La supervisione professionale nei contesti socio-educativi[1]

Diffusione, pratiche e implicazioni per la qualità dei servizi

Alice Femminini,[2] Irene Stanzione[3] e Anna Salerni[4]

Sommario

Il sistema dei servizi socio-educativi italiani sta attraversando una fase di rafforzamento normativo orientata a migliorare la qualità, il benessere e la tutela dei diritti dei lavoratori. In questo contesto, il Piano Nazionale degli Interventi e dei Servizi Sociali 2021-2023 ha inserito la supervisione professionale tra i Livelli Essenziali per le Prestazioni Sociali (LEPS), riconoscendone il ruolo nel sostenere la formazione continua e nel consolidare l'identità professionale. La supervisione pedagogica è descritta come uno spazio strutturato di riflessione e dialogo, capace di trasformare l'esperienza in sapere, promuovere il pensiero critico e favorire il benessere organizzativo, elementi centrali per la qualità dei servizi. Nonostante i recenti avanzamenti normativi, come la Legge 55/2024, che attribuisce al pedagogista la funzione di supervisore, la sua attuazione risulta ancora disomogenea e talvolta affidata a figure prive di adeguata formazione. La letteratura sulle modalità con cui la supervisione è effettivamente esercitata nei contesti educativi risulta ancora insufficiente. Il contributo intende colmare questo vuoto attraverso un'indagine empirica rivolta a 320 professionisti dell'educazione, che analizza diffusione, finalità, organizzazione e percezioni di soddisfazione. I primi risultati evidenziano una presenza irregolare della supervisione e una forte variabilità nelle pratiche, pur confermandone il valore formativo e il potenziale nel sostenere lo sviluppo professionale.

Parole chiave

Supervisione professionale, contesti socio-educativi, pratiche professionali, formazione continua.

[1] Il contributo è frutto di un lavoro congiunto delle autrici, che ne condividono l'impianto e i contenuti. Tuttavia, la responsabilità dei singoli paragrafi è la seguente: Alice Femminini «La supervisione pedagogica: definizione, funzioni e modelli», «Obiettivi e metodologia dello studio», «Reclutamento dei partecipanti e descrizione del campione», «Diffusione e caratteristiche della supervisione nei contesti educativi»; Irene Stanzione «L'importanza della supervisione pedagogica nella professione educativa», «Luci e ombre sulla diffusione della supervisione pedagogica»; Anna Salerni «Contesto normativo»; a tutte le autrici «Riconoscere la supervisione come diritto professionale».

[2] Dottoranda di ricerca in Psicologia sociale, dello sviluppo e ricerca educativa, Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione, Sapienza Università di Roma.

[3] Ricercatore in tenure track (RTT) (art. 24 c.3-a L. 240/10), Dipartimento di Psicologia Dinamica, Clinica e Salute, Sapienza Università di Roma.

[4] Professore ordinario (L. 240/10), Dipartimento di Psicologia Dinamica, Clinica e Salute, Università: Sapienza Università di Roma.

© Edizioni Centro Studi Erickson, Trento, 2026 — Pedagogia più Didattica
Vol. 12, n. 2, ottobre 2026
doi: 10.14605/PD1222605 — ISSN: 2421-2946 — pp. 56-67
Corrispondenza: Alice Femminini — e-mail: alice.femminini@uniroma1.it

Professional supervision in socio-educational contexts

Prevalence, practices and implications for service quality

Alice Femminini,[5] Irene Stanzione[6] e Anna Salerni[7]

Abstract

The Italian social and educational services system is undergoing a phase of regulatory strengthening aimed at improving quality, well-being and the protection of workers' rights. In this context, the 2021-2023 National Plan for Social Interventions and Services has included professional supervision among the Essential Levels for Social Services (LEPS in Italian), recognising its role in supporting continuing education and consolidating professional identity. Pedagogical supervision is described as a structured space for reflection and dialogue, capable of transforming experience into knowledge, promoting critical thinking and fostering organisational well-being, which are central elements for the quality of services. Despite recent regulatory advances, such as Law 55/2024, which assigns the role of supervisor to the educationalist, its implementation is still uneven and sometimes entrusted to individuals without adequate training. The literature on how supervision is actually exercised in educational contexts is still insufficient. This contribution aims to fill this gap through an empirical survey of 320 education professionals, analysing the prevalence, purpose, organisation and perceptions of satisfaction. The initial results highlight the irregular presence of supervision and significant variability in practices, while confirming its educational value and potential in supporting professional development.

Keywords

Professional supervision, socio-educational contexts, professional practices, lifelong learning.

[5] Dottoranda di ricerca in Psicologia sociale, dello sviluppo e ricerca educativa, Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione, Sapienza Università di Roma.

[6] Ricercatore in tenure track (RTT) (art. 24 c.3-a L. 240/10), Dipartimento di Psicologia Dinamica, Clinica e Salute, Sapienza Università di Roma.

[7] Professore ordinario (L. 240/10), Dipartimento di Psicologia Dinamica, Clinica e Salute, Università: Sapienza Università di Roma.

© Edizioni Centro Studi Erickson, Trento, 2026 — Pedagogia più Didattica
Vol. 12, Issue 2, October 2026
doi: 10.14605/PD1222605 — ISSN: 2421-2946 — pp. 56-67
Correspondence: Alice Femminini — e-mail: alice.femminini@uniroma1.it

L'importanza della supervisione pedagogica nella professione educativa

I contesti socio-educativi in Italia sono ambienti dinamici e complessi, in cui i professionisti affrontano quotidianamente sfide operative uniche e gestiscono un elevato carico emotivo, il che richiede un costante ripensamento critico delle prassi (Femminini, Salerni e Stanzione, 2024; Salerni e Szpunar, 2019). Storicamente, le professioni socio-educative hanno sofferto di debolezze strutturali, operate in un quadro normativo ambiguo e con scarsa tutela lavorativa e sociale.

Tale confusione si riscontra anche a livello internazionale, infatti la comparabilità con contesti esteri risulta limitata a causa della mancanza di un inquadramento normativo comune del ruolo e dell'identità delle diverse figure professionali di tipo pedagogico (Fortin, 2020). L'incertezza sulla definizione del profilo ha avuto conseguenze indirette importanti, portando alla sovrapposizione con altre figure considerate affini (psicologi, assistenti sociali) e ostacolando il pieno riconoscimento sociale della professione (Olivieri, 2020). Questo ha implicato che le tutele ai lavoratori siano poche e non strutturali, non solo dal punto di vista contrattuale e stipendiale, ma anche in termini di salute mentale e di processi di lavoro. Difatti, sebbene i professionisti dell'educazione siano chiamati a un lavoro autonomo e definito, ad alto contenuto emotivo e con conseguente alto rischio di stress lavoro-correlato (Femminini e Stanzione, 2025), la prassi della supervisione, strumento cardine per il supporto emotivo e lo sviluppo professionale, è stata spesso considerata un onere accessorio o una prestazione occasionale (Morsanuto e Cardinali, 2020).

Il superamento di queste fragilità sistemiche ha ricevuto un impulso decisivo con il recente intervento legislativo che ha elevato la supervisione da pratica virtuosa a standard di qualità essenziale. La supervisione è riconosciuta come sistema di pensiero-meta sull'azione e spazio di riflessione guidata sulle dimensioni emotive e metodologiche dell'intervento, essenziale per la trasformazione dell'esperienza e lo sviluppo professionale.

Il dibattito sulla professionalità educativa, caratterizzato per anni da ambiguità terminologiche e sovrapposizioni con altre figure professionali, ha trovato un punto di svolta con la Legge 15 aprile 2024, n. 55, che ha formalizzato il ruolo delle professioni pedagogiche e educative e ha attribuito alla supervisione un valore strategico per la qualificazione del sistema. Tale riconoscimento risponde alla necessità di consolidare l'identità professionale degli operatori e di dotare i servizi di strumenti stabili per affrontare la complessità del lavoro educativo. Questo riconoscimento normativo conferisce alla supervisione un duplice valore: da un lato, è vista come strumento irrinunciabile di formazione permanente e supporto emotivo, essenziale per affrontare il carico emotivo sul lavoro (Cardinali, 2019) e per contrastare fenomeni negativi come lo stress e il *burnout* (Frosch et

al., 2018; Susman-Stillman et al., 2020); dall'altro lato, è riconosciuta come una competenza distintiva del pedagogista.

L'evoluzione legislativa in Italia rappresenta, dunque, un tentativo strategico di superare l'incertezza sulla nomenclatura e sulla funzione professionale nel settore socio-educativo. La supervisione pedagogica, riconosciuta come pratica meta-riflessiva di analisi e rielaborazione delle azioni educative (Oggionni, 2013), è formalmente posta al centro del sistema per promuovere lo sviluppo di competenze, la qualità dei servizi (Giuliani, 2021) e il benessere dei lavoratori (Mor Barak et al., 2009). Sebbene la sua scarsa diffusione abbia storicamente generato confusione sulle sue caratteristiche (Cavicchioli, 2007), il mandato normativo attuale impone di strutturare la supervisione come un processo regolare, condotto da professionisti competenti e specificamente formati al compito, per consolidare l'identità di ruolo e garantire un lavoro efficace in risposta alle sfide della complessità (Zanchettin, 2009; Femminini e Stanzione, 2025).

Contesto normativo

Come anticipato, negli ultimi decenni il panorama normativo e professionale dei servizi socio-educativi italiani ha conosciuto una profonda trasformazione, sia sul versante delle politiche di welfare sia nella definizione dell'identità delle professioni educative. In questo quadro, il Piano Nazionale Interventi e Servizi Sociali 2021-2023 (MLPS, 2021) — strumento di programmazione previsto dall'art. 18, comma 4, della Legge 328/2000 — ha rappresentato un passaggio rilevante verso la costruzione di una governance nazionale capace di garantire maggiore uniformità nei Livelli Essenziali delle Prestazioni Sociali (LEPS), introdotti dalla Legge di Bilancio 2022 (Legge 234/2021). Il Piano sottolinea l'importanza di rafforzare qualità, continuità e integrazione dei servizi territoriali e attribuisce alla qualificazione del personale un ruolo centrale per il miglioramento complessivo del sistema. In tale contesto, la supervisione professionale è riconosciuta a livello nazionale come pratica strategica fondamentale e obbligatoria per sostenere l'analisi dei processi educativi, affrontare la complessità del lavoro nei servizi e promuovere il benessere degli operatori. Ugualmente, il successivo Piano 2024-2026 ribadisce come la qualità dei servizi passi dal rafforzamento delle competenze professionali alla tutela delle persone e delle comunità. Parallelamente, la Legge 55/2024 riordina le professioni pedagogiche e educative, attribuendo al pedagogista un ruolo apicale socio-educativo nelle funzioni di coordinamento, consulenza e supervisione pedagogica. Il successivo DDL 1712, recentemente approvato in Senato,rivede e integra questo impianto, prevedendo l'istituzione dell'Ordine degli educatori professionali socio-pedagogici e dei pedagogisti. L'insieme di questi interventi normativi introduce e consolida una visione della

supervisione come pratica scientificamente fondata, non riducibile alla sola dimensione tecnica, ma orientata alla qualità educativa, alla progettazione partecipata e alla cura delle relazioni professionali. La supervisione pedagogica appare sempre più come spazio di interpretazione critica della pratica, in continuità con le teorie della riflessività professionale (Schön, 1983). L'attenzione crescente alla supervisione si lega all'esigenza di promuovere una cultura del lavoro critico-riflessivo, basata sulla responsabilità etica e pedagogica, sulla gestione dei gruppi, sulla lettura dei contesti e sullo sviluppo di una professionalità situata necessaria a offrire servizi di qualità.

Per la realizzazione di questo obiettivo, il monitoraggio dei LEPS è imprescindibile, in quanto strumento teso ad assicurare uniformità ed efficacia delle prestazioni sull'intero territorio nazionale. Tuttavia, le pratiche di monitoraggio non sono ancora consolidate per tutte le figure professionali. Gli assistenti sociali rappresentano oggi l'unica categoria dotata di indicazioni e sistemi di supervisione strutturati (FNAS, 2025). Nel servizio sociale si riscontra, infatti, uno scarto rispetto all'ambito educativo, che non dispone ancora di monitoraggi sugli esiti e di ricerche sistematiche sulla qualità della supervisione. In altre parole, emerge un divario conoscitivo rilevante per la ricerca educativa: mancano indagini sistematiche sulla diffusione, sui modelli e sulle pratiche di supervisione nei servizi socio-educativi italiani. Le ricerche disponibili, spesso circoscritte a studi di caso, non consentono analisi comparative né la definizione di indicatori condivisi utili a orientare le politiche di governance. L'attuale evoluzione normativa rappresenta comunque un'opportunità per rafforzare l'identità professionale del pedagogista supervisore e apre un campo di ricerca e di studio fertile, volto a indagare le pratiche reali, gli esiti percepiti dagli operatori e le relazioni tra supervisione pedagogica e qualità dei servizi.

La supervisione pedagogica: definizione, funzioni e modelli

La supervisione è un processo di supporto e riflessione sull'azione, che accompagna i professionisti nel collegare teoria e pratica, analizzando la dimensione emotiva e quella metodologica del lavoro (MLPS, 2021). In ambito pedagogico, si configura come uno spazio di rielaborazione della pratica educativa, favorendo l'apprendimento di un metodo riflessivo che il professionista può riutilizzare autonomamente (De Vita, 2022; Ferrante e Sartori, 2012). Essa è considerata uno strumento di formazione permanente, basato sull'analisi critica degli eventi, per evitare che il lavoro diventi meccanico e privo di senso (Riva e Ratsika, 2015).

Storicamente, la supervisione affonda le sue radici nel volontariato sociale inglese, dove nasce come strumento di controllo della qualità e si sviluppa pro-

gressivamente come intervento di supporto dotato di funzioni amministrative, educative e di sostegno (Kadushin e Harkness, 2014; Olivieri, 2024). Nel corso del tempo, l'evoluzione delle professioni che ne hanno fatto uso ha portato alla definizione di modelli differenti, ciascuno espressione delle specificità disciplinari e delle riflessioni maturate sulla pratica. Nella letteratura contemporanea, la supervisione pedagogica appare dunque un dispositivo estremamente duttile, capace di assumere forme diverse a seconda delle prospettive teoriche, degli obiettivi, dei bisogni dei professionisti coinvolti e delle richieste della committenza, il che suggerisce la natura situata e contestuale di questa pratica. Può svolgersi in modalità individuale o di gruppo, con un supervisore interno o esterno all'organizzazione, e talvolta si configura come esperienza interprofessionale, quando coinvolge operatori provenienti da discipline diverse per favorire la collaborazione e lo scambio di competenze (Carpenter et al., 2012; Davys e Beddoe, 2015). Accanto a queste forme si colloca l'intervisione (Olivieri, 2020), una pratica in cui un gruppo stabile si autoregola senza la presenza di un supervisore, assumendo la responsabilità condivisa del processo riflessivo. Anche la frequenza e l'intensità degli incontri possono variare, alternando percorsi a cadenza periodica a momenti più intensivi, oppure attivazioni mirate in occasione di situazioni critiche. Allo stesso modo, i contenuti affrontati possono spaziare dagli aspetti tecnico-istituzionali (Cruells, 2014) alle dinamiche relazionali del gruppo di lavoro, fino a un'analisi metodologica o centrata sui casi (Cadei, Serrelli e Simeone, 2021), includendo questioni trasversali che attraversano il lavoro educativo. Questa ricchezza di funzioni e configurazioni contribuisce però a generare, nella pratica quotidiana, una certa confusione e sovrapposizione con altri interventi limitrofi, come la formazione, la consulenza o il coordinamento (Regoliosi e Scaratti, 2002), che hanno finalità più mirate e direttive rispetto alla supervisione, che si caratterizza per una postura riflessiva orientata allo sviluppo professionale.

Da una recente revisione della letteratura sulla supervisione pedagogica (Femminini, Salerni e Stanzione, 2024) si rilevano diversi benefici nei contesti socio-educativi, connessi allo sviluppo professionale degli educatori e al loro benessere socio-emotivo. Nonostante ciò, emergono anche alcune criticità, tra cui la scarsità di studi empirici a fronte di un solido impianto teorico, la mancanza di percorsi formativi specifici per i supervisori e l'eterogeneità dei modelli applicati. Inoltre, i costi associati a tale intervento contribuiscono a mantenerne un ruolo marginale nella pratica quotidiana. Per queste ragioni, appare necessario indagare, attraverso ricerche empiriche, la diffusione della supervisione, mappandone caratteristiche e modalità operative nei contesti educativi, al fine di contribuire alla costruzione di un quadro conoscitivo utile a orientare politiche e percorsi formativi, in un momento cruciale di riconoscimento di questo strumento, sia per il rafforzamento della qualità dei servizi, sia per l'evoluzione della professione del supervisore pedagogico.

Obiettivi e metodologia dello studio

L'obiettivo del contributo è analizzare diffusione, caratteristiche e qualità percepita della supervisione nei contesti socio-educativi, a partire da un campione di convenienza di 320 professionisti dell'educazione provenienti da diverse regioni italiane. Per rispondere a questo intento è stato condotto uno studio quantitativo cross-sectional di tipo correlazionale, basato sulla somministrazione online, nel periodo marzo-luglio 2025, di un questionario strutturato organizzato in sezioni che riguardano: profilo socio-anagrafico dei partecipanti; presenza, modalità e soddisfazione della supervisione; benessere mentale e lavorativo; percezioni del contesto organizzativo; competenze socio-emotive. In particolare, per valutare la soddisfazione percepita della supervisione è stata costruita una scala monodimensionale (α di Cronbach = 0,955) composta da otto item, ciascuno riferito a un aspetto specifico dell'esperienza: competenza del supervisore, chiarezza degli obiettivi, struttura e regolarità degli incontri, qualità del clima emotivo, supporto nella gestione degli aspetti emotivi, sviluppo di competenze trasversali e soddisfazione generale (es. «Ritengo che il mio supervisore possieda le competenze e la preparazione necessarie per supportarmi adeguatamente nel lavoro che svolgo»). I partecipanti hanno risposto tramite una scala Likert a cinque punti da «per niente» a «del tutto».

In questo contributo, per ragioni di sintesi, vengono presentati i primi risultati relativi alla diffusione e alle caratteristiche della supervisione nei diversi contesti socio-educativi. Le implicazioni per il benessere e lo sviluppo professionale degli operatori saranno oggetto di approfondimenti successivi.

Reclutamento dei partecipanti e descrizione del campione

Il reclutamento dei partecipanti ha richiesto un lavoro articolato, reso complesso dalla frammentazione dei contesti lavorativi in cui operano educatori e pedagogisti. Per raggiungere un numero adeguato di professionisti sono state contattate circa 600 cooperative sociali di tipo A, selezionate tramite campionamento stratificato a partire dal database del MIMIT, e sono state coinvolte le principali associazioni di categoria (APEI, CONPED, ANPE), che hanno supportato la diffusione del questionario.

Il campione è composto da 320 professionisti, distribuiti in tutto il territorio nazionale, prevalentemente donne (89%), con un'età media di 41,3 anni e un'elevata qualificazione accademica in ambito educativo-pedagogico (circa l'80% possiede una laurea in Scienze dell'educazione e Pedagogia). La maggior parte delle risposte proviene dalle aree Centro e Sud (90 ciascuna), seguite da Sud-Isole (60), Nord-Est (46) e Nord-Ovest (34).

L'analisi delle attività svolte dai professionisti è stata condotta utilizzando il Nomenclatore nazionale degli interventi e dei servizi sociali (2013), che consente di inquadrare il lavoro in tre dimensioni: struttura, intervento e utenza.

In particolare, la maggior parte dei professionisti opera nei servizi per la prima infanzia (22,5%) e in ambito scolastico (19,7%), seguiti da strutture residenziali (14,7%) e centri diurni (12,5%). Gli interventi riguardano principalmente il supporto alla persona, alla famiglia e alla rete sociale (54%), mentre l'utenza è costituita soprattutto da minori (67,5%). Le principali aree di intervento riguardano l'educazione e formazione (35,6%) e la disabilità o non autosufficienza (30%), seguite dal disagio sociale (8,8%) e da altre condizioni di fragilità.

Diffusione e caratteristiche della supervisione nei contesti educativi

Dall'analisi delle risposte emerge che la supervisione è presente in una parte significativa dei contesti educativi, ma non rappresenta ancora una pratica universalmente garantita. Il 58% dei professionisti (N = 186) dichiara di aver avuto almeno un'esperienza di supervisione, mentre il 42% (N = 134) non vi ha mai avuto accesso, evidenziando una carenza strutturale nell'offerta di questo strumento. Anche tra coloro che l'hanno sperimentata, la continuità non è assicurata, in quanto solo il 62% (N = 115) ha risposto di partecipare a incontri di supervisione nel periodo della rilevazione, contro il 38% (N = 71) che non ne usufruisce. In altri termini, quasi quattro professionisti su dieci che hanno avuto accesso alla supervisione, oggi ne sono privi.

La supervisione è condotta prevalentemente da professionisti esterni all'organizzazione (72 casi), mentre in 43 contesti il supervisore è interno, il che riflette due approcci differenti e complementari. Da un lato la scelta di garantire uno sguardo terzo e indipendente e, dall'altro, la valorizzazione delle competenze interne per favorire continuità e integrazione con il contesto.

Per quanto riguarda la forma degli incontri, emerge una prevalenza della supervisione rivolta a équipe multiprofessionali (63 casi), che riunisce professionisti di discipline diverse e favorisce un confronto interdisciplinare e transdisciplinare. Seguono le supervisioni di gruppo omogeneo (40 casi), rivolte a operatori della stessa area professionale, mentre la supervisione individuale risulta poco frequente, con solo 12 casi. La predominanza delle forme collettive spiega anche il dato secondo cui il ruolo di supervisore è ricoperto da una pluralità di professionisti, in quanto la supervisione è spesso intesa come pratica multidisciplinare, in cui si integrano prospettive diverse. Rispetto alle figure professionali che conducono gli incontri, emerge, infatti, la centralità dello psicologo/psicoterapeuta (54 casi), seguito dal pedagogista (29) e un numero decisamente minore di educatori e assistenti sociali (7 ciascuno). L'analisi delle pratiche di supervisione ha permesso

di delineare un quadro articolato delle modalità con cui questa viene realizzata nei contesti educativi. Per quanto riguarda la funzione attribuita, prevale quella a carattere educativo, orientata all'apprendimento dall'esperienza (64 rispondenti), seguita da quella di supporto negli aspetti socio-emotivi (34), mentre è marginale la dimensione amministrativa, che interessa gli aspetti tecnici legati alla qualità dei servizi (17). Il dato suggerisce che la supervisione viene utilizzata soprattutto come spazio di riflessione e crescita professionale, e solo in misura minore per attività di gestione e controllo dei servizi.

I contenuti degli incontri riguardano principalmente l'analisi dei casi (45), di situazioni critiche ed emergenziali (34) e di temi trasversali alla pratica educativa (36).

La frequenza degli incontri evidenzia una prevalenza di modalità regolare (81), che assicura continuità al percorso e indica una tendenza alla strutturazione del processo. Le forme più flessibili, come la supervisione a rotazione (13), quella compatta in cicli intensivi (15) o quella attivata in situazioni di crisi (6), risultano meno diffuse.

Infine, i punteggi medi mostrano un livello complessivamente positivo di soddisfazione generale per la supervisione (M = 3,94), con valori più elevati per la competenza del supervisore (M = 3,57) e per il contributo allo sviluppo di competenze trasversali (M = 3,49). Seguono la regolarità degli incontri (M = 3,45) e il clima emotivo sicuro (M = 3,44), mentre chiarezza degli obiettivi (M = 3,35), supporto emotivo (M = 3,30) e struttura degli incontri (M = 3,23) registrano punteggi leggermente inferiori. Le deviazioni standard, comprese tra 1,07 e 1,25, indicano una variabilità moderata nelle percezioni.

Luci e ombre sulla diffusione della supervisione pedagogica

L'analisi dei dati restituisce un quadro complesso e non privo di contraddizioni sulla diffusione e sulla qualità della supervisione nei servizi educativi. Sebbene, infatti, oltre la metà dei professionisti dichiari di aver avuto almeno un'esperienza di supervisione, la mancata universalità dell'accesso e, soprattutto, la discontinuità nel tempo evidenziano una fragilità strutturale. La prevalenza di incontri regolari suggerisce una tendenza verso una maggiore strutturazione del processo, in coerenza con le recenti indicazioni normative (MLPS, 2021), ma la coesistenza di modalità più flessibili e discontinue indica quanto già evidenziato dalla letteratura (Cavicchioli, 2007; Morsanuto e Cardinali, 2020), che descrive la supervisione come un dispositivo spesso marginale, attivato in modo discontinuo e non sempre riconosciuto come parte strutturale dell'organizzazione del lavoro educativo. La prevalenza di forme collettive e multiprofessionali conferma la natura interdisciplinare della supervisione (Carpenter et al., 2012; Davys e Beddoe, 2015), ma allo stesso tempo evidenzia una tensione tra modelli teorici

e pratiche reali. La centralità dello psicologo/psicoterapeuta, pur comprensibile per tradizione e competenze, rischia di oscurare il contributo specifico del pedagogista, che nei servizi educativi dovrebbe svolgere un ruolo strategico nella lettura dei processi formativi, nella costruzione di significati condivisi e nella promozione di pratiche riflessive, sottolineando la persistente sovrapposizione tra funzioni pedagogiche e psicologiche e la difficoltà di affermare una specifica identità professionale del supervisore pedagogico (Olivieri, 2024). La funzione prevalentemente educativa attribuita alla supervisione, orientata all'apprendimento dall'esperienza, conferma la sua natura meta-riflessiva (Oggionni, 2013). Allo stesso tempo, la rilevanza attribuita al supporto socio-emotivo è coerente con gli studi che evidenziano il ruolo della supervisione nel prevenire stress e burnout (Frosch et al., 2018; Susman-Stillman et al., 2020). Anche il focus degli incontri, distribuito tra analisi di casi, gestione delle emergenze e approfondimento di temi trasversali, conferma la natura situata e adattiva della supervisione, capace di rispondere a bisogni contingenti e a esigenze di sviluppo più ampio.

Lo studio presenta alcuni limiti, tra cui la scelta di un campione non probabilistico di convenienza e la natura autoriferita delle risposte, che potrebbe aver influenzato la percezione della qualità della supervisione e la valutazione delle sue funzioni. Inoltre, la sola descrizione delle pratiche e i punteggi di soddisfazione permettono di cogliere parzialmente l'efficacia percepita della supervisione, senza esplorarne gli esiti in termini di benessere e sviluppo professionale, aspetti che saranno oggetto di analisi in contributi futuri. Infine, i dati raccolti potrebbero essere ulteriormente approfonditi attraverso letture differenziate, volte a far emergere le specificità dei diversi servizi, interventi e utenze.

Riconoscere la supervisione come diritto professionale

I risultati dello studio confermano che la supervisione rappresenta una risorsa strategica per la qualità dei servizi educativi, ma evidenziano anche la necessità di un maggiore riconoscimento istituzionale e professionale. La sua presenza discontinua e non universalmente garantita limita la possibilità di consolidare pratiche riflessive, di sostenere il benessere degli operatori e di promuovere una cultura organizzativa orientata all'apprendimento continuo, con ricadute sul piano della qualità dei servizi. La funzione educativa della supervisione, riconosciuta dai partecipanti, suggerisce che investire in percorsi strutturati e regolari può rafforzare la professionalità degli operatori e prevenire stress, *turnover* e frammentazione organizzativa. Per quanto riguarda la formazione dei pedagogisti, i dati evidenziano l'urgenza di valorizzare maggiormente le competenze pedagogiche nella conduzione della supervisione. La presenza ancora limitata di pedagogisti nel ruolo di supervisori indica la necessità di percorsi formativi specifici, di un

riconoscimento istituzionale delle loro funzioni e di una maggiore integrazione tra i saperi psicologici, pedagogici e organizzativi. La supervisione può diventare uno spazio privilegiato per esercitare la competenza pedagogica nelle sue dimensioni riflessive, interpretative e trasformative. Sul piano del riconoscimento delle professioni educative, essa rappresenta un indicatore di maturità del sistema, in quanto, quando è garantita, gli operatori dispongono di strumenti per affrontare la complessità del lavoro. Dove, invece, è assente, il rischio è di affidarsi a pratiche individuali, frammentate e non sempre adeguate. Riconoscere la supervisione come diritto professionale significa riconoscere il valore del lavoro educativo e sostenerlo con dispositivi adeguati. Le implicazioni per le politiche e le pratiche riguardano la promozione di linee guida che definiscano standard minimi di accesso, continuità e qualità della supervisione pedagogica, oltre che l'investimento in percorsi formativi per supervisori con competenze pedagogiche. In questo modo è possibile favorire modelli organizzativi che integrino stabilmente la supervisione nei servizi e sostenere la ricerca empirica per monitorarne l'impatto nel tempo. In conclusione, la supervisione si configura come un dispositivo chiave per i servizi educativi, non solo per migliorare la qualità degli interventi, ma anche per promuovere una cultura professionale fondata sulla riflessività e sullo sviluppo continuo. Rafforzarne la presenza e il riconoscimento istituzionale rappresenta un passo fondamentale per sostenere la crescita dei professionisti, valorizzarne il ruolo e contribuire al miglioramento della qualità dei servizi.

Bibliografia

Cadei L., Serrelli E. e Simeone D. (2021), *Sustainability practices in working contexts: Supervision, collective narrative, generative humour, and professional respect,* «Sustainability», vol. 13, n. 20, pp. 1-18.

Cardinali C. (2019), *Supervisione e lavoro educativo. Il baricentro pedagogico negli spazi di formazione permanente,* «Formazione & Insegnamento», vol. 17, n. 1, pp. 13-26.

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

Cavicchioli G. (2007), *La supervisione nei servizi alla persona. Curare la relazione che cura,* «Narrare i Gruppi», vol. 2, n. 1, pp. 1-8.

Cruells C.P. (2014), *Supervision of child social care teams: A method to ensure quality services,* «Revista de Cercetare şi Intervenţie Socială», vol. 45, pp. 200-214.

Davys A. e Beddoe E. (2015), *Interprofessional supervision: Opportunities and challenges,* «Interprofessional Staff Supervision in Adult Health and Social Care Services», vol. 1, pp. 1-12.

De Vita A. (2022), *Promoting soft skills through a capability approach: An experience of pedagogical supervision in ECEC services,* «Formazione & Insegnamento», vol. 20, n. 1 pp. 755-764.

Femminini A. e Stanzione I. (2025), *Lavorare con la supervisione pedagogica. Esperienze e riflessioni dei professionisti dell'educazione,* «Form@re – Open Journal per la Formazione in Rete», vol. 25, n. 1, pp. 349-363.

Femminini A., Salerni A. e Stanzione I. (2024), *La supervisione pedagogica nei contesti socio-*

educativi. Una revisione sistematica della letteratura, «Lifelong Lifewide Learning», vol. 22, n. 45, pp. 393-410.

Ferrante A. e Sartori D. (2012), *La riflessione pedagogica tra educazione formale e informale,* «Education Sciences & Society», vol. 3, n. 2, pp. 235-253.

FNAS (2025), *Costruire percorsi di supervisione professionale*, https://www.lavoro.gov.it/documenti-e-norme/studi-e-statistiche/documento-approfondimento-leps-supervisione-volume-6 (consultato il 16 ottobre 2026).

Fortin D. (2020), *Educazione professionale. Contesto ed esperienze generative,* vol. 3, Trento, Università degli studi di Trento, Dipartimento di Psicologia e Scienze Cognitive.

Frosch C.A., Varwani Z., Mitchell J., Caraccioli C. e Willoughby M. (2018), *Impact of reflective supervision on early childhood interventionist's perceptions of self-efficacy, job satisfaction, and job stress,* «Infant Mental Health Journal», vol. 39, n. 4, pp. 385-395.

Giuliani A. (2021), *La supervisione online come dispositivo di supporto alla qualificazione dei tirocini curricolari. Una ricerca sui futuri Educatori di nido,* «Italian Journal of Educational Research», vol. 14, pp. 62-73.

Kadushin A. e Harkness D. (2014), *Supervision in social work,* 5a ed., New York, NY, Columbia University Press.

Legge 8 novembre 2000, n. 328, «Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali» (GU Serie Generale n. 265 del 13-11-2000 – Suppl. Ordinario n. 186).

Legge 30 dicembre 2021, n. 234, «Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2022 e bilancio pluriennale per il triennio 2022-2024».

Legge 15 aprile 2024, n. 55, «Disposizioni in materia di ordinamento delle professioni pedagogiche ed educative e istituzione dei relativi albi professionali» (24G00072) (GU Serie Generale n. 95 del 23-04-2024).

Disegno di legge 1712/2024, «Modifiche alla legge 15 aprile 2024, n. 55, in materia di disciplina delle professioni pedagogiche ed educative» (GU Senato della Repubblica XIX Legislatura).

MLPS – Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2021), *Piano nazionale degli interventi e dei servizi sociali 2021-2023,* Roma, MLPS.

Mor Barak M.E., Travis D.J., Pyun H. e Xie B. (2009), *The impact of supervision on worker outcomes: A meta-analysis,* «Social Service Review», vol. 83, n. 1, pp. 3-32.

Morsanuto S. e Cardinali C. (2020), *Research and analysis of data on perceived self-efficacy in professional educators and in the change of organizational structures in pedagogical emergencies,* «Q-times Webmagazine», vol. 12, n. 4, pp. 357-378.

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

Olivieri F. (2020), *La supervisione dei professionisti socio-educativi. Un modello integrato,* «Lifelong Lifewide Learning», vol. 16, n. 36, pp. 103-114.

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

Regoliosi L. e Scaratti G. (2002), *Il consulente del lavoro socio educativo. Formazione, supervisione, coordinamento,* Roma, Carocci.

Riva M.G. e Ratsika N. (2015), *Supervision as a kind of qualitative evaluation,* «Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference», vol. 4, pp. 178-189.

Salerni A. e Szpunar G. (2019), *Il professionista dell'educazione tra teoria e pratica,* Reggio Emilia, Edizioni Junior.

Schön D.A. (1983), *The reflective practitioner: How professionals think in action,* New York, NY, Basic Books.

Susman-Stillman A., Lim S., Meuwissen A. e Watson C. (2020), *Reflective supervision/consultation and early childhood professionals' well-being: A qualitative analysis of supervisors' perspectives,* «Early Education and Development», vol. 31, n. 7, pp. 1151-1168.

Zanchettin A. (2009), *La supervisione pedagogica nella formazione professionale,* «Ricerche di Pedagogia e Didattica», vol. 4, pp. 1-29.