderni 1-2-3, AAI, Roma 1964.

- *attivazione di un processo di apprendimento dall'esperienza*: la rilettura delle scelte operative, stimolata dal supervisore, attiva un processo di apprendimento e facilita «lo sviluppo di uno spirito scientifico di ricerca [...] Provare a esplicitare il proprio pensiero ad un'altra persona, esaminando la validità delle ragioni che lo sostengono, è un metodo eccellente per imparare. Ciò può confermare il proprio pensiero e rivelarne lacune in maniera da suscitare nuovi sforzi per imparare»¹¹⁰;
- *valutazione in itinere del lavoro*: il supervisore, in un rapporto dialogico con gli operatori, attiva e sostiene un lavoro di monitoraggio dei progressi, analisi delle criticità e definizione degli obiettivi dell'agire professionale;
- *documentazione*: il supervisore spesso sollecita la pratica della documentazione del lavoro, come esercizio di pensiero, sistematizzazione e analisi approfondita delle prassi e dei contesti operativi;
- *trasmissione della cultura professionale*: le occasioni di scambio e di confronto sulle metodologie, sull'identità professionale, sulla filosofia dell'intervento, sul senso dell'azione professionale, oltre a favorire il potenziamento delle competenze professionali, aiuta a renderle visibili e trasmissibili:

Quando il gruppo lavora alla ricerca di tracce della propria storia, come gruppo all'interno di una organizzazione e come gruppo che si riferisce e si confronta con una professione, promuove l'integrazione tra continuità e innovazione all'interno dello sviluppo della professione¹¹¹.

In riferimento alla committenza istituzionale, la supervisione svolge anche una funzione di raccordo tra diversi livelli: il compito di controllo dell'efficacia del lavoro degli operatori e della qualità dei servizi offerti dalle organizzazioni si traduce in interventi di mediazione informativa tra i diversi livelli, facilitando la loro integrazione, e in attività di sostegno nella comprensione e gestione dei rapporti gerarchici e delle procedure amministrative.

Non si può certo identificare con un sistema di controllo fiscale, ma è verifica di un corretto esercizio dei ruoli professionali e della qualità del lavoro; non è imposizione acritica di regole del servizio, ma è aiuto all'operatore nel comprenderle, utilizzarle, o a proporre eventuali opportune modifiche; non è sede di esplicitazione di un rapporto gerarchico eventualmente esistente, ma è sede di interazione tra professionisti con ruoli diversi ma obiettivi condivisi¹¹².

¹¹⁰ Ivi, p. 30.

¹¹¹ E. Allegri, *Supervisione e lavoro sociale*, op. cit., p. 55.

¹¹² E. Fiorentino Busnelli, "Appunti sulla supervisione" in *Formazione e servizi sociali*, 3, 1990, p. 84.

3.

Temi nodali tra le pratiche di supervisione

Dall'analisi della letteratura sono emersi elementi che hanno permesso di inquadrare la supervisione rispetto alle funzioni, ai possibili impianti, alle diverse modalità in cui viene concettualizzata e utilizzata come strumento professionalizzante nei contesti socio-educativi.

Per approfondire la conoscenza dell'oggetto di studio, aggiungendo elementi di concretezza e di contenuto, di riflessione e di operatività, ci si è accostati alla supervisione anche dialogando con i soggetti che la praticano e sperimentano. Attraverso l'analisi delle interviste condotte è stato possibile riconoscere alcuni temi nodali che la caratterizzano, da un lato chiarendone i contorni e i contenuti, dall'altro facendo emergere alcuni tratti di ambiguità e criticità.

L'oggetto "supervisione" si è, pertanto, ulteriormente definito in relazione ai seguenti temi-chiave:

- la supervisione come processo dinamico;
- la supervisione e le pratiche affini: formazione, consulenza, coordinamento e ricerca¹;
- le funzioni attribuite alla supervisione: processi di definizione di domande e di negoziazione di obiettivi e contenuti;
- la trasversalità della supervisione rispetto ad ambiti e contesti d'intervento;
- la supervisione riletta in termini di efficacia: le ricadute professionali e i saperi prodotti;
- la figura del supervisore: quadri concettuali e pratiche molteplici, competenze trasversali, percorsi di formazione professionale auspicati;
- i nodi critici della supervisione;

¹ La trattazione approfondita del rapporto tra la supervisione e le pratiche affini della formazione, della consulenza, del coordinamento e della ricerca sarà affrontata nel prossimo capitolo.

- possibili prospettive future: gli spazi e il ruolo della supervisione pedagogica nello sviluppo della cultura professionale dell'educatore.

Il riconoscimento della possibilità di inserire la supervisione in un processo circolare in cui prassi e teoria si rileggono e integrano a vicenda ha portato alla scelta di produrre un resoconto narrativo nel quale le parole degli intervistati² si integrano con le riflessioni della ricercatrice e con alcuni approfondimenti bibliografici.

3.1. La supervisione come processo dinamico

Muovendosi lungo il continuum della linea del tempo, è possibile riconoscere la processualità dinamica della supervisione a due livelli: innanzitutto come percorso che si articola in una serie di incontri che le équipe di lavoro concordano con i supervisori, secondo una cadenza mensile o quindicinale, nell'arco di un'annualità lavorativa (generalmente, i periodi coperti dalla supervisione vanno da ottobre a giugno e gli incarichi attribuiti ai supervisori sono di durata annuale, spesso rinnovabili).

Nei termini di un percorso, rifacendosi alla scansione proposta da Sumini³, è possibile ipotizzare il susseguirsi delle seguenti sessioni temporali:

- T₀) una richiesta di supervisione (posta in termini formali o informali) avvia un processo comunicativo tra un educatore/un'équipe/il referente di un servizio/di un'organizzazione e un professionista a cui viene posta una domanda generica in relazione a un problema o un bisogno percepito;
- T₁) il supervisore formula e presenta una proposta di supervisione, descrivendo i processi che potrebbero essere attivare: dichiara le sue teorie di riferimento, esplicita il senso che attribuisce alla supervisione e le modalità con cui pensa di poter trattare i temi e i problemi posti dal suo interlocutore;
- T₂) inizia il percorso di supervisione: la conoscenza reciproca tra supervisore ed équipe avviene attraverso un dialogo, che apre un confronto centrato sulle

² Le interviste sono state trattate come testo e alcune citazioni particolarmente significative sono state riportate integralmente, rendendole riconoscibili attraverso la trascrizione tra virgolette e l'indicazione di una sigla che permetterà di ricostruire le attribuzioni (come spiegato nel primo capitolo).

³ A. Sumini, "La supervisione educativa nei servizi" in *Prospettive Sociali e Sanitarie*, n. 7/2008, pp. 17-20.

aspettative, sul significato dell'agire educativo, sulle modalità di lavoro dell'équipe nonché sulle rappresentazioni relative alla supervisione;

- T₃) il supervisore raccoglie e riconosce i contenuti portati dall'équipe, avviando il processo di co-costruzione del percorso attorno alle modalità e ai temi prioritari che s'intende affrontare assieme; inizia il processo di ricerca-apprendimento;
- T₄) tempo della valutazione in itinere e finale: confronto tra ciò che il supervisore pensa di aver visto accadere all'interno dell'équipe (come cambiamenti nel modo di rappresentare se stessa) e ciò che l'équipe percepisce di diverso nel proprio modo di essere e di agire quotidiano, rispetto a prima della supervisione e in relazione ai problemi affrontati;
- T_{5a}) termine del percorso di supervisione, legato alla constatazione da parte del supervisore che il suo compito si è esaurito, con il rischio di ripetizione di copioni già interpretati da entrambi (équipe e supervisore), senza la possibilità di aggiungere nulla di nuovo;
- T_{5b}) il tempo della riprogettazione della supervisione, ripensando un possibile nuovo percorso organizzato intorno a nuovi obiettivi di cambiamento, riconosciuti come perseguibili.

La supervisione, dunque, è inserita in una dinamica circolare, che può chiudersi oppure dar vita a un nuovo processo generativo.

Ma la supervisione presenta una dinamicità processuale anche nel senso che si differenzia e ridefinisce nel corso degli anni, a seconda della storia delle organizzazioni, dei servizi educativi e delle équipe di lavoro.

«C'era una scelta del tutto ideologica di fare la supervisione da soli, di fare dei tavoli di lavoro di auto-supervisione dei casi, ritenendo che appunto intorno al tavolo ci fossero le competenze necessarie e che lo scambio soprattutto tra le visioni degli operatori coinvolti potesse fornire questo supporto. [...] Questo tavolo orizzontale di scambio era il luogo dove si analizzava, si trattavano i casi individuali. [...] Questo ha tenuto finché ha tenuto il meccanismo di organizzazione "familiare" e quindi cooperativa piccola con dei rapporti di confronto e di scambio, anche di lavoro, molto frequenti e anche di carattere informale; quindi dove c'era anche un elemento di conoscenza personale, affettiva. C'era un'organizzazione che funzionava, dove le prese in carico erano di lunga durata e quindi erano quasi di tipo "adottivo" (erano dei pacchetti importanti, di quindici-venti ore la settimana per cui tu entravi nella vita di questa persona e a sua volta lei nella tua; era un altro modello di lavoro).

Lasciare quella struttura, passando da quel modello lì a un modello dove c'è un maggior numero di persone coinvolte che si conoscono meno o comunque hanno una frequenza di rapporti meno intensa; un sistema organizzativo un po' meno familiare, ma un po' più "organizzazione-aziendale" (quindi divisione dei ruoli, competenze e cose varie), un maggior numero di casi seguiti e una diminuzione delle ore per caso... Cambia completamente la scena.

E allora [...] diventa impossibile fare quel tipo di lavoro e, quindi, arriva il consulente esterno con funzione di supervisione»⁴ (CP).

La scelta di avvalersi della supervisione come strumento professionale di supporto nel governo della complessità e dinamicità educativa è, quindi, anche una questione ideologica e culturale, che deve essere affrontata all'interno delle organizzazioni perché si operino scelte consapevoli e condivise, coerenti con la struttura organizzativa d'appartenenza e sostenibili.

Si tratta di una questione complessa perché comporta l'esplicitazione e l'analisi critica di premesse, aspettative e rappresentazioni nonché un'assunzione di responsabilità che comprende una seria riflessione in merito all'individuazione di un professionista in grado di avvicinarsi alla pratica educativa riconoscendola e valorizzandola nel suo compiersi. La supervisione (come ogni atto educativo) deve essere contestualizzata e coerente con i cambiamenti in atto e i bisogni del territorio e delle équipe di lavoro, che vedono talvolta messo in discussione il proprio mandato istituzionale e devono perciò riappropriarsi costantemente del proprio ruolo e ridefinire i margini di progettualità e intenzionalità entro i quali muoversi.

«Quello che è successo negli anni in Cooperativa⁵ è la dinamicità all'approccio alla supervisione nel senso che quello che valeva dieci anni fa, adesso, non dico che non valga più, ma si è molto differenziato. Molte cose sono cambiate. [...]

La nostra è un'organizzazione strutturata per aree tematiche [...] e anche la supervisione è organizzata in aree tematiche.

L'area "adolescenti e giovani" nasce nella nostra riorganizzazione come quell'area alla quale fanno riferimento i progetti di prevenzione all'uso di sostanze piuttosto che i centri di aggregazione giovanile. In questi anni si sta aprendo a tutta una serie di modifiche, nel senso che l'educativa di strada, che era una delle linee legate alla prevenzione, di fatto è pressoché insostenibile ormai, in quanto non ci sono più i gruppi in strada. Si tratta ora di adottare un approccio che è più di "lavoro di comunità" piuttosto che convogliare l'energia e i pensieri rispetto a un tema della promozione e delle politiche giovanili. *Questo da un punto di vista dei contenuti, che quindi ha a che fare e va a ricadere sulle pratiche, necessariamente è un'evoluzione che comporta un cambiamento di pensiero e un cambiamento di approccio da un punto di vista pedagogico. Quindi le aree si evolvono rispetto a quelli che sono i bisogni.*

L'area "disagio mentale e disabilità" e tutto quello che ha a che fare con queste tipologie di disagio [...] Siamo partiti con le comunità di accoglienza per le persone con disagio psichiatrico, adesso stiamo sperimentando queste nuove forme di intervento che sono normate dalla legislazione regionale e che sono le cosiddette "residenzialità leggere", cioè appartamenti dove le persone con

⁴ La citazione fa riferimento all'esperienza e alle riflessioni maturate all'interno della Cooperativa sociale Comunità Progetto di Milano.

⁵ L'esperienza presentata si riferisce alla Cooperativa Lotta Contro l'Emarginazione di Sesto San Giovanni. Si è ritenuto utile riportare un brano tanto esteso dell'intervista perché esemplificativo della stretta connessione esistente tra la complessità delle organizzazioni, la necessità di riprogettare gli interventi educativi in relazione all'evoluzione dei fenomeni e la scelta di avvalersi di molteplici forme di sostegno professionale.

disagio psichiatrico lieve vivono insieme e sperimentano una forma di autonomia che è chiaramente l'antitesi della comunità di accoglienza rispetto anche al ruolo dell'educatore, a come si colloca e dove si colloca.

Poi abbiamo l'area delle "dipendenze", dove [abbiamo visto] il cambiamento delle tipologie dei consumi, intese come le sostanze che si consumano, ma anche lo stile di consumo. Siamo partiti trent'anni fa rivolgendoci ai tossicodipendenti da eroina, che erano l'unica forma di dipendenza riconosciuta; adesso noi siamo arrivati ad aprire, un anno e mezzo fa, un servizio per poli-consumatori. Cambia l'approccio, che non è più da considerarsi (come una volta si considerava) terapeutico-riabilitativo: è terapeutico, ma considerato il fatto che accedono a questo servizio persone che hanno dipendenza soprattutto da cocaina, a cui non puoi proporre la comunità per tre anni... [...] Abbiamo tempi dai tre ai sei mesi e dobbiamo sperimentare delle forme nuove. Quindi cambia tutto.

Poi abbiamo l'area "grave marginalità" che è l'area in cui entra un po' di tutto e che in questi anni è diventata un'area molto concentrata sui sostegni e gli aiuti alle persone in difficoltà, cioè tutte quelle che, non avendo un'etichetta specifica, i servizi non sanno dove mettere. Quindi, dal punto di vista progettuale, quest'area è una di quelle più attive nel senso che tu ti devi inventare una serie di cose legate a interi universi.

L'ultima è l'area "immigrazione" dove, anche qui, nel giro di pochi anni l'evoluzione del fenomeno migratorio ha introdotto tutta una serie di variabili per cui ragioni in termini di migranti che sono arrivati trent'anni fa, che sono in Italia da trent'anni e adesso cominciano ad essere anziani e quindi c'è il problema, per esempio, del migrante anziano che non puoi pensarlo uguale all'accompagnamento dell'anziano italiano. Per cui c'è tutto un lavoro di ricostruzione di percorso di vita che non può più tornare a fare, banalmente; non si riesce più a ricompone le radici. Piuttosto che, dall'altro lato, c'è tutta la questione delle seconde generazioni: [...] non solo i figli dei migranti che sono nati qua, ma [...] gli adolescenti che arrivano con i ricongiungimenti familiari, che sono un altro mondo a parte.

Quindi che cosa succede?

Che nel giro di pochi mesi, in tutte le aree, ci si ridefinisce.

Noi stiamo provando a governare (è una parola un po' difficile), a monitorare tutti questi cambiamenti utilizzando tutte e tre le tipologie di sostegno [...]: la consulenza, la formazione e la supervisione, che sono tre cose molto diverse⁶». (L)

I cambiamenti che interessano il territorio e le aree d'intervento hanno, inevitabilmente, delle ricadute sulle équipe educative e sulle loro domande di supporto, che si evolvono nel tempo perché le pratiche si integrano progressivamente di nuove competenze, i fuochi d'attenzione mutano a seconda degli sguardi, gli obiettivi prefissati vengono raggiunti e se ne definiscono di nuovi, cercando altre risposte possibili.

Così, anche il rapporto con la supervisione diviene dinamico nel medio periodo: le scelte relative all'approccio non sono definitive, ma possono cambiare nel momento in cui si avverte che il contributo che il supervisore porta all'interno dell'équipe con il suo sguardo professionale è diventato patrimonio acquisito e, quindi, in una certa misura, si è esaurito. La supervisione, infatti, non è vista come un processo infinito, ma a termine e, al contempo, rinnovabile.

⁶ Il confronto tra supervisione, consulenza e formazione sarà ripreso nel prossimo capitolo.

La supervisione è un processo che deve accompagnare costantemente e indefinitamente il lavoro degli educatori professionali, tematizzando la complessità, adattandosi all'evoluzione dei fenomeni e dei bisogni sociali, sostenendo i cambiamenti gestionali e progettuali dei servizi.

«Ovviamente non c'è un modello non c'è una scelta unica e definitiva; in quindici anni di esperienza abbiamo sperimentato tanti e diversi approcci. Un po' il presupposto è quello che la supervisione è essenziale, per cui cercare di garantirla in tutti i servizi educativi, ma la scelta del tipo di supervisione corrisponde anche a una analisi delle fase del servizio. Anche perché l'altro presupposto è che, se la supervisione in quanto tale è un elemento strutturale, non lo è il tipo di supervisione. Per cui pensare e praticare il fatto che la supervisione sia comunque qualcosa che inizia, finisce e che poi ricomincia, non quindi una supervisione che inizia e che non ha fine. Questo per due elementi: il primo empirico, nel momento in cui un tipo di supervisione, ma anche poi il supervisore, dopo un po' di tempo (non standardizzabile in termini di mesi o anni) [...] inizia a diventare interno e quell'esternità, che è fondamentale nel sentirsi svincolato e libero da vincoli di ogni sorta, di tipo progettuali, economico, organizzativo, rischia di perdersi. Il supervisore dev'essere una figura che non ha implicazioni nelle scelte di un processo decisionale. [...] Il secondo elemento è proprio quello dell'analisi della fase del servizio. Per cui fare un monitoraggio costante in modo tale da capire qual è, in quella fase è e su questa base scegliere il formato della supervisione». (A&M).

In una logica di flessibilità, anziché di immutabilità, la supervisione potrebbe prevedere una sorta di organizzazione modulare con il susseguirsi di moduli di supervisione periodicamente ridefiniti e negoziati.

3.1.1. Orientamenti e scelte

La scelta del supervisore e della cornice concettuale di riferimento richiede un confronto tra le organizzazioni e le équipe educative, a partire dalla condivisione delle funzioni attribuite alla supervisione, dei contenuti che si intende trattare e delle dinamiche interne che, invece, non si ha intenzione di affrontare in quella sede.

«Quando abbiamo iniziato a discutere per scegliere un supervisore, mi ricordo che non avevamo le idee chiare, ma sapevamo sicuramente quello che non volevamo: non volevamo che fosse oggetto della supervisione “noi e i nostri rapporti d'équipe”. Probabilmente [essendo] un gruppo che aveva le sue autonomie, a noi non interessava qualcuno che andasse a vedere come stavamo tra di noi, le relazioni di équipe e quant'altro. Volevamo che l'oggetto fosse il progetto. [...] L'idea era che fosse una supervisione sul progetto, sul funzionamento, sull'impostazione metodologica». (CP)

Una focalizzazione sull'oggetto⁷ da affrontare in supervisione, ma anche sullo sguardo

⁷ La trattazione dei possibili contenuti della supervisione sarà esposta nel prossimo paragrafo.

a cui affidare il compito di osservare e analizzare il lavoro educativo, capace innanzitutto di restituire un riconoscimento professionale:

«Avevamo fatto non dico una selezione, però avevamo incontrato un po' di psicologhe note o meno note e avevamo scelto lei perché riconosceva molto il valore dell'intervento educativo, mentre generalmente esiste una gerarchia dei saperi; e invece lei sull'importanza del lavoro educativo era molto presente, per cui riconosceva in maniera profonda la nostra competenza». (CP)

Non è semplice orientarsi tra le molteplici (e talvolta confuse) offerte di supervisione sul mercato, a meno di saper individuare i propri bisogni e lasciarsi guidare da essi nella ricerca di un supporto il più possibile coerente e funzionale. In genere, ci si rivolge a Centri di formazione e consulenza di cui sono noti gli approcci, le pratiche, gli ambiti d'intervento, i collaboratori. Si cercano professionisti con un'esperienza significativa dal punto di vista teorico, operativo e consulenziale, con i quali approfondire alcune tematiche particolari e affinare pratiche trasversali.

«Tendenzialmente il criterio è cercare una persona che qualitativamente sia valida e che quindi abbia una buona esperienza da mettere in campo, che venendo da fuori porti una visione diversa da quella interna. Però l'idea è che sappia fare il suo mestiere. Quindi come reperiamo quello che sa fare il suo mestiere? Dall'esserci rivolti allo Studio APS, allo Studio Dedalo, al Centro studi Hänsel e Gretel, conosciuti, che quindi qualitativamente ritenevamo riprendessero un po' le nostre aspettative; però anche a singole persone conosciute in maniere veramente molto diverse: [...] si va a un convegno, si sente parlare una persona e si pensa che ci possa aiutare nella vicenda che stiamo vivendo». (D)

«A volte ci siamo basati sul passaparola. Quando partono dei servizi nuovi, dei servizi innovativi per cui dietro non c'è nessuna storicità, allora provi a capire se qualcun altro ha competenza o si è avvalso di un supervisore del quale ti dice: "con lui/lei ha funzionato"». (L)

Nella scelta del supervisore, quindi, sembra prevalere il riconoscimento condiviso dell'esperienza (non solo e non tanto educativa/pedagogica, ma soprattutto formativa, consulenziale e supervisorica), della conoscenza di fenomeni specifici e della vicinanza al mondo dei servizi⁸.

Non esiste, al momento, una "certificazione di qualità" legata a un percorso di formazione accreditato per la figura professionale del "supervisore nei servizi educativi". Esiste la consuetudine di avvalersi di una supervisione psicologica:

«Sul fatto che abbiamo sempre utilizzato psicologi per fare supervisione all'équipe è probabilmente un fattore culturale, per cui la supervisione, da sempre, è stata appannaggio degli

⁸ Considerazioni sulla formazione e le competenze del supervisore nonché sul valore attribuito all'esperienza piuttosto che ai titoli accademici saranno trattate nel quinto paragrafo del presente capitolo.

psicologi; solo ultimamente si comincia a dire: perché non un pedagogo? Perché non un counselor? Ma da sempre è stato così per cui siamo dentro questo filone». (C)

Se la supervisione pedagogica, attualmente, è tema di dibattito, la supervisione psicologica risulta essere una pratica consolidata non solo nell'ambito disciplinare d'appartenenza, ma anche all'interno dei servizi educativi; questo fatto, comunque, non esclude la necessità di operare

«una scelta rispetto al taglio psicologico [...] perché, come educatori, crediamo che [...] tutte le visioni psicologiche abbiano dei pro e dei contro, dei valori e dei disvalori [...] Quindi abbiamo sperimentato diversi approcci perché, a volte serve un taglio, a volte ne serve un altro; a volte è più utile riflettere, farsi aiutare, farsi contenere da un determinato taglio, da una determinata linea psicologica, altre no. [...] Attualmente le comunità educative che coordinano hanno la supervisione psicologica di due psicanalisti freudiani [...] Alcuni anni fa c'era stata una psicologa che faceva supervisione di taglio cognitivo relazionale; piuttosto che, adesso in una comunità familiare c'è una supervisione di taglio psicoanalitico junghiano [...]. Ognuno porta una sfaccettatura, ha un'attenzione maggiore per alcuni aspetti [...]. Abbiamo avuto anche una supervisione con un sistemico. Io che vengo, da sempre, da una supervisione di tipo psicoanalitico [...] ho fatto un po' fatica all'inizio a cogliere l'utilità di quella importazione, che invece si mi ha portato a cambiare lo sguardo e il modo di approcciare i problemi». (C)

È inoltre opportuna una riflessione in merito alle modalità d'integrazione dello sguardo psicologico all'interno del quadro educativo: gli psicologi possono essere assunti dalle organizzazioni con un ruolo prettamente psicologico oppure educativo; spesso, soprattutto in veste di supervisori, sono figure esterne che prestano attività di consulenza.

«La supervisione viene fatta con uno psicologo che è consulente, che è esterno alla cooperativa e viene scelto dall'équipe educativa [...] secondo una riflessione, un'analisi di quello che è il bisogno dell'équipe in quel momento, in quella fase della sua vita professionale oppure delle sue dinamiche. [...] Noi siamo una cooperativa di educatori e quindi la nostra visione di questa professione è pedagogica, educativa che vuol dire che, giustamente, dal nostro punto di vista lo psicologo è uno strumento, un consulente, un valore aggiunto, ma non fa organico nel nostro lavoro. [...] Questa è una scelta di campo come maniera di occuparci dell'atto pedagogico; [...] pur riconoscendo l'importanza, invece, di una supervisione psicologica». (C)

“Occuparsi dell'atto pedagogico” significa riconoscerlo come nucleo intorno al quale e in funzione del quale compiere scelte in grado di garantire un buon livello di qualità degli interventi educativi, a partire da un lavoro di “costante presidio e manutenzione” del benessere delle équipe e dei singoli operatori; un benessere non inteso tanto dal punto di vista prettamente personale quanto professionale e quindi osservabile

attraverso l'analisi degli intrecci tra il piano personale e professionale, con l'intento di riconoscere e sciogliere nodi e resistenze che si ripercuotono sulle pratiche.

La centratura è posta sulla ricerca di coerenza e qualità degli interventi, a cui segue la scelta delle organizzazioni di privilegiare la proposta di supervisioni d'équipe rispetto a supervisioni individuali, che comunque possono essere richieste e concordate.

«La supervisione, per noi, è una supervisione di équipe; in tutti i servizi, in comunità a maggior ragione. Questo non significa che in determinate situazioni, in specifici momenti o casi non si possa ottenere o richiedere una supervisione individuale. La supervisione cura gli aspetti relazionali, emotivi e educativi dell'équipe, quindi lo stato di salute dell'équipe, ma a volte serve uno spazio personale che può essere dato o con lo stesso supervisore oppure con un altro consulente che viene scelto insieme o viene proposto dall'educatore, a seconda del motivo e del problema che viene portato» (C).

La supervisione individuale, quindi, può essere richiesta; la supervisione di gruppo viene invece proposta, «non è mai imposta» e, come si vedrà in seguito, la partecipazione/assenza degli operatori agli incontri di supervisione è letta come misura di aderenza ed efficacia della proposta stessa.

Il dato della non obbligatorietà di partecipazione agli incontri di supervisione ha suscitato una certa sorpresa nella ricercatrice poiché è parsa, inizialmente, come una contraddizione/stonatura: sostenere che la supervisione sia uno strumento imprescindibile della professionalità educativa non dovrebbe portare con sé l'obbligo di partecipare agli incontri, in modo attivo, collaborativo e funzionale al miglioramento delle pratiche proprie e altrui? Allo stesso tempo, la libera partecipazione appare, in effetti, come assunzione di responsabilità da parte degli operatori e ci si chiede se l'imposizione di uno strumento e/o di una pratica possa portare alla consapevolezza del suo valore e significato.

Infine, non possono essere trascurate le influenze delle politiche sociali e della committenza sulle scelte delle organizzazioni, anche in merito alle forme di supporto da offrire agli operatori:

«Una volta il contratto con il Comune lo facevi con una bella stretta di mano e ogni tanto ti arrivavano dei soldi; poi invece hanno incominciato a definire contratti un po' più precisi per cui Convenzioni con richieste tecniche precise [...], anche un vincolo contrattuale per cui un pacchetto di formazione per ogni operatore all'anno, un pacchetto di ore di supervisione all'anno.

Sono sempre movimenti biunivoci, nel senso che è un movimento interno ma che è reso necessario da quello che è il movimento dall'esterno [...] nelle gare di appalto i programmi di formazione/supervisione prendono punti (almeno cinque punti).

Per quanto riguarda i servizi per adolescenti, disabili e anziani, adesso è stato introdotto l'accREDITAMENTO. Nell'accREDITAMENTO c'è tutto un meccanismo di riconoscimento delle ore per cui hanno aumentato il costo orario rispetto a quello che era il costo proposto nelle convenzioni precedenti e con l'aumento del costo orario hanno messo a carico delle cooperative i corsi di formazione e supervisione». (CP)

Esiste, quindi, un riconoscimento formale e istituzionale dell'importanza della formazione permanente degli educatori, che comprende la supervisione in quanto strumento di riflessione, valutazione e ri-progettazione degli interventi; ad esso però non sempre corrisponde un riconoscimento sul piano economico, lasciando ampi margini decisionali alle singole organizzazioni che, a fronte di sempre maggiori problemi di bilancio, spesso riducono drasticamente gli spazi di formazione e supervisione degli operatori.

3.2. Le funzioni attribuite alla supervisione: processi di definizione di domande e di negoziazione di obiettivi e contenuti

Un percorso di supervisione prende avvio dall'analisi delle aspettative e delle domande poste dagli operatori,

«domande pertinenti e adeguate, come avere gli strumenti per gestire una situazione problematica nel qui e ora, strumenti per risolvere situazioni d'emergenza e far sì che non si replichino più. La coerenza, la congruenza e la pertinenza rispetto ad una supervisione, presuppone la capacità di un gruppo di lavoro di capire esattamente che problemi ha e verso dove va e verso dove vuole andare perché parliamo di un percorso che deve avere una continuità e un obiettivo. [...]

La capacità di capire esattamente che tipo di bisogno c'è in un gruppo di lavoro è determinata probabilmente anche dalla capacità di maturazione di un gruppo di lavoro che comunque sa, deve sapere di avere degli strumenti, deve sapere di avere degli obiettivi, deve sapere di avere un mandato. [...] La supervisione (così come anche la formazione per certi aspetti) raggiunge un obiettivo e ha un risultato nel momento in cui tu hai chiaro da che domanda stai partendo. Se sei nel marasma totale, se sei in una fase rivendicativa, se sei in un gruppo di lavoro o dentro un ambito che non è quello che ti piace, non è che la supervisione queste cose te le risolve. Anzi, se hai una buona supervisione, dopo tre incontri il supervisore ti guarda e ti dice: "Hai sbagliato posto, vai da un'altra parte"». (L)

A fronte di una prima generica domanda di supervisione, prende avvio un processo di conoscenza (da parte del supervisore, ma al contempo interno all'équipe) delle caratteristiche strutturali, organizzative, metodologiche dell'équipe: ogni membro è

invitato a condividere riflessioni in merito alle finalità e alle criticità degli interventi educativi in atto, alle modalità di funzionamento del gruppo di lavoro. Ma soprattutto al senso, alle aspettative e alle funzioni attribuite alla supervisione, in modo che possano essere discusse e negoziate tra gli operatori.

La richiesta di una supervisione pedagogica esprime «una domanda di pedagogia: di pensiero sulle pratiche educative» (S.T.): di ricostruzione di senso e di lucidità nel ridefinire la progettualità nella quale le persone sono inserite. Dietro alla domanda c'è, spesso, un bisogno che potrebbe essere autosoddisfatto all'interno di un'équipe, ma che è anche una necessità degli educatori di conferma e convalida rispetto alle proprie prassi. La domanda è spesso vaga e talvolta confusa, composta da una sovrapposizione di richieste di formazione, rassicurazione, gratificazione. La domanda non si articola rispetto a modalità di lavoro specifiche, ma ai contenuti che si rifanno alla riflessione sul progetto educativo e alla necessaria riconoscibilità di una logica progettuale, di cui non sempre si ha consapevolezza.

Una domanda di supervisione porta spesso con sé un bisogno di risposte operative, legate all'emergenza o a situazioni problematiche contingenti; talvolta è accompagnata da una sensazione di disorientamento tale da attivare meccanismi di idealizzazione e delega nei confronti del supervisore. Fin dall'inizio è, quindi, importante condividere l'assunto secondo il quale

la supervisione [è] un'azione lavorativa complessa e processuale che prende corpo attraverso progressive interazioni e regolazioni relazionali, tanto da costituirla come dimensione comunicativa peculiare all'interno di precise situazioni e contesti organizzativi. In essa prendono forma e si costruiscono congiuntamente bisogni, domande, richieste di aiuto, espressioni ed elaborazioni di problemi; si stabiliscono relazioni di fiducia e regolazioni disimmetriche tra diversi interlocutori professionali; si negoziano comportamenti, punti di vista e posizioni organizzative e lavorative, in una logica di possibile crescita e costante regolazione del proprio profilo professionale⁹.

Non è, quindi, possibile astenersi da una partecipazione attiva al processo di lettura e significazione della realtà, di analisi critica e collaborativa delle prassi educative, di definizione dei problemi e ricerca di possibili soluzioni. Soprattutto è importante esplicitare le aspettative, le rappresentazioni e le rispettive posizioni, al fine di stipulare un contratto chiaro che ammette margini di discussione e negoziazione, in una

⁹ G. Scaratti, "L'oggetto ineffabile: forme e modalità della supervisione agli educatori professionali" in G. Scaratti, O. Fusè, A. Bertani (a cura di), *La supervisione dell'educatore professionale*, op. cit., p. 25.

dimensione di dialogo e confronto, che cerca di liberare il campo dalle ambiguità e dai non-detti per evitare fraintendimenti potenzialmente problematici. L'individuazione degli oggetti di lavoro si compie collettivamente; le modalità con cui saranno trattati vengono proposte dal supervisore, che dichiara il suo posizionamento.

«Dichiaro di non lavorare sulle dinamiche relazionali, anche se, a volte, è necessario esplicitarle; però non le tratto. Non vado a lavorare sul singolo educatore perché non è importante che il singolo educatore sappia da me quello che penso di lui, ma m'interessa che faccia un percorso suo di apprendimento attraverso qualcosa che stiamo facendo insieme. Non m'importa dire se un educatore lavora bene o male, ma capire come un educatore istituisce delle esperienze educative; quindi lavoro chiedendo cosa pensano che sia un'esperienza educativa, come progettano e come agiscono quando progettano e perché. Quindi lavorare sul fare, come se il fare potesse diventare, attraverso i loro racconti, l'oggetto d'andare ad aprire e rispetto a cui farsi tutta una serie di domande. [...] Le aspettative vanno riconosciute, non squalificate, ma bisogna dichiarare l'intenzione di lavorare sull'esperienza, su quello che si fa, sulle occasioni che si creano perché le persone possano imparare qualcosa dall'esperienza proposta» (C.P.).

Il tema del coinvolgimento emotivo nella relazione educativa è nodale poiché l'incontro umano tra persone, tra storie di vita e mondi di significati implica l'intreccio di pensieri e sentimenti; la dimensione affettiva è parte costitutiva delle esperienze intersoggettive, che divengono significative proprio in ragione di una vicinanza empatica all'altro. Un educatore deve saper riconoscere il confine tra sé e l'altro e assumere la responsabilità di custodire (e non invadere) gli spazi della libertà soggettiva in termini progettuali e decisionali; deve saper riconoscere nelle implicazioni affettive del suo lavoro lo snodo su cui si fonda l'autenticità delle relazioni educative, anziché considerarle un "elemento di disturbo"¹⁰ da governare e reprimere poiché potenzialmente compromettente per la riflessione e l'azione educativa.

La dimensione emotiva e relazionale del lavoro educativo è spesso tema di discussione che diviene criterio di scelta di avvalersi di una supervisione di tipo pedagogico piuttosto che psicologico: talvolta le équipes hanno bisogno di osservare e comprendere le dinamiche relazionali che intercorrono tra gli utenti; altre volte di individuare i nodi critici relativi alle proprie modalità comunicative e relazionali; altre ancora di confrontarsi con le proprie resistenze e i meccanismi di difesa.

«La maggior parte delle supervisioni affronta le problematiche dei ragazzi, le problematiche legate al progetto educativo e all'andamento del progetto educativo dei ragazzi, ma anche le

¹⁰ M. Santerini, *L'educatore tra professionalità pedagogica e responsabilità sociale*, La scuola, Brescia 1998, p. 62.

problematiche tra educatori e ragazzi. Oppure come affrontare determinate tematiche legate alla casistica, per cui: la sessualità, l'adolescenza, i traumi, le violenze, le regole, i limiti; tutta una serie di cose che riguardano l'adolescenza piuttosto che la prima infanzia e una serie di cose che riguardano il lavoro di un educatore in comunità e di come un educatore si pone. Però si parla anche di quello che l'adolescenza o la prima infanzia o il trauma scatena nell'educatore e quindi una supervisione di taglio psicologico, psicoanalitico va a scavare su queste cose, va a parlare anche delle tue emozioni, delle tue reazioni, perché questo serve a lavorarle perché quando sei sessanta ore la settimana in contatto con i bambini se non hai una chiarezza e una serenità di fondo sulle tue emozioni fai danni, molto facilmente». (C)

Può mantenersi come tema latente rispetto a domande di ordine metodologico o organizzativo, oppure ha bisogno di essere esplicitato e trattato, in modo da non compromettere un lavoro di supervisione che si basa sulla condivisione e co-costruzione di significati.

«In questo momento, io sto facendo il supervisore di tre gruppi di lavoro. In un gruppo di lavoro che ha delle dinamiche interne equilibrate si parla anche di queste, perché, per quanto equilibrate, ci sono sempre comunque degli aspetti un po' più deficitari. [...] Però è un aspetto toccato per facilitare un po' il lavoro; invece l'oggetto specifico della supervisione che si sta facendo è il lavoro educativo.

C'è un altro gruppo di lavoro su cui praticamente ho lavorato solo sulle dinamiche interne: a un certo punto del percorso di supervisione, si è fatto insieme un passaggio dicendosi che troppe energie erano assorbite dalle dinamiche relazionali ma che sembrava che ci fosse anche una componente di resistenza a mettersi a fare gli educatori. C'è stato un passaggio che peraltro ha sbloccato anche certe dinamiche del gruppo perché ha portato lo sguardo di tutti, oltre che sull'interno, anche sul fuori.

Però ecco, questa è una scelta che si fa per ogni gruppo di lavoro o per ogni singolo operatore. Un operatore può venire in supervisione per lavorare sul lavoro pedagogico che può fare o la relazione dentro quel lavoro come se la può giocare; oppure può venire un operatore che è evidentemente sul piano relazionale/emotivo e si lavora su questo». (D)

Un percorso di supervisione pedagogica tematizza i nodi relativi alle relazioni personali, inserendole in una cornice professionale, quindi connettendole con le scelte progettuali e operative. Entra nel merito delle dinamiche agite rispetto al progetto: valuta l'opportunità e adeguatezza di una serie di comportamenti rispetto alla possibilità di raggiungimento degli obiettivi e realizzazione armonica del progetto. I vissuti sono trattati solo in termini pedagogici e in relazione agli oggetti di lavoro esplicitati. Nel caso il supervisore pedagogico riconosca problemi relazionali e/o personali rimanda ad ambiti in cui, se ritenuto opportuno, potrebbero essere affrontati. Lo stesso dicasi per alcune questioni di dettaglio rispetto all'operatività, che devono essere affrontate nelle riunioni d'équipe e con il coordinatore.

Il compito primario del supervisore pedagogico, infatti, consiste nell'accogliere le fatiche e le difficoltà degli educatori rispetto al progetto e al senso del proprio lavoro,

all'interno di

«un percorso per cui è importante portarli dal pensare che l'educazione serva a cambiare le persone a che l'educazione serva a mettere in moto delle esperienze attraverso cui le persone decidono se cambiare o no. [...] Nel lavorare con i soggetti la relazione è uno dei tanti strumenti, che ha bisogno d'essere inquadrata, disposta, posizionata all'interno di un processo progettato; è una leva insieme ad altre; è un pezzo dell'esperienza che la persona fa e non è quello che la cambia perché la cambia il suo modo di entrare in contatto con l'esperienza nella sua globalità. Portare dei gruppi a vedere l'educazione in questo modo significa fare delle bolle di formazione, a volte anche estemporaneamente, perché i diversi operatori, che vengono da differenti percorsi di formazione, condividano lo stesso modo di vedere l'esperienza educativa». (C.P.)

I contenuti trattati in un percorso di supervisione sono molteplici e complessi, possono essere individuati a partire dall'analisi di casi o di progetti, possono essere scelti in una fase iniziale e negoziati e ridefiniti in itinere. In genere, le supervisioni psicologiche sono maggiormente centrate sui casi e affrontano le implicazioni emotive delle dinamiche relazionali e degli interventi, analizzando sia il vissuto degli operatori che degli utenti; le supervisioni pedagogiche tentano di operare un maggiore distanziamento dalle singole situazioni, riconducendole ad un livello di riflessione trasversale su molteplici livelli di problematicità, che possono riguardare aspetti del lavoro in équipe e con l'utenza, il senso del progetto, dell'intervento e del servizio nonché la sua collocazione rispetto alla rete e al contesto territoriale ecc.

Una ricerca condotta dalla Scuola per Educatori professionali di Torino¹¹ ha individuato alcune linee lungo le quali si muove, generalmente, la riflessione di un'équipe educativa in supervisione: l'intenzionalità educativa, la titolarità educativa e le risorse educative.

L'*intenzionalità educativa*, intesa come capacità progettuale volta a sottrarre l'intervento educativo ai caratteri di casualità e contingentismo, è considerata una delle caratteristiche peculiari di un approccio di tipo professionale in campo educativo. La supervisione focalizza, quindi, l'attenzione sulla metodologia di lavoro dell'équipe in termini di programmazione e organizzazione degli interventi educativi, a livello di contenuto, procedure, approcci, rapporti multidisciplinari, strumenti e tecniche da mettere in atto. Sottolinea, inoltre, la necessità di saper strutturare e organizzare i tempi di lavoro, formulando previsioni, programmando scadenze e momenti di verifica sui problemi e i risultati. Inoltre, stimola l'acquisizione di un buon livello di elaborazione,

¹¹ Scuola per Educatori professionali F.I.R.A.S., *La supervisione dell'équipe educativa. Esperienze, modalità e funzioni della supervisione nell'organizzazione e nella pratica dei servizi*, F.I.R.A.S., Torino 1990.

esplicitazione e consapevolezza nonché di gestione di sempre maggiori livelli di autonomia, decisionalità e responsabilità.

La *titolarità educativa*, individuata come competenza delle agenzie educative, necessita di una riflessione e di un posizionamento dell'educatore, nell'assunzione di un atteggiamento professionale teso allo sviluppo di consapevolezza e all'attivazione delle risorse del soggetto e della sua rete relazionale di supporto. L'educatore deve saper accompagnare il soggetto, sostenendolo nel momento dell'elaborazione le proprie frustrazioni, paure, difese distruttive e consentendogli di riscoprire quelle potenzialità educative ed affettive che talvolta sembrano inesistenti. Un percorso di supervisione può quindi facilitare la ricerca di una metodologia professionale il cui nucleo concettuale non sia uno dei due poli della relazione educatore-educando, ma la natura del suo contenuto e le modalità di conduzione della relazione educativa.

Infine, il reperimento di informazioni dettagliate sulle *risorse educative* si rivela uno strumento essenziale per la strutturazione e gestione del lavoro educativo. Rifacendosi all'insieme delle relazioni sociali e al loro grado di articolazione individuale e collettiva, all'interno di molteplici contesti, la risorsa educativa per eccellenza diventa la capacità del singolo, del gruppo, dell'organizzazione di fornire ai soggetti gli strumenti utili per lo sviluppo delle loro abilità sociali e progettuali. L'attivazione delle risorse produce un processo continuo di interscambio dialettico, che a livello formativo genera la necessità di una continua rielaborazione e riformulazione degli indicatori di rilevanza e degli elementi che permettono di stabilire gli ambiti di competenza, per trarre le giustificazioni della realizzazione dei progetti.

La supervisione, quindi, è uno strumento di «supporto dell'identità nel/al lavoro»¹² poiché si pone come obiettivo la promozione della crescita professionale degli operatori, stimolata attraverso la facilitazione di un percorso riflessivo e discorsivo finalizzato a:¹³

- il riconoscimento del proprio ruolo e delle proprie specificità in rapporto con altre figure professionali;
- l'acquisizione di consapevolezza del proprio metodo d'intervento;
- lo sviluppo di saperi e competenze proprie della professionalità educativa; in

¹² L. Regoliosi, G. Scaratti (a cura di), *Il consulente del lavoro socioeducativo. Formazione, supervisione, coordinamento*, Carocci, Roma 2002, p. 143.

¹³ L. Ronda, "La supervisione dell'équipe educativa" in *Animazione Sociale*, ottobre 1996, pp. 92-93.

particolare: la progettazione educativa, la relazione educativa, il lavoro sui casi, la collaborazione in équipe, il lavoro territoriale di rete, la documentazione professionale;

- l'affinamento di capacità rielaborative dell'esperienza, in grado di produrre un sapere riflessivo, elaborato e sistematizzato, che fornisce spessore teorico alle pratiche.

L'attribuzione di funzioni specifiche alla supervisione deriva da un processo di esplicitazione e negoziazione condivisa tra educatori e supervisori, ma anche dai fantasmi delle autorappresentazioni, dal ruolo che questi ultimi pensano di dover assumere e dal compito che ritengono di dover assolvere nei confronti dei propri supervisionati.

Enriquez¹⁴ sostiene:

Ogni atto di formazione si riferisce più o meno a una serie sia di modelli espliciti sia di fantasmi motori che conferisce a questo lavoro un aspetto insieme esaltante, inquietante e deludente. I modelli e i fantasmi che mi sembrano in gioco sono i seguenti:

- dare una buona forma (modello racchiuso nell'idea stessa di *formatore*);
- guarire e restaurare (la volontà *terapeutica*);
- dare alla luce, far emergere (il desiderio "*maieutico*");
- interpretare, far prendere coscienza (che rimanda al progetto *analitico*);
- far agire, far muovere (è il modello del *militante*);
- dedicarsi a qualcosa, farsi carico dei problemi (che si riferisce al fantasma del *riparatore*);
- liberare dai tabù, dai divieti (al servizio delle pulsioni: l'immagine del *trasgressore*);
- lo sforzo per rendere l'altro folle (enunciato da Searles, che rimanda al desiderio di *distruzione*).

Così, ogni progetto formativo si situa in riferimento alle immagini del formatore, del terapeuta, del maieuta, dell'analista, del militante, del riparatore, del trasgressore e del distruttore.

Molteplici modi d'intendere il proprio ruolo, che possono mantenere la supervisione in un'area di confine con la formazione, ricavando momenti di approfondimento teorico e/o di sperimentazione guidata di strumenti costruiti nel corso del processo; che definiscono i fuochi d'attenzione (e consentono invasioni di campo disciplinari); che comportano una diversa regolazione, a seconda delle circostanze, del livello di direttività e intrusività degli interventi del supervisore.

¹⁴ E. Enriquez, "Ulisse, Edipo e la Sfinge. Il formatore fra Scilla e Cariddi" in R. Speciale-Bagliacca, *Formazione e percezione psicoanalitica. Proposte per gli operatori sociali*, Feltrinelli, Milano 1980, p. 111. Si vedano anche E. Allegri, *Supervisione e lavoro sociale*, op. cit., p. 87; P. Mottana, *Miti d'oggi nell'educazione. E opportune contromisure*, FrancoAngeli, Milano 2000; S. Tramma, *L'educatore imperfetto*, op. cit., p. 117.

Il setting viene, quindi, a strutturarsi in senso concreto, ma anche metaforico:

Si trattava di predisporre un luogo che metaforizzasse la complessità del dispositivo e ne esibisse *spazi di fuga*, ovvero delle prospettive di lettura, attente alle dimensioni residuali, agli scarti, ai pensieri emergenti, alle emozioni embrionali. Parlerei dunque di una supervisione come cornice *transpersonale* del dispositivo formativo, una sorta di luogo *artificiale* in cui promuovere una visibilità obliqua del dispositivo stesso a partire da uno spazio in cui intensificare gli apprendimenti individuali e relazionali, non facendo leva sulle relazioni e gli individui ma sullo spazio simbolico che li contiene¹⁵.

3.3. La trasversalità della supervisione rispetto ad ambiti e contesti d'intervento

Nel corso della ricerca ci si è posti il problema dell'opportunità o meno di approfondire l'indagine delle caratteristiche della supervisione in relazione ai molteplici ambiti e ai contesti d'intervento educativo¹⁶; ci si è confrontati con supervisori e referenti di diversi servizi, al fine di individuare le specificità, ma si sono riscontrate solo declinazioni particolari relative a contenuti o a modalità di lavoro specifici (ed esempio, rispetto al lavoro educativo in comunità, con minori o con soggetti multiproblematici; all'interno di un'équipe multidisciplinare; nell'ambito della psichiatria, della disabilità o dell'abuso), che avvicinano la supervisione al confine labile con la formazione e la consulenza, maggiormente centrati su questioni particolari e tecniche.

Le specificità dei servizi, in relazione all'utenza o alla tipologia di strutturazione e d'intervento, possono orientare la scelta del supervisore in base alla sua vicinanza al contesto e alle problematiche da affrontare. La dimostrata conoscenza teorica di particolari fenomeni, dinamiche o patologie, l'esperienza maturata in specifiche aree

¹⁵ S. Ulivieri Stiozzi, "Il setting della supervisione come "cornice" della formazione" in A. Rezzara, S. Ulivieri Stiozzi, *Formazione clinica e sviluppo delle risorse umane*, FrancoAngeli, Milano 2005.

¹⁶ Si rimanda a L. Regoliosi, G. Scaratti, "La supervisione in campo pedagogico-sociale come supporto dell'identità nel/al lavoro" in Idd. (a cura di), *Il consulente del lavoro socioeducativo. Formazione, supervisione, coordinamento*, op. cit., per la lettura di esperienze di supervisione condotte in comunità terapeutiche per tossicodipendenti, comunità alloggio, centri di aggregazione giovanile ed équipe di strada; le domande di supervisione rilevate dai ricercatori all'interno delle diverse tipologie di servizi sono riconducibili a: il significato del lavoro educativo, il funzionamento globale del servizio, la metodologia educativa, i ruoli (degli operatori e del coordinatore), le scelte organizzative, i vissuti dell'educatore, i conflitti nell'équipe, i casi, il rapporto con la committenza e con la rete dei servizi, il superamento di fasi critiche nella storia del servizio.

d'intervento possono aumentare la credibilità (e la sicurezza) del supervisore, ritenuto in possesso di conoscenze e competenze che gli consentono di leggere un contesto, di comprendere un linguaggio tecnico e, quindi, di fornire un supporto efficace.

Ma ciò che caratterizza un processo di supervisione non è legato alla specificità degli ambiti d'intervento, ma all'essere un *setting* funzionale all'analisi di molteplici contesti.

Un *setting* che prima d'essere, come vuole l'immagine più diffusa, un'organizzazione data di elementi spaziali, temporali, mentali e normativi, è anzitutto *un sistema di vincolo che produce significati*. Dalle regole da rispettare o ripudiare le relazioni vincolate dai processi di setting compiono un salto introducendoci in luoghi *dove le regole servono per produrre regole*. Un balzo affascinante in una nuova dimensione che colloca l'esperienza vissuta al suo interno in una posizione di terzità rispetto ai luoghi dell'appartenenza e quelli della differenziazione specialistica delle prestazioni, pur partecipando della natura di entrambi. E che proprio per questo suo insediamento al tempo stesso precario e saldamente transazionale può assolvere al compito che gli è proprio: *l'elaborazione del sapere sul mondo attraverso l'elaborazione del sapere su se stessa*¹⁷.

3.4. La supervisione riletta in termini di efficacia: le ricadute professionali e i saperi prodotti

Il compito assegnato alla supervisione, di produzione di sapere e incremento delle competenze degli educatori, implica una riflessione sul tema della valutazione.

Innanzitutto la supervisione stimola l'esercizio di capacità di *autovalutazione* degli educatori, aumentando il loro livello di consapevolezza rispetto ai limiti e alle risorse personali, del gruppo di lavoro e del servizio. L'analisi condivisa delle prassi attiva un circolo riflessivo in cui tutti i membri dell'équipe descrivono gli eventi educativi dal proprio punto di vista, esplicitando pensieri, perplessità e resistenze; viene, quindi, a comporsi un quadro complesso, che raccoglie tutti gli elementi necessari all'individuazione delle criticità e delle potenzialità dell'équipe nonché delle reali possibilità di tenuta del progetto. Una potenzialità della supervisione sta nella costruzione di un contesto comunicativo in grado di accogliere il processo di messa in relazione di una ampia molteplicità di "conoscenze parziali e temporanee"; un contesto che offre gli spazi ed i tempi necessari alla riflessione, alla sedimentazione, alla negoziazione e alla modifica-rinuncia di alcune parti delle proprie mappe di lettura della

¹⁷ I. Salomone, *Il setting pedagogico. Vincoli e possibilità per l'interazione educativa*, Carocci, Roma 1997, p. 92.

realtà. Un contesto di questo tipo consente di abbassare le difese e diminuire la distanza tra le soluzioni, gli obiettivi (talvolta idealistici) che gli interventi si propongono e le possibilità di cambiamento o miglioramento che i problemi presentano.

Il supervisore, facilitando processi comunicativi e riflessivi, monitora e stimola cambiamenti nel modo di accostarsi agli oggetti, di osservarli e descriverli.

«L'effetto della supervisione si valuta sulla base di come i membri dell'équipe aggrediscono più o meno diversamente l'oggetto della riflessione; per cui, se si comportano diversamente, se parlano diversamente, se prendono in considerazione variabili differenti che prima non venivano considerate. Si valuta anche sulla base del clima che si istituisce». (S.T.)

La valutazione della supervisione da parte degli educatori rischia, in prima battuta, di limitarsi a «valutare il supervisore [...] e il metodo che è stato utilizzato, andando a vedere se ha facilitato oppure ha rinforzato oppure creato un blocco» (D); la valutazione dovrebbe però compiersi sul piano del riscontro dell'apertura di un nuovo sguardo su di sé e sull'esperienza della supervisione come strumento di crescita professionale, evidenziando gli apprendimenti formativi raggiunti a livello individuale e collettivo.

Il processo di valutazione può compiersi secondo diverse modalità: all'interno di un incontro ad hoc d'équipe o di supervisione, in presenza/assenza del coordinatore e/o del supervisore; in una dimensione di dialogo oppure adottando il metodo più tecnico della certificazione, quindi, avvalendosi di un modulo da compilare al termine di ogni supervisione o processo formativo, indicando un giudizio (in genere quantitativo) rispetto agli aspetti metodologici e agli apprendimenti e formulando una valutazione complessiva finale. Si tratta di modalità che richiedono diversi livelli di coinvolgimento e approfondimento; che permettono di monitorare l'andamento del processo oppure di focalizzare l'attenzione su progressi e/o nodi critici particolari.

La supervisione è un investimento (di ordine sia ideologico che economico) per le organizzazioni, che si attendono ricadute visibili sulla professionalità degli educatori.

«Sicuramente la principale ricaduta della supervisione sulla pratica professionale è l'aumento della professionalità delle educatrici: la loro sicurezza nel gestire sempre di più in maniera autonoma le situazioni, gli spazi e i materiali; nell'andare dalla coordinatrice non in cerca di un aiuto, ma per fare magari una sintesi o prendere atto dei cambiamenti avvenuti in seguito a un intervento condiviso [...] Perché loro sono sempre prese dalle situazioni, ma devono anche, ad esempio, saper mantenere un memoria storica dei cambiamenti [...] per riconoscere anche le loro competenze». (O)

Ma la scelta di istituire e presidiare spazi di supervisione (e formazione e consulenza) è, innanzitutto, indice di qualità delle organizzazioni, nel riconoscimento dell'importanza di garantire agli educatori luoghi in cui poter portare e trattare le problematiche lavorative per imparare a gestirle professionalmente.

Proprio per liberare il campo dai fantasmi del controllo e della valutazione personale, in genere agli incontri di supervisione partecipano esclusivamente gli operatori dell'équipe, senza i coordinatori né altre figure istituzionali. Resta però il fatto che il lavoro educativo risponde a un mandato sociale: promuove cambiamenti individuali che hanno ripercussioni collettive poiché contribuiscono a ridefinire le identità, i rapporti, i valori e le norme in ambito territoriale e sociale. Gli educatori assolvono un compito politico (nel senso dell'interesse per la *polis*) e, quindi, vengono investiti di una responsabilità pubblica¹⁸; ne consegue che l'assunzione di un ruolo di controllo sui processi da parte delle organizzazioni risulta essere doveroso.

«Forse stiamo scoprendo che la supervisione è un contesto pubblico. È anche un setting protettivo (perché naturalmente lavorare su come si sta deve poter avere un setting che lo faciliti, che sia accogliente, che non sia giudicante), ma è per forza un setting dove si sa anche che c'è una valutazione, un'assunzione di responsabilità e un controllo dell'organizzazione. [...] Quindi tutti, supervisore e supervisionato, si assumono la responsabilità lavorativa e la mettono in campo; e la responsabilità lavorativa (a differenza di un contesto psicoterapeutico) non è niente di privato: è molto pubblico». (D)

Ritenere la supervisione “un contesto pubblico” porta alla ricerca e al potenziamento di connessioni tra i diversi livelli interni all'organizzazione nonché alla rete territoriale dei servizi; stimola riflessioni sul proprio ruolo professionale e sulle proprie responsabilità in relazione ad altre professionalità. Soprattutto se inseriti in un'équipe multidisciplinare, gli educatori devono confrontarsi spesso con altre figure, appartenenti ad ambiti disciplinari differenti, che si avvalgono di linguaggi e saperi diversi, che devono interconnettersi.

«Una ricaduta importante è stata quella di rivedere il rapporto con le altre figure terapeutiche con cui noi ci interfacciamo nelle reti come gestione del caso, per cui si è lavorato su un potenziamento della consapevolezza della professionalità dell'educatore rispetto a quella che porta uno psichiatra piuttosto che uno psicologo. Il tentativo è quello di non creare una sudditanza di tipo professionale: cioè non mettere in discussione quello che dice lo psicologo, così come lo psicologo non dovrebbe mettere in discussione quello che dice l'educatore; ma la consapevolezza delle competenze è alla pari. [...] E allo stesso modo anche per la diffidenza perché comunque la

¹⁸ M. Santerini, *L'educatore tra professionalità pedagogica e responsabilità sociale*, op. cit., p. 93.

possibilità di entrare in rapporto con altri saperi ti da elementi in più per trattare il caso, quindi il progetto» (CP).

La supervisione non ha un intento trasformativo immediato sulle pratiche, ma piuttosto sulle relazioni tra sguardi, saperi e professionalità. La sua valenza simbolica sta nell'essere per l'operatore uno spazio altro oltre a quelli strutturali (riunioni d'équipe e di staff, consulenze tecniche, incontri di formazione ecc.) in cui trattare i problemi e imparare a osservarli da molteplici punti di vista; un tempo in cui rivedere i casi che procedono senza momenti di crisi apicali, riattivando processi riflessivi e progettuali che arginano il rischio di radicalizzazioni. Il confronto tra colleghi permette di rivedere gli eventi alla luce di sguardi e prospettive differenti nonché di riflettere sulle motivazioni che hanno orientato le scelte e impostato le strategie d'intervento. Ne consegue una ricaduta operativa, soprattutto dovuta all'acquisizione di strumenti utili, a prescindere dal singolo caso, nella gestione di situazioni problematiche con sintomatologie ed evoluzioni differenti, talvolta impreviste.

La supervisione deve, innanzitutto, saper attivare un processo di riconoscimento e rafforzamento di saperi, competenze, strumenti e metodologie. Si inserisce, quindi, in un processo di formazione permanente che deve ammettere spazi di sperimentazione, valutazione e riprogettazione, in relazione all'analisi periodica dei bisogni e degli apprendimenti dell'équipe.

Si tratta di una valutazione compiuta a più livelli: con il supervisore e con le figure apicali dell'organizzazione. Il supervisore, innanzitutto, propone una sintesi di quanto emerso e raccolto, riconoscendo e fornendo un feedback rispetto agli elementi più significativi del percorso. A partire da essi l'équipe compie un bilancio degli apprendimenti e delle criticità relative al funzionamento del gruppo di lavoro sia durante l'esperienza della supervisione che nel passaggio alla sperimentazione di nuove modalità d'intervento, frutto di riflessioni e decisioni condivise, che però hanno faticato a tradursi nella pratica professionale. Fatto il punto della situazione, l'équipe può decidere se proseguire il percorso di supervisione ricalibrando gli oggetti di lavoro, oppure considerare la possibilità di un periodo di sospensione, a fronte del bisogno di sperimentarsi in autonomia.

Una riflessione in merito all'andamento dei processi contempla, inoltre, la possibilità di conclusione di un percorso di supervisione in cui si ha la sensazione che gli educatori

partecipino agli incontri per abitudine, senza un reale coinvolgimento progettuale finalizzato alla modifica delle proprie pratiche. La supervisione ha cessato di esistere come valore e significato e rischia di diventare un momento di sfogo rivendicativo e sterile, privo di prospettive di cambiamento per le équipes e per la qualità degli interventi educativi.

«In realtà non abbiamo un sistema scientifico di rilevazione dell'efficacia della supervisione, che però è necessaria perché se no il rischio è che si abbia una supervisione eterna; cioè a un certo punto [...] devi fare una valutazione per capire se ha senso, non ha senso, se ti ha dato poco, molto, moltissimo ma oramai in qualche modo si è esaurita.

Abbiamo situazioni nelle quali dei supervisori molto bravi e molto aperti dicono: "Il nostro lavoro qui è terminato. Non ha più senso che continuiamo perché questo gruppo di lavoro è cresciuto e allora delle cose devono cambiare"; piuttosto che ti dicono: "Onestamente non siamo noi quelli che sono in grado di muovere delle cose, di cambiare delle cose perché qui c'è proprio un blocco del gruppo, che da lì non si muove". [...] Oppure l'équipe che dice al coordinatore: "Guarda c'è voglia di aria nuova" e allora si prova a ragionare sul perché - e a volte scopri che c'è voglia di aria nuova perché il supervisore è entrato a toccare una serie di dinamiche che il gruppo di lavoro non voleva far toccare -. [...] Non c'è un modo identico per tutti. Ci sono gruppi di lavoro maturi e che hanno un rapporto sano con il supervisore per i quali viene naturale continuare con lo stesso supervisore ma cambiando registro. La cosa di cui sono convinta è che se il gruppo di lavoro non ha chiaro che deve fare un lavoro e ogni singola persona deve fare un lavoro su se stesso o su se stessa non si va da nessuna parte» (L).

La supervisione deve essere inserita in un processo di apprendimento continuo dall'esperienza professionale perché possa davvero contribuire al consolidamento dell'identità, del ruolo e della professionalità dell'educatore. È quindi necessario rendere oggetto di valutazione il processo stesso, focalizzando l'attenzione non tanto sui prodotti operativi (che è auspicabile di realizzino nel lungo periodo), ma sulle motivazioni e le modalità con cui vengono costruiti nonché sulla valorizzazione dei risultati imprevisti.

«I criteri di valutazione d'efficacia non stanno nel cambiamento dei servizi, che sottostanno a molte altre variabili; devo osservare continuamente le trasformazioni che avvengono all'interno del setting. Il setting, come dispositivo di elaborazione, produce nuova esperienza all'interno della quale occorre tenere costantemente sott'occhio come quest'esperienza si trasforma producendo in modo più ricco, profondo, attento, critico dei significati. Poi si continua a mantenere un ponte con l'operatività perché non ci si può permettere di prendere la supervisione come una sorta di pausa». (I.S.)

Al processo di valutazione devono prendere parte anche i responsabili d'area, i coordinatori e le figure apicali dell'organizzazione, che allargano lo sguardo sul funzionamento complessivo del servizio e sui reali margini di cambiamento dell'équipe e del progetto. La condivisione allargata del significato della supervisione e dei passaggi

evolutivi che saranno oggetto di valutazione, all'interno di un'alleanza tra tutti i soggetti chiamati a governare gli esiti del percorso, riduce il rischio di derive e frustrazioni, evitando che le équipes si muovano in direzioni che non consentono il concretizzarsi dei processi di pensiero e riprogettazione attivati, finendo con l'amplificare anziché gestire situazioni conflittuali e problematiche.

L'efficacia e la significatività dei percorsi di supervisione si misura attraverso processi valutativi di carattere qualitativo che, riprendendo Reggio¹⁹, possono compiersi a più livelli:

- *valutazione dei processi*: l'attenzione è posta sui cambiamenti in atto, non sulla registrazione a posteriori delle trasformazioni avvenute;
- *valutazione del percorso dei partecipanti*: in un contesto narrativo, i soggetti condividono pensieri, valori e punti di vista su di sé, sugli altri, sul proprio ruolo professionale, sul lavoro educativo; la focalizzazione è posta sull'apertura di nuove prospettive e pensabilità.

Inoltre, è possibile prevedere specifiche aree di attenzione, come la sfera socio-cognitiva o psico-biografica, valoriale o relazionale, riflessiva o metodologica.

Ma, in sintesi, che sapere deve produrre un percorso di supervisione pedagogica?

«Deve produrre un sapere pedagogico: deve rendere ogni educatore in grado di riflettere in termini pedagogici sul proprio operato. La supervisione dovrebbe consentire al supervisionato di osservare, riflettere, analizzare criticamente meglio quello che sta facendo». (S.T.)

3.4.1. *Gli apprendimenti del supervisore*

Come ogni processo educativo, la supervisione produce apprendimenti non solo a beneficio di destinatari, ma anche del supervisore, che

«impara a ritrarsi, a ristrutturare le sue proposte, ad affinare il proprio metodo, a mettere a fuoco questioni, a intuirne altre, a capirne altre. Impara sempre qualcosa di nuovo sui dispositivi, più che sui contenuti. La consulenza e supervisione sono trasversali ai contesti, quindi, nell'attraversare contesti diversi s'impara moltissimo sugli oggetti educativi e sul potenziale educativo dei diversi luoghi come elaboratori di esperienze». (I.S.)

¹⁹ P. Reggio, "La valutazione qualitativa della formazione" in C. Bisio (a cura di), *Valutare in formazione. Azioni, significati e valori*, FrancoAngeli, Milano 2002.

Il supervisore impara a inquadrare sempre meglio l'oggetto "educazione" in relazione a diversi contesti e situazioni: la ricerca di trasversalità e specificità gli permette di capire il funzionamento dei luoghi come servizi educativi, in cui le persone possono vivere esperienze significative e incisive per la propria vita. In supervisione sostiene gli educatori nei processi di modellizzazione a partire da situazioni contingenti e li accompagna nei passaggi di astrazione progressiva, che aumentano i margini di comprensione e trasferibilità delle prassi interpretative e operative. Se ne ricava un guadagno di ricerca rispetto all'educazione perché la si osserva e rilegge nella sua complessità.

Il supervisore, inoltre, affina la sua modalità di fare supervisione, soprattutto nei momenti di valutazione perché i rimandi delle équipes e della committenza permettono di rivedere le proprie modalità di gestione della comunicazione e dei conflitti, soprattutto in termini di direttività, accompagnamento dei processi e valutatività.

3.5. La figura del supervisore: competenze trasversali tra quadri concettuali e pratiche molteplici

La figura del supervisore può essere inquadrata, in prima battuta, riferendosi al modello proposto da Hawkins e Shohet²⁰, sintetizzato nell'acronimo C. L. E. A. R.:

C	ontract	Contratto
L	isten	Ascolto
E	xplore	Indagine
A	ction plan	Pianificazione degli interventi
R	evuew	Restituzione

Il supervisore è, innanzitutto, colui che sa stipulare un *contratto* chiaro, dichiarando la propria cornice epistemologica ed etica, esplicitando il proprio ruolo e le funzioni della supervisione; nel farsi carico di una domanda di supporto e/o formazione, istituisce e gestisce uno spazio di negoziazione e condivisione di significati e priorità.

²⁰ P. Hawkins, R. Shohet, *Supervision in the helping professions*, Open University Press, Philadelphia 2000.

Assumendo una posizione di *ascolto* empatico e generativo, autentico e coerente, focalizza la sua attenzione sui contenuti delle conversazioni, senza trascurare i non-detti e le dinamiche relazionali, per meglio comprendere le modalità di funzionamento del gruppo che ha di fronte e far emergere i reali nodi intorno ai quali proporre un lavoro condiviso e collaborativo. Mantenendo un atteggiamento non valutante e non direttivo deve dar voce a tutti gli interlocutori presenti, ma deve anche saper gestire il silenzio, riconoscendolo come momento privilegiato di chiarificazione e formulazione dei pensieri. Attraverso la *formulazione di domande cariche di senso*, deve essere in grado di stimolare connessioni e aprire nuove prospettive, di offrire spunti di riflessione sulle premesse e le categorie che definiscono le pratiche professionali.

Il supervisore può adottare differenti stili di conduzione, a seconda del gruppo e della situazione; i suoi *interventi* possono avere carattere di supporto e rispecchiamento, talvolta possono essere provocatori, prescrittivi e/o informativi; potrà impostare un lavoro improntato prevalentemente sulla narrazione oppure richiedere la costruzione e l'utilizzo di strumenti metodologici particolari; potrà astenersi dal formulare proposte operative oppure richiedere di spostare temporaneamente il piano della riflessione verso l'operatività e, quindi, inserire nel percorso di supervisione la proposta/richiesta di formulare, sperimentare e valutare insieme nuove strategie e prassi educative.

Infine, il supervisore deve padroneggiare "l'arte del feed-back": le sue *restituzioni* devono essere chiare e non ambigue; equilibrate, specifiche e puntuali; i soggetti devono comprenderle e rielaborarle per mettere in atto processi di cambiamento significativi.

Condurre un gruppo richiede la padronanza di alcune tecniche²¹, in grado di stimolare la partecipazione attiva e collaborativa di tutti i membri:

- *gestione dei silenzi*: l'elaborazione dei pensieri ha bisogno di tempo, il silenzio deve essere quindi rispettato, anche perché può essere carico d'ansia; i soggetti devono, quindi, avere la possibilità di decidere se e quando parlare, in autonomia (sebbene costantemente sollecitati), assumendosi con responsabilità il compito di partecipare alla co-costruzione di un sapere pensato e condiviso;
- *rispecchiamento*: in un contesto di gruppo devono essere presidiati gli aspetti di asimmetria e reciprocità; spesso, durante le discussioni, alcune persone tendono a

²¹ L. G. Bolocan Parisi, G. Gervasio Carbonaro, A. Viciani Bennici, *Il lavoro di gruppo. Metodologie, tecniche, formazione, aggiornamento dell'operatore sociale*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1988.

monopolizzare il discorso oppure a interrompere e non ascoltare gli altri membri del gruppo. Sospendere temporaneamente il dibattito e mostrare le dinamiche in atto, richiamare all'ascolto e alla verifica dei processi di comunicazione permette al gruppo di comprendere meglio le proprie modalità di funzionamento;

- *riformulazione*: la circolazione di concetti frammentati oppure esposti in modo poco incisivo o da soggetti che assumono un ruolo marginale nel gruppo devono essere ripresi, riformulati e valorizzati perché possano essere inseriti nuovamente in un processo circolare di riflessione;
- *attenzione alla dispersione dei prodotti*: stimolando la sistematica annotazione dei diversi contributi, delle idee e delle proposte e proponendo momenti di sintesi, è possibile mantenere traccia dei processi e non perdere di vista i progressi e le scelte compiute; inoltre, gli appunti relativi a temi collaterali, ritenuti significativi, seppur non approfonditi, può aprire successive piste d'indagine e discussione;
- *valorizzazione delle differenze*: obiettivo di un gruppo di compito non è l'omologazione, ma la costruzione di una metodologia di lavoro condivisa e coerente; evidenziare i diversi contributi, le differenti posizioni, le molteplici angolature da cui un oggetto è stato osservato permette di ricomporre la complessità degli eventi educativi e, quindi, l'utilità del confronto tra diversi sguardi, che devono tendere all'integrazione anziché alla conflittualità;
- *utilizzo dei vincoli*: i processi dialogici devono essere circoscritti all'interno di precisi vincoli di tempo, spazio e risorse, necessari allo sviluppo di una decisionalità consapevole.

Il supervisore è colui che attiva e presidia processi comunicativi e riflessivi, a partire dalla predisposizione di un setting in cui i soggetti hanno la possibilità di:

- ri-nominare i problemi educativi che incontrano nella relazione con l'altro, con gli altri;
- ri-conoscere il loro modo di esplorare e definire la realtà attraverso l'attivazione di un processo di ri-conoscimento partecipato del problema;
- sperimentare una possibilità di soluzione nuova, in modo solidale e cooperativo, utilizzando le risorse a disposizione in modo consapevole e finalizzato [...];
- apprendere un metodo per affrontare i problemi²².

²² A. Sumini, "La supervisione educativa nei servizi" in Prospettive Sociali e Sanitarie, n. 7/2008, pp. 17-20.

Egli, dunque, non assume il ruolo di esperto in quanto “risolutore dei problemi”, ma piuttosto in quanto attivatore di processi volti alla moltiplicazione delle domande e dei punti di vista, consentendo così alle équipes di inquadrare i problemi in relazione al contesto, ai propri “stili” professionali, alle attribuzioni di significato ecc.

La supervisione può essere intesa come “l’arte di fare domande” per aiutare gli operatori a individuare proprie ipotesi e spiegazioni, sapendo che nel lavoro sociale queste non possono essere predeterminate. Il lavoro del supervisore è pertanto, in questa prospettiva, quello di portare nel gruppo di lavoro molte domande che Von Foster (1987) definirebbe “legittime”: quelle domande, cioè, il cui contenuto epistemologico è chiedere in quanto non si sa, ossia domande poste per sapere e non per “verificare se si sa” (queste ultime vengono definite dal citato autore “domande illegittime”)²³.

In un processo di supervisione, infatti, gli educatori sono accompagnati nella co-costruzione e affinamento di strumenti che consentiranno loro di leggere gli eventi educativi e nell’individuazione di strategie efficaci nelle fasi di progettazione, monitoraggio e gestione degli interventi educativi. Sono altresì guidati in un processo di riappropriazione dello spessore teorico, concettuale e metodologico delle proprie prassi; acquisiscono così, nel corso del tempo, maggior chiarezza rispetto alla propria identità professionale.

Scaratti²⁴ sostiene che le pratiche di supervisione siano riconducibili a tre profili tipologici:

- A. connessione tra specifico paradigma teorico-concettuale di riferimento del supervisore e peculiarità dell’oggetto di lavoro;
- B. offerta di supporto e strutturazione per lo sviluppo e la qualificazione della propria identità professionale;
- C. analisi delle problematiche lavorative a partire da una esperienza professionale consolidata e riconosciuta.

La riconoscibilità della cornice teorica all’interno della quale si muove il supervisore, dello sguardo con il quale egli stesso osserva gli eventi educativi, permette agli educatori di scegliere con maggior consapevolezza il professionista al quale affidare il compito di guidarli nella comprensione dei lati oscuri e problematici del proprio lavoro.

²³ F. Merlini, S. Filippini, “La supervisione al servizio della valutazione” in *Prospettive Sociali e Sanitarie* n.19/2006, pp. 7-11.

²⁴ G. Scaratti, “L’oggetto ineffabile: forme e modalità della supervisione agli educatori professionali” in G. Scaratti, O. Fusè, A. Bertani (a cura di), *La supervisione dell’educatore professionale*, op. cit., pp. 64-67.

3.5.1. Quadri concettuali di riferimento

All'interno dei servizi educativi è possibile avvalersi del supporto di supervisori afferenti a diversi approcci concettuali, in grado di facilitare la comprensione e la gestione di situazioni complesse poiché osservate e affrontate da diverse angolazioni; infatti, «una teoria non è la conoscenza ma permette la conoscenza. Una teoria non è un punto di arrivo, è la possibilità di partenza. Una teoria non è la soluzione, è la possibilità di trattare il problema»²⁵.

Altre ricerche hanno proposto una sintesi degli approcci ai quali è possibile ricondurre la maggior parte delle supervisioni²⁶.

Garena²⁷ sostiene che

la supervisione del lavoro educativo professione [sia paragonabile a] un laboratorio in permanente confronto tra prospettive diverse, ma integrabili, che riconosciamo prevalentemente nei contributi della visione psicoanalitica, cognitivista, fenomenologica e sistemica.

Alla *prospettiva psicoanalitica* riconosce il merito di offrire un valido contributo nell'analisi di dinamiche legate all'inconscio, alla simbolizzazione, alla latenza, all'attribuzione di significati, ai bisogni di attaccamento e separazione. Inoltre

può offrire: la capacità di intervenire sui meccanismi di fuga o di difesa – di tipo nevrotico – nei confronti del cambiamento, attraverso l'analisi delle componenti inconscie; l'aiutare a crescere e svilupparsi superando i rischi connessi ad atteggiamenti difensivi nei confronti delle diversità e della verità della trasformazione; la riflessione sulle dinamiche del passato, la rielaborazione degli eventi in chiave psicodinamica per educarsi a sperimentare in maniera positiva il nuovo e il futuro²⁸.

La *prospettiva cognitivista*, focalizzando l'attenzione sulle attività della mente e sugli stili di lavoro orientati allo sviluppo delle potenzialità dell'intelligenza, si rivela in grado di fornire conoscenze e metodi legati

²⁵ E. Morin, *Il metodo. Ordine, disordine, organizzazione*, Feltrinelli, Milano 1983.

²⁶ Si vedano Scuola per educatori professionali F.I.R.A.S., *La supervisione dell'équipe educativa. Esperienze, modalità e funzioni della supervisione nell'organizzazione e nella pratica dei servizi*, Torino 1990; G. Barbanotti, P. Iacobino, *Comunità per minori*, Carocci, Roma 1998; L. Regoliosi, G. Scaratti (a cura di), *Il consulente del lavoro socioeducativo. Formazione, supervisione, coordinamento*, op. cit.; N. Belardi, G. Wallnöfer, *La supervisione nelle professioni educative. Potenzialità e risorse*, op. cit.; G. Garena, "La supervisione dell'équipe educativa" in *Animazione Sociale*, aprile 1996, pp. 76-80.

²⁷ G. Garena, "La supervisione dell'équipe educativa" in *Animazione Sociale*, aprile 1996, pp. 76-80.

²⁸ *Ibidem*.

all'analisi critica dei ricordi, delle percezioni, delle rappresentazioni soggettive della realtà e delle capacità di attivare energie per cambiare le rappresentazioni e la realtà; al comportamento umano come evento proattivo e non reattivo; all'unitarietà e unicità tra conoscenze-valori-emozioni che riguardano il comportamento di ogni persona²⁹.

L'*approccio fenomenologico* sottolinea la centralità del soggetto e «la tutela del diritto soggettivo alle proprie originali percezioni, immagini e volontà (la realtà come costruzione della persona)»³⁰; permette, quindi, all'educatore di riconoscersi come facilitatore di processi di crescita e cambiamento all'interno di una relazione che si pone come veicolo di autoconoscenza e conoscenza, di apprendimento reciproco.

Infine, una supervisione condotta rifacendosi al *modello sistemico*, che focalizza lo sguardo non tanto sui vissuti intrapsichici, quanto sui comportamenti, intesi come veicoli di comunicazione, agiti all'interno di sistemi complessi e plurimi, consente di prestare particolare attenzione

agli obiettivi di crescita-cambiamento complessivi della situazione/sistema in analisi, alla visione della persona nel "sistema" delle relazioni interpersonali capaci di fornire identità e conferma; al superamento di approcci meccanicistici di rapporto causa-effetto nell'affrontare problematiche interne o esterne all'organizzazione dell'équipe educativa, all'apertura allo studio partecipato della causalità circolare costituita da interagenze-interdipendenze di diversi elementi del sistema, all'indagine del contesto sociorelazionale sul presente, all'indagine sui fattori di equilibrio e squilibrio con l'ambiente, nei rapporti, nelle relazioni umane; al processo di aiuto inteso e attuato come trasformazione delle relazioni sistemiche in una realtà costituita da "punteggiature di comunicazioni"³¹.

Barbanotti e Iacobino³², condividendo il riconoscimento delle matrici teoriche d'orientamento psicoanalitico e sistemico-relazionale, sostengono che alcune supervisioni possano essere ricondotte anche al *modello psicopedagogico*, che stimola la ricerca di consapevolezza rispetto al proprio ruolo educativo attraverso l'analisi di problemi relazionali e organizzativi relativi all'équipe, al lavoro territoriale, alla progettazione educativa; invita a monitorare la coerenza dell'azione educativa rispetto alle intenzioni dichiarate, mettendo in discussione e restituendo senso a copioni consolidati.

Anche i supervisori incontrati durante la presente ricerca si rifanno alle cornici teoriche sopraindicate; alcuni hanno ulteriormente specificato le caratteristiche del

²⁹ *Ibidem.*

³⁰ *Ibidem.*

³¹ *Ibidem.*

³² G. Barbanotti, P. Iacobino, *Comunità per minori*, op. cit.

proprio approccio nei termini seguenti:

«La *supervisione psicopedagogica* tiene dentro più approcci che legittimano le componenti relazionali, personali, introspettive, intrapsichiche con la prospettiva del produrre e fare insieme delle cose, dell'aver obiettivi pedagogici più o meno chiari; con scenari di contaminazione culturale e scientifica che collegano tra loro le dimensioni dell'individuo, degli oggetti di lavoro, del lavorare in gruppo, tenendo in dialogo le modalità con cui l'individuo si muove con tutte le sue problematiche e ambivalenze affettive, in relazione a degli oggetti e ad altri soggetti che lavorano con lui e dentro un'organizzazione che è un micromondo e che quindi, anche se non formalizzato, ha un'incidenza sul modo in cui vengono rappresentati gli obiettivi». (B.D.T.)

«La conduzione di attività di supervisione (consulenza e formazione) secondo il *modello della Clinica della formazione* comporta l'accompagnare gli educatori nella ricerca e comprensione di quali sono gli sguardi che si mettono in atto, i modelli impliciti oltre a quelli espliciti; ma anche identificare quelli espliciti che si muovono e da lì partire per fare dei ragionamenti; il tenere insieme la considerazione delle dinamiche di gruppo con l'esperienza formativa che avviene nel qui ed ora» (C.P.).

Con i supervisori non ci si è soffermati sulla descrizione dei modelli teorici di riferimento, quanto sui metodi e gli strumenti dei quali si avvalgono per strutturare il setting e condurre i processi rielaborativi.

In generale, a conferma del fatto che la professionalità del supervisore si costruisce attraverso un lavoro di autoformazione e sperimentazione sul campo, il quadro risulta essere composito, al punto che un supervisore potrebbe non riconoscersi un metodo:

«Non mi riconosco un metodo, ma delle sfumature di metodo e un principio di non-metodo, come sintetizzato da Knowles, che alla richiesta di quale fosse il suo approccio di riferimento ha risposto: "Sono eclettico e situazionista". Ed era una buona risposta perché se non si è in un approccio o in un pensiero organico, che si riconosce e distingue dagli altri, è inutile darselo: meglio valorizzare questa libertà che si ha di muoversi sulla teoria. Poi però ho degli strumenti definiti: nello stile di conduzione utilizzo, in parte, la *non direttività* rispetto all'équipe e una *posizione di tipo maieutico* perché un supervisore deve far capire agli educatori quanto hanno. Inoltre c'è la sfumatura dell'*assunzione di responsabilità* nel dire e nel valutare e nel richiamare l'équipe ad assumersi le proprie responsabilità». (S.T.)

«Mi rifaccio al *modello maieutico*, della *decentratura da sé*; a Rogers e all'*approccio biografico*, all'*ascolto empatico* per portare gli operatori a farsi la domanda giusta, allenandoli nell'esercizio di porsi domande. Si parte sempre da cose portate da loro, stimolando approfondimenti attraverso domande, per renderli il più possibile partecipi di ciò che accade». (E.L.)

La postura assunta dai supervisori è caratterizzata da un atteggiamento di ascolto, che suppone un decentramento e la creazione di uno stato di equilibrio tra prossimità e distanza: sufficientemente vicini da comprendere il contesto e le dinamiche; sufficientemente lontani da stimolare processi che gli operatori dovranno sperimentare

in autonomia. Una postura che viene percepita come affiancamento perché l'asimmetria dei ruoli non si manifesta sul piano dei saperi, ma dell'intenzionalità a produrre una comunicazione autentica in grado di far emergere i reali bisogni degli operatori, riconoscendo innanzitutto la professionalità e i contributi di ognuno nel processo di costruzione di sapere.

Lo scopo della supervisione non sta tanto nella ricerca di risposte, quanto nella moltiplicazione di domande di senso, che devono quindi essere attivate attraverso processi di narrazione e rielaborazione riflessiva delle esperienze. Il supervisore non è il depositario di un sapere assoluto, ma il facilitatore di processi di esplicitazione del sapere che gli operatori possiedono, ma non hanno pienamente formalizzato, strutturato e rielaborato. Egli assume, quindi, la regia di un processo comunicativo tra professionisti, messi in condizione di apprendere dalla propria esperienza perché analizzata, metabolizzata, riprogettata e, quindi, valorizzata all'interno di una cornice di senso che permette ai singoli di esplicitare il proprio punto di vista.

«Definirei il mio modo di lavorare come “artigianato eterodosso” che tenta d'essere anche un po' artistico, inserendo componenti creative ad ampio spettro. Gli strumenti più importanti sono: il *lavoro sul caso* come occasione di ricerca e di esemplificazione; la *ricerca-intervento* come tentativo di guardare dentro le cose in una prospettiva di modificazione, di capire per poter fare delle cose; le dimensioni del *racconto* e le diverse variazioni delle *narrazioni biografiche*; spazi di *simulazione* e *drammatizzazione*, importanti sul piano degli spostamenti che possono consentire alle persone. Attingo poi alla mia esperienza di coordinamento di servizi che mi è molto utile perché mi permette di capire il funzionamento dei servizi; il mio accompagnamento consulenziale è molto legato all'intento di supportare le persone perché possano decidere e fare, sentendosi sufficientemente tutelate e appoggiate». (B.D.T.)

Per quanto, indirettamente, si attivino anche processi di valutazione, l'atteggiamento del supervisore rimane non giudicante e non direttivo, garantendo agli operatori libertà di espressione e dibattito.

La *non direttività* in quanto tale non è una tecnica vera e propria, ma un atteggiamento [...], essa è nei fatti la modalità pratica con la quale il consigliere dimostra al cliente sia di accettarlo positivamente che di comprenderlo empaticamente. Infatti l'atteggiamento non direttivo è il modo in cui, secondo Rogers, il terapeuta si cala veramente nel mondo del cliente senza sovrapporvi se stesso e il suo mondo, oltre alle sue interpretazioni, che proprio perché sue risulterebbero valutative e in ogni caso esterne. La scelta di un atteggiamento non direttivo nasce dalla fiducia nel cliente e dalla convinzione che nessuno possa arrogarsi il diritto di decidere al suo posto quale sia la strada migliore da seguire³³.

³³ S. Kanizsa, *L'ascolto del malato. Problemi di pedagogia relazionale in ospedale*, Guerini, Milano 1994, p. 124.

Tale atteggiamento si riflette nella scelta delle modalità di lavoro e degli strumenti, che non avviene a priori, ma a seconda delle situazioni e delle caratteristiche del gruppo con il quale si imposta un percorso in continuo divenire.

«Ogni supervisione è diversa, a seconda dei gruppi; e utilizza strumenti formativi che poi trasforma. Alcuni strumenti bisogna darli, anche e soprattutto di *documentazione*: fare un verbale, tenere il filo delle cose dette in un diario su cui annotare le principali cose dette, ma anche fare ragionamenti e capire meglio il modo in cui funzionano come équipe.

Il lavoro sugli oggetti richiede la messa in campo di un processo per arrivare a costruire insieme l'oggetto, a volte partendo dalla preparazione di un ordine del giorno come sintesi dei temi che si vogliono trattare. Altra consegna è descrivere quello che loro ritengono il caso da analizzare, in maniera molto aderente alle situazioni che si verificano; non le interpretazioni sul perché il soggetto ha fatto alcune cose, ma la descrizione di cosa è successo perché io possa vedere l'episodio, capire da dove è iniziata questa cosa, cosa hanno fatto, come si è conclusa, quali sono stati gli strumenti, gli espedienti, le mosse, i gesti perché serve avere una scena da elaborare insieme. Non possono arrivare impreparati perché la supervisione richiede non improvvisazione, ma il pensare a quello che si vuole trattare.

Alcuni gruppi hanno bisogno di *mediatori* più forti e allora può capitare di far scrivere l'episodio oppure di portare fisicamente degli oggetti che utilizzi in determinate situazioni oppure fai costruire un plastico in cui rappresentare il modo in cui vengono progettati gli spazi e come si pensa che gli utenti si possano muovere, quali gli spazi privati, quali quelli comuni, quali quelli dell'educatore. A volte uso i disegni per presentificare alcune rappresentazioni sulla disabilità». (C.P.)

La richiesta di portare in supervisione dei semilavorati sui quali attivare processi di categorizzazione permette agli operatori di ricevere una restituzione rispetto a possibili conflitti interpretativi sul piano dei significati (anziché dell'operatività quotidiana e contingente) e quindi di riconoscere la trasferibilità di alcune prassi, non ancorate ai singoli casi ed eventi, ma inserite in una cornice di senso più ampia: la supervisione permette all'esperienza di non chiudersi su se stessa, ma di produrre apprendimenti.

L'*apprendimento esperienziale* si colloca tra azione e riflessione: dalla tensione tra di esse può scaturire la possibilità di generare apprendimenti significativi derivanti dall'esperienza. In tal senso, l'apprendimento esperienziale si configura come prassi pedagogica, intesa [...] quale congiunzione indissolubile tra pensiero e azione. L'esperienza non è, quindi, puro agire privo di coscienza (fare) ma neppure speculazione filosofica che prescinde dalla concretezza e materialità dell'essere nel mondo (sapere astratto), ma "sapere che fare", competenza per imparare dalla relazione con gli altri e con il mondo³⁴.

"Sapere che fare", non semplicemente "saper fare" perché la supervisione non è finalizzata all'acquisizione di un sapere tecnicistico, ma di un sapere strategico derivato dalla maggior conoscenza dei fondamenti della propria professionalità. Un sapere

³⁴ P. Reggio, *Apprendimento esperienziale: fondamenti e didattiche*, EDUCatt, Milano 2009, p. 36. Per un approfondimento sui riferimenti teorici che hanno condotto all'elaborazione dell'approccio metodologico dell'apprendimento esperienziale si rimanda al pensiero di J. Dewey, J. Piaget, K. Lewin, L. Vygotskij, P. Freire e D. Kolb.

prodotto dall'analisi critica delle premesse, delle prassi, delle motivazioni, dei significati che portano l'educatore a riconoscersi come professionista, quindi in possesso di saperi e competenze narrabili e condivisibili, efficaci ma sempre perfettibili attraverso processi riflessivi.

La supervisione, infatti, ripropone e amplifica il valore euristico, conoscitivo e trasformativo del *pensiero riflessivo*, sottolineando

la necessità di una riflessione nel corso dell'azione, intesa come processo cognitivo che si sviluppa durante l'azione, e la possibilità che la formazione di un pensiero e di una razionalità riflessiva funzioni poi come risorsa [...]. La valorizzazione di procedure riflessive "nel corso dell'azione" o "sull'azione" (fluide, flessibili, emergenti dalla pratica) si rivela, infatti, un modello significativo dal punto di vista pedagogico, come lo stesso Schön approfondisce nel suo saggio *Formare il professionista riflessivo* (1987) [...] Questo approccio valorizza processi di pensiero capaci di confrontarsi con i problemi della pratica, funzionali all'emersione di comportamenti e intenzionalità spesso impliciti e utili a rendere esplicite le dimensioni nascoste della pratica educativa³⁵.

Il lavoro educativo è complesso: si rivolge a diverse tipologie di utenza, si compie in una molteplicità di contesti, si occupa di situazioni multiproblematiche; richiede saperi interdisciplinari e competenze molteplici, da padroneggiare con consapevolezza, responsabilità e flessibilità. È un lavoro che richiede la capacità di stare nel mezzo, al confine tra normalità e disagio, tra legalità e illegalità, tra vincoli e possibilità di cambiamento. È un lavoro che ha bisogno di ricomporre la propria frammentarietà (costitutiva) perché non diventi indice di debolezza ontologica, ma piuttosto fonte di sempre nuovi stimoli alla riflessione teorica e alla sperimentazione operativa, in grado di arricchire il repertorio di pratiche e la cultura professionale dell'educatore.

La supervisione, dunque, assume un ruolo fondamentale, se riconosciuta come

strumento di monitoraggio/*suivi*/manutenzione³⁶ dell'educatore: esso si declina come *costante processo di consapevole regolazione delle condizioni e delle centrature*, così come degli accenti da porre nella complessità delle situazioni e delle variabili affrontate.

³⁵ C. Bove (a cura di), *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*, op. cit., p. 26.

³⁶ «Il termine esprime bene la possibile doppia valenza sia del lavoro educativo sia della supervisione che lo supporta. Derivante dal latino *manu tenere* (tenere con la mano), esso sembra infatti rinviare da un lato al concetto di accompagnamento e aiuto (dare la mano) a conservare "la conveniente funzionalità ed efficienza" così come "la costanza, la convenienza, il vantaggio" della positiva azione intrapresa; dall'altro evidenzia il pericolo di una deriva negativa, legata a modalità strumentali (trattenere per sé con la mano) di conservazione statica dell'esistente, a dinamiche d'involuzione, dipendenza o di sfruttamento (sottilmente e potenzialmente presenti anche nel lavoro educativo, a fronte delle dimensioni profonde d'invasività e aggressività che lo attraversano e ne decretano la inadeguatezza, qualora non riconosciute e modulate)».

Nota n. 14 in G. Scaratti, O. Fusè, A. Bertani (a cura di), *La supervisione dell'educatore professionale*, op. cit., p. 69.

Si tratta della idea di una supervisione *come accompagnamento di storie lavorative* orientato a promuovere percorsi di *crescita della mente professionale* e del *sé professionale*: nel primo concetto troviamo il riferimento al composito universo delle culture organizzative interiorizzate, delle rappresentazioni condivise circa l'oggetto di lavoro, gli utenti, il servizio, degli *script/schemi* di riferimento alla base della concezione della propria identità professionale, del proprio ruolo e funzione; il secondo concetto è connesso alla possibilità di riconoscimento profondo, per nulla automatico e scontato, rispetto al senso di ciò che si fa, di ri-trovarsi in una connessione tra valori di riferimento ed esperienza lavorativa, di maturare l'acquisizione di un piacere lavorativo e di una "signoria" nell'esercizio della propria operatività³⁷.

In questa logica, la supervisione diviene uno strumento professionalizzante, per il quale deve essere presidiato uno spazio di carattere permanente, non emergenziale e contingente.

L'impegno di contribuire alla co-costruzione e al consolidamento dell'identità professionale, a partire da «una elaborazione delle proprie sedimentazioni professionali perché divengano patrimonio trasmissibile, dotazione non tanto individuale ma collettiva e culturale»³⁸ non deve essere considerato un'opzione, un lusso ideologico che solo pochi si possono permettere, ma una responsabilità che ogni educatore, équipe, servizio, organizzazione dovrebbe assumere su di sé e pretendere dagli altri.

3.5.2. Dalle storie di autoformazione a percorsi di formazione auspicabili

Il riconoscimento della supervisione come pratica imprescindibile di una cultura professionale che si rafforza attraverso la creazione di un circolo virtuoso tra teoria e prassi, ha fatto emergere una considerazione e una perplessità (che potrebbero condurre alla formulazione di una nuova domanda di ricerca): il "mestiere" del supervisore sembra avvicinarsi a una professione artigiana in cui ci si appropria di tecniche e strumenti attraverso la pratica, l'esperienza e la sperimentazione sul campo; si tratta però di una professione che richiede capacità di teorizzazione e di gestione di gruppi di operatori in servizio nonché di un percorso riflessivo su di sé e sulle proprie competenze.

Una professione tanto delicata e complessa, può prescindere da una formazione specifica?

³⁷ *Ibidem.*

³⁸ Ivi, p. 71.

In ambito psicoterapeutico per i professionisti della supervisione è previsto e richiesto lo svolgimento di un percorso formativo pluriennale, nel quale dimostrare le proprie competenze sul piano clinico, riflessivo e divulgativo; in ambito pedagogico la professionalità del supervisore si viene autocostruendo sul campo, con l'esperienza, muovendosi lungo la linea di confine che accosta la supervisione alla formazione e alla consulenza.

Pur riconoscendo il valore dell'autoformazione radicata nelle prassi, si ritiene doverosa una riflessione sulla possibilità di strutturare percorsi specifici di formazione, magari modulari e tematici, in grado di fornire saperi e competenze utili alla strutturazione di una professionalità pensata e riconosciuta. Le riflessioni emerse dalle interviste, relative al rapporto tra teoria e prassi, tra formazione e professionalità, tra saperi e prassi educative, si pensa possano contribuire alla strutturazione di percorsi di formazione permanente realizzati attraverso la collaborazione tra università e enti/servizi educativi, favorendo contaminazioni e integrazioni. Infatti, agli educatori esperti è riconosciuta la capacità di leggere i contesti e le prassi educative, agli accademici la capacità di teorizzare; entrambe abilità che un supervisore deve possedere per creare circoli virtuosi e ricorsivi tra teoria e prassi.

«La supervisione è un ruolo e c'è un bisogno di formazione perché c'è scarsa percezione e comprensione del ruolo. Perché spesso la richiesta è di una soluzione operativa, mentre la supervisione riflette sulle interazioni educative quotidiane, cerca di comprendere la struttura, il ruolo dell'educatore, ma non entra sulla presa in carico individuale. Il supervisore supporta la rielaborazione di processi decisionali, ha una componente di responsabilità deontologica, scientifica, centrata sul suo mandato, ma non con implicazioni di tipo decisionale; la responsabilità decisionale e di presidio è del coordinatore. Non si tratta di sottrarsi, ma di definire un confine. La decisione può nascere *dalla* supervisione, ma non *nella* supervisione». (A&M)

Dunque una questione, innanzitutto, di ruolo.

«Credo che il supervisore debba saper fare il supervisore. E non è automatico che uno che sa lavorare bene sia anche in grado di stare bene nel ruolo, nella posizione del supervisore. [...] Tendenzialmente, un buon supervisore si muove in un ambito che permette di fare un po' di teoria, di ragionamenti ipotetici, quindi non necessariamente legati alla contingenza. [...] La supervisione è un ambito che offre la libertà di spaziare: di dare spazio alla progettazione, all'intenzione, alla fantasia, alla teoria...». (C)

In un percorso di supervisione (a differenza della formazione) la centratura non è posta sul sapere teorico del supervisore, ma sulla sua capacità di stimolare le équipe a riconoscere e sviluppare un proprio sapere teorico e prassico.

«Le équipe non ti chiedono una teoria, ma fundamentalmente di fornir loro degli strumenti per connettere diversamente, con una logica che ha alle spalle una teoria, il materiale che viene portato in supervisione, in modo che non sia più frammentato, ma inserito in una cornice che ricostruisca e dia senso. I piani si devono intrecciare. Il supervisore non deve fare l'educatore esperto che da dei consigli; deve fornire degli strumenti che poi possano essere utilizzati nel lavoro. Ad esempio, dare orientamenti per saper riconoscere la distinzione tra domanda, problema e bisogno; oppure saper riconoscere quali e quanti siano i soggetti coinvolti da un progetto educativo; quindi strumenti di progettazione e gestione della progettazione; oppure strumenti di cornice per capire in quale contesto storico e sociale s'inserisce il loro intervento. Comunque la sensibilità del supervisore è determinante perché i richiami a temi e contenuti possono essere diversi in base agli specifici ambiti d'interesse». (S.T.)

La cornice teorica del supervisore definisce, quindi, le sue chiavi interpretative, il suo ambito d'interesse, gli aspetti del lavoro educativo per lui più evidenti e rilevanti, rispetto ai quali richiamerà l'attenzione degli educatori. Essi, però, per imparare a teorizzare le proprie pratiche in modo appropriato e contestualizzato, hanno bisogno che anche il sapere del supervisore sia ancorato all'esperienza, in modo da poter condividere un linguaggio comune.

«In realtà uno può essere un buon formatore, può sapere tante cose; se però non ha un minimo di esperienza, o non ha mai lavorato nei servizi, forse non riesce tanto a rendersi conto di che cosa stiamo parlando [...] non si sa rappresentare le questioni. Allo stesso modo, uno che ha tanta esperienza, ma non è capace di fare il supervisore, non basta. Come dire, non è che il campione di sci è automaticamente un buon maestro di sci. Altrettanto, io posso sapere tutta la teoria ma se non ho mai messo gli sci, ci sono una serie di problemi tecnici, pratici che non so risolvere o con cui non mi so immedesimare. [...] Però è importante che sappia fare quel lavoro lì e non è così automatico [...] perché ci sono diverse modalità di condurre un gruppo, bisogna avere esperienza di dinamiche di gruppo per cogliere segnali rilevanti. L'équipe a volte non porta il suo disagio, invece, può essere utile riuscire a coglierlo. [...] Mi piacerebbe aprire al mondo accademico perché nell'ambito lavorativo manca molto il piano teorico di sostanza». (C)

Quindi, un supervisore deve possedere e trasmettere capacità di astrazione e teorizzazione; deve saper partire dall'analisi di un caso e tendere ad una modellizzazione, avvalendosi di molteplici contributi concettuali ed esperienziali; deve introdurre nuovi modelli d'osservazione e analisi degli oggetti, aprendo molteplici possibilità interpretative e strategie operative; deve saper gestire dinamiche di gruppo (talvolta complesse e compromesse) e attivare processi formativi efficaci. Deve padroneggiare contenuti teorici, da utilizzare in modo implicito per ragionare sugli oggetti, ma anche una metodologia, attraverso la quale aiutare le équipe a costruire le proprie teorie minori, quindi a riconoscere il proprio sapere su quanto sta accadendo nel servizio e in relazione ai propri interventi e progetti.

All'interno delle organizzazioni ci si confronta con sempre nuove emergenze, i

bisogni non sono identificabili in maniera codificata, le generazioni degli educatori cambiano rapidamente e non è garantita un'istanza di riflessività. La supervisione diventa, quindi, essenziale perché in grado di riattivare i circuiti di connessione e interscambio tra teoria e prassi e di declinare il significato dell'agire educativo in relazione ai contesti e ai soggetti coinvolti nei processi.

Il supervisore, dunque, deve sapersi muovere lungo il confine tra teorie e prassi, tra saperi espliciti e impliciti, tra diversi sguardi disciplinari; deve creare punti di contatto e scambio; deve operare continui bilanciamenti e riequilibri.

Per diventare supervisori, la sola esperienza educativa (per quanto significativa) potrebbe non essere sufficiente, al pari di conoscenze teoriche mantenute ad un livello non fruibile; potrebbe essere utile un percorso di formazione di secondo livello volto a fornire contenuti teorici e metodologici specifici con i quali imparare a individuare teorie locali e modelli tra le prassi educative. Un percorso che preveda il passaggio attraverso una pratica che costringe a metabolizzare le teorie, a cercarne altre e a trovare un proprio stile con cui legarle tra loro.

Per quanto una certificazione universitaria sia l'attestazione tradizionale di saperi e competenze, un percorso di formazione alla pratica della supervisione non dovrebbe compiersi esclusivamente all'interno delle mura accademiche, ma prevedere un'apertura al mondo dei servizi, una collaborazione attiva e creativa tra docenti universitari ed educatori in servizio, una compenetrazione di saperi che si rileggono e addensano reciprocamente.

Si potrebbe pensare ad un percorso di specializzazione per la cui ammissione potrebbero essere richiesti alcuni anni d'esperienza in ambito educativo nonché la rielaborazione critica delle esperienze di supervisione sperimentate in servizio. Dovrebbe essere previsto un tirocinio formativo con la possibilità di osservare e affiancare supervisori con esperienza che si rifanno a modelli diversi, magari all'interno di contesti differenti. Il processo di osservazione e sperimentazione attiva sul campo dovrebbe essere integrato con un percorso di rielaborazione periodica in un contesto di gruppo, in grado di amplificare il potenziale formativo dell'esperienza.

Potrebbero crearsi gruppi trasversali oppure focalizzati su particolari aree tematiche, nella consapevolezza, però, che devono prodursi competenze trasversali: alcuni temi richiedono un certo tecnicismo, ma un supervisore in formazione deve affinare la sua

capacità d'essere eclettico, di muoversi su registri diversi, in contesti differenti, in relazione a molteplici interlocutori. In un percorso che avvicina alla professione della supervisione pedagogica potrebbe essere altamente formativa anche l'attivazione di esperienze laboratoriali, in cui trattare alcuni temi, come la progettazione, i processi di valutazione, l'analisi del contesto e della domanda, gli strumenti d'intervento nelle organizzazioni; e intorno a questi attivare processi di "nutrimento teorico e concettuale" mediati dalla sperimentazione, dalla narrazione di buone prassi, dalla conduzione di micro-ricerche nei contesti di lavoro, in modo che le esperienze possano essere tematizzate e comprese.

Quindi un lavoro di dialogo tra dimensioni concettuali e applicative, operative, progettuali, da sperimentare in situazioni sufficientemente protette. Un percorso dinamico, da compiersi sia individualmente che in gruppo, che consenta "incursioni della realtà" del lavoro educativo nel percorso formativo e viceversa.

Infine, sarebbe interessante inquadrare il mestiere del supervisore in un'ottica di formazione permanente: non immaginando una concatenazione gerarchica di supervisori che si supervisionano a vicenda, sarebbe quantomeno auspicabile la costituzione di una sorta di comunità di pratica, in cui gruppi di supervisori potrebbero confrontarsi sulle proprie pratiche, contaminarsi reciprocamente sul piano metodologico e teorico, ma soprattutto fornire spessore e riconoscibilità alla propria professione.

Un aspetto interessante del modello psicoanalitico, che potrebbe essere ripreso, è proprio il principio secondo il quale anche il processo di supervisione deve essere supervisionato. Soprattutto nei momenti critici, nel lavoro su casi o con équipe o in relazione a contesti particolarmente compromessi, un confronto tra professionisti (tra pari o con maggior esperienza) permette di superare le impasse perché apre a nuovi sguardi, mostra altre prospettive e possibilità.

3.6. I nodi critici della supervisione

La supervisione è uno strumento complesso, che presenta alcune criticità relative soprattutto alla mancata corrispondenza tra le aspettative, le attribuzioni di significato e

le proposte operative; alle resistenze degli operatori e alla capacità dei supervisori di farle emergere, nominare e rielaborare; ai rapporti di potere tra ruoli istituzionali.

Innanzitutto, la supervisione entra nel merito delle dinamiche e dei contenuti del lavoro di un'organizzazione, nelle sue modalità di funzionamento e suggerisce la necessità di mantenere una stretta connessione e un dialogo aperto tra i diversi soggetti coinvolti sia a livello amministrativo-gestionale che operativo-decisionale.

«L'educatore oggi è un camaleonte che dal mattino alla sera si sposta da un servizio all'altro, da un territorio all'altro, da una mansione all'altra; poi arriva alla sera che si sente schizofrenico, stravolto con dodici ore di lavoro e fa fatica ad avere riconosciuti gli spazi in cui si ferma a pensare. Questo disagio rispetto alle condizioni di lavoro viene trattato in supervisione, ma non può non connettersi con quelle che sono poi le scelte gestionali fatte dal consiglio di amministrazione. Però questo è un aspetto molto difficile. [...] Tenere insieme questi ragionamenti con gli aspetti più gestionali è complesso, chiede uno sforzo enorme a una cooperativa, a un'organizzazione che ha già tanti aspetti complessi da tenere insieme (provvedere alle urgenze, far sì che tutti si portino a casa lo stipendio); questo aspetto è come se venisse ritenuto un pochino più sofisticato, un lusso. Però la connessione è un elemento che va ad incidere molto sulla qualità del lavoro e dell'organizzazione» (D).

La supervisione è uno strumento a disposizione degli operatori, ma non può essere pensato in modo decontestualizzato; il suo potenziale formativo e trasformativo dipende anche dallo spazio e dal riconoscimento che le viene attribuito all'interno del quadro organizzativo-gestionale delle organizzazioni; esso si manifesta nelle strategie adottate per garantire e presidiare i luoghi della riflessività sulla professionalità e nella disponibilità all'ascolto di istanze di cambiamento.

La supervisione richiama continuamente a un'assunzione di responsabilità condivisa, a tutti i livelli dell'organizzazione.

Ecco quindi che anche l'eccessiva delega al supervisore di compiti di valutazione, formazione, progettazione degli interventi educativi può tradursi in un nodo problematico difficile da sciogliere:

il rapporto tra educatore professionale e supervisore si caratterizza per una *forte attribuzione fiduciaria* (giocata di volta in volta sul riconoscimento di spessore professionale, sul possesso di quadri teorico-concettuali mirati, su una vicinanza/padronanza/esperienza maturata sul campo ecc.) che si presta tanto a movimenti di emancipazione professionale (crescita e sviluppo), quanto a movimenti di dispersione (dipendenza e inadeguatezza). Solo attraverso il recupero di *più adeguate dinamiche di contrattualità negoziale e di traduzione del bisogno in specifica domanda di supervisione* gli interlocutori di tale setting possono guadagnare più chiare ed adeguate condizioni di interazione e di reciprocità funzionale³⁹.

³⁹ G. Scaratti, "L'oggetto ineffabile: forme e modalità della supervisione agli educatori professionali" in G. Scaratti, O. Fusè, A. Bertani (a cura di), *La supervisione dell'educatore professionale*, op. cit., p. 67.

Nei processi di negoziazione e definizione del contratto con il supervisore è necessario distinguere tra i bisogni formativi (che portano ad attingere nozioni e quadri interpretativi da altri ambiti disciplinari), le ansie legate alle emergenze operative (che rischiano di ridurre gli spazi di riflessività d'ampio respiro) e la richiesta di riconoscimento della specificità pedagogica con cui si intendono osservare gli eventi educativi.

Da un lato l'educatore, in quanto operatore confrontato con situazioni di disagio, sofferenza, patologia soggettiva e/o sociale dell'utente che incontra, si misura con istanze e problematiche trasversali e accomunanti le diverse figure professionali presenti nell'articolato universo del lavoro psico-socio-educativo; d'altro canto è essenziale che le dimensioni educative trovino adeguata accoglienza nei processi di supervisione, sia divenendo input funzionali a momenti di elaborazione e promozione di culture di riferimento condivise, sia nell'ottica di promuovere adeguati spazi di manutenzione del sé e della propria identità professionale⁴⁰.

La supervisione attiva processi dialogici intersoggettivi, per i quali è necessario un clima di reciproco riconoscimento, di condivisione e sospensione del giudizio, di fiducia e responsabilità. Il supervisore deve creare le condizioni per attivare una comunicazione autentica, non aggressiva né trattenuta, in grado di scardinare le difese e far emergere i non-detti che spesso appesantiscono e caricano di tensione le relazioni e le azioni educative.

Gli incontri di supervisione non sono momenti di pausa: la sospensione operativa coincide con un intenso lavoro riflessivo e rielaborativo, concettuale e dialogico. Gli educatori devono quindi sentire che il carico d'investimento richiesto è controbilanciato dalla possibilità di trarne un sostegno e un rinforzo; devono percepire un guadagno che è direttamente proporzionale al significato che la supervisione riesce ad assumere rispetto all'acquisizione di competenze e alla co-costruzione di una metodologia di lavoro pensata e coerente. L'abbandono da parte di un'équipe, che smette di partecipare agli incontri di supervisione, può essere sintomo di un mal funzionamento delle dinamiche relazionali oppure dell'eccessiva invasività del supervisore, oppure del fatto che gli educatori ritengano esaurito il percorso. E allora è necessario un confronto con il supervisore, che può comportare la difficoltà di gestione dell'imbarazzo di scavalcare ruoli e gerarchie: «nella gerarchia dei saperi il supervisore viene sopra il coordinatore; criticare e licenziare il supervisore è qualcosa che rompe le gerarchie [e non è semplice]

⁴⁰ L. Regoliosi, G. Scaratti (a cura di), *Il consulente del lavoro socioeducativo. Formazione, supervisione, coordinamento*, op. cit., p. 151.

dire a un docente universitario che va bene teorizzare, ma la tua équipe vuole qualcos'altro» (CP).

Il rapporto tra l'organizzazione e il supervisore può rivelarsi complicato, soprattutto perché, durante il percorso, rischia di incidere sulla libertà e l'avalutatività dei processi: «l'organizzazione deve poter valutare l'efficacia della supervisione, ma bisogna capire fin dove si può spingere nel chiedere e orientare». (A&M)

«A volte le organizzazioni ti propongono di lavorare con gruppi da raddrizzare, ma in realtà si capisce che il problema è legato a questioni manageriali, dirigenziali, di coordinamento; per cui il problema non sta nell'équipe e dovresti, quindi, lavorare con altri soggetti. Quindi è delicato dover accompagnare le persone in direzioni che l'organizzazione possa riconoscere, ma che siano realmente pertinenti rispetto ai problemi che vedi; devi creare un'alleanza con gli educatori perché non si sentano calare dall'alto una cosa che non ha senso per loro, di cui non vedono l'utilità e quindi non riconoscono. Quindi tenere gli equilibri tra mandanti e destinatari, tra gli interlocutori perché a volte, pur rafforzando i gruppi, non è detto che i livelli dirigenziali approvino i cambiamenti proposti. Si tratta di negoziazioni». (B.D.T.)

Risulta opportuno prevedere momento di valutazione in itinere oppure al termine di un percorso annuale di supervisione, in cui operare una ricompattazione e la restituzione reciproca di considerazioni e rimandi costruttivi; condividere il senso del percorso fatto insieme permette d'individuare elementi che potrebbero stimolare l'avvio di un ulteriore percorso oppure comportare lo scioglimento del rapporto con il supervisore. Si tratta di passaggi molto delicati, che richiedono una comunicazione fluida tra i diversi interlocutori coinvolti a più livelli nel processo.

Un ulteriore problema legato ai ruoli e alle funzioni può presentarsi in relazione al rapporto tra il coordinamento e la supervisione: laddove il supervisore, in assenza del coordinatore (che non sempre è presente agli incontri di supervisione) o in presenza di un coordinamento debole, entri nel merito delle scelte operative, andando oltre la rielaborazione dell'esperienza, possono sorgere conflitti che delegittimano decisioni e professionalità.

Ma è anche possibile che nei servizi sia proprio il coordinatore ad assumere il ruolo di supervisore pedagogico: la carenza di fondi rende prioritaria una supervisione psicologica, a fronte di un bisogno di lavorare sulle dinamiche relazionali degli educatori tra loro e con gli utenti. Il compito di analizzare la tenuta del progetto e le modalità di lavoro degli educatori viene affidato al coordinatore. Una scelta di questo tipo, però, può essere considerata un errore per due motivi: innanzitutto la supervisione

psicologica risponde a bisogni particolari; inoltre, la supervisione pedagogica deve essere affidata a una persona con responsabilità di conduzione, ma libera da vincoli con l'organizzazione, così da poter elaborare un pensiero per lui non immediatamente coinvolgente e compromettente. Il coordinatore, assumendo un duplice ruolo all'interno di un'équipe rischia molto: il coordinamento, la relazione con gli educatori, l'attivarsi di opposizioni, l'inasprirsi di conflitti.

Il rapporto del supervisore con gli educatori orienta la supervisione; il clima che s'instaura tra loro non resta circoscritto al momento del loro incontro, ma pervade gli spazi di lavoro. Un supervisore esterno ha una maggiore libertà di pensiero e movimento, anche nell'essere scientificamente sincero nell'analisi e restituzione di quanto osservato durante il percorso.

Un elemento funzionale del setting della supervisione è proprio l'intento di operare una demarcazione dei confini tra gli spazi della sperimentazione e quelli della rielaborazione, i tempi della rivendicazione (più o meno sterile) e dell'analisi costruttiva e trasformativa dei problemi, tra i possibili margini di affidamento al supervisore e la necessaria assunzione di responsabilità.

Ma proprio la supervisione sembra mostrare confini labili, innanzitutto, rispetto al suo rapporto con la consulenza e la formazione⁴¹, ma anche rispetto alla possibilità di rinegoziare (in modo più o meno esplicito) gli accordi contrattuali:

«se per contratto il lavoro è pensato con una forma, poi nella realtà è come se si gonfiasse, per cui c'è molto più lavoro rispetto ai confini che hai dato perché ti mandano mail, ti telefonano per un consiglio, ti chiedono una consultazione volante; non sei obbligato, ma senti che c'è una richiesta di presenza e accompagnamento sempre più consistente. Il consulente/supervisore viene chiamato sempre più dentro, sempre più vicino; i mezzi tecnologici amplificano la pervasività e quindi devi scrivere molto di più, devi essere molto più online, più interattivo. Da un lato è positivo perché si crea un legame, però è stressante perché le richieste impreviste si moltiplicano e vanno trattate con un tempo e una lucidità che non sempre ci sono e bisogna ritagliarsi con una certa fatica». (B.D.T.)

Infine, è necessario confrontarsi con il problema del continuo taglio ai finanziamenti, che porta le organizzazioni a ridurre gli spazi di supervisione (in particolare pedagogica) e/o ad attivarsi nella ricerca di modalità alternative per sostenere strumenti che ritengono necessari al lavoro educativo: partecipazione a progetti e tentativi di accedere a fondi che finanziano le consulenze e la formazione.

⁴¹ Si rimanda ai contenuti del prossimo capitolo.

3.6.1. *La supervisione psicologica nei contesti educativi*

Il rapporto tra la supervisione psicologia e la supervisione pedagogica è emerso dalle interviste come un nodo sul quale sarebbe interessante aprire una riflessione e un dibattito perché vissuto in modo ambivalente: da un lato è innegabile che l'educatore, muovendosi all'interno di contesti relazionale e attivando processi di cambiamento connessi al mondo dei significati personali, abbia bisogno di strumenti che gli consentano di leggere le dimensioni psicologiche del proprio lavoro (a livello personale e professionale); dall'altro il coinvolgimento di figure psicologiche nei processi di valutazione e definizione della professionalità educativa può essere considerato un'invasione di campo, a fronte di una delega eccessiva.

Intendendo la supervisione come uno strumento imprescindibile di costruzione e consolidamento dell'identità e della cultura professionale dell'educatore, si ritiene che all'interno dei servizi educativi la supervisione dovrebbe essere pedagogica. E, in presenza di situazioni particolari, dovrebbero aprirsi spazi di supervisione psicologica ad hoc. Infatti, nell'affermare e rivendicare l'autonomia del pedagogico, non si nega il fatto che gli educatori possano avere bisogno anche di una supervisione di altro tipo, attraverso la quale riuscire ad interpretare comportamenti, dinamiche e contesti. Si ritiene però che

«la supervisione pedagogica andrebbe rinforzata, a partire dal riconoscimento da parte degli educatori di fare un lavoro che necessita di coordinate di pensiero che sono diverse da quelle psicologiche. Le cooperative dovrebbero pensarsi come luoghi in cui si riflette anche sull'operato pedagogico, mentre sono attente alle dinamiche relazionali perché sono più problematiche rispetto alla strutturazione dei progetti e rischiano di comprometterne la realizzazione». (S.T.)

Il nucleo centrale della questione sta proprio nella modalità di vedere e affrontare le dinamiche relazionali: il pedagogista le mantiene agganciate agli oggetti del lavoro educativo; lo psicologo le riconduce al controtransfert, inteso come «risveglio nell'analista (nell'educatore o assistente sociale o docente o medico), in seguito al materiale comunicato dal paziente [o dall'utente], dei propri conflitti interni»⁴².

Durante una supervisione pedagogica

⁴² L. Longhin, "La supervisione: origini, significato e funzione" in G. Scaratti, O. Fusè, A. Bertani (a cura di), *La supervisione dell'educatore professionale*, op. cit., p. 93.

«se lavoriamo [...] all'interno di organizzazioni con degli obiettivi educativi o sociali è importante che le persone colleghino relazioni e oggetti, dinamiche e problemi. Quindi si lavora sulle dinamiche di gruppo facendosi raccontare come funziona il gruppo, cosa fa, cosa è lì a fare. Spesso ci si rende conto che i gruppi s'incartano perché stanno sulle dinamiche e non sugli oggetti di lavoro: non condividono gli obiettivi e il senso del lavoro che fanno insieme e si perdono in dimensioni di affermazione di ruolo e d'identità. Si cercano quindi triangolazioni tra i soggetti, i ruoli e gli oggetti, riconoscendo le competenze che si stanno giocando e le diverse visioni che circolano rispetto al lavoro, senza magari essersele mai dette». (B.D.T)

La centratura rimane sul lavoro educativo; il benessere dell'educatore viene tutelato in quanto professionista e, quindi, attraverso un processo di creazione di condizioni di lavoro migliori perché caratterizzate da consapevolezza, riconoscimento, condivisione di significati e pratiche. La riduzione della conflittualità interna alle équipes è un obiettivo secondario, subordinato all'istituzione di un corpus di regole e strumenti condivisi che permettono di lavorare alla realizzazione degli obiettivi di un progetto in modo coerente e cooperativo.

Il lavoro educativo è denso di elementi affettivo-emotivi, che l'educatore deve saper riconoscere e governare, in modo che non oscurino la sua professionalità nella gestione delle relazioni d'aiuto e nella progettazione degli interventi educativi.

La possibilità di rielaborare il controtransfert è, quindi, da considerarsi un'ottima opportunità di lavoro su di sé; non dovrebbe, però, ridursi all'unica modalità di manutenzione della professionalità educativa: la relazione intersoggettiva (da saper rendere educativa) è uno degli strumenti del lavoro educativo non la sua unica essenza; la rielaborazione delle implicazioni emotive deve prevedere un successivo sforzo di decentramento per evitare una chiusura su se stessi e portare invece all'apertura di nuove prospettive e possibilità progettuali e trasformative.

«Le pratiche di supervisione psicologica affondano nell'humus fertile dello psichismo diffuso nella nostra cultura, che rischia di obnubilare altre prospettive; per cui, ad esempio, l'elaborazione del lutto viene interpretata come rapporto con le proprie ansie e angosce di morte e separazione, finendo col nascondere il fatto che l'elaborazione del lutto è un fatto sociale e non solo di rapporto con i propri sentimenti. Il pedagogico sposta da sé e inserisce in un quadro più ampio». (I.S.)

Longhin⁴³ sostiene l'applicabilità della supervisione psicologica nei contesti educativi, sociali e didattici; sottolinea però che

⁴³ Ivi, p. 98.

il trasferimento dello strumento della supervisione dal contesto originario, quello psicoanalitico, a un nuovo contesto, quello sociale o didattico, [...] debba essere fatto in termini analogici, nel senso che debbano essere riconosciuti sia gli aspetti comuni sia quelli diversi.

L'aspetto comune va individuato nella specificità della supervisione consistente nel saper far luce sugli elementi affettivo-emotivi, ossia sul controtransfert che la relazione transferale [...] dell'educando provoca nell'educatore [...] in analogia a quanto avviene nello psicoterapeuta.

L'aspetto diverso è dato dalla specificità del setting e dalle finalità delle singole discipline in quanto si differenziano per le modalità, concettuali, strumentali, operative.

Sguardi disciplinari accomunati da un interesse autentico per la persona e per la sua storia di vita, da un'intenzionalità consapevole di accompagnarla in un processo di (ri)appropriazione di risorse e strumenti in grado di aumentarne benessere esistenziale.

Discipline che spesso si trovano a dialogare in modo aperto e produttivo, scoprendosi complementari; ma pur sempre discipline diverse, che osservano la realtà attraverso cornici interpretative e fuochi d'attenzione differenti.

La proposta di avvio di una riflessione sulla distinzione tra supervisione pedagogica e supervisione psicologica non nasce da un intento rivendicativo sterile, ma dalla convinzione che la professionalità educativa non si definisca né misuri sulla base della sua vicinanza al sapere psicologico, ma si costruisca piuttosto a partire dall'assunzione di una responsabilità condivisa tra educatori, équipe, servizi, organizzazioni, istituzioni (inclusa l'università).

La distinzione tra supervisione pedagogica e supervisione psicologica, tra professionalità ed epistemologie deboli e forti rispetto allo psicologico, al sociologico, al pedagogico, all'educativo ecc. nascono dal fatto che esistono concreti soggetti sociali che agiscono e interagiscono e alcuni sono più forti di altri perché hanno una tradizione e una storia di formazione accademica più antica nonché un ordine professionale, che rendono riconoscibili il loro sapere e la loro professionalità.

Il tentativo di capire quali siano le distinzioni deve essere quindi fatto, ma tenendo presente una questione culturale e di mercato che legittima gli psicologi ad occupare spazi di supervisione di tipo pedagogico proponendo supervisioni globali su progetti complessivi; ma non ammette il processo inverso di supervisione della professionalità psicologica da una prospettiva pedagogica.

Dopo di che, ai pedagogisti spetterebbe il compito di assumersi la responsabilità di indurre una svolta culturale, dimostrando che non bastano la pratica e l'esperienza, e tantomeno i contributi interdisciplinari, a fondare la professionalità degli educatori. Ma (forse) si tratta, prima di tutto, di una svolta culturale da sostenere proprio all'interno

della comunità degli educatori e dei pedagogisti, che faticano a sentirsi depositari di un sapere denso e complesso, che ha bisogno di sovrastrutture di pensiero per consolidarsi e confrontarsi (senza complessi d'inferiorità) con altre discipline.

3.7. Possibili prospettive future: gli spazi e il ruolo della supervisione pedagogica nello sviluppo della cultura professionale dell'educatore

Lo stato sociale sta attraversando un momento di crisi che ha ripercussioni anche sul lavoro sociale, costretto a farsi carico di situazioni multiproblematiche ed emergenziali sempre più complesse utilizzando risorse sempre più scarse. L'appiattimento verso un approccio assistenzialistico ai problemi sociali può mettere a rischio le prospettive educative e trasformative degli interventi, riducendo il loro livello qualitativo. La centratura sull'erogazione di prestazioni, anziché sulla qualità delle relazioni e degli eventi intenzionalmente educativi porta a privilegiare un'operatività caratterizzata da tecnicismo e da modalità di presa in carico standardizzate, che non riconoscono la complessità, ma tendono a ridurla e parcellizzarla. A un'apparente maggior gestibilità organizzativa rischia, però, di corrispondere la riduzione degli spazi di pensiero e sperimentazione, di interconnessione tra saperi e pratiche, di progettazione di un sistema di presa in carico attraverso interventi coerenti a livello territoriale; ma senza questi elementi il significato del lavoro educativo (e quindi della supervisione) si riduce.

È necessario uno sguardo lungimirante, che non consideri la supervisione come un lusso o una prestazione occasionale, ma come uno strumento strategico importante, in grado di permettere ai servizi di riprogettarsi: la comprensione delle modalità di funzionamento delle équipes e dei servizi, l'individuazione e la padronanza di un repertorio di strumenti operativi, lo sviluppo di competenze comunicative, riflessive e rielaborative consente di rafforzare lo spessore culturale della professionalità educativa, rendendo riconoscibili (e spendibili) saperi e competenze.

Tali consapevolezze permettono di strutturare progetti con obiettivi mirati e realmente perseguibili perché calibrati secondo le proprie risorse, competenze e potenzialità; nel complesso lavoro di ricerca di fonti di finanziamento una chiarezza interna, che si riflette all'esterno, può rivelarsi produttiva.

Quindi, perché alla supervisione si aprano possibilità di riconoscimento e presidio, è necessario che venga vista come una risorsa non solo per il benessere personale degli operatori, ma anche per la tenuta e la manutenzione dei servizi, per la loro continua riprogettazione. Ma allora è importante che la supervisione venga legata a prodotti tangibili, valutabili in maniera non aziendalistica, narrabili e spendibili sul mercato.

Proprio le logiche di mercato riescono a dare il polso della situazione: lo spazio della supervisione è molto ampio, l'offerta è molteplice a fronte di una domanda costantemente in aumento a causa della crescita del malessere legato al fatto che la professione degli educatori è invisibile, precaria e frammentata, a contatto con una pluralità di sofferenze e fragilità che a lungo andare logora. La professionalità educativa si mostra bisognosa di supporti interpretativi, rielaborativi, operativi; ma spesso l'apertura alla multidisciplinarietà nasconde idee confuse rispetto ai reali bisogni degli educatori, alla mobilità dei margini d'incertezza strutturale di un'identità professionale che rischia d'indebolirsi, anziché consolidarsi, nell'eccessivo affidamento (e delega) ad altre figure professionali.

«Spesso le idee su cosa sia educazione sono molto confuse.

E anche le idee sugli oggetti di lavoro della supervisione in ambito educativo, cioè cosa si mette in moto in termini progettuali, processuali, concreti. [...]

Il fatto che sia molto diffusa la visione dell'educazione come qualcosa che ha per oggetto la persona, l'uomo/la donna – che non è sbagliato, ma è indirettamente oggetto – è una visione che semplifica. [...] L'educazione diventa un lavoro di parola, di relazione, di empatia, senza vedere che le strutture in cui vengono inseriti i processi educativi devono essere istituite, costruite; devono essere create le condizioni». (C.P.)

L'educazione richiede professionalità.

Il lavoro educativo è impegnativo, coinvolgente e usurante: l'assunzione della responsabilità di farsi carico di storie di vita complesse e compromesse, di prendersi cura di soggetti che hanno bisogno di un accompagnamento per riuscire ad inserire gli eventi in una cornice di senso, non ammette la possibilità d'improvvisazione. Richiede flessibilità e la capacità di abitare l'incertezza, ma ha bisogno di ancorarsi a basi solide.

Ricoprire il ruolo di educatore professionale significa calarsi nel processo educativo con un bagaglio di conoscenze e abilità necessarie a comprenderlo e a realizzarlo. Questo bagaglio è costituito da *competenze cognitive* (legate alle conoscenze), *competenze metodologiche* (legate all'operatività) e da *competenze personali* (legate alle risorse psicosociali dell'individuo)⁴⁴.

⁴⁴ B. Pozzoli, "Caratteristiche e competenze di una professione in continua evoluzione" in S. Kanizsa, S. Tramma, *Introduzione alla pedagogia e al lavoro educativo*, Carocci, Roma 2011, p. 155.

L'educatore deve saper leggere i contesti e le dinamiche in atto, progettare interventi coerenti, costruire ponti collaborativi tra diverse figure professionali e servizi territoriali, tessere connessioni tra diversi interlocutori istituzionali; deve possedere capacità imprenditoriali, manageriali e politico-strategiche. Tutto questo può essere ricondotto a competenze tecniche, che però sono necessarie, ma non sufficienti. Un educatore interpreta gli eventi educativi non solo sulla base dei saperi acquisiti con lo studio o la pratica professionale, ma anche delle proprie risorse psicosociali, intese come «l'insieme delle rappresentazioni sociali, dei valori, degli atteggiamenti, delle caratteristiche comportamentali, delle motivazioni espresse dal soggetto; [...] quel patrimonio emotivo, comportamentale ed etico che [...] orienta l'individuo nella sua vita personale e professionale»⁴⁵.

Un educatore, quindi, non può astenersi da pratiche riflessive ed autoriflessive, attraverso le quali connettere l'esperienza professionale al mondo dei significati e delle motivazioni (individuali e collettivi) all'interno dei quali essa si compie.

Ecco quindi che la supervisione deve essere riconosciuta come uno strumento irrinunciabile del lavoro educativo. Ma non tutte le organizzazioni assumono questa posizione poiché non la riconoscono come indice di qualità. Eppure,

«Quando si parla di standard di qualità, non c'è soltanto la certificazione di qualità: la qualità è anche negli strumenti che si usano e questo dovrebbe essere uno strumento irrinunciabile. Non dovrebbe essere permesso di lavorare senza supervisione. Non dovrebbe essere ammesso tagliare sui costi della supervisione. Perché è troppo pericoloso. Non solo per il professionista ma anche per qualsiasi utenza. Chi lavora senza supervisione è come se facesse un salto nel vuoto senza rete. [...] Come non si può correre in macchina senza macchina, non si può lavorare nelle pratiche di cura senza supervisione: senza un ambito in cui lavorare su se stessi e tirar fuori i lati penosi di questo lavoro, la gente di brucia oppure sbaglia. [...] E purtroppo la qualità del lavoro va abbassandosi e questo parte dalla committenza, per cui la supervisione è un costo. Io ho sentito rispondermi: "Noi di tutta questa bella qualità non sappiamo che farcene. Ci basta molto meno". Quindi stiamo attenti perché "Ci basta molto meno" vuol dire che se nessuno riconosce il valore professionale di questo lavoro significa che tutti possono fare questa cosa... basta un po' di buona volontà, un po' di amore per il prossimo. Mentre non è così, noi sappiamo bene che non è così. Per cui stiamo attenti, perché è un gioco al massacro, perché a furia di tagliare - oltre che rimanere esposti a gravi rischi psicologici e personali - si rimane esposti anche come categoria professionale: costretti a dover essere disposti a lavorare a qualsiasi condizione». (C)

È necessario che la non negoziabilità degli spazi di supervisione si radichi nella cultura professionale degli educatori. Deve, quindi, essere insegnata all'università, sperimentata dagli educatori in formazione e trasmessa ai colleghi in servizi; deve

⁴⁵ Ivi, p. 156.

essere acquisita come elemento strutturale del lavoro educativo. A quel punto la committenza si confronterà con una nuova generazione di educatori che non ammetteranno di lavorare senza supervisione perché convinti che ci siano questioni e strumenti a cui non è possibile rinunciare, per il benessere degli operatori e degli utenti, per la sostenibilità delle sfide educative, per la qualità degli interventi e dei servizi territoriali.

Nel nostro Paese non si ha un'idea chiara di cosa sia il lavoro educativo, che è spesso confuso con l'assistenzialismo, ma soprattutto non lo si riconosce come investimento sociale produttivo:

«Quello che è successo in trent'anni di lavoro sociale è che nessuno è stato mai in grado (o con molta fatica) di fare vedere e di far comprendere la portata reale del lavoro sociale in termini di ricaduta economica. [...] Nessuno di noi fa questo ragionamento: "Se tu mi dai 1.000 euro in più quest'anno ne guadagni 10.000 in più l'anno prossimo perché avrai meno spese". Allora evidentemente un pubblico amministratore non capisce l'importanza di una supervisione che è attività di studio, formazione e aggiornamento né perché è importante che ci sia un sistema di valutazione, di monitoraggio che non sia: "Dimmi quante persone hai incontrato" e basta. Agli enti locali interessa una valutazione quantitativa non quella qualitativa. Per cui non essendoci neanche il pensiero di tutto questo [...] non passa proprio come presupposto del lavoro sociale. [...] Ma devi pensare che lavori con degli esseri umani e ci lavori in ragione del fatto che hanno dei problemi; allora per affrontare un lavoro con persone problematiche devi avere competenza, struttura, capacità, strumenti». (L)

Si tratta di una svolta culturale che deve partire proprio dalla formazione degli educatori: essi devono interiorizzare la necessità della supervisione come nozione, come pratica e come consapevolezza. Devono sperimentare e riconoscere la supervisione come pratica imprescindibile del loro lavoro, come elemento costitutivo e fondativo della propria professionalità. Devono maturare tale convinzione; per poi presentarla come istanza e sostenerla ai tavoli di discussione con le amministrazioni locali, incontrate non solo per negoziare i termini di finanziamento, ma per condividere il significato del lavoro educativo e accompagnare alla comprensione collettiva della complessità del lavoro riflessivo e progettuale sotteso agli interventi.

4.

La supervisione e le pratiche affini

Soffermare l'attenzione sulla supervisione come strumento di crescita professionale dell'educatore comporta la necessità di riconoscere alcune aree di sovrapposizione (potenzialmente confusive) con altre pratiche di supporto affini: la consulenza e la formazione.

La supervisione può, infatti, essere intesa come una pratica consulenziale, che include una funzione formativa.

Si è pertanto cercato di allargare lo sguardo, riconoscendo che la complessità del lavoro da svolgere all'interno dei servizi socio-educativi richiede agli operatori l'assunzione della responsabilità di "prendersi cura" (non solo degli utenti, ma anche) della propria professionalità, rivolgendosi a

figure professionali capaci di offrire [...] un supporto educativo di secondo livello, che sappia rispondere ad esigenze di metariflessione sul proprio lavoro, esercitando funzioni di coordinamento, consulenza, formazione, supervisione, ricerca attraverso strumenti, linguaggi, riferimenti culturali omogenei con gli orientamenti professionali dell'educatore¹.

Gli operatori formulano, spesso in modo confuso, domande multiple, riconducibili agli ambiti della *supervisione*, della *consulenza*, della *formazione* nonché del *coordinamento* e della *ricerca*. Pratiche tra loro affini, nella condivisione di funzioni comuni come il rinforzo del ruolo professionale, lo sviluppo di competenze professionali e la connessione dialogica e ricorsiva tra teoria e prassi. Pratiche che tendono a sovrapporsi, a integrarsi; pratiche che possono realizzarsi in parallelo oppure in successione nel corso dell'evoluzione di una domanda di supporto che si definisce e articola nel tempo.

¹ L. Regoliosi, G. Scaratti (a cura di), *Il consulente del lavoro socioeducativo. Formazione, supervisione, coordinamento*, op. cit., p. 14.

Nel corso della ricerca è emersa un'esigenza di chiarezza per comprendere le specificità e le trasversalità, i rimandi e le ricorrenze, le criticità legate alla potenziale confusione di ruoli o funzioni.

Si è deciso di partire dalla consultazione del Dizionario di pedagogia e scienze dell'educazione di Bertolini² per trarne una rassegna di definizioni:

Consulenza³: è una forma di rapporto interpersonale che si instaura tra un individuo che di fronte ad un determinato problema non ha le informazioni e le capacità di risolverlo, e chi (in particolare, un professionista) al contrario, possedendole, è in grado di trovarvi una soluzione. La consulenza, assai frequente sia in medicina sia in psicopedagogia, può essere *centrata sul cliente* (quando il consulente si limita ad ascoltare il cliente e a dargli tutte le indicazioni che gli consentono di trovare da solo le soluzioni più adatte al suo problema); *centrata sul collega* (quando l'intervento del consulente è rivolto al personale sanitario, assistenziale, educativo e consiste tanto nel contribuire alla soluzione del singolo caso e su un metodo adottato più in generale, quanto nel potenziare le capacità di chi si rivolge appunto al consulente); *centrata sull'organizzazione* (quando l'intervento del consulente è diretto alla programmazione di un qualsiasi servizio). Tra le forme di consulenza ha acquistato particolare importanza la *counseling*.

Coordinamento⁴: nella sua accezione più consueta, il termine sta per disposizione ordinata o collegamento tra vari elementi che, così, formano un tutto organico. Per estensione, in ambito pedagogico si parla di équipe di coordinamento pedagogico per indicare quel gruppo di operatori ai quali vengono [...] affidati compiti di collegamento e di supervisione.

Formazione⁵: in linea generale, il termine (che un tempo era usato soltanto come riferimento allo sviluppo delle cose) è andato assumendo, a partire dall'idealismo tedesco, il significato di acquisizione culturale, per cui si parla anche oggi di formazione culturale sia in senso generale sia in senso specifico, con riferimento cioè ad alcuni aspetti fondamentali della personalità umana [...]. In pedagogia il termine che fino a qualche tempo fa veniva usato come sostitutivo dello stesso termine educazione, assume sempre di più il valore di superamento dei due termini educazione e istruzione che troppo spesso sono stati e sono intesi secondo un'assurda contrapposizione ed una accezione largamente dogmatica e unilaterale. In questo senso, il termine formazione rinvia sia alla dimensione esistenziale dell'educazione (e dunque a tutto ciò che influisce a livello soprattutto soggettivo sul modo di essere dell'individuo) sia alla sua dimensione tecnica e quindi consapevole e voluta. Cionondimeno, accade nuovamente che questo stesso termine oscilli tra una interpretazione di ordine generale (vicina dunque a quella di educazione) ed una di ordine più specifico se non apertamente tecnicistico (vicina dunque a quella di istruzione) come nel caso del concetto di formazione professionale o addirittura aziendale. [...] In questi ultimi anni si è inoltre imposta la figura del formatore dei formatori cui si demanda la formazione e l'aggiornamento di insegnanti, educatori professionali e formatori in generale: in una parola, di adulti con impegni professionali. Il termine è spesso usato anche per definire l'esito positivo raggiunto dal processo educativo anche non intenzionale.

² P. Bertolini, *Dizionario di pedagogia e scienze dell'educazione*, op. cit.

³ Ivi, p. 105.

⁴ Ivi, p. 112.

⁵ Ivi, p. 213.

Ricerca⁶: nelle scienze naturali e sociali, indica il lavoro condotto con precisi e collaudati metodi (osservazione, sperimentazione, inchieste, colloqui in profondità, etnografia, osservazione partecipante, ma anche argomentazione filosofica e analisi dei testi) per giungere, a seconda delle discipline, degli obiettivi e dei metodi utilizzati, ad una descrizione, conoscenza, spiegazione, comprensione degli aspetti, cause, effetti, motivazioni, diffusione di un certo fenomeno, detto “oggetto di ricerca”.

Supervisione⁷: il termine interessa pressoché tutte le professioni che hanno a che fare con la realtà intima dell'uomo (psicologia clinica, psicoanalisi, pedagogia ecc.) in quanto fa riferimento all'azione svolta da uno specialista di solito, ma non sempre, appartenente alla stessa scienza di riferimento, nella direzione di un controllo – che tuttavia ha il significato fondamentale di aiuto – delle situazioni trattate dai singoli operatori. Essa, che è ritenuta indispensabile nelle fasi formative di ogni professione umana ed in particolare durante il tirocinio, rappresenta un'importante opportunità per tutti gli operatori che talvolta, magari anche senza rendersene conto, “trattano” i propri clienti secondo modalità non corrette sia in generale sia in specifico. La supervisione, dunque, non rappresenta uno strumento di giudizio in mano ad un supervisore, ma un mezzo di grande importanza per ottimizzare i vari interventi specialistici.

Definizioni che non evidenziano tanto le caratteristiche costitutive di attività specifiche, quanto la loro comune funzione di supporto al lavoro educativo, che si declina in termini di competenze ricercate per:

- la risoluzione di problemi;
- l'attivazione di connessioni tra diversi livelli organizzativi e istituzionali;
- il riconoscimento delle potenzialità formative delle esperienze educative;
- l'istituzione di contesti d'apprendimento e ampliamento di conoscenza dei fenomeni educativi;
- l'analisi dell'efficacia e coerenza delle prassi operative delle équipe educative.

Un'ipotesi di confronto è stata invece proposta da Regoliosi⁸ nel descrivere la figura del consulente del lavoro socio educativo (CLSE): coordinamento, supervisione, consulenza, ricerca e formazione, sono considerate professionalità di secondo livello che assumono cinque declinazioni operative differenti a seconda del ruolo (che definisce la tipologia d'intervento), degli obiettivi e delle ricadute attese, della distanza dall'oggetto di lavoro quotidiano, della temporalità e del modo in cui si strutturano come processi. Si ripropone una sintesi nel quadro sinottico⁹ - Tabella 5.1.

⁶ Ivi, p. 508.

⁷ Ivi, p. 641.

⁸ L. Regoliosi, G. Scaratti (a cura di), *Il consulente del lavoro socioeducativo. Formazione, supervisione, coordinamento*, op. cit.

⁹ *Ibidem*; si vedano in particolare Tabella 1.1 p. 18 e Tabella 1.2 p. 19.

<i>Funzione</i>	<i>Ruolo</i>	<i>Obiettivi-ricadute</i>	<i>Distanza dall'oggetto di lavoro quotidiano</i>	<i>Tempo</i>	<i>Processo</i>
Coordinamento	Intervento ordinario di organizzazione dei processi di lavoro.	Miglioramento della qualità e dell'efficacia lavorativa.	<i>Minima</i> Si opera nel qui ed ora.	Tempo lungo. Funzione permanente dell'organizzazione.	Interno ai sistemi decisionali. Si avvale di diverse forme di comunicazione e controllo per gestire l'organizzazione del lavoro.
Supervisione	Intervento ordinario legato alla lettura, all'analisi critica e al sostegno dei processi di lavoro o di parti di essi.	Accrescimento dei livelli di consapevolezza e delle capacità degli individui e delle organizzazioni nella conduzione dei propri compiti.	<i>Breve</i> Si isolano singoli aspetti per riflettere e progettare.	Tempi medio lunghi. Legati ai processi interni e all'attivazione di energie positive atte alla loro sostenibilità.	Esterno ai sistemi decisionali. Introduce momenti di analisi e di introspezione favorendo la comprensione delle dinamiche e dei livelli in gioco.
Consulenza	Intervento straordinario di accompagnamento nella gestione di un disagio organizzativo o di un progetto innovativo.	Individuazione del problema e delle risorse per affrontarlo. Superamento condiviso del problema.	<i>Media</i> Si rilegge a distanza per capire e risolvere.	Tempo variabile, legato alla risoluzione del problema.	Comporta un lavoro di immersione in un contesto e di accompagnamento nella produzione di soluzioni.
Ricerca	Intervento straordinario di raccolta e analisi di dati e informazioni.	Aumento di conoscenze circa il funzionamento del proprio ente e della comunità.	<i>Lunga</i> Ci si distacca dal quotidiano per far emergere processi e bisogni.	Tempo limitato allo svolgimento dell'indagine.	Richiede la creazione di eventi e l'adozione di strumenti per la raccolta e l'elaborazione dei dati.
Formazione	Intervento straordinario finalizzato alla produzione e alla condivisione di conoscenze e competenze.	Apprendimento di nuovi saperi e sviluppo di nuove potenzialità.	<i>Massima</i> Si opera in un setting separato dal quotidiano per consentire una rielaborazione dell'esperienza lavorativa.	Tempo breve e delimitato, calibrato in base alle esigenze di apprendimento.	Si concretizza nella costruzione e gestione di uno spazio-tempo dedicato all'elaborazione delle conoscenze.

Tabella 5.1

Infine, nell'accostarsi a questi nuovi oggetti¹⁰ ci si è lasciati guidare da alcune riflessioni e suggestioni emerse dal confronto dialogico con educatori e supervisori, che si muovono tra le diverse pratiche operando continue contaminazioni.

In particolare, si ritiene interessante proporre i seguenti approfondimenti riflessivi:

1. *il coordinamento*, accanto ad una funzione organizzativa, assolve a un compito di controllo dell'efficacia delle prassi operative, entrando quindi nel merito dell'analisi, valutazione e implementazione delle modalità di lavoro; *può*, quindi, *sostituire la supervisione pedagogica*?
2. le équipes educative hanno bisogno di affinare la capacità di osservare il proprio lavoro dall'esterno per riconoscerne le potenzialità e colmare le carenze teoriche e metodologiche; si rivolgono quindi a professionisti in grado di fornire loro strumenti di lettura dei contesti operativi e di potenziamento della propria professionalità. *La supervisione, la consulenza e la formazione* rispondono a questo bisogno; *sono quindi riconducibili l'una all'altra*?
3. *la supervisione* stimola lo sviluppo di un atteggiamento riflessivo attraverso l'esercizio di osservare gli oggetti ponendosi continue domande; *potrebbe*, quindi, *accostarsi o includere attività di ricerca* mirate alla conoscenza dei processi educativi, alla modellizzazione delle pratiche educative e alla divulgazione di un sapere prassico che raramente circola all'esterno dei servizi educativi?

4.1 Coordinamento e supervisione

La complessità del lavoro educativo si manifesta non solo in relazione alle problematiche che gli educatori si trovano quotidianamente ad affrontare con i propri utenti oppure all'interno delle équipes nelle fasi di progettazione e realizzazione degli

¹⁰ Lo studio, l'analisi e il confronto approfondito tra le pratiche di consulenza, coordinamento, formazione e ricerca e i relativi ambiti di applicazione potrebbe essere considerato un nuovo oggetto di ricerca (o un insieme di oggetti di ricerca), da indagare formulando domande specifiche. In questa sede si sono trattati solo alcuni loro aspetti in relazione alla supervisione, così come sono emersi dalle interviste condotte nel corso della ricerca.

interventi, ma anche a livello organizzativo-gestionale dei rapporti tra i diversi professionisti che lavorano (ricoprendo differenti ruoli e incarichi) all'interno delle organizzazioni nonché delle relazioni collaborative da creare e mantenere con altri professionisti e servizi del territorio.

Si rivela, quindi, funzionale (spesso necessario) attivare e presidiare spazi di coordinamento, inteso come

assunzione di una prospettiva di costruzione culturale all'interno dei contesti segnati da consistenti dimensioni di provvisorietà ed incertezza, dove il senso di ciò che si fa si chiarisce realizzandolo e attraversando l'azione, rapportandosi ad essa in termini di elaborazione e con una disposizione al pensiero e alla attribuzione di significato. [E ancora] come attitudine generale a promuovere e governare costanti processi di comunicazione e relazione, attraverso la gestione di conversazioni e momenti di co-costruzione congiunta di significati condivisi e la negoziazione di convergenze sul senso di ciò che si fa, delle letture assunte ed utilizzate, degli orientamenti seguiti, delle azioni realizzate. [...] Non si tratta di ricercare l'unità a tutti i costi, ma di perseguire processi continui di attribuzione di significato, alimentando contatti e cambi informativi che restituiscono riconoscibilità e rilevanza alle zone di implicito che tengono insieme, tra stabilità e disordine, tra ripetizione e nuova conoscenza, le diverse persone all'interno del servizio¹¹.

In questi termini, il coordinamento rappresenta uno spazio in cui riappropriarsi in modo dialogico e riflessivo del significato del proprio lavoro e delle scelte condivise; quindi, la domanda: *“In cosa si differenzia il coordinamento dalla supervisione?”* pare legittima.

È pertanto utile, al fine di una maggior chiarezza e comprensione, avvicinarsi al coordinamento e alla figura del coordinatore, per comprenderne competenze, compiti e modalità d'intervento; e individuare alcune trasversalità e specificità rispetto alla supervisione.

Innanzitutto, riprendendo Ripamonti¹², si propone un'ulteriore specificazione, rimandando alla possibile duplice declinazione di significato del coordinamento come:

1. specifico ruolo pedagogico assunto da un pedagogo o da un educatore professionale senior (con una riconosciuta esperienza maturata sul campo) all'interno di un servizio con una *mission* educativa esplicita e un'équipe di lavoro piuttosto omogenea per competenze e ruoli;

¹¹ G. Scaratti, E. Zambonardi, “La funzione di coordinamento: presidiare il servizio e valorizzare le competenze” in L. Regoliosi, G. Scaratti (a cura di), *Il consulente del lavoro socioeducativo. Formazione, supervisione, coordinamento*, op. cit., p. 26.

¹² E. Ripamonti, “Il coordinamento pedagogico situazionale” in S. Premoli (a cura di), *Il coordinamento pedagogico nei servizi socioeducativi*, FrancoAngeli, Milano 2008.

2. modalità di esercizio di una funzione esercitata da professionisti appartenenti a diversi ambiti disciplinari (psicologo, pedagogista, sociologo, assistente sociale) all'interno di servizi caratterizzati da *mission* composite (educative, preventive, sanitarie, psico-sociali) e da équipes multidisciplinari, quindi disomogenee per saperi, competenze e ruoli.

Il primo modello ricalca una modalità di supervisione di taglio pedagogico; il secondo rimanda alla possibilità che le équipes educative e/o multidisciplinari si avvalgano di supervisioni di tipo sia pedagogico che psicologico nonché di consulenze ad hoc di professionisti afferenti a diversi orientamenti disciplinari.

Coordinamento e supervisione, seppur attraverso stili e metodologie molteplici, mettono in campo competenze simili nella conduzione dei gruppi, relative a:

- la conoscenza e l'elaborazione dei modelli organizzativi e degli aspetti di cultura lavorativa sottesi ai contesti operativi al cui interno si colloca;
- la gestione dei processi comunicativi alla luce di criteri di riferimento e paradigmi interpretativi modellati sull'ottica della teoria conversazionale e della negoziazione, funzionali alla logica di una costruzione congiunta dei significati educativi in gioco;
- la consapevolezza delle variabili emotivo-affettive sottese all'esercizio della funzione di autorità, per una loro più adeguata gestione;
- la facilitazione ed il supporto ai processi di scambio ed interazione, nonché la garanzia delle condizioni di produttività rispetto agli obiettivi perseguiti¹³.

Sempre in analogia con la supervisione, all'interno dei servizi è possibile individuare tipologie di coordinamento differenti in base a:

- *l'assegnazione del ruolo di coordinatore* a un professionista appartenente allo stesso ambito disciplinare degli operatori oppure a un profilo professionale diverso;
- *i destinatari*: un coordinatore può lavorare con un'équipe, con diversi professionisti e/o équipes all'interno di un'unica organizzazione, con più professionisti e/o équipes afferenti a diversi servizi territoriali.

Si segnalano, invece, differenze rispetto a:

- *la superiorità/parità di livello funzionale del coordinatore/supervisore rispetto agli altri operatori*: il coordinatore può essere esterno/interno alle équipes di lavoro, può assumere esclusivamente un ruolo di coordinamento oppure svolgerlo

¹³ G. Scaratti, E. Zambonardi, "La funzione di coordinamento: presidiare il servizio e valorizzare le competenze" in L. Regoliosi, G. Scaratti (a cura di), *Il consulente del lavoro socioeducativo. Formazione, supervisione, coordinamento*, op. cit., p. 36.

in affiancamento a compiti operativi simili a quelli dei colleghi; il supervisore è generalmente esterno all'organizzazione, ma qualora appartenga all'organico è esterno all'équipe di lavoro supervisionata;

- *il modello organizzativo*: le modalità di coordinamento/supervisione possono rifarsi a un modello gerarchico (formale e verticale) oppure tendere a un modello negoziale (formale, ma tendenzialmente orizzontale perché basato sulla condivisione di compiti e responsabilità). Il coordinamento può svilupparsi anche in modo informale, in base alle necessità delle équipe e dei progetti; la supervisione, invece, utilizza un setting esclusivamente formale: l'informalità e l'estemporaneità tenderebbero a sovrapporla ad una consulenza.

Riprendendo le funzioni di coordinamento proposte da Scaratti e Zambonardi¹⁴ si evidenziano altre vicinanze alla supervisione pedagogica:

- *la regolazione delle differenze esistenti*: all'interno delle équipe di lavoro, il riconoscimento e la valorizzazione delle diverse risorse personali e professionali passa attraverso l'attribuzione di ruoli e compiti differenziati, la delega di responsabilità e funzioni specifiche, lo stimolo ad esprimere, condividere e trasmettere competenze particolari;
- *la necessità di connettere-promuovere-sostenere*: il lavoro educativo ha bisogno di uno spazio di contenimento in cui possano essere riconosciuti, rielaborati e ricomposti elementi di frammentarietà, parzialità, delusione e incertezza; le dinamiche relazionali tra gli operatori devono essere regolate ricercando la mediazione dei conflitti e l'accoglienza delle fatiche personali e professionali, in modo che possano essere rielaborate collettivamente attraverso una prospettiva costruttiva;
- *il controllo*: all'interno delle organizzazioni si sviluppa necessariamente un sistema di controllo dei processi, dei risultati, dell'efficacia ed efficienza degli interventi. Il controllo può essere esercitato in modo coercitivo e vincolante oppure emancipativo e facilitante; può essere assunto da una posizione gerarchico-autoritaria oppure attivando processi cooperativi di assunzione condivisa delle responsabilità.

¹⁴ *Ibidem.*

Coordinamento e supervisione, quindi, condividono una funzione di supporto, di valorizzazione delle specificità individuali al fine della creazione di un sovrasisistema in cui i soggetti condividono significati in modo dialogico, riflessivo e collaborativo. Differiscono, invece, rispetto ai margini di delega di responsabilità e all'accento posto sulla funzione di controllo: in supervisione si creano le condizioni per cui i soggetti assumano responsabilità personali e condivise, concordando eventuali deleghe, ma l'attribuzione di responsabilità individuali, salvo in casi particolari – in genere proprio quando il coordinamento è debole – non avviene ad opera del supervisore; è invece un compito assunto dal coordinatore.

«C'è chiaramente una differenza nella funzione del coordinatore e del supervisore rispetto al controllo: il coordinatore controlla il foglio firme, controlla che i propri operatori rendano operativo un progetto educativo del servizio in tutte le sue manifestazioni, eccetera. La funzione di controllo del supervisore si muove su altri piani. Facciamo un esempio: dentro un percorso di supervisione un operatore non porta mai una propria situazione; a questa cosa il supervisore deve fare attenzione perché non è lo stesso contesto della psicoterapia in cui si può decidere di stare zitti per un anno; dopo un po' il supervisore dirà: "Ho bisogno di parlare del fatto che tu non mi parli mai delle tue situazioni". [...] Io credo che il supervisore abbia il compito di fare molta attenzione a creare un setting che faciliti l'espressione delle persone e, quindi, che sappia vedere le resistenze e lavorare in maniera tale da abbassarle, facendo percepire che è un vantaggio per tutti; ma questo deve essere vissuto, deve essere sentito». (D)

In supervisione il controllo sull'efficacia e qualità degli interventi e dei servizi è indiretto perché l'accento è posto sui processi; il coordinatore, invece, ha il compito di monitorare, gestire e valutare il lavoro educativo svolto dagli educatori in termini di risultati nonché di sostenibilità dei costi.

Il coordinamento, infatti, ha molte implicazioni organizzative, economiche e gestionali (sul piano aziendale, rispetto al personale e alle risorse), legate anche ad una responsabilità diretta nei confronti della committenza e di un mandato istituzionale; caratterizzazioni che esulano, invece, dalla supervisione.

Inoltre, il coordinamento ha una responsabilità e delle funzioni pedagogiche di sviluppo delle risorse umane: per gli educatori i contesti di lavoro sono luoghi in cui si acquisisce professionalità perché si sviluppano competenze professionali progettando e sperimentando strategie d'intervento coerenti con il proprio mandato sociale.

Il coordinatore è una figura di ruolo spesso schiacciata tra le richieste amministrativo-gestionali dell'organizzazione e la necessità di crescita professionale degli operatori. Il coordinatore ha compiti organizzativi e responsabilità progettuali, ma

diviene anche consulente (e, per certi versi, supervisore interno) in quanto punto di riferimento educativo e pedagogico per gli operatori che con lui rileggono la complessità del lavoro alla luce di contributi di senso. La responsabilità di gestione economica e organizzativa dei progetti e la funzione di accompagnamento alla continua significazione pedagogica degli interventi e delle pratiche, talvolta, risultano difficilmente conciliabili. È pertanto funzionale tenere distinti gli ambiti del coordinamento e della supervisione, mantenendo vigile l'attenzione rispetto al riconoscimento delle possibili aree di sovrapposizione e all'utilità di tessere costantemente rimandi reciproci poiché

«spesso il setting di supervisione è collusivo con la fuga e la resistenza, con il bisogno di non pensare e di assumersi alcune responsabilità: a volte, pensare alla supervisione come momento in cui parlare di alcune cose rischia di portare le persone a non parlarne nel momento in cui avvengono, non assumendosi la responsabilità in prima persona del pensiero su quello che stanno facendo. La supervisione non ha compiti operativi, ma deve avere ripercussioni sulle pratiche, deve fornire indicazioni perché si creino nuove pratiche da supervisionare; comincia col descrivere e nominare le pratiche che gli operatori portano e poi si misura con le ricadute sulle pratiche e, quindi, sulla trasformazione delle pratiche e delle domande nel tempo». (I.S.)

Lo sguardo sulle pratiche è stimolato e ricercato sia durante le riunioni di équipe e di coordinamento che durante gli incontri di supervisione; i primi sono più frequenti, quindi osservano gli eventi educativi nel momento in cui si compiono; i secondi seguono l'evoluzione dei processi, spesso in differita. La dimensione della contemporaneità garantisce un'aderenza agli aspetti fattuali e di contesto, ma si presta al rischio di uno schiacciamento sulle esigenze organizzative emergenziali oppure sull'esternazione dei vissuti relazionali, spesso conflittuali, senza un adeguato tempo di sedimentazione ed elaborazione. Di contro, però, rimandare agli incontri di supervisione la possibilità di trattare alcuni nodi problematici del lavoro educativo può diventare una strategia (che cela un meccanismo di difesa) per non affrontarli concretamente, per rinviare un lavoro di rielaborazione vissuto come faticoso oppure per evitare di assumersi alcune responsabilità. Entrambe le figure di secondo livello devono, quindi, prestare attenzione alle resistenze e richiamare gli operatori alle specificità dei differenti contesti.

Un lavoro sinergico tra coordinatore e supervisore è riconosciuto come auspicabile e ritenuto possibile attraverso processi di comunicazione e confronto periodici; rimane aperta una riflessione in merito alle modalità di triangolazione supervisore-

coordinatore-équipe: in alcuni casi, infatti, gli incontri di supervisione prevedono la presenza del coordinatore, che quindi partecipa personalmente ai processi attivati dalle riflessioni condivise; in alcune organizzazioni il coordinatore partecipa alle supervisioni solo ad invito *ad tantum*, cioè solo qualora la sua presenza sia avvertita come significativa al fine di una maggiore comprensione delle dinamiche in atto oppure di una valutazione in itinere dell'andamento del progetto e/o della supervisione. In genere, il coordinatore incontra le équipes periodicamente, ma non partecipa agli incontri di supervisione per liberare il setting dai fantasmi del controllo; mantiene però una comunicazione aperta con il supervisore, con il quale condivide le linee di senso degli interventi, contestualizzandoli in termini di risorse, vincoli e non-detti.

«Le équipes sono capaci di menare per il naso il supervisore riuscendo a non portare i problemi che non vogliono affrontare, dicendo che va tutto bene. Quindi noi ci siamo fatti questa domanda: “Ma il coordinatore sta dentro o sta fuori?” “Partecipa alle équipes, ma partecipa anche alla supervisione o no?” Per certi versi sarebbe meglio, sarebbe funzionale che partecipasse, ma questo vorrebbe dire che sarebbe più dentro l'équipe e quindi più coinvolto nelle dinamiche di équipes; mentre non partecipando, ma dialogando con il supervisore c'è la possibilità di pattuire una forma di controllo funzionale sensata con l'équipe, quindi non su quello che ci si dice in supervisione, ma su quello che si tratta in supervisione e che poi il supervisore porta». (C)

Inoltre non è da sottovalutare il fatto che in supervisione tutti gli operatori sono chiamati a mettere in discussione se stessi, le proprie pratiche, i propri valori, le proprie categorie di significato; il coordinatore non è esentato da questo lavoro su di sé e sul proprio ruolo professionale. Quindi,

«il coordinatore si sente spesso chiamato in causa per il suo pezzo e non solo. Se si sente un po' l'ala protettrice dei suoi educatori finisce che non si mette in gioco; ma, invece, in un contesto di supervisione ognuno si siede con il proprio ruolo e ognuno si presta alla supervisione dalla sua posizione. Però non è facilissimo, nel senso che il coordinatore se si mette in discussione come coordinatore davanti ai propri operatori rischia molto». (D)

Proprio il riconoscimento dell'importanza di riappropriarsi continuamente del senso del proprio ruolo professionale porta (quando possibile) alla decisione di offrire anche ai coordinatori uno spazio di supervisione specificamente mirato alle proprie funzioni lavorative.

4.2 Consulenza, formazione e supervisione

Nel corso della ricerca si è avuta talvolta l'impressione che i soggetti intervistati non comprendessero la richiesta della ricercatrice di operare una distinzione tra la supervisione, la consulenza e la formazione perché percepite come attività molto simili e strettamente interconnesse tra loro; come se si chiedesse di compiere una forzatura, trattandosi di una differenziazione formale, ma non di sostanza.

In effetti esse spesso si sovrappongono, si integrano, si richiamano, occupandosi di domande e risposte contestualizzate, presentando un'asimmetria dei ruoli e delle competenze, muovendosi nella direzione dello sviluppo della professionalità educativa.

Da alcune conversazioni con professionisti esterni ai servizi è emerso che la supervisione è una pratica consulenziale e le labili linee di demarcazione sono tracciate dalla domanda posta dai servizi, che però risulta essere spesso formulata in modo confuso o aperta a una negoziazione in corso d'opera sulla scelta metodologica e terminologica: un percorso di consulenza può comprendere momenti di affiancamento vicini alla supervisione e, allo stesso modo, una supervisione può prevedere al suo interno la strutturazione di momenti di consulenza e di formazione più tecniche e specifiche. Le tre modalità di conduzione di un gruppo e di approccio agli oggetti di lavoro possono susseguirsi, trasformarsi l'una nell'altra, a seconda dei bisogni delle équipes.

In effetti, la distinzione non può essere operata in relazione agli oggetti di lavoro e ai contenuti, che possono essere identici; ad esempio, la progettazione o riprogettazione di un servizio, il riconoscimento e la ridefinizione del ruolo e delle funzioni delle diverse figure professionali interne ad un'équipe o a un servizio, l'implementazione di reti interistituzionali di sostegno, confronto, gestione e valutazione di progetti complessi¹⁵. Si tratta piuttosto di differenziare i setting e le operazioni di segregazione figura-sfondo tra ciò che viene messo a fuoco in modo prioritario rispetto al resto:

«Sono setting differenti che offrono elaboratori di domande, mettendo in primo piano alcune cose e lasciando sullo sfondo altre.

¹⁵ L. Regoliosi, "La funzione di consulenza: accompagnare nella rilettura della propria realtà" in L. Regoliosi, G. Scaratti (a cura di), *Il consulente del lavoro socioeducativo. Formazione, supervisione, coordinamento*, op. cit.

La **formazione** mette in primo piano un bisogno d'incremento di conoscenze e competenze, di strumenti e di sguardi, e lascia sullo sfondo il bisogno di risposte operative.

La **consulenza** fa il contrario: mette in primo piano delle domande di accompagnamento concreto rispetto a problematiche che devono essere affrontate, lasciando sullo sfondo le dimensioni dell'approfondimento culturale, scientifico, personale.

La **supervisione** lascia sullo sfondo l'ansia delle risposte, ma mette in primo piano il bisogno di capire di più il proprio modo di rapportarsi alle situazioni concrete. Nella supervisione pedagogica, l'équipe deve portare la sua esperienza intesa come pratica professionale e il supervisore deve aiutarla a illuminarla e descriverla, per super-vederla insieme, vederla dal di fuori». (I.S.)

Sembra trattarsi di un'operazione fotografica in cui è importante capire quale oggetto deve stare in primo piano e quali altri elementi restano sullo sfondo. I diversi setting sono dispositivi di elaborazione di domande e contenuti all'interno di regole concordate; impegnano, quindi, reciprocamente gli interlocutori sull'ingaggio e sul compito. La chiarezza del contratto facilita il governo delle legittime difese che gli operatori manifestano, una volta in situazione: talvolta, di fronte a una difficoltà, tendono a chiedere di modificare il fuoco d'attenzione, di non concentrarsi solo su ciò che si è deciso di tenere in primo piano, ma di allargare lo sguardo includendo lo sfondo. Mossa cognitiva talvolta funzionale poiché nessun oggetto di lavoro può essere realmente compreso al di fuori di una cornice e di un contesto; ma spesso anche rischiosa perché fa perdere di vista le priorità e le funzioni del setting scelto.

«Spesso le équipe, di fronte ad una fatica, reagiscono assumendo una posizione di difesa; ad esempio, se io chiedo di mettere in discussione le conoscenze che [ogni operatore] ha, di rivederle e di riguardarle, la prima cosa che mi verrà chiesta sarà una spiegazione su come si fa concretamente a fare delle cose. Se chiedo di concentrarsi su dei problemi per provare a elaborarli, cercare le soluzioni e immaginare un domani di fare delle cose, le persone tendono a mettere le mani avanti e chiedere di approfondire. Se chiedo alle persone di concentrarsi sul proprio rapporto con i contesti operativi, tenderanno a scivolare verso i massimi sistemi e la teoria oppure a parlare dei loro vissuti emotivi financo a scavare nella loro esperienza personale, piuttosto che parlare di quello che fanno». (I.S.)

Ritorna, quindi, l'importanza della chiarezza del contratto iniziale, del lavoro di esplicitazione e riconoscimento, ma anche di riorientamento delle aspettative, di individuazione collettiva degli oggetti di lavoro nella condivisione delle funzioni attribuite al sistema metariflessivo scelto.

Ma la ricerca di chiarezza, di riconoscibilità delle diverse pratiche di sostegno e costruzione della professionalità dell'educatore non è legata a un'esigenza di categorizzazione rigida (che sarebbe priva di senso e di utilità), quanto alla convinzione che nella confusione possano trovare spazio pratiche di ogni sorta, condotte con

modalità e professionalità più o meno discutibili, ancorate in modo più o meno approssimativo a impianti teorici pertinenti, dagli esiti variamente costruttivi e coerenti con gli obiettivi dei progetti e i bisogni delle équipe.

La complessità del lavoro educativo deve essere analizzata, compresa e gestita attraverso percorsi riflessivi e formativi complessi e compositi, non confusi e generici; perché siano strumenti finalizzati al consolidamento della professionalità degli educatori, devono essere condotti con professionalità.

Pur condividendo il presupposto secondo il quale ogni esperienza dalla vita è formativa, si ritiene, infatti, che la supervisione e la consulenza non attivino processi di formazione semplicemente in quanto occasioni di confronto, dialogo e riflessione (che possono verificarsi anche in modo informale e destrutturato); esse sono azioni intenzionalmente educative e trasformative, che producono apprendimenti ricercati sul piano della comunicazione, della rielaborazione delle esperienze e delle conoscenze (nuove o pregresse), della teorizzazione e modellizzazione, della sperimentazione di nuovi approcci ai problemi e metodologie operative con cui affrontarli, della decostruzione e ricomposizione di saperi e significati. All'interno di un processo circolare in cui si intrecciano l'esperienza concreta, l'osservazione riflessiva, la concettualizzazione astratta e la sperimentazione attiva, possono svilupparsi apprendimenti significativi su diversi piani¹⁶:

- *piano cognitivo*: conoscenza, analisi e concettualizzazione dei problemi; ricerca di soluzioni o di modalità efficaci con cui gestirli; comprensione delle influenze dovute al contesto storico, sociale, culturale; interesse per contenuti multidisciplinari specifici da approfondire e integrare;
- *piano operativo e professionale*: focalizzazione sui principi etici della professione, sulle scelte metodologiche, sui processi decisionali e operativi, sugli strumenti, sulle modalità di progettazione e verifica dell'efficacia e significatività degli interventi;
- *piano relazionale*: consapevolezza di sé e della propria capacità di confrontarsi con le idee e le emozioni altrui.

¹⁶ E. Allegri, *Supervisione e lavoro sociale*, op. cit.

La supervisione e la consulenza s'inseriscono, dunque, nell'ambito della formazione permanente, qualificandosi come tipologie d'intervento mirate a specifici bisogni professionali.

In particolare, la consulenza può essere intesa come un «intervento mirato, in grado di sbloccare particolari situazioni d'impasse»¹⁷ mentre la supervisione come «percorso di ricerca di consapevolezza»¹⁸ delle possibili inferenze tra dimensioni individuali e collettive, personali e professionali.

Questa distinzione si avvicina a quanto emerso dalle interviste agli operatori dei servizi, per i quali la consulenza è un sostegno tecnico e specifico:

«Il consulente è colui dal quale noi compriamo pacchetti di competenza a supporto dei servizi educativi, anche rispetto all'area di gestione amministrativa, piuttosto che legale, per acquisire saperi e competenze utili all'avvio di un nuovo progetto o servizio, per realizzare il bilancio sociale, per ottenere la certificazione di qualità». (CP)

«Pensiamo la consulenza sia molto importante rispetto agli aspetti della cooperativa, quindi dell'impresa; abbiamo una rete di professionisti che ci fanno la consulenza rispetto al bilancio sociale, al controllo di gestione. [...] Per noi la consulenza è organizzativo-gestionale: ci permette di continuare a mantenere la qualità in un momento in cui le risorse stanno diminuendo; se noi non riusciamo a mantenere sotto controllo questa parte rischiamo di perderla e di buttare all'aria tutto. [...] È una consulenza su tempi ristretti, a chiamata, su un bisogno preciso oppure legata a scadenze di progetto. Per cui abbiamo una consulenza legata a qualche nuovo progetto al quale decidiamo di aderire ma abbiamo bisogno di qualcuno che ci aiuti ad impostare l'impianto anche progettuale; per cui noi facciamo la parte più pedagogica, però ci serve anche tutto il resto dell'analisi di un mercato particolare, proprio sempre sui servizi». (O)

La consulenza, rispetto alla supervisione, risulta spostata più su un versante amministrativo e organizzativo, che pedagogico. È legata a un bisogno preciso e a una fase particolare del progetto/servizio/cooperativa: un nuovo progetto/servizio da attivare e gestire, una nuova équipe da centrare rispetto ai ruoli e a una progettazione condivisa, equilibri da creare tra i vari livelli di una cooperativa o di una rete di servizi. È una richiesta di competenze precise attraverso le quali impostare le migliori condizioni di lavoro possibili, ridurre i rischi e gli errori di gestione, affrontare problemi circoscritti in tempi relativamente brevi.

¹⁷ A. Bertani, "Né burn out, né drop-out. Supervisione e tutoring come strumenti di lavoro per educatori professionali" in G. Scaratti, O. Fusè, A. Bertani (a cura di), *La supervisione dell'educatore professionale*, op. cit., p. 85.

¹⁸ *Ibidem*.

«La consulenza è un lavoro su problematiche individuate, sulle quali c'è un discreto consenso, ma non si riesce a capire come attrezzarsi per venirne a capo. Allora il percorso consulenziale sta nell'attrezzare un'attività di ricerca-intervento, di studio, di approfondimento, di rapporto con l'esperienza che consenta d'individuare delle strategie di trattamento; quindi [...] si cerca di capire cosa non funziona e cosa bisognerebbe fare per migliorare. E allora si trovano una serie di dispositivi, che consentano di farsi venire delle idee, di analizzare meglio la cosa ed eventualmente di progettare e sperimentare in modo accompagnato delle strade. [...] Si è molto vicini all'esperienza, alle problematiche in vivo, agli operatori e quindi si ha una possibilità d'incidenza sulla realtà piuttosto consistente». (B.D.T.)

La consulenza è, dunque, una prestazione che si chiede a professionisti a fronte di un obiettivo particolare, di un'esigenza di risposte precise finalizzate a un'operatività pressoché immediata; pertanto, la consulenza non è pensata in una temporalità di lungo periodo, in una logica di continuità nell'arco dell'anno, ma in una dimensione ristretta, definita, circoscritta.

«La consulenza viene interpretata come quella sorta di prestazione che viene utilizzata su argomenti e tematiche molto particolari, molto specifiche; e ha una breve durata nel tempo. [...] Nel 95% dei casi le consulenze vengono chieste a persone esterne [...] nel momento in cui intuisce che sta radicalmente cambiando qualcosa all'interno di un fenomeno o all'interno di un bisogno; c'è bisogno di una risposta nuova e allora il consulente è quella persona che ha quell'esperienza accademica o ha quell'esperienza particolare per cui viene e ti aiuta a dare una lettura delle cose; tu magari, proprio preso dalla quotidianità, ovviamente, intuisce che c'è qualcosa che si muove ma non ce la fai a vederla da solo.

Sono quasi tutti esterni, a meno di alcune situazioni particolari in cui magari [...] in cooperativa ci sono delle persone (operatori o coordinatori) che su alcune responsabilità e tematiche hanno una grossa competenza perché ci lavorano da tanto tempo; allora, può essere che su alcuni territori o per alcune équipe il primo passaggio, che è un passaggio di consulenza, sia fatto all'interno». (L)

La concezione della consulenza come prestazione occasionale e focalizzata può essere ricondotta ai modelli organizzativi proposti da Schein¹⁹ che, a seconda della natura dell'aiuto richiesto/prestato e del ruolo assegnato al consulente, distingue tra:

- *modello expertise o modello di acquisizione d'informazioni*: il cliente identifica una necessità e la mancanza di risorse all'interno dell'organizzazione; si rivolge, quindi, ad un consulente esterno ritenuto un esperto del settore e perciò in grado di fornirgli informazioni o un servizio specialistico attraverso il quale ampliare le proprie conoscenze relative a un contesto, a un fenomeno, a una problematica da gestire;
- *modello medico-paziente*: un'organizzazione in crisi si rivolge ad un consulente cui assegna compiti diagnostici e prescrittivi, a partire dal presupposto che egli sia

¹⁹ E. H. Schein (1999), *La consulenza di processo. Come costruire le relazioni d'aiuto e promuovere lo sviluppo organizzativo*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2001.

in grado di condurre un'indagine analitica e di proporre misure correttive efficaci;

- *modello della consulenza di processo:*

la consulenza di processo è la creazione di una relazione con il cliente che permette a quest'ultimo di percepire, comprendere e agire sugli avvenimenti che si verificano nel suo ambiente interno ed esterno allo scopo di correggere la situazione secondo la definizione del cliente stesso²⁰.

Il primo modello accosta la consulenza al concetto di acquisto di prestazioni e servizi tecnico-specialistici e, al contempo, la avvicina alla formazione come processo di acquisizione di conoscenze e strumenti utili alla comprensione dei contesti d'intervento e alla progettazione di proposte educative coerenti; risponde a una domanda di apprendimento e aggiornamento rispetto a contenuti piuttosto precisi. Il consulente, come il formatore, è visto come un facilitatore di apprendimenti; deve quindi rispondere alla loro domanda formativa specifica, ma anche aumentare il livello di consapevolezza rispetto al loro "bisogno di sapere"²¹.

Il secondo modello presenta una situazione di impasse che sembra risolvibile solo attraverso l'intervento di un professionista esterno che osserva le dinamiche interne all'organizzazione; il consulente aiuta le équipes a mettere a fuoco i problemi, a trattarli e risolverli oppure accettarli come elementi strutturali con i quali imparare a convivere. Lo spazio di delega è piuttosto ampio, ma perché il quadro di analisi e ristrutturazione proposto dal consulente possa essere accettato è necessario un buon livello di condivisione e partecipazione degli operatori, che altrimenti non sarebbero in grado di comprenderne il senso e, quindi, di adottare in modo consapevole e responsabile una strategia di cambiamento.

Il modello della consulenza di processo, infine, è finalizzato primariamente alla costruzione di una relazione che permetta agli educatori di comprendere la propria situazione e ricercare possibili soluzioni, assumendo un ruolo attivo e responsabile. Si tratta del modello che più si avvicina alla supervisione proprio perché il conduttore è un facilitatore di processi comunicativi, riflessivi e di ricerca, ma il principale attore del cambiamento rimane il cliente/operatore, l'équipe di lavoro. Consulente e supervisore focalizzano l'attenzione sul processo in atto, fornendo agli operatori strumenti di analisi,

²⁰ Ivi, p. 22.

²¹ M. S. Knowles, *La formazione degli adulti come autobiografia. Il percorso di un educatore tra esperienza e idee*, Raffaello Cortina, Milano 1988, p. 75.

di valutazione e di riflessione che possano essere acquisiti, rielaborati e utilizzati nella (ri)progettazione.

Ne segue che, rifacendosi ad un modello di questo tipo, la supervisione è una forma di consulenza e, al contempo, di formazione: valorizza i processi, fornisce strumenti, organizza saperi, supporta professionisti nello sviluppo di consapevolezza e autonomia.

4.3 Supervisione e ricerca

Durante la supervisione educativa si fa ricerca, si guarda, ci si guarda, si esplora la realtà di cui si fa parte, per vedere che cosa è accaduto, da diverse angolazioni, alla ricerca di una lettura dialogica della relazione educativa, degli eventi relazionali, che renda possibile la costruzione di parziali accordi su cui formulare, come équipe e come operatori, il futuro dell'intervento educativo intenzionale e pedagogicamente fondato. La supervisione si configura come un tempo legato alla possibilità di produzione di un cambiamento [...], un tempo in cui è possibile riprogettarsi [...] attraverso un processo di ricerca, a partire dalla valorizzazione dei limiti, delle caratteristiche individuali e di gruppo, delle fatiche incontrate e delle emozioni vissute²².

In un percorso di supervisione pedagogica l'attività di analisi delle prassi di lavoro si sviluppa attraverso la condivisione di processi di osservazione, riflessione, interpretazione e significazione; elementi rintracciabili anche all'interno di percorsi di ricerca pedagogica tendenti allo sviluppo di conoscenza dei/sui processi educativi, alla valutazione e modellizzazione di alcune pratiche educative sperimentate e/o consolidate all'interno dei servizi, alla progettazione e riprogettazione degli interventi e dei servizi nonché alla divulgazione di un sapere teorico e prassico ancorato ai contesti e alle pratiche operative.

L'esigenza di andare oltre le logiche emergenziali d'intervento è avvertita da numerose équipe educative, che ricercano spazi di pensiero e (ri)progettazione in cui possano emergere le potenzialità insite nei processi di partecipazione e sperimentazione attiva, condivisione dialogica, contaminazione teorica e metodologica. Oltre alle pratiche del coordinamento e della supervisione, quindi, svolgono attività di ricerca-intervento, ricerca-azione, ricerca-formazione²³ attraverso le quali ampliano la propria conoscenza dei contesti in cui operano, dei soggetti con cui lavorano, dei problemi che

²² A. Sumini, "La supervisione educativa nei servizi" in *Prospettive Sociali e Sanitarie*, n. 7/2008, pp. 17-20.

²³ Denominazioni differenti rimandano a diverse matrici culturali, ambiti disciplinari, metodologie operative, che non saranno presentate in questa sede; per approfondimenti si rimanda, pertanto, ai lavori di K. Lewin, di R. N. Rapaport, dei ricercatori del Tavistock Institute, E. Becchi, C. Scurati, A. Canevaro et al.

sono chiamati ad affrontare, dei vincoli e delle risorse che devono saper gestire e attivare. Una prospettiva di cambiamento significativo, infatti, ha bisogno di un lavoro di lungo periodo in cui i problemi complessi vengano osservati, descritti, analizzati, interpretati alla luce di molteplici sguardi e ascoltando le voci dei diversi soggetti interessati. Infatti, l'autocentratura comporta il rischio di impasse nella gestione dei processi decisionali e delle dinamiche conflittuali; il mancato monitoraggio dell'evoluzione degli eventi nel tempo rischia di ridurre la complessità a scapito di una progettazione che può essere vissuta dai destinatari come poco coerente e significativa.

Risulta, pertanto, interessante una riflessione che muove dall'accostamento tra la supervisione e la ricerca-azione, intesa non tanto come metodologia specifica di ricerca quanto come approccio ai problemi che viene, talvolta, assunto dagli educatori all'interno delle organizzazioni o dei contesti territoriale, al fine d'individuare modi sufficientemente condivisi e coerenti per gestirli; infatti,

la ricerca-azione può essere sostenuta da posizioni ideologiche che insistono sui principi della partecipazione, sull'affermazione dei diritti all'autodeterminazione, sul riconoscimento di competenze e saperi intrinsecamente posseduti da ogni membro di un'organizzazione sociale: essa viene perciò chiamata in causa per marcare l'importanza di una gestione democratica e sottolineare l'esigenza di una attenzione continua alla comunicazione e al coinvolgimento attivo di singoli e gruppi²⁴.

Riprendendo alcuni presupposti teorici sottesi alle attività di ricerca-azione, è possibile riconoscere diversi parallelismi con la supervisione:

- la creazione di un clima di collaborazione e confronto tra il ricercatore/supervisore e gli operatori, sia per quanto riguarda la definizione dei problemi da indagare, sia per ciò che concerne le modalità di svolgimento della ricerca/supervisione e la condivisione di un linguaggio e di uno sguardo focalizzati sullo specifico pedagogico;
- un approccio olistico ai problemi: si presta attenzione a molteplici aspetti del processo educativo, cercando di superare la tendenza alla semplificazione, alla parcellizzazione, puntando invece verso la creazione di connessioni funzionali;
- il superamento della pretesa neutralità del ricercatore/supervisore, che nella realtà non si limita a far emergere conoscenze relative ai fenomeni, ma diviene egli

²⁴ F. Olivetti Manoukian, "Presupposti ed esiti della ricerca-azione" in Spunti n. 9, 2007, pp. 107-125.

stesso agente di un cambiamento socio-educativo poiché attiva un processo di reciproco scambio e confronto che è inevitabilmente perturbante;

- la focalizzazione sui problemi con l'intenzione di comprenderli per poter (ri)progettare interventi mirati e carichi di senso all'interno di contesti specifici;
- la necessità di porre attenzione alle dinamiche sociali e alle situazioni ambientali del contesto educativo, viste come variabili da non sottovalutare poiché possono aiutare/ostacolare la realizzazione degli interventi progettati;
- la ricerca-azione, come la supervisione, viene attivata su richiesta e motivazione dei soggetti coinvolti, affrontando temi ritenuti significativi, quindi, in grado di garantire un buon livello d'investimento riflessivo e progettuale;
- il perseguimento dello sviluppo personale e professionale degli operatori coinvolti nella ricerca/supervisione.

In educazione sono frequenti esperienze di ricerca-azione partecipativa, che si basano su un approccio scientifico di tipo integrato, cui appartengono una ricerca qualitativa, un intervento di auto-educazione e un intervento sociale; i caratteri emergenti consistono nella creazione attiva dei saperi, nel loro carattere partecipativo, investigativo e trasformativo. Anche la figura del ricercatore si modifica perché entra a far parte del mondo che fino ad ora ha osservato, pur cercando sempre di comprendere le dinamiche dell'oggetto di studio.

L'accento pedagogico è posto sul dialogo e la comunicazione, in grado di condurre alla formulazione di nuovi saperi. L'intervento educativo è visto come inscindibile dall'analisi dei bisogni, dalla realtà in cui i soggetti vivono, dalle loro preconoscenze e dalla necessità di mantenere un filo conduttore tra i saperi iniziali e quelli di arrivo.

L'alternanza tra azione e riflessione, tra formulazione di ipotesi riviste costantemente alla luce dei risultati ottenuti nel corso della sperimentazione di nuovi approcci e strategie d'intervento, è legata all'impostazione di un sistema in divenire focalizzato sulla coerenza, sul senso, sul significato che determinati fatti assumono non solo per gli operatori, ma anche per gli individui o gruppi con cui lavorano.

Un'impostazione di questo tipo permette l'acquisizione di informazioni significative relative ai contesti d'intervento e lo sviluppo di teorie educative locali; induce un miglioramento del comportamento e della professionalità degli operatori attraverso un

continuo confronto sui problemi del lavoro educativo; può portare a nuove definizioni dei ruoli per migliorare il processo formativo; sancisce la necessità d'intraprendere percorsi di riflessione e ricerca collaborativi e condivisi; offre un modello efficace di risoluzione dei problemi, che tiene conto della globalità delle situazioni analizzate e delle dinamiche relazionali e istituzionali; permette, infine, la circolazione di un'ampia gamma di strumenti conoscitivi e formativi.

Accostare supervisione e ricerca, quindi, può presentarsi come un duplice invito, da un lato all'assunzione di un atteggiamento e di uno sguardo di ricerca come modalità con cui prendere parte a un percorso di supervisione. Dall'altro alla scelta di accostare le due esperienze e rileggerle ricorsivamente: la supervisione potrebbe essere intesa come uno strumento di manutenzione della professionalità degli educatori, focalizzata sui processi riflessivi, rielaborativi, comunicativi; la ricerca come uno strumento di connessione tra saperi, di verifica della corrispondenza tra obiettivi-significatività-risultati degli interventi operativi, ma anche come occasione di sistematizzazione dei pensieri circolanti relativi alla prassi.

Un percorso di supervisione non prevede di concludersi con una pubblicazione, ma un'attività di ricerca potrebbe prevedere la stesura di un documento (sia esso un articolo, un saggio oppure un testo monografico) in grado di far circolare i saperi maturati, modellizzati, consolidati all'interno dei servizi. In questo modo, la percezione diffusa di uno scollamento tra teorie pedagogiche e prassi educative potrebbe ridursi; l'immagine degli educatori, non solo come pratici dell'educazione, ma anche come professionisti riflessivi che ancorano le proprie azioni a processi ricorsivi di connessione tra teoria e prassi (e non solo a istanze d'intervento emergenziali) potrebbe, invece, consolidarsi.

Il rafforzamento dell'identità professionale degli educatori passa, infatti, anche attraverso l'assunzione di una responsabilità etica, culturale e sociale in grado di accrescere costantemente, ma anche di mostrare all'esterno dei servizi, lo spessore teorico, riflessivo, metodologico del proprio lavoro, senza delegare ad altri il compito di analizzarlo e descriverlo, troppo spesso in maniera eccessivamente astratta, decontestualizzata, semplificata e parziale.

5.

Per ricomporre il quadro dei luoghi della riflessività sulla professionalità

La supervisione s'inserisce nel quadro dei luoghi della riflessività sulla professionalità: contesti nei quali gli operatori si confrontano e si riappropriano della propria intenzionalità e titolarità educativa, all'interno di un processo di riflessione, apprendimento, valutazione e verifica dell'efficacia del proprio agire professionale, rielaborando i saperi acquisiti sul campo e analizzando le proprie scelte metodologiche.

I luoghi della riflessività possono essere formali o informali, possono svolgersi all'interno di setting strutturati o destrutturati, possono essere intenzionali e prevedere specifiche azioni progettate, possono realizzarsi nell'incontro casuale tra persone e nel confronto tra pensieri in grado di far emergere spontaneamente nodi di significato.

Nel lavoro educativo i luoghi formali della riflessività sulla professione, oltre la supervisione e la consulenza, sono riconducibili all'équipe educativa e alle comunità di pratica; ad esse si affiancano occasioni informali, come il confronto con i colleghi e gli utenti in situazioni destrutturate e l'autoriflessività.

5.1 Luoghi formali: l'équipe educativa e le comunità di pratica

Il gruppo rappresenta il contesto privilegiato in cui gli educatori possono analizzare, rileggere, progettare e valutare il proprio lavoro, in termini di ruolo, mandato e operato, attraverso il confronto e la riflessione condivisa con altri colleghi.

Fabrizio propone una classificazione dei gruppi presenti nella realtà del lavoro sociale, distinguendoli in:

- *gruppi di competenza*, che rispondono a finalità specifiche e consentono lo sviluppo di processi d'interazione e influenzamento reciproco tra individui e ambiente.

Sono strumenti attraverso i quali possono essere gestiti percorsi di apprendimento e di socializzazione, l'acquisizione di nuovi modelli culturali, comportamentali, valoriali, lo scambio di informazioni, il *problem solving*, l'*empowerment*, il sostegno psicosociale, l'assunzione di scelte personali. I gruppi di competenza tendono a promuovere processi di apprendimento sociale e di acquisizione di competenze, attraverso il coinvolgimento in esperienze partecipative, l'imparare ad *apprendere dalla propria esperienza*, l'acquisizione di una maggiore *conoscenza di sé* e di una maggiore *sensibilità ai problemi degli altri* [...], in situazioni parzialmente strutturate¹.

Sono esempi di gruppi di competenza i gruppi di informazione, i gruppi di sensibilizzazione, i gruppi di orientamento, i gruppi di promozione sociale al benessere, i gruppi di *counseling*, i gruppi per l'accoglienza, i gruppi di sostegno, i gruppi di auto aiuto, i gruppi di formazione;

- *gruppi di lavoro*, che perseguono il raggiungimento di finalità comuni, pertanto negoziate e condivise, secondo una metodologia che richiede la partecipazione attiva e responsabile di ognuno.

Sono, spesso, indirizzati allo sviluppo, al funzionamento e all'organizzazione dei servizi, alla diffusione di cultura attorno a questioni dell'agio e del disagio sociale, alla cittadinanza attiva, alla partecipazione. Una delle forme più diffuse dei gruppi di lavoro è costituita dai *gruppi di compito*. Sono sistemi operativi etero centrati che svolgono una funzione permanente o realizzano un compito definito nel tempo, con obiettivi di medio o breve periodo.

Sono esempi di gruppi di lavoro i gruppi di studio, i gruppi di discussione, i gruppi di valutazione, i *planning team*, le équipes mono- e multi-professionali.

L'*équipe educativa* è, quindi, un gruppo di compito, di natura eterocentrata² (non focalizzato sui bisogni dei suoi membri), finalizzato alla realizzazione di un obiettivo

¹ V. Fabbri, *Il gruppo e l'intervento sociale. Progettare, condurre, valutare*, Carocci Faber, Roma 2006, p. 49.

² In base alla prevalenza di elementi affettivi-emozionali piuttosto che di orientamento al compito, i gruppi possono essere definiti: *autocentrati* oppure *eterocentrati*. I primi lavorano «essenzialmente attorno ai vissuti psicologici, legati ad aspetti e problematiche personali, focalizzando l'attenzione sui sentimenti e sull'approccio affettivo con il quale si affrontano esperienze personali, familiari, esistenziali». I secondi «sono soprattutto indirizzati al compito e utilizzano prevalentemente la sfera cognitiva [...]. Pur operando attorno a problemi che possono essere personali o meno (istituzionali,

condiviso. Nel riconoscimento dell'importanza di monitorare e rileggere costantemente gli effetti delle proprie scelte operative, la riflessione condivisa sulle pratiche e sulla progettazione degli interventi educativi permette di mantenere l'operato del singolo all'interno di un quadro d'intervento più ampio. Attraverso l'incontro tra colleghi, nella riunione periodica del gruppo di lavoro e nella condivisione quotidiana delle riflessioni su ciò che accade, sulle strategie adottate, sulle resistenze incontrate, sulla necessità di negoziare e rimodulare gli obiettivi, è possibile mantenere ampi i margini di confronto, rielaborazione e ri-significazione delle azioni educative, ma soprattutto di inserirle in un progetto educativo articolato e condiviso. Il lavoro di équipe richiede una continuità operativa che si realizza durante i momenti collegiali e prosegue nella pratica quotidiana, in cui gli operatori sono chiamati a tradurre in azioni il piano di lavoro concordato con i colleghi, ricercando coerenza e cooperazione.

I presupposti per una buona operatività in équipe si fondano su:

- riconoscimento e socializzazione del ruolo di ciascuno in quanto professionista di una determinata area/servizio/organizzazione;
- sviluppo di un'area di linguaggio e operatività comune;
- scambio di informazioni e di conoscenze articolate e integrate;
- individuazione dell'apporto di ciascun membro rispetto all'obiettivo;
- confronto su opinioni differenziate che, partendo dalle singole punteggiature della realtà, danno luogo a valutazioni condivise;
- negoziazione volta alla selezione di strategie possibili e percorribili;
- trattativa per raggiungere un accordo e definire un percorso rispetto a soluzioni alternative [...];
- sviluppo e formazione di abilità collaborative e cooperative tra gli operatori e le organizzazioni coinvolte³.

L'istituzione di un patto collaborativo con obiettivi e metodologie di lavoro condivisi è condizione necessaria, ma non sufficiente per la buona riuscita di un lavoro d'équipe, che si basa sul confronto e sulla circolazione efficace delle informazioni, evitando sprechi di tempo e di risorse; l'eliminazione di immagini precostituite e l'adozione di punti di vista differenti attraverso cui osservare gli eventi apportano modifiche alle costruzioni mentali individuali e collettive.

Il momento della riunione di équipe può ritenersi un'occasione di aggiornamento, ma anche di coordinamento e progettazione in quanto luogo privilegiato di realizzazione della circolarità ricorsiva fra teoria e prassi: la multidimensionalità delle esperienze

organizzativi), la componente dominante è quella relazionale/operativa, del fare». V. Fabbri, *Il gruppo e l'intervento sociale. Progettare, condurre, valutare*, op. cit., p. 51.

³ Ivi, p. 63.

formative (progettate oppure informali e latenti) viene riletta, ricercandone il significato su cui basare una progettazione educativa coerente e pregnante.

La focalizzazione sul compito può provocare uno schiacciamento delle riflessioni sulle pratiche a livello organizzativo e operativo, riducendo lo spazio di confronto relativo alle premesse e al senso degli agiti educativi; ma

l'équipe educativa costituisce [...] quel contesto “meta” che permette al gruppo di lavoro di condividere momenti di confronto critico anche rispetto a quegli *aspetti latenti* della propria professionalità e presenza educativa [...] che rischiano di non essere riconosciuti, legittimati, interpretati, giungendo così ad agire sotterraneamente, al riparo d'ogni controllo. Pregiudizi, immedesimazioni, meccanicismi possono, attraverso le opportunità di équipe e supervisione, trovare occasione di comprensione e lettura, e venire quindi “disinnescate”⁴.

Cruciale, infine, per il buon funzionamento di un'équipe, il ruolo del coordinatore: deve essere in grado di presidiare la condivisione (e non la delega) delle responsabilità e il riconoscimento delle diversità individuali e professionali (il principio dell'omogeneizzazione dequalifica progressivamente gli operatori poiché tende ad annullare le competenze disciplinari specifiche e gli spazi di autonomia funzionale dei singoli); deve inoltre tessere connessioni funzionali tra il gruppo di lavoro, la rete territoriale dei servizi e le istituzioni, cercando di mantenere un buon equilibrio tra le pressioni esterne e le condizioni necessarie alla tenuta del progetto.

Le *comunità di pratica*, invece, sono gruppi di professionisti che si costituiscono spontaneamente per trovare risposte comuni a problemi inerenti l'esercizio del proprio lavoro, generando quindi apprendimento organizzativo e processi di identificazione; esse sono una significativa ed efficace risorsa di aggiornamento delle competenze professionali perché i contenuti discussi nelle comunità di pratica soddisfano esigenze di operatività, tempestività e contestualizzazione dell'apprendimento.

Wenger⁵ evidenzia tre caratteristiche essenziali delle comunità di pratica:

- la condivisione di un dominio d'interesse, alla base della realizzazione di una impresa comune, negoziata nei suoi diversi aspetti;

⁴ L. Brambilla, C. Palmieri (a cura di), *Educare leggermente. Esperienze di residenzialità territoriale in salute mentale*, FrancoAngeli, Milano 2010, p. 156.

⁵ E. Wenger è ritenuto uno dei massimi esperti sulle Comunità di pratica. Cfr. il suo sito web personale: <http://www.ewenger.com>

- una forte adesione sociale, dovuta all'assunzione di un impegno reciproco tra i membri, che si sentono legati da una comune identità;
- la condivisione di una cultura specifica legata alle prassi di lavoro, che porta alla progressiva creazione di un repertorio condiviso di risorse, linguaggi, stili di azione, sensibilità, modalità ricorrenti di azione e pensiero.

I membri di una comunità di pratica condividono modalità di azione e di interpretazione della realtà, costituiscono nel loro insieme un'organizzazione informale all'interno di organizzazioni formali più ampie, articolate e complesse; costruiscono, stratificandosi nel tempo, un repertorio condiviso di risorse, attraverso la strutturazione di un linguaggio comune, l'elaborazione di stili di azione convergenti e di modalità ricorrenti di pensare e di agire.

Da un punto di vista pedagogico, la comunità di pratica s'inserisce coerentemente nella cornice teorica del sociocostruttivismo, secondo il quale il soggetto è costruttore autonomo della propria conoscenza, in un processo di apprendimento che richiede la sua partecipazione attiva all'interno di una dimensione sociale di interazione tra soggetti e mondo reale. Ogni soggetto costruisce il proprio sapere a partire dalla propria esperienza, lasciandosi guidare dai propri interessi conoscitivi; entrando a far parte di una comunità di pratica offre il suo personale apporto alla realizzazione di un'impresa comune, attraverso la continua e dinamica negoziazione dei contenuti e dei significati e l'assunzione di un impegno reciproco, nella condivisione di un sistema di conoscenze proprio di un contesto sociale specifico.

Nell'ipotesi costruttivista,

la conoscenza è sempre il risultato di un processo di costruzione operato dalla mente umana, nel senso che è dipendente dalla cornice concettuale e procedurale entro la quale è perimetrato il processo di indagine. [...] L'oggetto su cui lavora la mente per costruire sapere non è la realtà in sé, ma quel materiale grezzo prodotto dal nostro interagire con l'ambiente⁶.

Le comunità di pratica, dunque, nella condivisione di esperienze e punti di vista, attivano processi di apprendimento attivo, costruttivo, collaborativo, sociale e conversazionale; ma anche intenzionale e problematico con un forte potenziale innovativo perché, a partire dall'esigenza di affrontare e risolvere questioni

⁶ L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, op. cit., p.37.

problematiche, sono in grado di produrre nel tempo nuove idee da sperimentare e sviluppare per produrre nuove azioni.

La circolazione di una grande quantità di risorse favorisce la complessiva crescita professionale dell'intera comunità, soprattutto nelle sue componenti meno esperte: ogni membro, seguendo stimoli altrui, può elaborare propri percorsi di ricerca e di approfondimento, innestando dei processi di autoapprendimento; può inoltre richiedere l'aiuto degli altri membri della comunità per pervenire al raggiungimento di obiettivi specifici. Chi gestisce una comunità di pratica deve, quindi, facilitare e articolare le attività di comunicazione, negoziazione e documentazione, utilizzando strumenti in grado di favorire l'istituirsi di sistemi relazionali di tipo reticolare; deve saper creare contesti di formazione condivisa in cui linguaggi e conoscenze multidisciplinari si incontrano, in cui teoria e prassi si intrecciano, in cui si producono saperi sull'educazione.

5.2 Luoghi informali: il confronto con i colleghi e gli utenti in situazioni destrutturate, l'autoriflessività

Nel percorso continuo di formazione alla professione, gli educatori hanno occasione di riflettere quotidianamente su di sé, sulle azioni educative considerate coerenti con gli obiettivi e i progetti, sul significato e l'efficacia degli interventi proposti.

La pratica educativa può essere indagata a molteplici livelli, in contesti di riflessione multipli, individuali e collettivi, in cui la ricostruzione e condivisione dei significati permette di apprendere dall'esperienza propria e altrui; incontrando ogni giorno i colleghi e gli utenti è possibile avviare processi di confronto informale in situazioni destrutturate, in grado di illuminare zone d'ombra e di ri-significare gli eventi educativi.

Innanzitutto, la condivisione degli obiettivi e delle modalità di attivazione di un processo di cambiamento esistenziale non può prescindere dall'ascolto dei destinatari degli interventi educativi:

I gruppi e le équipes di lavoro indirizzano il proprio operato a favore di soggetti e non di oggetti.
[...] Si richiedono consulenze, supervisioni, ci si forma per meglio indirizzare la propria opera nei

confronti di soggetti, nuclei, utenti, clienti, ragazzi ecc., portatori, in qualche modo, di bisogni e di domande di aiuto. Quindi, partendo da questa constatazione, si capisce come, in fin dei conti, non si possa prescindere, quando si cerca un punto di orientamento in campo sociale ed educativo, dall'ascolto di quei bisogni e di quelle domande di cui l'utenza è portatrice⁷.

Mantenendo aperto un *confronto con gli utenti sul piano dei significati*, gli educatori possono raccogliere informazioni utili alla lettura della realtà e dei bisogni nonché alla progettazione di interventi coerenti; possono aumentare i margini di negoziazione, di consenso e di assunzione di responsabilità. Ricollocando i soggetti al centro dell'azione educativa, possono mettere in crisi la percezione che essi hanno di sé come utenti, attivando processi di *empowerment* e di partecipazione attiva.

Seppur non ricercando un confronto sul piano delle metodologie, possono ricevere un feedback sulla propria professionalità rispetto alle modalità relazionali e organizzative; alle scelte legate alla gestione degli spazi, dei tempi e delle regole; al grado di strutturazione e chiarezza delle proposte educative; alla coerenza interna all'équipe di lavoro rispetto agli obiettivi del progetto.

Inoltre, dialogare con soggetti multiproblematici, con storie di vita⁸ spesso frammentate che richiedono un accompagnamento nel processo di ricomposizione di un quadro unitario e coerente, di ridefinizione di significati e responsabilità, porta necessariamente gli operatori a confrontarsi con la complessità e il suo potere destabilizzante. Nell'accompagnare le persone nei percorsi di emancipazione e autonomia, si diviene parte di un processo trasformativo, che riguarda anche la propria storia. Nell'incontro con l'altro, nell'ascolto degli eventi e della sofferenza che hanno segnato la sua vita, inevitabilmente, si sentono risuonare pensieri ed emozioni; il paziente lavoro di ricomposizione di una storia carica di significato, proposto ai soggetti, è sostenuto da una prossimità e da un dialogo che coinvolgono (e talvolta travolgono) dal punto di vista emotivo, personale e professionale.

Quindi l'educatore, come

difesa contro scivolamenti empatici (le identificazioni con le situazioni raccontate e con il narratore) o retroatici (l'identificazione con eventi di una storia pregressa che gli evocano momenti critici della propria) [deve riservarsi] una parentesi narrativa con i colleghi, che assume

⁷ F. Garzone, "Supervisore, non solo educatore" in *Animazione sociale*, aprile 1996, pp. 90-93.

⁸ F. Oggioni, "Storie di vita ai margini" in E. Biffi (a cura di), *Educatori di storie. L'intervento educativo fra narrazione, storia di vita ed autobiografia*, FrancoAngeli, Milano 2010.

una [funzione] sia di antidoto e di lenimento alle fatiche del parlare-ascoltare-pensare, che di riproposizione pedagogica⁹.

Nel *confronto con i colleghi*, egli ha la possibilità di riflettere sui racconti ascoltati per analizzarli e comprenderli, lasciandosi contaminare da altri punti di vista e modelli interpretativi. Le riunioni d'équipe e gli incontri di supervisione sono i luoghi per eccellenza in cui questa riflessione si compie, ma non si esaurisce: la condivisione di informazioni, riflessioni, impressioni, narrazioni avviene quotidianamente, in un processo continuo di costruzione di storie in cui i pensieri e i vissuti degli utenti e degli operatori s'intrecciano. Per riuscire a trovare la "giusta distanza" le emozioni e i pensieri hanno bisogno di un tempo in cui sedimentare, ma talvolta il carico emotivo delle situazioni da sostenere oppure l'urgenza operativa richiedono una condivisione immediata al fine di ridurre i margini d'errore legati all'improvvisazione. L'esiguità dello spazio di riflessione attiva risorse relative alla gestione dell'ansia e al *problem solving*; ancora le pratiche all'esperienza e produce conoscenza, su di sé, sulle proprie certezze e insicurezze, sulla solidità dei presupposti delle proprie scelte operative, sulla capacità di riconoscere e legittimare i propri spazi di autonomia e le proprie specificità all'interno dell'équipe e della più ampia comunità professionale.

A differenza della conoscenza esplicita, la *tacit knowledge* è incorporata nell'esperienza, e solo attraverso lo studio, la riflessione o comunque la messa in parola dell'esperienza è possibile coglierla e formalizzarla. [...] la costruzione della competenza professionale sembra legata più che ai percorsi di formazione iniziale ai processi di apprendimento informale, a orientamenti di valore che sostengono la strutturazione del sé professionale, all'appartenenza a una comunità professionale, a un uso della pratica che favorisce un sapere acquisito sul campo¹⁰.

La costruzione della propria identità personale e professionale, infatti, avviene nel corso di un processo continuo di intersezione tra dimensioni esperienziali, cognitive, affettive e valoriali; tra piani di azione e di significato; tra implicazioni esplicite e implicite; tra esperienze educative intenzionali e non intenzionali, ricercate e apparentemente casuali; tra sperimentazioni attive in molteplici contesti e approfondimenti teorici mirati.

⁹ D. Demetrio (a cura di), *L'educatore auto(bio)grafo. Il metodo delle storie di vita nelle relazioni d'aiuto*, Unicopli, Milano, 1999, p. 22.

¹⁰ L. Fabbri, "La relazione educativa tra biografia e progetto" in E. Nigris, *Didattica generale*, Guerini, Milano 2003, Sezione seconda, Parte prima, p. 18.

La costruzione della propria identità personale e professionale passa attraverso l'educazione, che «è quell'esperienza che agisce nella storia dei soggetti individuali e collettivi determinando una modificazione dello stato dei loro saperi valoriali, normativi, cognitivi, affettivi, strumentali o una loro differente percezione e/o organizzazione e/o utilizzo»¹¹. Sono educativi i processi che introducono apprendimenti strumentali, relazionali e procedurali (in ambito personale e professionale); che definiscono i valori individuali e collettivi nonché le norme dei gruppi sociali di appartenenza; che permettono di ipotizzare strategie attraverso cui affrontare situazioni nuove e inattese. Sono educativi i processi che portano a pensare diversamente se stessi e il proprio modo di essere nel mondo; a rivedere i propri progetti in termini di obiettivi e sostenibilità.

Il lavoro educativo si basa sull'intersoggettività, ma richiede anche un continuo esercizio di *autoriflessività*: di esercizio del dubbio, di pensiero su di sé e sulle proprie pratiche, sui propri valori e sui significati attribuiti agli eventi educativi nonché sulle motivazioni delle proprie scelte professionali.

Fu Dewey [...] a teorizzare il valore euristico, conoscitivo e trasformativo del pensiero riflessivo. [...] Il pensiero si origina da quello stato di dubbio e di perplessità che il soggetto percepisce. L'esperienza riflessiva si svilupperebbe dunque a partire dalla percezione di una situazione di incertezza, attraverso la sua analisi critica e lo sviluppo di ipotesi. Il pensiero, in questo caso, diventa riflessivo e dunque – riprendendo Dewey – elaborazione concettuale “intelligente” sulla pratica (Dewey, 1961, p. 79) che svincola la pratica dall'automatismo dell'abitudine o della routine¹².

Il lavoro educativo è spesso schiacciato sull'operatività, legata alla necessità di gestire emergenze e processi in continua evoluzione; ma è un lavoro che ha bisogno di spazi di pensiero, individuale e collettivo, al fine di collocare ogni azione all'interno di una progettualità coerente, carica di significato.

¹¹ S. Kanizsa, S. Tramma (a cura di), *Introduzione alla pedagogia e al lavoro educativo*, Carocci, Milano 2011, p. 25.

¹² C. Bove (a cura di), *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*, op. cit., p. 25.

Bibliografia

- Adams R., Dominelli L., Payne M., *Social work. Themes, issues and critical debates*, Palgrave Macmillan in association with The Open University, UK, 2nd Edition 2002.
- Aichhorn A. (1925), *Gioventù disadattata: la psicoanalisi nell'educazione curata dagli enti assistenziali*, Città Nuova, Roma 1978.
- Albanesi C., *I focus group*, Carocci, Roma 2004.
- Allegri E., *Supervisione e lavoro sociale*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1997.
- Anfossi L., Fiorentino Busnelli E., Piazza G., *La supervisione ritrovata. Materiali per la formazione*, Centro Studi e Formazione Sociale Fondazione Emanuela Zancan, Padova 1997.
- Barbanotti G., Iacobino P., *Comunità per minori*, Carocci, Roma 1998.
- Belardi N., "Supervisione" in Frabboni F., Wallnöfer G., Belardi N., Wiater W. (a cura di), *Le parole della pedagogia. Teorie italiane e tedesche a confronto*, Bollati Boringhieri, Torino 2007.
- Belardi N., Wallnöfer G., *La supervisione nelle professioni educative. Potenzialità e risorse*, Erickson, Gardolo (TN) 2007.
- Bernfeld S., *Sisifo, ovvero i limiti dell'educazione*, Guaraldi, Firenze 1971.
- Bertolini P., *Dizionario di pedagogia e scienze dell'educazione*, Zanichelli, Bologna 1996.
- Biffi E. (a cura di), *Educatori di storie. L'intervento educativo fra narrazione, storia di vita ed autobiografia*, FrancoAngeli, Milano 2010.
- Bisio C. (a cura di), *Valutare in formazione. Azioni, significati e valori*, FrancoAngeli, Milano 2002.
- Bisleri C., Ferrario F., Giraldo S., Gottardi G., Neve E., *La supervisione. Orientamenti ed esperienze di guida dei tirocini professionali*, FrancoAngeli, Milano 1995.
- Bloch E., *Il principio speranza*, Garzanti, Milano 2005.
- Bolocan Parisi L. G., Gervasio Carbonaro G., Viciani Bennici A., *Il lavoro di gruppo*.

- Metodologie, tecniche, formazione, aggiornamento dell'operatore sociale*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1988.
- Bove C. (a cura di), *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*, FrancoAngeli, Milano 2009.
- Braidì G., Cavicchioli G. (a cura di), *Conoscere e condurre i gruppi di lavoro. Esperienze di supervisione e intervento nei Servizi alla persona*, FrancoAngeli, Milano 2006.
- Brambilla L., Palmieri C. (a cura di), *Educare leggermente. Esperienze di residenzialità territoriale in salute mentale*, FrancoAngeli, Milano 2010.
- Brönnimann U. B., *Professionalisierung der Supervision in der Schweiz*, "Forum Supervisione", vol. 4, p. 38, 1994 in Belardi N., Wallnöfer G., *La supervisione nelle professioni educative. Potenzialità e risorse*, Erickson, Gardolo (TN) 2007.
- Bulfone G., Cremonini R., Zanini A., Tesolin S., Bresadola V., "La supervisione e l'insegnamento tra pari: la percezione degli studenti e del tutor clinico" in *Professioni Infermieristiche*, gennaio-marzo 2009 vol.62, n.1, pp. 17-22.
- Caffarena C., "La supervisione progettuale" in *Prospettive Sociali e Sanitarie* n.7/2010, pp. 1-4.
- Canevaro A., *La formazione dell'educatore professionale. Percorsi teorici per l'operatore pedagogico*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1991.
- Caronia L., *Costruire la conoscenza. Interazione e interpretazione nella ricerca in campo educativo*, La Nuova Italia, Firenze 1997.
- Castellucci A., Saiani L., Sarchielli G., Marletta L. (a cura di), *Viaggi guidati. Il tirocinio e il processo tutoriale nelle professioni sociali e sanitarie*, FrancoAngeli, Milano 2007.
- Cellentani O., Guidicini P. (a cura di), *Il servizio sociale tra identità e prassi quotidiana*, FrancoAngeli, Milano 1989.
- Cellentani O., *Manuale di metodologia per il servizio sociale*, FrancoAngeli, Milano 2004.
- Ceriani A., *Quando la prassi sposa la teoria. Indagine sul tirocinio formativo nella Facoltà di Scienze della Formazione*, FrancoAngeli, Milano 2006.
- Chiappetta Cajola L., *Il tirocinio nella didattica universitaria*, Monolite Editrice, Roma 2002.
- Cionini L., *Psicoterapia cognitiva: teoria e metodo dell'intervento terapeutico*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1991.
- Coggi C., Ricchiardi P., *Progettare la ricerca empirica in educazione*, Carocci, Roma 2005.

- Contini M. (a cura di), *Il gruppo educativo: luogo di scontri e di apprendimento*, Carocci, Roma 2000.
- Del Rio G., *Stress e lavoro nei servizi. Sintomi e rimedi del burnout*, Carocci, Roma 2000.
- Demazière D., Dubar C., *Dentro le storie. Analizzare le interviste biografiche*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2000.
- Demetrio D. (a cura di), *L'educatore auto(bio)grafo. Il metodo delle storie di vita nelle relazioni d'aiuto*, Unicopli, Milano, 1999.
- Demetrio D., *Educatori di professione*, La Nuova Italia, Firenze 1990.
- Demetrio D., Fabbri D., Ghepard S., *Apprendere nelle organizzazioni*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1994.
- Demetrio D., *Lavoro sociale e competenze educative. Modelli teorici e metodi di intervento*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1988.
- Demetrio D., *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1992.
- Demetrio D., *Prassi educative non scolastiche e modelli pedagogici: elementi per la ricostruzione di luoghi concettuali*, in *Operatori educativi*, Istituto Poligrafico di Stato, Roma 1985, pp. 24-39.
- Dewey J., *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia Scientifica, Firenze 1984.
- Dozza L., "Setting e dinamiche anti-gruppo nei gruppi di formazione" in Contini M. (a cura di), *Il gruppo educativo: luogo di scontri e di apprendimento*, Carocci, Roma 2000.
- Enriquez E., "Ulisse, Edipo e la Sfinge. Il formatore fra Scilla e Cariddi" in Speciale-Bagliacca R., *Formazione e percezione psicoanalitica. Proposte per gli operatori sociali*, Feltrinelli, Milano 1980.
- Fabbri L., "La relazione educativa tra biografia e progetto" in Nigris E., *Didattica generale*, Guerini, Milano 2003.
- Fabbri V., *Il gruppo e l'intervento sociale. Progettare, condurre, valutare*, Carocci Faber, Roma 2006.
- Ferrario P., *Politica dei servizi sociali. Strutture, trasformazioni, legislazione*, Carocci, Roma 2001.
- Fiorentino Busnelli E., "Appunti sulla supervisione" in *Formazione e servizi sociali*, 3, 1990, pp. 81-90.

- Fiorentino Busnelli E., "Supervisione professionale nel servizio sociale" in Servizi Sociali, Centro Studi e Formazione Sociale Fondazione Emanuela Zancan, Padova, anno XIX, n.1, 1992, pp. 9-25.
- Fleming J., Benedek T., *Psychoanalytic Supervision*, Grüne & Stratton, New York 1966 in Grinberg L., *La supervisione psicoanalitica. Teoria e pratica*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1989.
- Ford K., Jones A., *La supervisione dei tirocini nel servizio sociale*, Edizioni Centro Studi Erickson, Trento 1991.
- Formenti, L., Gamelli, I., *Quella volta che ho imparato. La conoscenza di sé nei luoghi dell'educazione*, Raffaello Cortina, Milano 1998.
- Frabboni F., Guerra L., Lodini E., *Il tirocinio nella formazione dell'operatore socioeducativo*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1995.
- Frabboni F., Pinto Minerva F., *Manuale di pedagogia generale*, Editori Laterza, Roma-Bari 1994.
- Frabboni F., Wallnöfer G., Belardi N., Wiater W. (a cura di), *Le parole della pedagogia. Teorie italiane e tedesche a confronto*, Bollati Boringhieri, Torino 2007.
- Garena G., "La supervisione dell'équipe educativa" in Animazione Sociale, aprile 1996, pp. 76-80.
- Garzone F., "Supervisore, non solo educatore" in Animazione sociale, aprile 1996, pp. 90-93.
- Glaser B., Strass A., *The discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*, Aldine De Gruyter, Chicago-New York 1967
- Grinberg L., *La supervisione psicoanalitica. Teoria e pratica*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1989.
- Guerra L., "Supervisione" in Frabboni F., Wallnöfer G., Belardi N., Wiater W. (a cura di), *Le parole della pedagogia. Teorie italiane e tedesche a confronto*, Bollati Boringhieri, Torino 2007.
- Hawkins P., Shohet R., *Supervisione in the helping professions*, Open University Press, Philadelphia 2000.
- Heiner et al. (a cura di), *Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit*, Friburgo, Lambertus, 1994 in Belardi N., Wallnöfer G., *La supervisione nelle professioni educative. Potenzialità e risorse*, Erickson, Gardolo (TN) 2007.
- Hester M. C., "Il processo educativo nella supervisione" in *Social Casework*, 6, 1951, trad. it. in Collana di servizio sociale, Quaderni 1-2-3, AAI, Roma 1964.

- IRER – Istituto Regionale di Ricerca della Lombardia, *Osservatorio delle professioni sociali*, Milano 2007.
- Jung C. G., *Pratica della psicoterapia*, Bollati Boringhieri, Torino, 1981.
- Kanizsa S. (a cura di), *Il lavoro educativo. L'importanza della relazione nel processo di insegnamento-apprendimento*, Bruno Mondadori, Milano 2007.
- Kanizsa S., *Che ne pensi? L'intervista nella pratica didattica*, Carocci, Roma 1993.
- Kanizsa S., *L'ascolto del malato. Problemi di pedagogia relazionale in ospedale*, Guerini, Milano 1994.
- Kanizsa S., Tramma S. (a cura di), *Introduzione alla pedagogia e al lavoro educativo*, Carocci, Milano 2011.
- Kanizsa S., Tramma S., *Introduzione alla pedagogia e al lavoro educativo*, Carocci, Roma 2011.
- Knowles M. S., *La formazione degli adulti come autobiografia. Il percorso di un educatore tra esperienza e idee*, Raffaello Cortina, Milano 1988.
- Kugler P. (a cura di), *Supervisione. Prospettive junghiane sulla supervisione clinica*, La biblioteca di Vivarium, Milano 2000.
- Laplanche J., Pontalis J.-B., *Enciclopedia della psicoanalisi*, Laterza, Roma-Bari 2007.
- Lebovici S., *Technical remarks on the supervision of psychoanalytic treatment*, Int. J. Psycho-Anal., 51, 1970, pp. 385-392 in Grinberg L., *La supervisione psicoanalitica. Teoria e pratica*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1989.
- Longhin L., “La supervisione: origini, significato e funzione” in Scaratti G., Fusè O., Bertani A. (a cura di), *La supervisione dell'educatore professionale*, FrancoAngeli, Milano 1999.
- Mantovani S. (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Bruno Mondadori, Milano 1998.
- Massa R. (a cura di), *Clinica della formazione*, FrancoAngeli, Milano 1991.
- Maynard T., Ferlong J., *Learning to teach and models of mentoring*, in Kerry T., Shelton Mayer A., *Issue in mentoring*, Open University Press, Buckingham 1995, in Nigris E. (a cura di), *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione*, Carocci, Roma 2004.
- Merlini F., Filippini S., “La supervisione al servizio della valutazione” in *Prospettive Sociali e Sanitarie* n.19/2006, pp. 7-11.
- Molinari F., *Supervisione: orientamenti e considerazioni*, Fondazione E. Zancan, Padova 1969, Quaderno n. 11.

- Morin E., *Il metodo. Ordine, disordine, organizzazione*, Feltrinelli, Milano 1983.
- Mortari L. (a cura di), *Dire la pratica*, Bruno Mondadori, Milano 2010.
- Mortari L., *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma 2007.
- Mortari L., *Ricerca e riflettere. La formazione del docente professionista*, Roma, Carocci 2009.
- Moscato R., Nigris E., Tramma S., *Dentro e fuori la scuola*, Bruno Mondadori, Milano 2008.
- Mottana P., *Miti d'oggi nell'educazione. E opportune contromisure*, FrancoAngeli, Milano 2000.
- Müller C.W., *Wie Helfen zum Beruf wurde*, Weinheim, Beltz 1982 in Belardi N., Wallnöfer G., *La supervisione nelle professioni educative. Potenzialità e risorse*, Erickson, Gardolo (TN) 2007.
- Neve E., Niero M. (a cura di), *Il tirocinio. Modelli e strumenti dall'esperienza delle scuole italiane*, FrancoAngeli, Milano 1990.
- Nigris E. (a cura di), *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione*, Carocci, Roma 2004.
- Nigris E., *Didattica generale*, Guerini, Milano 2003.
- Oggioni F., "La supervisione pedagogica nel tirocinio: modelli teorici e ipotesi concettuali" in Palmieri C., Pozzoli B., Rossetti S. A., Tognetti S. (a cura di), *Pensare e fare tirocinio. Manuale di Tirocinio per l'educatore professionale*, FrancoAngeli, Milano 2009.
- Oggioni F., "Storie di vita ai margini" in Biffi E. (a cura di), *Educatori di storie. L'intervento educativo fra narrazione, storia di vita ed autobiografia*, FrancoAngeli, Milano 2010.
- Oggioni F., *La supervisione pedagogica nella formazione degli educatori. Modelli teorici e pratiche di tirocinio*, Tesi di Laurea specialistica in Consulenza pedagogica e ricerca educativa - Università degli Studi di Milano-Bicocca - Relatore: prof.ssa S. Kanizsa. Correlatore: prof. S. Tramma.
- Olivetti Manoukian F., "Presupposti ed esiti della ricerca-azione" in Spunti n. 9, 2007, pp. 107-125.
- Olivetti Manoukian F., "Tirocinio professionale e apprendimento dall'esperienza" in Neve E., Niero M. (a cura di), *Il tirocinio. Modelli e strumenti dall'esperienza delle scuole italiane*, FrancoAngeli, Milano 1990.

- Palmieri C., Pozzoli B., Rossetti S. A., Tognetti S. (a cura di), *Pensare e fare tirocinio. Manuale di Tirocinio per l'educatore professionale*, FrancoAngeli, Milano 2009.
- Pardi F., Lanzara G. F., *L'interpretazione della complessità. Metodo sistemico e scienze sociali*, Guida, Napoli 1980 cit. in Allegri E., *Supervisione e lavoro sociale*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1997.
- Pozzoli B., "Caratteristiche e competenze di una professione in continua evoluzione" in Kanizsa S., Tramma S., *Introduzione alla pedagogia e al lavoro educativo*, Carocci, Roma 2011.
- Premoli S. (a cura di), *Il coordinamento pedagogico nei servizi socioeducativi*, FrancoAngeli, Milano 2008.
- Raineri M. L., *Il tirocinio di servizio sociale. Guida per una formazione riflessiva*, FrancoAngeli, Milano 2003.
- Rappe-Giesecke K., *Teorie und Praxis der Gruppen – und Teamsupervision*, Springer, Berlino 1990 in Belardi N., G.Wallnöfer, *La supervisione nelle professioni educative. Potenzialità e risorse*, Erickson, Gardolo (TN) 2007.
- Reggio P., "La valutazione qualitativa della formazione" in Bisio C. (a cura di), *Valutare in formazione. Azioni, significati e valori*, FrancoAngeli, Milano 2002.
- Reggio P., *Apprendimento esperienziale: fondamenti e didattiche*, EDUCatt, Milano 2009.
- Regoliosi L., "La funzione di consulenza: accompagnare nella rilettura della propria realtà" in Regoliosi L., Scaratti G. (a cura di), *Il consulente del lavoro socioeducativo. Formazione, supervisione, coordinamento*, Carocci, Roma 2002.
- Regoliosi L., Scaratti G. (a cura di), *Il consulente del lavoro socioeducativo. Formazione, supervisione, coordinamento*, Carocci, Roma 2002.
- Regoliosi L., Scaratti G., "La supervisione in campo pedagogico-sociale come supporto dell'identità nel/al lavoro" in Idd. (a cura di), *Il consulente del lavoro socioeducativo. Formazione, supervisione, coordinamento*, Carocci, Roma 2002.
- Rezzara A., Olivieri Stiozzi S., *Formazione clinica e sviluppo delle risorse umane*, FrancoAngeli, Milano 2005.
- Richmond M., *Social diagnosis*, Russel Sage Foundation, New York 1917.
- Ripamonti E., "Il coordinamento pedagogico situazionale" in Premoli S. (a cura di), *Il coordinamento pedagogico nei servizi socioeducativi*, FrancoAngeli, Milano 2008.
- Riva M. G., *Formazione clinica e pratiche di autoriflessione per dirigenti scolastici*, Quaderni di didatticamente, Edizioni ETS, Pisa 2005.
- Riva M. G., *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*, Guerini e Associati, Milano 2004.

- Rogers C. R. (1951), *Terapia centrata sul cliente*, La Nuova Italia, Firenze 1997.
- Ronda L., “La supervisione dell’*équipe* educativa” in *Animazione Sociale*, ottobre 1996, pp. 92-93.
- Saiani L., “Il tirocinio nelle professioni socio-sanitarie ed educative” in Castellucci A., Saiani L., Sarchielli G., Marletta L. (a cura di), *Viaggi guidati. Il tirocinio e il processo tutoriale nelle professioni sociali e sanitarie*, FrancoAngeli, Milano 2007.
- Salomone I., *Il setting pedagogico. Vincoli e possibilità per l’interazione educativa*, Carocci, Roma 1997.
- Santerini M., *L’educatore tra professionalità pedagogica e responsabilità sociale*, La Scuola, Brescia 1998.
- Santoni Rugiu A., *Breve storia dell’educazione artigiana*, Carocci, Roma 2008.
- Sarchielli G., “Evoluzione delle professioni e significati del tirocinio” in Castellucci A., Saiani L., Sarchielli G., Marletta L. (a cura di), *Viaggi guidati. Il tirocinio e il processo tutoriale nelle professioni sociali e sanitarie*, FrancoAngeli, Milano 2007.
- Scaratti G., “L’oggetto ineffabile: forme e modalità della supervisione agli educatori professionali” in Scaratti G., Fusè O., Bertani A. (a cura di), *La supervisione dell’educatore professionale*, FrancoAngeli, Milano 1999.
- Scaratti G., Fusè O., Bertani A. (a cura di), *La supervisione dell’educatore professionale*, FrancoAngeli, Milano 1999.
- Scaratti G., Zambonardi E., “La funzione di coordinamento: presidiare il servizio e valorizzare le competenze” in Regoliosi L., Scaratti G. (a cura di), *Il consulente del lavoro socioeducativo. Formazione, supervisione, coordinamento*, Carocci, Roma 2002.
- Schein E. H. (1999), *La consulenza di processo. Come costruire le relazioni d’aiuto e promuovere lo sviluppo organizzativo*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2001.
- Schön D. A. (1983), *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Edizioni Dedalo, Bari 1993.
- Scavi Marianella, *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Bruno Mondadori, Milano 2003.
- Scuola per Educatori professionali F.I.R.A.S., *La supervisione dell’*équipe* educativa. Esperienze, modalità e funzioni della supervisione nell’organizzazione e nella pratica dei servizi*, F.I.R.A.S., Torino 1990.
- Semi A.A. (a cura di), *Trattato di psicoanalisi*, Cortina, Milano 1989.
- Simeone D., “La supervisione del lavoro educativo” in *Animazione Sociale*, n°12, Torino, dicembre 2003, pp. 75-80.

- Simeone D., *La consulenza educativa. Dimensione pedagogica della relazione d'aiuto*, Vita e Pensiero, Milano 2002.
- Sorzio P., *La ricerca qualitativa in educazione. Problemi e metodi*, Carocci, Roma 2005.
- Speziale-Bagliacca R., *Formazione e percezione psicoanalitica. Proposte per gli operatori sociali*, Feltrinelli, Milano 1980.
- Striano M., *Introduzione alla pedagogia sociale*, Editori Laterza, Roma-Bari 2004.
- Sumini A., "La supervisione educativa nei servizi" in *Prospettive Sociali e Sanitarie*, n. 7/2008, pp. 17-20.
- Tagliacozzo R., "La supervisione" in Semi A.A. (a cura di), *Trattato di psicoanalisi*, Cortina, Milano 1989.
- Tarozzi M., *Che cos'è la grounded theory*, Carocci, Roma 2008.
- Tramma S., "Educazione, scuola e territorio" in Moscati R., Nigris E., Tramma S., *Dentro e fuori la scuola*, Bruno Mondadori, Milano 2008.
- Tramma S., *Educazione e modernità. La pedagogia e i dilemmi della contemporaneità*, Carocci, Roma 2005.
- Tramma S., *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*, Carocci, Roma 2008.
- Tramma S., *Pedagogia sociale*, Guerini e Associati, Milano 1999.
- Trasforini M. A., *Psicologi e supervisione. Percorsi di professionalizzazione nei servizi*, FrancoAngeli, Milano 1994.
- Ulivieri Stiozzi S., "Il setting della supervisione come "cornice" della formazione" in Rezzara A., Ulivieri Stiozzi S., *Formazione clinica e sviluppo delle risorse umane*, FrancoAngeli, Milano 2005.
- Wallerstein R.S., *Becoming a Psychoanalyst. A study of Psychoanalytic Supervision*, International Universities Press, New York 1981 in Grinberg L., *La supervisione psicoanalitica. Teoria e pratica*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1989.
- Yalom I. D., Leszcz M., *Teoria e pratica della psicoterapia di gruppo*, Bollati Boringhieri, Torino 2009.
- Zani Minoja L., "La supervisione nel lavoro d'équipe" in *Consultori Familiari Oggi*, 3, 1998, pp. 49-56.
- Zannini L., *La tutorship nella formazione degli adulti. Uno sguardo pedagogico*, Guerini e Associati, Milano 2005.

Materiali prodotti dall'Università degli Studi di Milano-Bicocca

Regolamento Didattico A.A. 2010-2011 del Corso di laurea in Servizio sociale.

Informativa redatta dalla Facoltà di Psicologia in merito a: "Organizzazione dell'attività di tirocinio per il conseguimento della Laurea di I e II livello e per l'abilitazione all'esercizio della professione di psicologo".

Regolamento Didattico A.A. 2010-2011 del Corso di laurea in Scienze della formazione primaria.

Regolamento Didattico A.A. 2010-2011 del Corso di laurea in Scienze dell'educazione.

Guida al Tirocinio A.A. 2010-2011 del Corso di laurea in Scienze dell'educazione, redatta dell'Ufficio Tirocini.

Regolamento Didattico A.A. 2010-2011 del Corso di laurea specialistica in Medicina e Chirurgia.

Sitografia

www.anse.eu - Association of National Organisations for Supervision in Europe (ANSE)

www.assistentsociali.org

www.dgsv.de - Deutsche Gesellschaft für Supervision (DGSv)

www.ewenger.com - sito web personale di E. Wenger

www.spi.it - Società Psicoanalitica Italiana

www.supervision-bgs.org - Associazione Professionale Supervisione & Coaching (ASC)

www.unimib.it - Università degli Studi di Milano-Bicocca