

Pedagogical supervision as a reflective dispositif

La supervisione pedagogica come dispositivo riflessivo

Angela Muschitiello^a

^a *Università degli Studi di Bari*, angela.muschitiello@uniba.it

Abstract

This article critically reconsiders pedagogical supervision, moving beyond its interpretation as a mere support tool to highlight its epistemological relevance. By employing the category of “educational dispositif” (Massa, 1992; Foucault, 1982), the paper redefines pedagogical supervision as a second-order reflective dispositif capable of operating on educational configurations themselves. Rather than focusing on professional performance, supervision is presented as a structural space that makes visible the implicit, latent, and non-intentional dimensions of educational action, activating processes of critical deconstruction. Positioned at the intersection of general and social pedagogy, the article demonstrates how this approach makes educational contexts in situations of complexity and vulnerability more thinkable and transformable. Supervision thus emerges as a critical dispositif, supporting the construction of reflexive, aware, and socially just educational settings.

Keywords: pedagogical supervision; reflective dispositif; educational dispositif; critical reflexivity; vulnerable contexts.

Sintesi

Il contributo sviluppa una rilettura critica della supervisione pedagogica, superando la sua interpretazione come strumento di supporto per evidenziarne la rilevanza epistemologica. Utilizzando la categoria di “dispositivo educativo” (Massa, 1992; Foucault, 1982), l’articolo ridefinisce la supervisione come dispositivo riflessivo di secondo livello capace di operare sulle configurazioni educative stesse. Piuttosto che limitarsi alla performance professionale, la supervisione è proposta come spazio strutturale che rende visibili le dimensioni implicite, latenti e non intenzionali dell’agire educativo, attivando processi di decostruzione critica. Collocato all’incrocio tra pedagogia generale e sociale, il lavoro mostra come questo approccio renda i contesti caratterizzati da complessità e vulnerabilità più pensabili e trasformabili. La supervisione emerge così come dispositivo critico, sostenendo la costruzione di contesti educativi riflessivi, consapevoli e orientati alla giustizia sociale.

Parole chiave: supervisione pedagogica; dispositivo riflessivo; dispositivo educativo; riflessività critica; contesti di vulnerabilità.

1. Introduzione

Nel dibattito pedagogico contemporaneo, la supervisione pedagogica è stata per lo più interpretata come pratica di accompagnamento professionale, come spazio di sostegno agli operatori oppure come strumento di sviluppo delle competenze riflessive. In particolare, nei servizi educativi e sociali rivolti a minori e famiglie, la crescente complessità delle situazioni, la pluralizzazione dei bisogni, l'intensificazione della vulnerabilità sociale e la moltiplicazione degli attori coinvolti hanno reso sempre più evidente la necessità di dispositivi capaci di accompagnare l'azione educativa non soltanto sul piano operativo, ma anche su quello interpretativo e riflessivo (Schön, 1983; Fook, 2016). La domanda di supervisione si è così progressivamente consolidata. Tuttavia, a questa crescente diffusione delle pratiche di supervisione non è corrisposta, almeno con la stessa intensità, un'elaborazione teorica altrettanto sistematica del loro statuto pedagogico. In molti casi, infatti, la supervisione continua a essere ricondotta a una funzione prevalentemente metodologica o professionalizzante: spazio di rielaborazione dell'esperienza, occasione di contenimento della fatica professionale, dispositivo di miglioramento delle pratiche o di apprendimento in servizio. Il rischio è quello di circoscrivere la supervisione entro un orizzonte tecnico-applicativo che ne attenua la densità teorica e ne oscura la portata epistemologica. Ciò che tende a restare sullo sfondo, in questa lettura, è la possibilità di pensare la supervisione non soltanto come pratica di supporto all'azione, ma come spazio capace di interrogare le condizioni stesse entro cui l'azione educativa prende forma (Baldacci, 2023; Mariani, Cambi, Giosi, & Sarsini, 2017). È precisamente in questo spazio di problematizzazione che si colloca il presente contributo. L'ipotesi da cui muove è che la supervisione pedagogica possa essere compresa in modo più rigoroso e teoricamente più fecondo se riletta alla luce della categoria di dispositivo educativo. Tale scelta comporta uno spostamento di prospettiva non marginale. Significa, infatti, sottrarre l'educazione a una rappresentazione centrata esclusivamente sull'intenzionalità dei soggetti o sulla dimensione dichiarata delle pratiche, per assumerla invece come processo che prende forma entro un assetto materiale, simbolico e relazionale complesso, nel quale si intrecciano linguaggi, tempi, spazi, corpi, routine, saperi e norme. In questa direzione, l'educazione non coincide semplicemente con ciò che gli educatori intendono fare, ma con l'insieme delle condizioni che rendono possibile, orientano e talora eccedono l'agire educativo stesso. All'interno della tradizione pedagogica italiana, e in particolare nel lavoro di Riccardo Massa, questa prospettiva ha trovato una formulazione particolarmente incisiva. L'educazione viene infatti pensata come dispositivo, vale a dire come configurazione articolata di elementi eterogenei che non costituiscono un semplice sfondo dell'azione, ma ne rappresentano la struttura concreta e la condizione di possibilità (Massa, 1992). Tale impostazione si colloca in dialogo con la riflessione foucaultiana sul "dispositif", inteso come rete dinamica di relazioni tra elementi discorsivi e non discorsivi, sempre storicamente situata e connessa a specifiche strategie di organizzazione del potere, del sapere e dei processi di soggettivazione (Foucault, 1977; Foucault, 1980). Assumere questa prospettiva significa allora riconoscere che una parte decisiva dei processi educativi si produce non soltanto sul piano esplicito delle finalità e delle intenzioni, ma anche attraverso dimensioni implicite, sedimentate, talvolta opache, che strutturano in profondità l'esperienza dei soggetti.

Da questo punto di vista, i contesti educativi non possono essere considerati neutri. Essi costituiscono piuttosto campi di forze nei quali si producono effetti di riconoscimento, esclusione, visibilità, marginalizzazione, appartenenza e trasformazione. In essi si

intrecciano dimensioni organizzative, istituzionali, relazionali ed ecologiche che orientano concretamente le possibilità di esperienza, di apprendimento e di soggettivazione (Bronfenbrenner, 1979). È proprio per questo che l'attenzione pedagogica non può limitarsi a descrivere le pratiche o a valutarne gli esiti immediati, ma deve estendersi alla lettura delle condizioni che le rendono possibili, delle logiche che le attraversano e degli effetti che producono, anche al di là delle intenzioni dichiarate degli attori.

È in questo quadro che la supervisione pedagogica può essere riconcettualizzata in termini più radicali. L'ipotesi teorica che guida il presente lavoro è che essa possa essere assunta come *dispositivo riflessivo di secondo livello*, cioè come spazio capace di operare sul dispositivo educativo stesso. In questa accezione, la supervisione non coincide più soltanto con un accompagnamento dell'operatore o con una pratica di sostegno professionale, ma diventa il luogo in cui le configurazioni implicite dell'agire educativo possono essere sospese, rese visibili, discusse e rielaborate. La sua funzione, pertanto, non è primariamente quella di ottimizzare l'azione o di fornire soluzioni, ma di riaprire il campo dell'esperienza educativa alla problematizzazione critica, portando alla luce ciò che normalmente tende a restare incorporato nelle pratiche, nelle routine e nei linguaggi professionali (Brookfield, 1995; Fook, 2016).

Da questo punto di vista la supervisione assume una valenza che è, insieme, professionale ed epistemologica. Professionale, perché sostiene gli operatori nell'attraversamento di contesti complessi e vulnerabili, esposti a tensioni, contraddizioni e margini di incertezza. Epistemologica, perché istituisce uno spazio di riflessività non meramente soggettiva, ma orientato alla lettura critica delle condizioni di possibilità dell'agire educativo. In tal senso, essa si colloca pienamente all'interno di una concezione della pedagogia come sapere critico, riflessivo e trasformativo, chiamato non solo a descrivere le pratiche, ma a interrogarne i presupposti, i dispositivi e gli effetti di soggettivazione (Baldacci, 2023).

A partire da tali premesse, il contributo si propone un duplice obiettivo. Da un lato, chiarire il nesso tra educazione e dispositivo, mettendone in luce la rilevanza per una comprensione non riduttiva dei processi formativi. Dall'altro, mostrare come la supervisione pedagogica, riletta alla luce di questa categoria, possa essere assunta come spazio strutturale di riflessività, capace di rendere più leggibili e trasformabili i contesti educativi, soprattutto in situazioni segnate da elevata complessità e vulnerabilità (Ferrante, 2017).

In questa cornice, la riconcettualizzazione della supervisione come dispositivo riflessivo risponde pienamente alle istanze del *Manifesto della pedagogia laica* (Movimento della pedagogia laica, 2026), con particolare riferimento alle dimensioni della riflessività, dell'autodeterminazione e della democrazia nei processi educativi e d'istruzione. Una pedagogia laica, infatti, rifiuta ogni dogmatismo e si fonda sulla promozione di soggetti capaci di pensiero critico e di scelta autonoma. La supervisione, sospendendo l'ovvietà dei dispositivi educativi istituzionali e svelandone le logiche di potere incorporate, si configura come una pratica intrinsecamente democratica: essa restituisce parola e potere trasformativo agli attori sul campo, sottraendoli a un'adesione passiva a norme eterodirette e promuovendo contesti formativi improntati all'equità e all'emancipazione sociale.

2. Verso una teoria non riduttiva dell'educazione

All'interno del dibattito pedagogico contemporaneo, la categoria di dispositivo pedagogico consente di operare uno spostamento teorico significativo, che incide direttamente sulla definizione stessa dell'oggetto della pedagogia. Essa permette infatti di sottrarre

L'educazione a una lettura centrata prevalentemente sul soggetto, sull'intenzionalità e sulla dimensione dichiarata dell'azione, per restituirla alla sua natura di campo complesso, dinamico e stratificato di pratiche, relazioni, vincoli e produzioni simboliche (Palmieri, 2014). In tal senso, il ricorso alla nozione di dispositivo non rappresenta semplicemente un ampliamento del lessico teorico, ma implica una vera e propria riformulazione epistemologica, che consente di interrogare l'educazione come processo situato, attraversato da molteplici livelli di determinazione e caratterizzato da una intrinseca eccedenza rispetto alle intenzioni degli attori.

Il riferimento originario di tale categoria si colloca, come noto, nel pensiero di Michel Foucault (Foucault, 1977; 1980) per il quale il dispositivo (*dispositif*) designa un insieme eterogeneo di elementi – discorsi, istituzioni, architetture, norme, pratiche, saperi – che si articolano in una rete di relazioni e rispondono a una funzione strategica storicamente situata. Il dispositivo non è dunque una struttura chiusa né un semplice strumento operativo, ma una configurazione dinamica che produce effetti di verità, di potere e di soggettività. Esso organizza il visibile e il dicibile, delimita ciò che può essere pensato e praticato, e contribuisce a strutturare i modi in cui i soggetti si percepiscono, si comprendono e agiscono all'interno di un determinato contesto storico (Agamben, 2006; Ferrante, 2017).

Trasposta in ambito pedagogico, questa prospettiva consente di spostare l'attenzione dall'azione educativa intesa come sequenza di atti intenzionali verso le condizioni che rendono possibile l'accadere educativo. Tuttavia, è nella rielaborazione proposta da Riccardo Massa (1992) che la categoria di dispositivo assume una portata teorica particolarmente incisiva. Massa, infatti, non si limita a trasporre il concetto foucaultiano nel campo dell'educazione, ma lo utilizza per operare una decostruzione delle categorie fondative della pedagogia tradizionale, mettendo in discussione il primato dell'intenzionalità, della relazione e della centralità del soggetto come origine del processo formativo.

In questa prospettiva, l'educazione non è più concepita come relazione tra soggetti né come azione intenzionale orientata alla crescita dell'altro, ma come dispositivo: un insieme articolato e stratificato di pratiche, vincoli, ritualità, linguaggi, corpi, spazi e temporalità che producono effetti formativi. Ciò comporta un mutamento di sguardo rilevante: l'attenzione non si concentra più su ciò che l'educatore intende fare, ma su ciò che accade all'interno delle configurazioni educative.

Questo passaggio implica una problematizzazione di uno dei presupposti più radicati del pensiero pedagogico, ovvero l'idea che l'educazione possa essere ricondotta primariamente alla volontà consapevole di un soggetto progettante. La prospettiva del dispositivo mostra invece come l'intenzionalità rappresenti solo uno degli elementi in gioco all'interno di un campo molto più articolato, nel quale intervengono fattori materiali, organizzativi, simbolici e relazionali. Una parte significativa dei processi educativi si produce infatti attraverso dinamiche implicite, automatismi istituzionali, assetti organizzativi e pratiche sedimentate che orientano l'azione senza essere necessariamente tematizzati dagli attori coinvolti (Massa, 1992).

Questa indecidibilità tra progettualità e produzione emergente non costituisce un limite della categoria di dispositivo, ma ne rappresenta una delle principali condizioni di fecondità teorica. Essa consente infatti di sottrarsi tanto a una concezione intenzionalistica dell'educazione, che ridurrebbe i processi formativi alla volontà del soggetto, quanto a una visione deterministica, che vedrebbe nei dispositivi delle strutture autonome e totalmente sovraordinate. Il dispositivo si colloca piuttosto in uno spazio intermedio, nel quale intenzionalità e contingenza, progettazione e trasformazione imprevista si intrecciano in

modo inestricabile.

Il problema pedagogico, cioè, non consiste tanto nello stabilire se un dispositivo sia progettato o meno, quanto nel comprendere come le intenzionalità educative vengano tradotte, riorganizzate o talvolta disattese all'interno della materialità delle pratiche. Ciò implica uno spostamento analitico rilevante: l'attenzione non può limitarsi al livello delle finalità dichiarate, ma deve rivolgersi alla configurazione concreta dei contesti educativi, alle loro strutture operative, ai linguaggi che li attraversano, alle temporalità che li scandiscono e alle relazioni che li costituiscono.

In questo senso, la categoria di dispositivo rende visibile ciò che le letture volontaristiche tendono a lasciare in ombra: il fatto che l'educazione accade anche – e spesso soprattutto – attraverso ciò che non è esplicitamente progettato (Ferrante, 2017). Le routine quotidiane, gli assetti organizzativi, le configurazioni spaziali, i ritmi temporali, i codici linguistici e le pratiche implicite costituiscono il tessuto concreto entro cui si producono effetti di apprendimento, di adattamento, di resistenza e di trasformazione. Tali elementi non rappresentano semplicemente il contesto dell'azione educativa, ma ne costituiscono la condizione di possibilità.

Assumere questa prospettiva significa operare un decentramento del soggetto. Il soggetto dell'educazione non è più il punto di origine del processo formativo, ma uno dei suoi effetti. Esso non preesiste come entità autonoma che entra in relazione educativa, ma si costituisce all'interno dei dispositivi che attraversa, attraverso processi che definiscono possibilità di esperienza, modalità di percezione, criteri di interpretazione e forme di azione (Foucault, 1982). In tal senso, ogni dispositivo pedagogico è anche un dispositivo di soggettivazione: non si limita a trasmettere contenuti o a facilitare apprendimenti, ma contribuisce a costruire modi di essere nel mondo, configurando identità, aspettative, ruoli e posizionamenti.

Se soggetti e dispositivi si costituiscono reciprocamente, la soggettività non può essere pensata né come origine sovrana dell'azione né come semplice effetto passivo delle strutture. Essa si configura piuttosto come un punto di emergenza instabile, prodotto e al tempo stesso produttore delle dinamiche dispositive. In questa tensione si colloca una delle questioni centrali per la pedagogia: comprendere in che modo i dispositivi educativi possano, pur esercitando una funzione di orientamento e di governo, aprire spazi di esperienza entro cui i soggetti possano rielaborare i vincoli e produrre scarti rispetto alle configurazioni date.

Da questo punto di vista, l'educazione non si gioca tanto nell'attraversamento lineare dei dispositivi, quanto nella possibilità di intervenire sulle loro configurazioni, di modificarne le logiche, di introdurre elementi di discontinuità capaci di dischiudere nuove forme di esperienza. L'interrogativo pedagogico fondamentale diviene allora il seguente: in che modo i dispositivi educativi possono essere pensati e organizzati affinché, pur esercitando una funzione regolativa, non saturino lo spazio della soggettivazione, ma lo rendano aperto, abitabile e trasformabile?

In questa direzione, la categoria di dispositivo consente anche di mettere a fuoco il carattere intrinsecamente politico dell'educazione. I dispositivi educativi organizzano infatti rapporti di potere, definiscono gerarchie, stabiliscono ciò che è legittimo o illegittimo, possibile o impossibile. Tuttavia, il potere che li attraversa non va inteso in senso esclusivamente repressivo, ma come produttivo: esso produce saperi, identità e possibilità di azione (Foucault, 1977). Proprio per questo, i dispositivi non sono mai completamente determinanti: essi costituiscono campi di forze attraversati da tensioni, contraddizioni e

marginii di indeterminazione.

Questa apertura impedisce di leggere il dispositivo in chiave deterministica e consente di mantenere una prospettiva pedagogica orientata alla possibilità. Tuttavia, tale possibilità non può essere affidata semplicemente alla volontà dell'educatore, ma richiede una capacità di lettura e di intervento sulle condizioni che strutturano l'esperienza educativa. È qui che emerge una conseguenza decisiva per la teoria pedagogica: se l'educazione è dispositivo, allora il compito della pedagogia non può limitarsi a elaborare modelli normativi o a definire buone pratiche, ma deve anzitutto rendere visibili i dispositivi, analizzarne il funzionamento e interrogarne criticamente gli effetti.

In questo senso, la pedagogia si configura come sapere critico dei dispositivi educativi. Essa non si limita a descrivere ciò che accade, ma si propone di problematizzare ciò che, nei processi educativi, tende a essere naturalizzato, invisibilizzato o dato per scontato. Il lavoro pedagogico diventa allora un lavoro di decostruzione e di riarticolazione, capace di portare alla luce le condizioni di possibilità dell'educazione e di aprire spazi di trasformazione (Mariani et al., 2017).

All'interno di questa prospettiva, la supervisione pedagogica può essere ripensata in termini radicalmente diversi. Se l'educazione è dispositivo, e se i suoi effetti si producono anche attraverso dimensioni implicite e non tematizzate, allora diventa necessario uno spazio capace di sospendere l'immediatezza dell'azione e di rendere oggetto di riflessione il dispositivo stesso.

È necessario, tuttavia, precisare che la rielaborazione di Riccardo Massa non si configura come una semplice traduzione o applicazione del concetto foucaultiano al campo dell'educazione, ma ne rivendica una specificità squisitamente pedagogica. Se per Foucault il dispositivo descrive prevalentemente le trame del potere-sapere storicamente situate, Massa individua nel dispositivo la struttura stessa, concreta e materiale, dell'accadere educativo, inteso come regione dotata di una propria autonomia epistemologica. In tal senso, come evidenziato anche dagli importanti studi di Fulvio Carmagnola (2015) sul concetto di dispositivo, quest'ultimo non si esaurisce in una griglia di controllo, ma pulsa come una configurazione estetica, simbolica e materiale aperta alla generazione di effetti imprevisti. Questa specificità della prospettiva clinico-pedagogica italiana ha trovato risonanza anche nel dibattito europeo, grazie a contributi che hanno introdotto "La Clinica della formazione" a una più ampia platea internazionale, mostrando come il lavoro di secondo livello sulle latenze e sulle dimensioni materiali dell'educazione rappresenti un'eccellenza euristica nel panorama della *critical education*.

3. La riflessività come pratica di problematizzazione del dispositivo

Se l'educazione viene assunta come dispositivo – cioè come un campo complesso di pratiche, vincoli, linguaggi e relazioni che producono effetti formativi al di là dell'intenzionalità dichiarata – allora la questione della riflessività non può essere ridotta a una competenza individuale dell'operatore o a una tecnica di miglioramento professionale. Essa deve essere ripensata come una pratica epistemologica capace di intervenire sui dispositivi stessi, rendendone visibili le logiche implicite, le condizioni di possibilità e gli effetti di soggettivazione.

La riflessività non coincide con un semplice "pensare sull'azione", né con una forma di autoanalisi soggettiva. Essa implica piuttosto un movimento di distanziamento critico che consente di sospendere l'immediatezza dell'esperienza educativa e di trasformarla in

oggetto di interrogazione. Riflettere significa sottrarre le pratiche alla loro apparente naturalità, mettendo in discussione ciò che viene dato per scontato, ciò che appare ovvio, ciò che si ripete senza essere tematizzato. In questo senso, la riflessività si configura come una pratica di problematizzazione, capace di trasformare l'esperienza da dato immediato a oggetto di pensiero (Foucault, 1984).

Le radici teoriche della riflessività pedagogica possono essere rintracciate nel pensiero di John Dewey, che ha concepito l'esperienza come un processo continuo di interazione tra soggetto e ambiente, all'interno del quale la riflessione emerge nei momenti di rottura, di incertezza e di problematicità. Per Dewey, la riflessione è "active, persistent, and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds that support it and the further conclusions to which it leads" (Dewey, 1933, p. 9), ovvero un processo intenzionale che si attiva quando l'esperienza non procede in modo lineare e richiede una riorganizzazione dei significati. Tuttavia, ciò che appare particolarmente rilevante, in una prospettiva pedagogica, è il fatto che la riflessione non si colloca al di fuori dell'esperienza, ma ne costituisce una modalità interna di rielaborazione.

Per evitare sovrapposizioni concettuali ed equilibrare lo statuto teorico di questi passaggi, appare qui fondamentale chiarire la distinzione terminologica tra tre accezioni centrali che attraversano la presente riflessione:

- Il *dispositivo educativo* costituisce l'assetto concreto, materiale, relazionale e situato in cui l'azione formativa si dispiega concretamente sul campo (fatto di spazi, tempi, corpi, routine e linguaggi).
- Il *dispositivo pedagogico* rappresenta l'elaborazione teorica, intenzionale, progettuale e categoriale che pensa, legittima, modella e orienta quel determinato assetto educativo.
- Il *dispositivo riflessivo* si configura invece come l'istanza critica, analitica e decostruttiva che sospende l'immediatezza del fare per esplicitare, comprendere e rielaborare le logiche latenti sia della materialità educativa sia dei modelli teorici che la sottendono.

Se letta alla luce di questa triarticolazione, la riflessività deweyana può essere ulteriormente radicalizzata. Non si tratta soltanto di riflettere per risolvere problemi pratici, ma di interrogare le condizioni stesse che rendono quei problemi pensabili e affrontabili in un certo modo. La riflessività, in questo senso, non opera solo a livello dell'azione, ma a livello delle cornici che strutturano l'azione, ovvero dei dispositivi che ne organizzano le possibilità.

Una linea analoga, seppur con accenti differenti, è presente nel lavoro di Donald Schön (1983), che ha messo in luce il carattere situato, tacito e non completamente formalizzabile del sapere professionale. La distinzione operata dall'autore tra *reflection-in-action* e *reflection-on-action* consente di riconoscere che l'agire professionale non è mai completamente governato da regole esplicite, ma si sviluppa attraverso un dialogo continuo con le situazioni che interroga le azioni compiute per rielaborarle a posteriori.

Tuttavia, anche in questo caso, una lettura più radicale della riflessività richiede di andare oltre una concezione adattiva o migliorativa. La riflessione non si limita a rendere l'azione più efficace, ma può diventare uno strumento di decostruzione delle pratiche stesse, mettendo in discussione i presupposti impliciti che le orientano. Riflettere non significa soltanto "fare meglio", ma anche interrogare il senso di ciò che si fa e le condizioni che lo rendono possibile. In questo senso, la riflessività si configura come un passaggio da una

razionalità tecnica a una razionalità critica (Schön, 1987).

È in questa direzione che si colloca il contributo di Stephen Brookfield (1995), che ha esplicitamente tematizzato la riflessività come pratica critica, capace di smascherare le assunzioni egemoniche che orientano l'agire educativo. Brookfield sottolinea come molte delle convinzioni che guidano le pratiche educative siano interiorizzate in modo implicito e raramente sottoposte a esame critico, proprio perché sostenute da dispositivi culturali e istituzionali che le rendono apparentemente naturali.

In questa prospettiva, la riflessività si configura come un processo di disvelamento che consente di rendere visibili le strutture nascoste dell'esperienza educativa. Essa non riguarda soltanto il livello cognitivo, ma investe dimensioni simboliche, relazionali e istituzionali, mettendo in discussione le modalità attraverso cui si costruiscono significati, identità e relazioni di potere. Riflettere significa allora anche interrogare le dinamiche di inclusione ed esclusione che attraversano i contesti educativi e che contribuiscono a definire chi può apprendere, in quali condizioni e con quali possibilità.

Assunta in questi termini, la riflessività appare come una pratica intrinsecamente destabilizzante. Essa interrompe la continuità delle pratiche, sospende le certezze operative, introduce elementi di dubbio e di incertezza. Tuttavia, è proprio questa capacità di discontinuità che la rende una risorsa fondamentale per l'agire educativo, in quanto apre spazi di rielaborazione e di trasformazione. La riflessività, infatti, non produce semplicemente conoscenza sull'azione, ma modifica il rapporto stesso tra soggetto, azione e contesto.

Le routine, le norme implicite, i linguaggi professionali e le organizzazioni istituzionali producono una forma di opacità dell'esperienza, rendendo difficile coglierne le logiche profonde (Massa, 1992). La riflessività interviene precisamente su questa opacità. Essa svela ciò che l'impianto istituzionale tende a rendere invisibile, portando alla luce le condizioni che strutturano l'esperienza educativa. In questo senso, può essere intesa come una pratica di problematizzazione, capace di trasformare l'ovvio in problematico e il naturale in costruito (Foucault, 1984).

Questa funzione di problematizzazione assume un rilievo particolare nei contesti educativi caratterizzati da elevata complessità e vulnerabilità. In tali contesti, infatti, il rischio di naturalizzare pratiche inefficaci o di riprodurre inconsapevolmente dinamiche di esclusione è particolarmente elevato. La riflessività diventa allora uno strumento essenziale per interrompere tali dinamiche e per aprire spazi di pensiero alternativi, capaci di sostenere pratiche più consapevoli e situate.

Tuttavia, proprio perché opera sui dispositivi, la riflessività non può essere lasciata alla sola iniziativa individuale. Essa richiede condizioni, tempi, spazi e pratiche che ne rendano possibile l'esercizio. Non basta invitare gli operatori a "essere riflessivi": è necessario costruire dispositivi che sostengano la riflessività stessa. È in questo passaggio che si prepara il terreno per una rilettura della supervisione pedagogica. Se la riflessività è una pratica che consente di interrogare e trasformare i dispositivi educativi, allora diventa necessario individuare contesti strutturati in cui tale pratica possa essere esercitata in modo sistematico, condiviso e sostenuto.

4. La supervisione pedagogica come dispositivo riflessivo

Nel passaggio dalla tematizzazione del dispositivo e della riflessività alla loro articolazione

operativa, la supervisione pedagogica può essere assunta come il luogo in cui tale relazione prende forma in termini concreti. L'educazione si configura come una configurazione dinamica di pratiche, linguaggi, vincoli, saperi e relazioni che producono effetti di soggettivazione, mentre la riflessività ne costituisce la condizione di problematizzazione critica. In questo quadro, la supervisione si definisce come uno spazio strutturato di lavoro sulle condizioni di possibilità dell'esperienza educativa, orientato alla loro emersione, analisi e rielaborazione.

In questa prospettiva, la supervisione non coincide semplicemente con un supporto agli operatori né con una pratica di accompagnamento tecnico finalizzata a migliorare la performance professionale. Essa si configura piuttosto come un *dispositivo riflessivo di secondo livello*, il cui oggetto non è immediatamente l'azione educativa in quanto tale, ma il modo in cui tale azione si organizza, prende forma e si stabilizza all'interno di specifiche configurazioni istituzionali, simboliche e relazionali (Massa, 1992; Foucault, 1977). La supervisione interviene, cioè, non soltanto su ciò che gli operatori fanno, ma sulle condizioni che rendono quel fare possibile, legittimo, pensabile e riproducibile.

Da questo punto di vista, la sua funzione non è primariamente correttiva né orientata all'ottimizzazione delle pratiche. Piuttosto, essa apre uno spazio in cui l'agire educativo può essere dislocato rispetto alla sua immediatezza, sottratto alla continuità del fare e riportato a un livello di esplicitazione che consente di coglierne le logiche di funzionamento. Ciò che viene messo in gioco non è soltanto il "come" si agisce, ma il "da dove" e il "entro quali condizioni" quell'azione prende forma. In questo senso, la supervisione si colloca in continuità con la funzione critica della pedagogia, intesa come sapere capace di interrogare ciò che, nell'esperienza educativa, tende a presentarsi come ovvio, naturale o inevitabile (Baldacci, 2023; Mariani et al., 2017).

Nei servizi educativi e sociali, infatti, una parte consistente dell'agire professionale si sviluppa attraverso pratiche reiterate, temporalità istituzionali, dispositivi organizzativi e codici impliciti che, proprio perché continuamente agiti, finiscono per sottrarsi allo sguardo degli stessi operatori. È in questa dimensione di incorporazione che il dispositivo dispiega gran parte della sua efficacia: non come imposizione esplicita, ma come struttura che orienta silenziosamente le possibilità di azione e di interpretazione. La supervisione si colloca precisamente in questo punto: essa non introduce semplicemente uno spazio di riflessione sull'azione, ma istituisce una soglia in cui ciò che è incorporato nelle pratiche può essere reso dicibile, condivisibile e rielaborabile.

Ciò implica che la supervisione si configuri come una pratica di discontinuità rispetto al flusso ordinario dell'agire educativo. Essa introduce una distanza che non ha la funzione di sospendere l'azione per valutarla dall'esterno, ma di riarticolargli dall'interno, rendendone visibili le condizioni di possibilità. In questo senso, pur richiamando le prospettive della riflessività professionale (Schön, 1983), la supervisione pedagogica ne eccede l'impostazione adattiva: non si limita a sostenere l'operatore nella gestione estemporanea delle situazioni, ma lo coinvolge in un lavoro strutturato di decostruzione clinica delle latenze materiali e affettive che attraversano il servizio.

Non si tratta, dunque, semplicemente di discutere un caso, di rivedere una decisione o di migliorare un intervento. Si tratta piuttosto di interrogare le trame entro cui quei casi, quelle decisioni e quelle pratiche si inscrivono: le modalità organizzative del servizio, i linguaggi professionali adottati, le rappresentazioni implicite della normalità e della devianza, le immagini del bambino, della famiglia, della vulnerabilità e della cura che orientano, spesso in modo non tematizzato, l'azione educativa. In questa prospettiva, la supervisione si configura come uno spazio di riarticolazione dei significati, nel quale le pratiche possono

essere rilette alla luce delle loro condizioni generative.

Per rendere fecondo questo impianto teorico, il setting di supervisione deve avvalersi di specifici mediatori e strumenti analogici capaci di oggettivare il vissuto professionale e distanziarlo dall'urgenza reattiva. Ne sono un esempio la scrittura clinica di "casi pedagogici", le griglie di analisi degli incidenti critici o la decostruzione condivisa dei copioni organizzativi: strumenti che non mirano a valutare la performance, ma a far emergere la materialità del dispositivo (l'uso dei corpi, la gestione degli spazi, la segmentazione dei tempi) per rinegoziarne il senso pedagogico.

Un elemento decisivo riguarda il fatto che questo lavoro non si esaurisce nella dimensione individuale dell'operatore. La supervisione non interviene soltanto sul soggetto professionale, ma sui contesti entro cui quel soggetto agisce. Se si assume la prospettiva del dispositivo, infatti, il cambiamento educativo non può essere pensato come semplice modificazione di comportamenti individuali, ma come trasformazione delle configurazioni entro cui tali comportamenti prendono forma (Massa, 1992). La supervisione diventa così uno spazio di lavoro sui dispositivi: un luogo in cui possono essere interrogate e rinegoziate le relazioni tra attori, le culture professionali, i linguaggi istituzionali, le temporalità dell'intervento e le routine organizzative.

La supervisione pedagogica può allora svolgere una funzione cruciale: riaprire uno spazio di pensabilità dell'esperienza, sottraendo l'agire educativo alla sua dimensione puramente reattiva. Essa consente agli operatori di riattraversare le pratiche, di riconoscere le tensioni che attraversano il lavoro educativo, di rielaborare il proprio posizionamento e di ridefinire le modalità di intervento in relazione ai contesti. Ma soprattutto, consente di riportare al centro la domanda pedagogica sul senso dell'azione, evitando che essa venga interamente assorbita da logiche di prestazione, di controllo o di mera *compliance* organizzativa.

In questa direzione, la supervisione si colloca pienamente all'interno di una prospettiva di pedagogia sociale, che sposta l'attenzione dal singolo soggetto ai sistemi di relazione, alle condizioni di vita e alle configurazioni istituzionali entro cui i processi educativi si producono (Mariani et al., 2017). La sua funzione non è quindi soltanto quella di sostenere gli operatori, ma di contribuire a rendere i contesti più leggibili e, proprio per questo, più trasformabili.

Un ulteriore elemento di rilievo riguarda la dimensione politica della supervisione. Rendere visibili i dispositivi educativi significa infatti interrogare i rapporti di potere che li attraversano: chi definisce le priorità di intervento, quali modelli vengono riconosciuti come legittimi, quali linguaggi si impongono come neutri, quali pratiche restano marginali o invisibili. In linea con la prospettiva foucaultiana, il potere non è qui inteso come pura repressione, ma come forza produttiva che genera saperi, identità e possibilità di azione (Foucault, 1977). La supervisione può allora diventare uno spazio in cui tali dinamiche vengono rese analizzabili e rielaborabili, aprendo margini di trasformazione.

Tuttavia, proprio perché opera sui dispositivi, la supervisione non può essere considerata neutra. Essa si configura infatti come un dispositivo a sua volta, in quanto organizza tempi, linguaggi, posizioni e modalità di parola, producendo effetti di sapere e di soggettivazione. La sua specificità non risiede, dunque, nel collocarsi all'esterno dei dispositivi educativi, ma nell'istituire un livello ulteriore di riflessività, capace di intervenire criticamente sulle forme stesse della loro organizzazione.

In questa prospettiva, la supervisione pedagogica non rappresenta un momento accessorio dell'azione educativa, ma una sua componente strutturale nei contesti complessi. Essa consente di mantenere aperta la dimensione problematica dell'educazione, sottraendola alla

riduzione a pratica routinaria o a mera esecuzione tecnica, e contribuendo alla costruzione di contesti più consapevoli, riflessivi e capaci di sostenere processi di trasformazione.

5. Implicazioni pedagogiche: lavorare sui dispositivi nei contesti educativi

Assumere la supervisione pedagogica come dispositivo riflessivo capace di operare sul dispositivo educativo implica uno spostamento significativo: le sue implicazioni non si esauriscono sul piano metodologico o tecnico-professionale, ma investono in modo più radicale il modo stesso di concepire l'intervento educativo, la formazione degli operatori e la struttura dei contesti nei quali tale intervento si realizza.

In primo luogo, questa prospettiva comporta un significativo spostamento teorico: il cambiamento educativo non può più essere pensato esclusivamente come trasformazione del soggetto – inteso come portatore di bisogni, competenze o vulnerabilità – ma deve essere compreso come trasformazione dei dispositivi entro cui i processi formativi prendono forma. Se, come suggerisce la prospettiva massiana (Massa, 1992), i soggetti si costituiscono all'interno di configurazioni materiali, simboliche e relazionali storicamente determinate allora ogni intervento che si limiti a modificare comportamenti individuali, senza interrogare tali configurazioni, rischia di rimanere superficiale o di produrre effetti limitati e non duraturi.

In questa direzione, la pedagogia è chiamata a operare un duplice movimento: da un lato, decostruire le rappresentazioni riduttive dell'educazione come relazione intenzionale o come insieme di tecniche di intervento; dall'altro, sviluppare strumenti teorici e operativi capaci di leggere e trasformare le condizioni che rendono possibile l'esperienza educativa. La supervisione pedagogica, intesa come dispositivo riflessivo, si colloca precisamente in questo spazio, configurandosi come un luogo privilegiato in cui tale lavoro di analisi e rielaborazione può essere praticato.

Assunta in questa prospettiva, la supervisione diventa uno spazio di lavoro sui dispositivi, capace di interrogare non soltanto le azioni degli operatori, ma anche le logiche organizzative, le culture professionali, i linguaggi istituzionali e le configurazioni relazionali che strutturano l'agire educativo. Ciò implica un ampliamento significativo del suo raggio d'azione: la supervisione non è più soltanto uno strumento di sostegno agli operatori, ma si configura come un dispositivo di lettura critica e di possibile trasformazione dei sistemi educativi nel loro complesso, coerentemente con una concezione della pedagogia come sapere critico e riflessivo (Baldacci, 2023; Mariani et al., 2017).

Questo spostamento ha ricadute rilevanti anche sul piano della formazione degli operatori. Se l'educazione è dispositivo e se la riflessività costituisce la condizione per renderlo pensabile, allora la competenza educativa non può essere ridotta a un insieme di tecniche o procedure, né a una mera capacità di gestione efficace delle situazioni. Essa implica piuttosto la capacità di leggere criticamente i contesti, di riconoscere le dimensioni implicite e latenti dell'agire e di interrogare continuamente le proprie pratiche alla luce delle condizioni in cui esse si inscrivono (Calaprice, 2020).

In questa prospettiva, la riflessività non appare come una competenza aggiuntiva o opzionale, ma come una dimensione costitutiva della professionalità educativa. Essa si configura come pratica trasformativa, capace di rielaborare significati, ridefinire posizionamenti e modificare le modalità di intervento, non in senso puramente adattivo, ma in direzione di una maggiore consapevolezza critica (Schön, 1983; Brookfield, 1995;

Riva, 2004). Come sottolinea Maria Grazia Riva (2004), i contesti educativi e di cura richiedono professionisti capaci di abitare la complessità, sviluppando forme di riflessività che consentano di riconoscere il proprio coinvolgimento personale, emotivo e relazionale nell'azione educativa, evitando sia derive tecnicistiche sia semplificazioni moralistiche.

In tale quadro, la supervisione pedagogica non rappresenta un momento esterno o accessorio rispetto ai processi formativi, ma uno spazio interno e strutturale in cui l'esperienza può essere sospesa, riletta e trasformata. Essa consente di passare da una logica di mera esecuzione a una logica di comprensione, da una pratica orientata alla risposta immediata a una pratica capace di interrogare il senso dell'azione educativa e le condizioni che la rendono possibile.

Questa funzione assume una particolare rilevanza nei contesti caratterizzati da condizioni di fragilità sociale, nei quali le dimensioni materiali e relazionali incidono in modo determinante sulle possibilità educative. In tali scenari, il rischio non è soltanto quello di una riduzione dell'intervento educativo alla gestione dell'emergenza o a risposte standardizzate, ma anche di una progressiva opacizzazione delle condizioni che strutturano l'esperienza. La pressione organizzativa, la scarsità di risorse, la complessità delle situazioni e la molteplicità degli attori coinvolti tendono infatti a comprimere lo spazio della riflessività, favorendo l'irrigidimento delle pratiche e la riproduzione, spesso inconsapevole, di dinamiche di esclusione.

In tali contesti, la supervisione pedagogica può allora contribuire a riaprire uno spazio di pensabilità dell'esperienza, consentendo di rileggere le situazioni non solo in termini di bisogno individuale, ma come espressione di configurazioni più ampie di disuguaglianza, di accesso differenziato alle risorse e di vincoli sistemici (Bronfenbrenner, 1979). In questo senso, essa favorisce uno spostamento dall'analisi del caso alla comprensione dei contesti, promuovendo una lettura ecologica e relazionale dei fenomeni educativi.

Un ulteriore elemento di rilievo riguarda la dimensione istituzionale e organizzativa dei servizi. Lavorare sui dispositivi significa infatti interrogare non solo le pratiche educative in senso stretto, ma anche le modalità di organizzazione del lavoro, la distribuzione dei tempi, la configurazione degli spazi, le forme di coordinamento tra professionisti, i linguaggi amministrativi e burocratici che orientano l'azione. In questa prospettiva, la supervisione può contribuire a rendere visibili le tensioni tra logiche educative e logiche organizzative, aprendo la possibilità di una loro rinegoziazione.

Infine, assumere la supervisione come lavoro sui dispositivi implica riconoscerne la dimensione intrinsecamente politica. Renderli visibili significa esporsi a un'analisi dei rapporti di potere che li attraversano, delle gerarchie implicite che li sostengono, dei criteri che legittimano le pratiche e delle logiche attraverso cui si definiscono le priorità di intervento (Foucault, 1980). In questa direzione, la supervisione può configurarsi come spazio critico capace di incidere sulle condizioni stesse dell'agire educativo, contribuendo alla costruzione di contesti più consapevoli, riflessivi e orientati a forme di azione più eque e inclusive.

6. Conclusioni

Alla luce del percorso teorico sviluppato, la supervisione pedagogica emerge non semplicemente come uno strumento di accompagnamento professionale, ma come una prospettiva capace di ridefinire il modo stesso di pensare l'agire educativo nei contesti complessi. La sua riconfigurazione come dispositivo riflessivo di secondo livello consente

infatti di spostare l'attenzione dall'azione in sé alle condizioni che la rendono possibile, riportando al centro la dimensione strutturale, situata e storicamente determinata dei processi educativi. Assumere la prospettiva del dispositivo significa riconoscere che l'educazione non si esaurisce nelle intenzionalità dichiarate né nelle pratiche esplicite, ma prende forma all'interno di configurazioni articolate di relazioni, vincoli, linguaggi, temporalità e assetti organizzativi che orientano, spesso in modo implicito, i processi di soggettivazione. In questo quadro, la supervisione pedagogica si configura come uno spazio privilegiato di emersione e problematizzazione, nel quale le condizioni che strutturano l'esperienza educativa possono essere rese visibili, interrogate e rielaborate, sottraendosi alla loro apparente naturalità. La sua specificità non consiste nella produzione di soluzioni operative né nel semplice miglioramento dell'efficacia degli interventi, ma nella capacità di riaprire la possibilità stessa di pensare criticamente l'esperienza educativa.

Introducendo uno scarto rispetto all'immediatezza dell'azione, la supervisione consente infatti di sospendere la continuità del fare e di interrogarne i presupposti, le logiche e gli effetti. In questo senso, essa non si limita ad accompagnare l'azione educativa, ma contribuisce a riattivarla come oggetto di elaborazione e di trasformazione. Ciò comporta una ridefinizione del ruolo stesso della pedagogia. Se l'educazione è dispositivo, allora il compito della pedagogia non può limitarsi a prescrivere modelli o a elaborare tecniche di intervento, ma deve configurarsi come sapere critico capace di rendere visibili le condizioni di possibilità dell'agire educativo e di interrogarne continuamente gli effetti.

Tale funzione assume un rilievo ancora più significativo nei contesti segnati da fragilità sociali, vulnerabilità diffuse e crescente complessità organizzativa, nei quali il rischio di una progressiva tecnicizzazione dell'intervento educativo appare sempre più evidente. In scenari attraversati da urgenza, performatività e standardizzazione delle pratiche, la supervisione pedagogica può rappresentare uno dei pochi spazi capaci di riaprire tempi di pensiero, di sospensione e di rielaborazione critica dell'esperienza. Non si tratta, in questo senso, di introdurre un dispositivo accessorio o aggiuntivo, ma di riconoscere la necessità strutturale di luoghi riflessivi che consentano ai servizi educativi e sociali di non esaurirsi nella sola risposta funzionale ai bisogni immediati.

Assumere la supervisione come dispositivo riflessivo significa allora riconoscere che la trasformazione educativa non riguarda esclusivamente i soggetti, ma le configurazioni entro cui i soggetti vivono, apprendono e costruiscono possibilità di esperienza. In questa direzione, la supervisione non si limita a sostenere la professionalità educativa, ma contribuisce a rendere i contesti maggiormente suscettibili di trasformazione.

Proprio per questo, la sfida pedagogica contemporanea non sembra essere soltanto quella di moltiplicare gli interventi educativi, ma di costruire dispositivi capaci di rendere l'educazione continuamente pensabile, riflessiva e trasformabile, sottraendola ai rischi della naturalizzazione, della burocratizzazione e della pura esecuzione tecnica. È forse in questo spazio di tensione critica che la supervisione pedagogica può oggi ritrovare una delle sue funzioni più profonde: non semplicemente migliorare le pratiche educative, ma mantenere aperta la possibilità stessa di interrogare il senso dell'educare.

Riferimenti bibliografici

- Agamben, G. (2006). *Che cos'è un dispositivo?* Nottetempo.
- Baldacci, M. (2023). Appunti sulla formazione dei docenti. *Lifelong Lifewide Learning*, 19(42), 7–13. <https://doi.org/10.19241/lll.v19i42.746>

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- Brookfield, S. D. (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. Jossey-Bass.
- Calaprice, S. (2020). *Educatori e pedagogisti tra formazione e autoformazione: Identità, azioni, competenze e contesti per educare all'imprevedibile*. FrancoAngeli.
- Carmagnola, F. (2015). *Il dispositivo e la produzione simbolica*. Edizioni del Re.
- Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. D. C. Heath.
- Ferrante, A. (2017). *Che cos'è un dispositivo pedagogico?* FrancoAngeli.
- Fook, J. (2016). *Social Work: A Critical Approach to Practice* (3rd ed.). Sage.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and Punish: The Birth of the Prison* (A. Sheridan, Trans.). Pantheon Books (Original work published 1975).
- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings, 1972–1977* Pantheon Books.
- Foucault, M. (1982). The Subject and Power. *Critical Inquiry*, 8(4), 777–795. <https://doi.org/10.1086/448181>
- Foucault, M. (1984). Polemics, Politics, and Problematizations: An Interview with Michael Foucault. In P. Rabinow (Ed.), *The Foucault Reader* (pp. 381–390). Pantheon Books.
- Mariani, A., Cambi, F., Giosi, M., & Sarsini, D. (2017). *Pedagogia generale. Identità, percorsi, funzioni*. Carocci.
- Massa, R. (Ed.) (1992). *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*. FrancoAngeli.
- Movimento della pedagogia laica (2026). *Manifesto della Pedagogia Laica*. https://journals.fupress.net/wp-content/uploads/2026/04/260408-cfp_2026_2_Manifesto.pdf
- 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* (pp. 45–60). Liguori.
- Riva, M. G. (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*. Guerini.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. Jossey-Bass.