QTIMES
JOURNAL OF EDUCATION
Technology and Social Studies

2
Aprile 2026

Pedagogical supervision in in-service training for 0–6 educators: between educational responsibility and reflective communities

La supervisione pedagogica nella formazione in servizio degli educatori 0-6: tra responsabilità educativa e comunità riflessive

Angela Muschitiello
Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"

angela.muschitiello@uniba.it

Doi: https://doi.org/10.14668/QTimes_18203

ABSTRACT

This paper explores the role of pedagogical supervision in the in-service training of early childhood educators (0–6) within contemporary educational systems. Moving beyond transmissive models of professional development, it highlights the need for reflective, relational, and ethically grounded approaches. Drawing on the Italian integrated education system (Legislative Decree 65/2017) and on critical pedagogical perspectives, supervision is conceptualized as a structural pedagogical device capable of linking theory and practice. The contribution presents an integrated model of training and supervision developed within the "Stati Generali dell'Infanzia Zerosei" in Bari. The

study argues that the systematic implementation of such a model can enhance educational quality, support professional well-being, and foster inclusive and participatory learning environments.

Keywords: Pedagogical supervision, in-service training, early childhood education (0–6), reflective practice, educational quality.

RIASSUNTO

Il contributo analizza il ruolo della supervisione pedagogica nella formazione in servizio degli educatori della fascia 0-6 nei sistemi educativi contemporanei. Superando modelli trasmissivi, evidenzia la necessità di approcci riflessivi, relazionali ed eticamente fondati. A partire dal quadro del sistema integrato (D.Lgs. 65/2017) e da prospettive pedagogiche critiche, la supervisione è interpretata come dispositivo strutturale capace di integrare teoria e pratica. Il contributo presenta un modello integrato di formazione e supervisione sviluppato negli Stati Generali dell'Infanzia Zerosei del Comune di Bari. Si sostiene che la sua adozione sistematica possa migliorare la qualità educativa, sostenere il benessere professionale e promuovere contesti inclusivi e partecipativi.

Parole chiave: supervisione pedagogica, formazione in servizio, educazione 0-6, riflessività professionale, qualità educativa.

---

1. INTRODUZIONE

Negli ultimi anni il tema della qualità dei servizi educativi per la prima infanzia ha assunto una crescente centralità nel dibattito pedagogico internazionale e nelle politiche educative europee. Numerosi studi hanno evidenziato come i contesti educativi rivolti ai bambini nei primi anni di vita svolgano un ruolo decisivo nello sviluppo cognitivo, emotivo e relazionale, contribuendo alla costruzione delle basi dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita e alla partecipazione sociale (OECD, 2018). In questa prospettiva, la qualità delle relazioni educative e delle pratiche pedagogiche rappresenta un elemento strategico non soltanto per il benessere dei bambini, ma anche per la costruzione di comunità educative inclusive e democratiche.

All'interno di questo quadro, una parte crescente della letteratura pedagogica ha sottolineato come la qualità dei servizi educativi dipenda in misura significativa dalla formazione e dallo sviluppo professionale degli educatori e degli insegnanti (Urban *et al*., 2012; Moss, 2014). In particolare, emerge la necessità di superare modelli formativi centrati sulla trasmissione di contenuti per promuovere percorsi capaci di sostenere processi di riflessività professionale e di elaborazione condivisa delle pratiche (Schön, 1983; Brookfield, 2017).

Nel contesto italiano, l'istituzione del sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita ai sei anni (D.Lgs. 65/2017) ha rappresentato un passaggio significativo nel rinnovamento delle politiche educative per la prima infanzia. La riforma ha promosso una visione unitaria dei servizi 0-6, fondata

sulla continuità educativa e sulla valorizzazione della dimensione relazionale e sociale dello sviluppo infantile. In tale quadro, la formazione in servizio viene riconosciuta come uno strumento fondamentale per garantire la qualità dei servizi (Calaprice, 2020). In questa prospettiva si colloca anche la previsione dei Poli per l'infanzia, cui il decreto dedica specifica attenzione, intesi come luoghi di integrazione tra servizi educativi e scuole dell'infanzia, capaci di favorire continuità del percorso educativo, condivisione progettuale e raccordo con il territorio. Il riferimento ai Poli consente di comprendere come la qualità del sistema 0-6 non dipenda soltanto dall'ampliamento dell'offerta, ma anche dalla costruzione di contesti organizzativi e pedagogici capaci di sostenere collaborazione professionale, corresponsabilità educativa e continuità delle esperienze.

Questo impianto normativo e progettuale si allinea pienamente con gli orientamenti strategici espressi nel *Quality Framework for Early Childhood Education and Care* della Commissione Europea, in cui la formazione continua e il supporto riflessivo al personale sono indicati come pilastri insostituibili per l'equità e l'efficacia dei sistemi educativi. Come evidenziato dalla ricerca internazionale (Urban *et al*., 2012; Moss, 2014), la costruzione di un "sistema competente" non può limitarsi al piano delle prescrizioni legislative locali, ma esige l'attivazione di contesti capaci di sostenere la collegialità in una prospettiva transnazionale e democratica. Il modello dei Poli per l'infanzia e le sperimentazioni territoriali ad esso collegate rappresentano, in tal senso, un campo di indagine privilegiato per osservare come la continuità pedagogica si traduca in effettiva qualità relazionale, offrendo un contributo concreto al dibattito globale sulle politiche di capacitazione e cura della prima infanzia (OECD, 2018).

Tuttavia, molte esperienze formative continuano a essere strutturate secondo modelli tecnico-trasmissivi, che rischiano di ridurre la formazione a un momento episodico senza incidere sui processi di trasformazione delle pratiche educative. Questo limite appare particolarmente evidente nei contesti caratterizzati da elevata complessità relazionale.

È a partire da queste criticità che la riflessione pedagogica ha intensificato l'attenzione verso approcci capaci di sostenere processi di riflessività professionale e apprendimento situato (Lave & Wenger, 1991; Mezirow, 2000). In questa direzione, la supervisione pedagogica emerge come una possibile risposta, configurandosi come dispositivo educativo (Massa, 1992) capace di accompagnare gli educatori nella lettura delle situazioni complesse e di sostenere processi di apprendimento collettivo.

2. FORMAZIONE IN SERVIZIO E RIFLESSIVITÀ PROFESSIONALE NEI SERVIZI EDUCATIVI

La formazione in servizio si configura oggi come una dimensione strutturale e imprescindibile della professionalità educativa, in ragione della natura sempre più complessa dei contesti nei quali educatori e insegnanti sono chiamati a operare. Tali contesti risultano infatti attraversati da una pluralità di livelli – relazionali, organizzativi e culturali – che rendono l'azione educativa intrinsecamente situata, aperta e non riducibile a schemi predefiniti. In questa prospettiva, l'agire professionale non può essere ricondotto all'applicazione meccanica di saperi o procedure standardizzate, ma implica piuttosto la capacità di interpretare le situazioni, di riconoscere i bisogni educativi emergenti e di costruire risposte pedagogicamente fondate e contestualmente pertinenti.

A partire da tali assunti, la letteratura pedagogica ha progressivamente evidenziato come la professionalità educativa non possa essere intesa come un possesso statico di competenze, ma come un processo dinamico di costruzione e rielaborazione di saperi situati, che si sviluppa nel rapporto

costante tra esperienza e riflessione sull'azione (Schön, 1983; Cambi, 2014; Fabbri, Striano, & Melacarne, 2014). In questo senso, la dimensione riflessiva non rappresenta un elemento accessorio della pratica professionale, ma ne costituisce una componente intrinseca, attraverso la quale gli educatori possono attribuire significato alle proprie azioni e orientare in modo consapevole le scelte educative.

In tale quadro, la formazione in servizio assume una funzione strategica, non soltanto in quanto occasione di aggiornamento professionale, ma soprattutto come spazio di elaborazione e di costruzione condivisa di significati, capace di sostenere gli educatori nei processi interpretativi e decisionali che caratterizzano l'agire educativo nei contesti contemporanei.

Numerosi studi hanno sottolineato come il lavoro educativo richieda agli operatori la capacità di leggere contesti complessi, interpretare bisogni educativi differenziati e prendere decisioni situate che tengano conto delle molteplici dimensioni – relazionali, organizzative, culturali e affettive – che attraversano l'esperienza educativa (Calaprice, 2020). La professionalità educativa si configura come una professionalità riflessiva, nella quale l'educatore è chiamato a sviluppare competenze interpretative che consentano di costruire conoscenza a partire dall'esperienza (Morin, 2000; Schön, 1983). In tale quadro, l'educatore può essere concepito come un ricercatore pratico, capace di interrogare criticamente le proprie pratiche.

La riflessività professionale assume dunque un ruolo centrale nello sviluppo delle competenze educative. Essa consente agli operatori di mettere in discussione le teorie implicite che orientano il loro agire, di esplicitare i modelli interpretativi che guidano le loro decisioni e di rielaborare criticamente l'esperienza professionale. Come evidenziato da diversi studi sui servizi educativi per l'infanzia, la possibilità di sviluppare pratiche riflessive è strettamente connessa alla presenza di contesti formativi che permettano agli educatori di sospendere temporaneamente l'azione per analizzare le situazioni educative e rielaborarle collettivamente (Fabbri *et al*., 2014; De Vita, 2022). In questi contesti, la riflessione non rappresenta semplicemente un momento di valutazione dell'intervento educativo, ma si configura come un vero e proprio dispositivo di apprendimento professionale, attraverso il quale l'esperienza può essere trasformata in conoscenza e il vissuto professionale in occasione di rielaborazione pedagogica. È proprio in questa capacità trasformativa della riflessività che si coglie un nesso teorico significativo con prospettive che pongono al centro lo sviluppo umano in termini di possibilità e di espansione delle capacità individuali.

In tale direzione, questa linea di riflessione rimanda al *capability approach* elaborato da Amartya Sen e successivamente sviluppato da Martha Nussbaum, che invita a superare una concezione riduttiva dello sviluppo fondata su dimensioni esclusivamente economiche o funzionali, per orientarsi verso una lettura centrata sulle reali opportunità delle persone di sviluppare le proprie potenzialità e di costruire percorsi di vita significativi (Sen, 1999; Nussbaum, 2011). L'approccio delle *capability* pone infatti al centro il concetto di libertà sostanziale, intesa come possibilità concreta per gli individui di sviluppare le proprie capacità e di realizzare i propri progetti di vita (Muschitiello, 2013). In questa prospettiva, la riflessività professionale può essere interpretata come una condizione che contribuisce ad ampliare tali possibilità, in quanto consente agli educatori di prendere consapevolezza dei significati delle proprie pratiche, di rielaborarle criticamente e di orientarle in modo più intenzionale. L'educazione, in questa ottica, assume una funzione fondamentale nel creare le condizioni affinché le persone possano sviluppare le proprie capacità e partecipare attivamente alla vita sociale e democratica (Sen, 1999; Nussbaum, 2011).

Applicata ai contesti educativi 0-6, questa impostazione sollecita a considerare l'educazione non

soltanto come trasmissione di conoscenze, ma come processo di capacitazione orientato a promuovere l'autonomia, la partecipazione e lo sviluppo integrale della persona (Muschitiello, 2018). Ciò implica riconoscere la responsabilità sociale dell'educazione nel costruire ambienti di apprendimento che favoriscano lo sviluppo delle potenzialità individuali e collettive e che consentano ai bambini di sviluppare progressivamente forme di partecipazione e di espressione di sé all'interno delle comunità educative (Sen, 1999; Nussbaum, 2011). In questa cornice, la qualità educativa non può essere valutata unicamente sulla base dell'efficienza organizzativa o della trasmissione di contenuti, ma deve essere interpretata anche in relazione alla capacità dei contesti formativi di ampliare concretamente le possibilità di espressione, di partecipazione e di autorealizzazione di bambini, educatori e famiglie coinvolte.

In questa prospettiva, la riflessività cessa di essere un mero esercizio intellettuale o individuale per configurarsi come il motore di una saldatura sinergica tra la cura del benessere dell'educatore e la generazione di contesti capacitanti per le bambine e i bambini. Esiste, infatti, un nesso epistemologico stringente che lega la consapevolezza del professionista alla qualità dell'ambiente: un educatore non supportato nei propri vissuti emotivi rischia di riprodurre, seppur involontariamente, pratiche esecutive che contraggono lo spazio di espressione dei minori. Al contrario, la formazione riflessiva agisce come un catalizzatore di *capability* poiché, nel momento in cui legittima l'adulto a interrogare e co-progettare l'esperienza, trasforma l'intero servizio in un luogo di emancipazione democratica e di capacitazione diffusa, dove il benessere diventa l'esito di una precisa scelta metodologica condivisa (Muschitiello, 2018).

Una simile lettura conduce ad ampliare ulteriormente lo sguardo, richiamando l'idea di ecosistema formativo (Bronfenbrenner, 1977), all'interno del quale l'apprendimento prende forma attraverso l'interazione dinamica tra individui, relazioni sociali e ambienti culturali. In questa direzione, la prospettiva ecologica dello sviluppo umano evidenzia come i processi educativi siano profondamente influenzati dalla qualità dei contesti e delle relazioni nei quali i soggetti sono inseriti. Nei contesti educativi per l'infanzia, la costruzione di ambienti capaci di promuovere benessere e sviluppo richiede un'attenzione costante alle dinamiche relazionali che coinvolgono educatori, famiglie, comunità e i più piccoli. In tal senso, tali contesti possono essere letti come ecosistemi dialogici, nei quali adulti e infanzia partecipano attivamente alla costruzione condivisa di significati e pratiche educative. In tali contesti infatti, la professionalità educativa si configura come una professionalità intrinsecamente relazionale e riflessiva, nella quale gli educatori sono chiamati non solo ad operare, ma soprattutto a contribuire attivamente alla loro costruzione, dando forma ad ambienti di apprendimento capaci di promuovere il benessere, la partecipazione e lo sviluppo delle capacità dei bambini. Ciò richiede la capacità di leggere le situazioni educative in modo interpretativo, di negoziare significati con i diversi attori coinvolti e di rielaborare continuamente le proprie pratiche alla luce dell'esperienza (Cambi, 2014; Fabbri *et al*., 2014; De Vita, 2022).

In questa direzione, la formazione in servizio assume un ruolo decisivo nel sostenere lo sviluppo di una professionalità che si costruisce nel rapporto dinamico tra azione e riflessione, offrendo agli educatori spazi e tempi dedicati alla rielaborazione condivisa delle pratiche educative. Essa si configura, pertanto, non come un semplice supporto accessorio al lavoro quotidiano, ma come una delle condizioni attraverso cui il lavoro educativo può mantenere un orientamento consapevole, critico e trasformativo, incidendo anche sulla qualità dei contesti in cui prende forma.

È proprio a partire da questa esigenza di sostenere processi riflessivi situati che la supervisione pedagogica può essere interpretata come uno dei contesti più significativi per promuovere

apprendimento professionale all'interno dei servizi educativi. Essa consente infatti di istituire uno spazio di sospensione dell'azione, nel quale gli educatori possono analizzare criticamente le situazioni vissute, confrontare i propri punti di vista e costruire nuove interpretazioni dell'esperienza professionale (De Vita, 2022). In tal modo, tale dispositivo contribuisce a trasformare l'esperienza quotidiana del lavoro educativo in occasione di apprendimento e sviluppo professionale, favorendo la costruzione di comunità di pratica riflessive e orientate al miglioramento continuo dei contesti educativi.

In questo senso, la supervisione pedagogica non rappresenta soltanto uno strumento di supporto professionale, ma si configura come un vero e proprio contesto formativo nel quale gli educatori possono interrogare criticamente i presupposti del proprio agire, esplorare nuove chiavi interpretative e sviluppare forme più consapevoli di agency professionale (Palmieri, 2014; Legede, 2025). Essa contribuisce così a rafforzare la qualità dei servizi educativi, promuovendo una cultura professionale fondata sulla riflessività, sulla collaborazione e sulla responsabilità educativa condivisa.

La centralità della riflessività professionale consente tuttavia di compiere un ulteriore passaggio analitico. Quando gli educatori riflettono sulle proprie pratiche, infatti, non emergono soltanto intenzioni, rappresentazioni e modelli impliciti dell'agire educativo, ma anche l'insieme delle condizioni materiali, simboliche, organizzative e relazionali entro cui l'esperienza formativa prende concretamente forma. La riflessione sulle pratiche apre così a una comprensione più ampia dei contesti educativi, mostrando come ciò che educa non dipenda esclusivamente dall'intenzionalità degli attori, ma dalla configurazione complessiva di spazi, tempi, regole, routine, linguaggi e relazioni che strutturano l'esperienza.

È a partire da questo spostamento di sguardo – dall'azione educativa considerata in sé alle condizioni che la rendono possibile e la orientano – che il ricorso alla categoria di dispositivo pedagogico diventa particolarmente fecondo, consentendo di interpretare con maggiore profondità anche il significato della supervisione pedagogica come spazio formativo riflessivo.

3. LA SUPERVISIONE PEDAGOGICA COME DISPOSITIVO EDUCATIVO

Per comprendere in profondità il significato della supervisione pedagogica come spazio di riflessività professionale, è necessario collocarla all'interno di un quadro teorico capace di rendere intelligibili le condizioni che strutturano l'esperienza educativa. In questa direzione, la categoria di dispositivo educativo rappresenta uno strumento interpretativo particolarmente fecondo, poiché consente di leggere i processi formativi non soltanto come interazioni tra soggetti o applicazioni di tecniche, ma come configurazioni complesse di pratiche, saperi, relazioni e condizioni materiali che orientano l'esperienza.

Richiamare tale categoria permette di spostare lo sguardo dalle pratiche educative considerate in sé alle condizioni che le rendono possibili, le organizzano e ne orientano gli esiti. In questa prospettiva, la supervisione può essere interpretata come uno spazio privilegiato in cui tale trama implicita viene resa visibile e analizzabile, consentendo agli educatori di interrogare criticamente i presupposti – spesso non tematizzati – del proprio agire professionale.

Il concetto di dispositivo, introdotto da Michel Foucault, indica un insieme eterogeneo di discorsi, istituzioni, norme, pratiche e saperi che contribuiscono a organizzare l'esperienza e a produrre specifiche forme di soggettività (Foucault, 1977; 1980). Esso non coincide con un singolo strumento,

ma designa una rete dinamica di relazioni che orienta ciò che può essere pensato, detto e praticato in un determinato contesto.
Questa prospettiva è stata rielaborata in ambito pedagogico da Riccardo Massa, che ha proposto di assumere il dispositivo come chiave per ripensare l'oggetto stesso della pedagogia. L'educazione non viene così ridotta alla relazione interpersonale o all'applicazione di metodologie, ma interpretata come un sistema articolato di condizioni – materiali, simboliche e organizzative – che rendono possibile l'esperienza formativa (Massa, 1992). Ciò che educa non è il singolo intervento, ma l'assetto complessivo di spazi, tempi, regole, corpi, linguaggi e relazioni che strutturano il contesto.
In questa cornice, il dispositivo pedagogico assume una valenza non soltanto descrittiva, ma anche critica, poiché consente di portare alla luce le condizioni implicite che orientano le pratiche educative e di aprire spazi di trasformazione (Riva, 2004; Ferrante, 2017). L'educazione si configura così come un campo situato e storicamente determinato, attraversato da dimensioni materiali, simboliche e politiche che ne orientano gli esiti.
È all'interno di questo quadro che la supervisione pedagogica può essere letta come un vero e proprio meta-dispositivo: non semplicemente uno spazio di supporto professionale, ma un contesto in cui i dispositivi educativi in atto vengono resi visibili, analizzati e rielaborati criticamente. Attraverso la sospensione dell'azione e la riflessione condivisa sull'esperienza, gli educatori possono interrogare i modelli interpretativi che orientano le pratiche, analizzare le dinamiche relazionali e organizzative dei contesti e riconoscere gli assetti impliciti che guidano l'agire professionale (Massa, 1992; Palmieri, 2014).
In questa prospettiva, la supervisione si configura come uno spazio in cui il lavoro educativo diventa oggetto di conoscenza e trasformazione. Essa non si limita a sostenere l'azione educativa, ma istituisce uno spazio in cui le condizioni che strutturano l'esperienza formativa possono essere analizzate e rielaborate criticamente.
Il suo valore risiede proprio nella possibilità di rendere visibile la dimensione latente dell'esperienza educativa, mostrando come ciò che accade nei contesti formativi dipenda da una trama di condizioni che eccede l'intenzionalità degli attori. In questo senso, la supervisione permette di leggere l'educazione non solo per ciò che dichiara di voler fare, ma per ciò che effettivamente produce attraverso i propri assetti organizzativi, simbolici e relazionali.
Su questa base, la supervisione può essere intesa anche come spazio di elaborazione progettuale. L'analisi delle pratiche consente infatti di individuare le variabili che incidono sulla qualità dell'esperienza educativa – organizzazione degli spazi, gestione dei tempi, modalità relazionali – e di ripensarle in chiave trasformativa. Progettare, in tale direzione, significa intervenire consapevolmente sui dispositivi che strutturano l'esperienza, rendendo possibile la costruzione di contesti più coerenti e significativi.
In tal modo, la supervisione pedagogica rafforza la dimensione epistemologica del sapere pedagogico, promuovendo uno sguardo capace di cogliere la complessità delle pratiche e di interrogare criticamente le condizioni che le rendono possibili. Essa si configura così come uno dei luoghi privilegiati in cui la pedagogia esercita la propria funzione critica, contribuendo non solo alla comprensione, ma anche alla trasformazione dei contesti educativi.

4. LA FORMAZIONE RIFLESSIVA E LA SUPERVISIONE PEDAGOGICA NEL SISTEMA 0-6: UNA PROPOSTA OPERATIVA

Alla luce delle considerazioni teoriche sviluppate nei paragrafi precedenti, la formazione degli educatori e degli insegnanti della fascia 0-6 si configura come una questione strategica per la qualità dei sistemi educativi contemporanei. In questo quadro, il Decreto legislativo 65/2017, che ha istituito il sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita ai sei anni, rappresenta un passaggio particolarmente significativo nel panorama educativo italiano, avendo introdotto una visione unitaria dei servizi per l'infanzia e riconosciuto alla formazione continua del personale educativo e docente un ruolo centrale nel garantire qualità, inclusione e continuità educativa. Tale prospettiva trova una delle sue espressioni più significative nella costituzione dei Poli per l'infanzia, previsti dal medesimo decreto come contesti integrati nei quali servizi educativi e scuole dell'infanzia possono collocarsi in una relazione di continuità pedagogica, organizzativa e territoriale. Proprio per questa loro natura, i Poli richiedono professionalità capaci di lavorare in modo collaborativo, di condividere linguaggi educativi e di costruire pratiche comuni. Da questo punto di vista, l'integrazione tra formazione in servizio e supervisione pedagogica appare particolarmente coerente con l'impianto del sistema integrato 0-6, poiché sostiene quei processi riflessivi e collegiali necessari a trasformare la continuità prevista dalla norma in una reale qualità dell'esperienza educativa.

Come evidenziato da numerosi studi, sia a livello internazionale sia nel contesto italiano (Schön, 1983; Lave & Wenger, 1991; Mezirow, 2000; Urban *et al*., 2012; Moss, 2014; Mortari, 2015), la formazione degli educatori tende ancora frequentemente a configurarsi come un insieme di interventi episodici o prevalentemente centrati sulla trasmissione di contenuti teorici e metodologici con il rischio di non incidere in modo significativo sulle pratiche quotidiane e sulle dinamiche relazionali che attraversano i contesti educativi (Palmieri, 2014). Tale limite risulta particolarmente evidente nel lavoro con i bambini e le bambine della fascia 0-6, nel quale la qualità delle relazioni, la gestione delle dimensioni emotive, la capacità di leggere le dinamiche infantili e di costruire contesti educativi significativi costituiscono elementi decisivi per lo sviluppo del bambino.

In questo senso, il nodo pedagogico non consiste semplicemente nell'offrire un maggior numero di occasioni formative, ma nel comprendere come tali percorsi possano diventare realmente trasformativi, incidendo sulle pratiche e sui contesti, e non limitarsi a una funzione informativa o addestrativa. Il problema a cui la proposta intende rispondere può essere dunque formulato nei seguenti termini: come costruire percorsi di formazione capaci non soltanto di trasmettere saperi professionali, ma di intervenire concretamente sui dispositivi dell'esperienza educativa, sostenendo al tempo stesso il benessere degli educatori, dell'infanzia e delle famiglie? In altri termini, la questione non riguarda semplicemente l'aggiornamento dei professionisti, ma la costruzione di condizioni formative che consentano loro di leggere criticamente le pratiche educative, rielaborarle e trasformarle in direzione di una maggiore qualità educativa. Un simile interrogativo chiama in causa non solo la struttura dei percorsi formativi, ma anche l'idea di professionalità educativa che li orienta e i modelli pedagogici che ne costituiscono il riferimento implicito.

Su queste basi, la proposta presentata agli Stati Generali dell'educazione 0-6 del Comune di Bari ha inteso sviluppare un modello di intervento fondato sull'integrazione tra formazione e supervisione pedagogica, orientato alla promozione del benessere psicofisico non solo dei bambini e delle bambine, ma anche degli educatori e delle famiglie coinvolte nel processo educativo. Le due dimensioni risultano strettamente integrate: la formazione senza supervisione rischia di restare astratta, mentre la supervisione senza un adeguato sostegno teorico rischia di ridursi a una condivisione poco elaborata. In questa cornice, il benessere non viene assunto come effetto

secondario di un buon funzionamento generale, ma come esito di una precisa organizzazione pedagogica delle relazioni, dei tempi e degli spazi formativi.
Numerose ricerche hanno infatti evidenziato come il lavoro educativo nei servizi per l'infanzia sia caratterizzato da una forte implicazione emotiva e relazionale, che espone gli educatori al rischio di stress professionale e burnout (Palmieri, 2014; Iori & Bruzzone, 2015). In tale quadro, promuovere il benessere e l'equilibrio professionale degli educatori significa anche creare le condizioni per un ambiente educativo più stabile, accogliente e favorevole allo sviluppo dell'infanzia. La proposta assume dunque il benessere non come esito collaterale o secondario, ma come dimensione strutturale della qualità educativa. Si tratta di una scelta teorica rilevante, perché colloca la questione del benessere al centro della riflessione pedagogica e la lega strettamente all'efficacia dei dispositivi professionali e formativi (Rashid & Singh, 2025).
L'elemento innovativo del modello proposto consiste proprio nell'aver concepito formazione e supervisione non come interventi separati, ma come due dimensioni sinergiche di un unico dispositivo pedagogico. La proposta progettuale prevede infatti la realizzazione di un percorso integrato articolato in due aree complementari: un'area di formazione teorico-pratica e un'area di supervisione pedagogica. La prima, strutturata in moduli tematici dedicati alla relazione educativa nella fascia 0-6, alla gestione delle emozioni, alla costruzione del gruppo e alla relazione scuola-famiglia, mira a fornire agli educatori strumenti teorici e metodologici per comprendere e sostenere i processi di sviluppo nei primi anni di vita. La seconda offre invece uno spazio strutturato di riflessione professionale nel quale gli educatori possono analizzare le situazioni educative vissute, confrontarsi con i colleghi e rielaborare le proprie pratiche alla luce dell'esperienza quotidiana. Le due aree risultano così integrate entro una logica unitaria, poiché la formazione senza supervisione rischia di restare astratta, mentre la supervisione senza un adeguato sostegno teorico rischia di ridursi a uno scambio poco elaborato dal punto di vista pedagogico (Downey, *et al*., 2025).
Sul piano della declinazione e dell'architettura metodologica, il modello teorico-progettuale elaborato in seno agli Stati Generali del Comune di Bari prevede una precisa e rigorosa configurazione dei tempi, degli spazi e degli strumenti operativi. Il percorso si articola su base annuale per una durata di 50 ore complessive, equamente ripartite tra i moduli teorico-pratici (25 ore) e i laboratori di supervisione (25 ore). Il target di riferimento è costituito da gruppi stabili e interprofessionali di 12-15 partecipanti, includendo sia educatori dei nidi (0-3) sia insegnanti della scuola dell'infanzia (3-6), al fine di sostenere la reale costruzione di comunità di pratica e favorire linguaggi comuni nei Poli per l'infanzia. Mentre l'area formativa si sviluppa in sessioni plenarie d'aula, il setting di supervisione pedagogica adotta un approccio clinico-riflessivo incentrato sulla discussione di casi reali e criticità relazionali emerse sul campo. Gli strumenti utilizzati includono l'adozione di diari di bordo riflessivi compilati individualmente dagli operatori e la successiva riscrittura pedagogica delle routine quotidiane nel gruppo. Le procedure di monitoraggio e la valutazione dell'impatto sul benessere organizzativo e sulla qualità educativa sono affidate a un disegno di ricerca valutativa di tipo qualitativo, basato sulla somministrazione di focus group iniziali e finali e sull'analisi del contenuto dei materiali riflessivi prodotti durante i setting di supervisione, garantendo così la verificabilità e la replicabilità del modello in altri contesti metropolitani.
Il punto decisivo è che la supervisione non viene qui pensata come un'aggiunta opzionale o come un sostegno esterno da attivare soltanto in presenza di criticità, ma come componente strutturale del processo formativo. In tal modo si supera una concezione della formazione intesa come semplice trasmissione di contenuti, promuovendo invece una formazione riflessiva centrata sull'esperienza

professionale degli educatori. Come sottolineano diversi autori, tra cui Schön (1983), Fabbri, Striano e Melacarne (2014), Ferrante (2017) e De Vita (2022), la riflessività rappresenta una competenza fondamentale per i professionisti dell'educazione, poiché consente di interrogare criticamente le proprie pratiche, riconoscere le dinamiche relazionali che attraversano i contesti educativi e sviluppare strategie più efficaci per affrontare la complessità del lavoro educativo. In questo senso, la proposta valorizza una concezione della formazione come processo continuo, situato e trasformativo, capace di incidere sul lavoro reale e non soltanto sul suo piano dichiarativo.

Dal punto di vista pedagogico, questo modello presenta almeno tre elementi di particolare interesse scientifico. Il primo riguarda l'assunzione della formazione come processo situato e continuo, strettamente connesso alla realtà concreta dei servizi educativi. Il secondo consiste nell'aver tematizzato la supervisione come dispositivo di secondo livello capace di rendere visibili le dimensioni implicite dell'esperienza educativa e di favorire una maggiore consapevolezza rispetto ai modelli pedagogici che orientano l'azione. Il terzo elemento riguarda l'aver collocato la questione del benessere al centro del progetto, interpretandola non in termini individualistici, ma come esito di un'ecologia delle relazioni che coinvolge simultaneamente educatori, infanzia, famiglie e istituzioni. Considerati nel loro insieme, questi tre elementi delineano un modello formativo che non separa il piano professionale da quello organizzativo, il livello individuale da quello relazionale, né la cura degli adulti dalla qualità dell'esperienza educativa dei più piccoli.

Un ulteriore aspetto qualificante del modello riguarda la sua impostazione ecologica e sistemica. Il lavoro educativo non viene considerato come un'attività isolata, ma come parte di un sistema complesso di interazioni che richiede forme di collaborazione e dialogo tra i diversi attori coinvolti nel processo educativo. Per questa ragione, il progetto attribuisce particolare rilievo alla costruzione di un'alleanza educativa tra servizi educativi e famiglie, promuovendo strategie comunicative e relazionali capaci di sostenere la partecipazione delle famiglie alla vita educativa dei bambini. In questo senso, il modello non interviene soltanto sulla professionalità dei singoli educatori, ma sulla qualità del contesto educativo nel suo insieme. La sua dimensione sistemica consente quindi di evitare una lettura individualizzante dei problemi educativi e di interpretare la qualità dei servizi come effetto di una rete complessa di relazioni, mediazioni e condizioni condivise.

In tal modo, esso assume il valore di una possibile proposta pedagogica per il sistema 0-6, poiché mostra in che modo la formazione continua possa essere ripensata come dispositivo capace di integrare teoria, pratica, riflessione e progettazione. Non si tratta semplicemente di migliorare alcune competenze professionali, ma di incidere sulle condizioni che rendono possibile l'esperienza educativa, promuovendo contesti più riflessivi, collaborativi e orientati al benessere. In questa direzione, formazione e supervisione non rappresentano soltanto strumenti di aggiornamento professionale, ma veri e propri dispositivi pedagogici capaci di incidere sulle pratiche educative e di contribuire alla costruzione di ambienti più inclusivi, riflessivi e attenti al benessere dei bambini e delle bambine. Il modello, pertanto, non va interpretato come un intervento settoriale o aggiuntivo, ma come una possibile direzione di ripensamento dell'intera architettura formativa dei servizi educativi per la prima infanzia.

5. CONCLUSIONI

Le riflessioni sviluppate mostrano come la formazione degli educatori nella fascia 0-6 non possa

essere ricondotta al solo aggiornamento professionale, ma coinvolga il modo in cui il sistema educativo concepisce la professionalità e la qualità dell'esperienza educativa. La questione della formazione rinvia dunque a un nodo più profondo, che investe l'idea di educazione, di professionalità e di responsabilità pedagogica che orienta l'organizzazione dei servizi.

Riconoscere la riflessività e la rielaborazione critica condivisa come dimensioni strutturali della professionalità educativa significa assumere che l'agire pedagogico si costruisce sempre entro situazioni complesse, attraversate da elementi relazionali, simbolici, materiali e organizzativi che non possono essere governati attraverso logiche meramente prescrittive o tecnico-applicative. In questo quadro, la categoria di dispositivo pedagogico consente di cogliere con maggiore profondità la trama dell'esperienza educativa, mostrando come la qualità dei contesti 0-6 dipenda non soltanto dalle intenzioni dei professionisti, ma anche dagli assetti concreti entro cui tali intenzioni prendono forma, si sviluppano e incontrano vincoli o possibilità. Essa permette così di leggere l'educazione come esperienza situata, incarnata e strutturata, sottraendola a interpretazioni astratte o semplificanti.

In questa cornice teorica, la supervisione pedagogica assume un rilievo particolarmente significativo, poiché rende possibile l'istituzione di spazi nei quali le pratiche educative possono essere non soltanto sostenute, ma anche analizzate, interrogate e trasformate. La sua funzione, pertanto, non si esaurisce nel supporto agli educatori, ma riguarda la possibilità di promuovere contesti professionali più consapevoli, più riflessivi e maggiormente capaci di costruire ambienti educativi orientati al benessere. In tal senso, la supervisione si configura come un presidio pedagogico fondamentale per contrastare una deriva meramente esecutiva del lavoro educativo e per restituire agli operatori uno spazio di elaborazione critica della propria esperienza professionale.

L'apporto specifico del contributo consiste nell'aver proposto una lettura della supervisione pedagogica come componente strutturale della formazione in servizio nel sistema 0-6, e non come intervento accessorio, episodico o attivabile solo in presenza di criticità. L'integrazione tra formazione e supervisione si configura così come una prospettiva pedagogicamente fondata per ripensare la qualità e l'efficacia dei servizi educativi, ponendo al centro non soltanto la crescita professionale degli educatori, ma anche il benessere dell'infanzia e la costruzione di relazioni significative con le famiglie. Si tratta di un orientamento che interpella direttamente anche le politiche educative, chiamate a riconoscere nella riflessività non un elemento accessorio o un lusso teorico, ma una condizione strutturale della qualità educativa.

Più in generale, quanto emerso suggerisce la necessità di orientare le politiche della formazione continua verso modelli capaci di incidere realmente sui contesti, sulle pratiche e sulle condizioni dell'esperienza educativa. In tale direzione, il benessere educativo non va assunto come semplice esito auspicabile, ma come criterio ordinatore dei dispositivi formativi e delle relazioni che attraversano i servizi. Ripensare la formazione degli educatori nel sistema integrato 0-6 significa allora assumere fino in fondo la responsabilità pedagogica di costruire contesti nei quali riflessione, cura e trasformazione delle pratiche diventino parte costitutiva dell'esperienza educativa. È proprio in questa direzione che la supervisione pedagogica può essere riconosciuta non come supporto accessorio, ma come una delle forme più significative attraverso cui una comunità educativa sceglie di pensare se stessa, interrogare criticamente il proprio operare e assumere la qualità dell'educazione come compito condiviso e continuamente rinnovato.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Baldacci, M. (2023). Appunti sulla formazione dei docenti. *Lifelong Lifewide Learning*, 19(42), 7-13. doi:10.19241/lll.v19i42.715

Baldacci, M., Riva, M. G., & Nigris, E. (2020). *Idee per la formazione degli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.

Barone, P. (2001). *Pedagogia della marginalità e della devianza: Modelli teorici e specificità minorile*. Milano: Guerini e Associati.

Bocci, F. (2022). Le competenze degli insegnanti tra polemiche e necessità di ridare senso alla loro formazione. *FOR. Rivista per la Formazione*, 3(113), 17-22.

Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513-531.

Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a critically reflective teacher* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

Calaprice, S. (2020). *Educatori e pedagogisti tra formazione e autoformazione. Identità, azioni, competenze e contesti per educare all'imprevedibile*. Milano: FrancoAngeli.

Cambi, F. (2014). La formazione dell'insegnante oggi: La funzione della riflessività. In A. Mariani (ed.), *L'orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro* (pp. 31-36). Firenze: Firenze University Press.

De Vita, A. (2022). Promuovere le competenze trasversali in un'ottica capacitante: Un'esperienza di supervisione pedagogica nei nidi d'infanzia. *Formazione & Insegnamento*, 20(1), 755-764. doi:10.7346/-fei-XX-01-22_63

Downey, B., et al. (2025). Cultivating collaborative practice to sustain and retain early childhood educators. *Education Sciences*, 15(2), 114-128. doi:10.3390/educsci15020114

Fabbri, L., Striano, M., & Melacarne, C. (2014). *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. Milano: FrancoAngeli.

Ferrante, A. (2017). *Cos'è un dispositivo pedagogico*. Milano: FrancoAngeli.

Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: The birth of the prison*. New York: Pantheon Books.

Foucault, M. (1980). *Power/knowledge: Selected interviews and other writings, 1972-1977*. New York: Pantheon Books.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.

Iori, V., & Bruzzone, D. (eds.). (2015). *Le ombre dell'educazione. Ambivalenze, impliciti, paradossi*. Milano: FrancoAngeli.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Legede, C. A. (2025). Strengthening the foundation: The role of supervision in early childhood education. *Cogent Education*, 12(1), 2415621. doi:10.1080/2331186X.2024.2415621

Massa, R. (1990). *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Milano: Unicopli.

Massa, R. (1992). *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*. Milano: FrancoAngeli.

Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey-Bass.

Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.

Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
Moss, P. (2014). *Transformative change and real utopias in early childhood education*. London: Routledge.
Muschitiello, A. (2012). *Competenze e capabilities: Come cambia la formazione*. Bari: Progedit.
Muschitiello, A. (2013). Le human capabilities per lo sviluppo umano e sociale: La prospettiva della pedagogia. *Polis*, 2, 189-204.
Muschitiello, A. (2018). *Dalle competenze alle capability: Come cambia la formazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
Nussbaum, M. C. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
OECD. (2018). *Engaging young children: Lessons from research about quality in early childhood education and care*. Paris: OECD Publishing.
Palmieri, C. (2014). Il lavoro educativo e l'esigenza di averne cura: Uno sguardo sulla contemporaneità. In L. Mortari & A. Camerella (eds.), *Fenomenologia della cura*. Napoli: Liguori.
Rashid, S. I., Singh, G. K. S., & Singh, R. K. P. G. (2025). The impact of professional development on early childhood education teachers. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 14(1), 89-102. doi:10.6007/IJARPED/v14-i1/23114
Riva, M. G. (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*. Milano: Guerini e Associati.
Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford: Oxford University Press.
Urban, M., Vandenbroeck, M., Lazzari, A., Van Laere, K., & Peeters, J. (2012). *Competence requirements in early childhood education and care: Final report*. Brussels: European Commission.

Copyright (©) Angela Muschitiello

This work is licensed under a Creative Commons Attribution NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

How to cite this paper: Muschitiello, A. (2026). La supervisione pedagogica nella formazione in servizio degli educatori 0-6: tra responsabilità educativa e comunità riflessive [Pedagogical supervision in in-service training for 0–6 educators: between educational responsibility and reflective communities]. *QTimes webmagazine*, anno XVIII, n. 2, 17-29, Doi: https://doi.org/10.14668/QTimes_18203