UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI SASSARI

DIPARTIMENTO DI SCIENZE POLITICHE, SCIENZE DELLA COMUNICAZIONE E INGEGNERIA DELL'INFORMAZIONE

Corso di Dottorato in Scienze Politiche e Sociali

In convenzione con l'Università degli Studi di Cagliari

XXIX CICLO

Apprendere e valutare per competenze: una proposta operativa per il tirocinio professionale di Servizio Sociale

DIRETTORE DELLA SCUOLA
Prof. Camillo Tidore

TUTOR:
Prof. Stefano Chessa

COTUTOR:
Prof. ssa Annamaria Campanini

TESI DI DOTTORATO DI

Dr.ssa Angela Laconi

Sempre devi avere in mente Itaca
Raggiungerla sia il pensiero costante.
Soprattutto, non affrettare il viaggio;
fa che duri a lungo, per anni,
e che da vecchio metta piede sull'isola, tu,
ricco dei tesori accumulati per strada.
K. Kavafis

Nel ripensare a questo viaggio, mi vengono in mente sguardi, parole e azioni di numerose persone, ad ognuna delle quali vanno i miei ringraziamenti perché nella loro unicità hanno lasciato un segno indelebile. Innanzitutto, ringrazio il Prof. Chessa e la Prof.ssa Campanini per la cura con cui mi hanno seguito e sostenuto in questi anni, dimostrando sempre grande fiducia nelle mie potenzialità. Grazie alla Prof.ssa Cocco, presenza costante nei momenti sia luminosi che bui, e al Prof. Vargiu, per aver sempre condiviso e trasmesso il suo sapere durante i nostri incontri. Grazie agli Assistenti Sociali Giorgio Fenu, Marina Piano, Laura Boy e Rosalba Demartis, presenza costante con i loro insegnamenti e i loro sorrisi, ma, soprattutto, grazie a Vittoria Casu, maestra, collega e amica, che in questi anni mi ha trasmesso l'amore per la professione. E, ancora, le colleghe del Corso di Dottorato, in particolare Valentina, Federica, Cristina e Milena, compagne di avventure e apprendimenti, e i veterani Efreem e Giampiero, con i quali ho vissuto nuove esperienze lavorative.

Un ringraziamento alle colleghe del Consiglio regionale dell'Ordine degli Assistenti Sociali e ai colleghi dell'AIDOSS (ora SOCISS), due percorsi che si sono intrecciati con il lavoro di studio e di ricerca, offrendo stimoli riflessivi importanti. Ma, soprattutto, grazie a tutti gli studenti dei corsi di laurea in Servizio Sociale dell'Università degli Studi di Sassari e ai colleghi supervisori di tirocinio, perché senza le loro testimonianze e i loro vissuti esperienziali non sarei qui a scrivere.

Ci sono tanti altri compagni di viaggio con i quali ho condiviso tanto, a volte tutto, non li citerò per questioni di spazio, ma ognuno di loro è stata linfa vitale per la realizzazione di questo lavoro. Un lavoro che non posso non dedicare alla mia famiglia che, ancora una volta, ha reso possibile la realizzazione dei miei sogni, senza porsi il problema di quanto questi potessero essere gravosi per tutti. Rimarrà sempre il faro che illumina i miei passi.

INTRODUZIONE 6

CAPITOLO I APPRENDIMENTO: INQUADRAMENTO TEORICO DEL TEMA 16

1.1 VERSO UNA DEFINIZIONE DI APPRENDIMENTO 16
1.2 LA DIMENSIONE PSICOLOGICA DELL'APPRENDIMENTO 18
1.2.1 La psicologia dello sviluppo cognitivo di Piaget 18
1.2.2 L'orientamento umanistico di Rogers 21
1.2.3 L'apprendimento significativo di Ausubel 24
1.2.4 L'apprendimento sociale di Bandura 26
1.2.5 Le rappresentazioni del pensiero di Bruner 27
1.2.6 Il costruttivismo sociale di Vygotskij 29
1.3 IL PRAGMATISMO DI DEWEY 32
1.4 L'APPRENDIMENTO DEGLI ADULTI 37
1.5 APPRENDERE DALL'ESPERIENZA 41
1.5.1 Il ciclo di Kolb 46
1.5.2 Esperienza e biografia personale 49
1.6 L'APPRENDIMENTO RIFLESSIVO 52
1.6.1 Il professionista riflessivo 56
1.6.2 La conversazione interiore 58
1.7 L'APPRENDIMENTO COME CONSAPEVOLEZZA DEL SÉ 61
1.8 L'APPRENDIMENTO SITUATO 64
1.9 L'APPRENDIMENTO DEI SAPERI TACITI 68

CAPITOLO II APPRENDIMENTO, ISTRUZIONE E FORMAZIONE SUPERIORE 72

2.1 I DIVERSI CONTESTI DELL'APPRENDIMENTO 72
2.2 LE TRASFORMAZIONI DELL'ISTRUZIONE SUPERIORE 75
2.2.1 Cooperazione europea e Lifelong Learning 78
2.3 SOCIETÀ DELLA CONOSCENZA: QUALI IMPLICAZIONI? 81
2.4 ISTRUZIONE E MERCATO DEL LAVORO: UN CONFRONTO INEVITABILE 91
2.5 DALL'INSEGNAMENTO ALL'APPRENDIMENTO: LA CENTRALITÀ DELLO STUDENTE 97
2.6 IL SISTEMA EDUCATIVO COME ORGANIZZAZIONE 102

CAPITOLO III LA SFIDA DELLE COMPETENZE 106

3.1 CAPIRE LE COMPETENZE: TEORIE E NORMATIVE DI RIFERIMENTO 106
3.2 IL QUADRO DELLE QUALIFICHE EUROPEE 112
3.2.1 I Descrittori dei risultati di apprendimento 114
3.2.2 Il Quadro Europeo delle qualifiche per l'apprendimento 118
3.3 GLI EFFETTI DELLE POLITICHE EUROPEE SULL'UNIVERSITÀ ITALIANA 121
3.3.1 Il Quadro dei Titoli Italiani 125
3.4 IL PROGETTO EUROPEO TUNING 129
3.4.1 Il Quadro settoriale Tuning per le scienze sociali 130
3.4.2 Linee Guida sullo sviluppo di competenze negli studi di Servizio Sociale 134
3.5 IL PORTALE ESCO: UNA CLASSIFICAZIONE DELLE COMPETENZE E DELLE QUALIFICHE 143
3.6 IL PROGETTO ENRRICH 146
3.7 SAPERE PER IL MERCATO O SAPERE PER ESSERE CAPACI DI SCELTE CONSAPEVOLI? 154

CAPITOLO IV IL SERVIZIO SOCIALE: QUESTIONI DISCIPLINARI E PROFESSIONALI 162

4.1 QUALE DEFINIZIONE DI SERVIZIO SOCIALE? 162
4.2 NASCITA ED EVOLUZIONE DEL *SOCIAL WORK* 167
4.2.1 Nascita ed evoluzione del Servizio Sociale in Italia 173
4.3 I FONDAMENTI FILOSOFICI ED ETICI DEL SERVIZIO SOCIALE 186
4.4 LE BASI TEORICHE DEL SERVIZIO SOCIALE 192
4.4.1 Il Servizio Sociale: una disciplina di sintesi 199
4.5 IL SERVIZIO SOCIALE COME PROFESSIONE 206
4.5.1 Le critiche alla teoria funzionalista delle professioni 212
4.5.2 Il Servizio Sociale come professione di aiuto: lo scenario attuale 221

CAPITOLO V LA FORMAZIONE DELL'ASSISTENTE SOCIALE 224

5.1 NASCITA ED EVOLUZIONE DELLE SCUOLE DI SERVIZIO SOCIALE: DAL 1920 AL 1970 224
5.2 VERSO LA FORMAZIONE UNIVERSITARIA DEGLI ASSISTENTI SOCIALI 236
5.2.1 Il Servizio Sociale dentro l'università italiana oggi: uno studio comparato sulle offerte formative 239
5.2.2 L'esame di Stato: una porta di accesso alla professione 272
5.2.3 I rapporti Ordine-Università 277
5.2.4 Il contributo dell'AIDOSS 280
5.3 LA FORMAZIONE AL SERVIZIO SOCIALE IN EUROPA 285
5.4 RICERCA E SERVIZIO SOCIALE 292

CAPITOLO VI IL TIROCINIO COME ESPERIENZA GUIDATA DI APPRENDIMENTO IN SITUAZIONE 299

6.1 IL TIROCINIO NELLA FORMAZIONE AL SERVIZIO SOCIALE: L'ESPERIENZA DELLE SCUOLE 299
6.2 IL TIROCINIO NELL'UNIVERSITÀ ITALIANA: UNA COMPARAZIONE TRA LE OFFERTE FORMATIVE 304
6.3 UNO SGUARDO AL TIROCINIO IN EUROPA 330
6.4 LA SUPERVISIONE DI TIROCINIO 335
6.5 EMOZIONI E TIROCINIO 339
6.6 LO SPECCHIO DELLA RIFLESSIVITÀ 347
6.6.1 Raccontare e raccontarsi: la magia del tirocinio 351
6.7 LA DIMENSIONE ARTISTICA DEL TIROCINIO 353
6.8 TIROCINIO E RICERCA 358

CAPITOLO VII UNA RICERCA SULLE COMPETENZE NEL TIROCINIO PROFESSIONALE 363

7.1 IL CONTESTO DELLA RICERCA 363
7.1.1 Organizzazione dei tirocini 371
7.1.2 La valutazione del tirocinio 374
7.2 SCELTE METODOLOGICHE 376
7.3 FASI OPERATIVE 382

CAPITOLO VIII CONOSCENZE, ABILITÀ E COMPETENZE NEL TIROCINIO DI I CICLO 393

8.1 IL CONTESTO 393
8.2 LE POLITICHE SOCIALI 416

8.3 Il Servizio Sociale Professionale 423
8.4 La dimensione del sé 441
8.4.1 Altre abilità emotivo - relazionali 449
8.5 Le competenze tecnico-professionali 458
8.6 Le competenze riflessive 463
8.7 Ulteriori abilità e competenze 470
CAPITOLO IX CONOSCENZE, ABILITÀ E COMPETENZE NEL TIROCINIO DI II CICLO 474
9.1 Il contesto 474
9.2 Le politiche sociali 488
9.3 La professione di assistente sociale specialista 494
9.4 La dimensione emotivo - relazionale 516
9.5 Le competenze professionali dell'assistente sociale specialista 520
9.6 Competenze riflessive 524
CAPITOLO X APPRENDERE E VALUTARE PER COMPETENZE: UNA PROPOSTA OPERATIVA PER IL TIROCINIO PROFESSIONALE 531
10.1 Apprendere per competenze 531
10.2 Apprendere l'etica della responsabilità 534
10.3 Apprendere per agire 536
10.4 Apprendere per innovare 540
10.4 Progettare per competenze con la comunità professionale 554
10.5 Una proposta operativa: valutare per competenze 556
10.6 Alcune riflessioni conclusive 571
Bibliografia dei testi citati e consultati 575
Altre fonti consultate 595
ALLEGATI 601
Linee guida per la stesura della relazione: tirocinio I livello L39 601
Linee guida per la stesura della relazione: tirocinio II livello L39 601
Linee guida per la stesura della relazione: tirocinio III livello L39 602
Linee guida per la stesura della relazione: tirocinio LM87 602
Relazioni tirocinio I livello L39 603
Relazioni tirocinio II e III livello L39 603
Relazioni tirocinio LM87 604
Promising practice Progetto EnRRICH 604

Introduzione

Questo lavoro di tesi trae ispirazione da molteplici esperienze che, sebbene da prospettive differenti, mi hanno visto diretta protagonista. In primis il mio percorso formativo come studentessa dei Corsi di studio in Servizio Sociale (L39, LM87) che mi ha offerto l'opportunità di apprendere, in una prospettiva multidisciplinare e interdisciplinare, le conoscenze teoriche indispensabili per un futuro professionista dell'aiuto. Un percorso che non può prescindere da una connessione costante con la pratica professionale attraverso le esperienze di tirocinio che avvengono sotto la supervisione di un assistente sociale. Un professionista che accompagna lo studente promuovendo l'acquisizione e la ricerca di conoscenze, l'integrazione di nozioni teoriche e strumenti operativo-metodologici, oltreché lo sviluppo di competenze necessarie per svolgere la professione. Il tirocinio, d'altra parte, si configura come un apprendimento in situazione, la cui finalità principale è la costruzione di un'identità professionale: un'esperienza che "diventa crescita, espressione di sé, affermazione dei propri valori di vita, del proprio modo di concepire la realtà sociale con i suoi problemi e le sue contraddizioni".[1]

È stato il tirocinio realizzato durante il Corso di studio magistrale in Servizio Sociale e Politiche Sociali (LM87) a rafforzare l'interesse verso la formazione degli assistenti sociali, con lo sguardo sempre rivolto al tirocinio. Un'esperienza, vissuta all'interno del Laboratorio FOIST per le Politiche Sociali e i Processi Formativi, oggi struttura del Dipartimento di Scienze Umanistiche e Sociali dell'Università degli Studi di Sassari, che ha avuto come obiettivo primario, grazie all'affiancamento dei membri della Commissione tirocinio, quello di acquisire competenze nell'ambito della ricerca di Servizio Sociale, andando a sondare tutti i fattori che possono favorire o ostacolare la riuscita di un buon tirocinio.

Dal 2013 mi sono poi ritrovata a rivestire un nuovo ruolo, quello di docente di tirocinio per il Corso LM87, assumendo dunque una responsabilità didattica importante che mi ha portato, da un lato, ad essere partecipe del percorso di crescita personale e professionale di ogni singolo studente e, dall'altro, a costruire sinergie costruttive con

[1] AA. VV., *Il tirocinio degli assistenti sociali: supervisione e valutazione dei tirocini nella Provincia di Bergam*o, Bollettino dell'Ordine regionale degli assistenti sociali, CROAS Lombardia, 2008.

gli attori coinvolti sia in ambito accademico che nel mondo dei servizi. Le attività di guida al tirocinio, nello specifico, hanno avuto come finalità l'osservazione e l'analisi delle dinamiche che riguardano la formazione dell'assistente sociale, un processo di estrema complessità, la cui realizzazione avviene integrando indissolubilmente apprendimenti teorici e apprendimenti pratici. Attività che si sono configurate come un contesto di confronto, condivisione ed attribuzione di significati a situazioni ed eventi incontrati dagli studenti nell'esperienza pratica, con preciso riferimento alla dimensione etico-valoriale e tecnico-professionale del Servizio Sociale.

Le esperienze succitate hanno stimolato in me una pluralità di riflessioni inerenti la formazione dei futuri assistenti sociali; una formazione che, considerata la multidimensionalità in cui si muove la professione, necessita di un percorso universitario professionalizzante che favorisca l'acquisizione di specifiche conoscenze, abilità e competenze, preordinate, anche se in continua trasformazione, all'inserimento dello studente laureato e abilitato nella comunità professionale e nel mercato del lavoro. Il punto di partenza di tale ricerca coinciderà dunque con la definizione di alcuni interrogativi di conoscenza sui processi di apprendimento che caratterizzano l'esperienza del tirocinio.

Quali conoscenze, abilità e competenze sono necessarie per i futuri assistenti sociali e assistenti sociali specialisti?

Quale ruolo assume il tirocinio nella loro acquisizione?

Un tema, quello delle competenze, che risulta molto trattato soprattutto in ambito pedagogico, sia da coloro che si occupano di aspetti teorico-disciplinari che da quanti, per lo più all'interno dei contesti di istruzione e formazione, sono impegnati nell'esercizio della professione di educatore, insegnante, ecc. Tema che, se si escludono a livello nazionale i numerosi tentativi di studio, analisi e ricerca portati avanti per lo più dall'Associazione Italiana Docenti di Servizio Sociale - AIDOSS (oggi Società Italiana di Servizio Sociale, - SocISS), non ha ancora portato in ambito accademico a risultati utili in relazione alla formazione al Servizio Sociale, ancora meno per ciò che concerne il tirocinio professionale, nonostante le diverse raccomandazioni europee in termini di armonizzazione dei percorsi.

La prima fase della ricerca riguarderà un preliminare studio bibliografico/letterario volto ad esplorare la concettualizzazione dell'apprendimento in

diversi ambiti disciplinari. Un aspetto questo rilevante quando si fa ricerca sociale poiché è necessario "disegnare delle coordinate teoriche di riferimento che hanno la funzione di strutturare la visione del mondo del ricercatore".[2] In tale senso, i primi capitoli di questa tesi hanno costituito delle premesse teoriche dalle quali partire per sviluppare poi la ricerca, sebbene l'intreccio tra teoria e riscontro empirico sia sempre stato continuo e i due piani in costante dialogo tra loro. Il ricorso alla teoria non serve infatti solo per costruire ipotesi o domande di ricerca, ma anche per costruire un sistema concettuale complesso cui fare costante riferimento per inquadrare nell'insieme il fare e il pensare e "orientarsi in un percorso costellato di scelte la cui soluzione solo in alcuni casi è puramente di carattere tecnico".[3]

La psicologia, prima disciplina alle cui teorie attinge il Servizio Sociale, consentirà di cogliere il ruolo centrale che ogni persona occupa all'interno dei processi di apprendimento; una centralità dalla quale non si può prescindere in ogni intervento che presupponga una relazione tra i soggetti coinvolti. Si partirà con Piaget[4] che, sebbene trascuri gli aspetti sociali ed affettivi nello sviluppo del soggetto, ha avuto il merito di presentare l'apprendimento come il processo che consente di conoscere, interpretare e decodificare la realtà, producendo sempre nuova conoscenza. Un processo radicato nell'esperienza, dove quest'ultima interagisce continuamente con le strutture cognitive per sviluppare capacità e significati sempre più complessi.

L'attenzione verrà focalizzata sull'apprendimento significativo, dal momento che questo nasce dall'esperienza e la persona si colloca come parte attiva del processo in virtù delle potenzialità che possiede. L'autore che fa di questo concetto il suo caposaldo teorico è Ausubel[5] che, oltre a riconoscere il ruolo dinamico del soggetto nel processo di costruzione della conoscenza, ben evidenzia l'importanza dell'ambiente esterno e delle relazioni interpersonali facilitanti la promozione di un concetto di sé positivo. Un apprendimento che non comprende solo gli aspetti cognitivi, ma va inteso nella sua globalità, per cui trovano uno spazio adeguato anche le emozioni e i sentimenti del soggetto, e mira allo sviluppo del pensiero critico e riflessivo e del potenziale

[2] A. Vargiu, *Metodologia e tecniche per la ricerca sociale. Concetti e strumenti di base*, Franco Angeli, Milano, 2007, p. 143.
[3] *Ivi*, p. 145.
[4] J. Piaget, *L'équilibration des structures cognitives: problème central du développement*, Puf, Paris, 1975, tr. it., *L'equilibrazione delle strutture cognitive*, Boringhieri, Torino, 1981.
[5] Cfr. D. Ausubel., *Educational Psychology. A cognitive view,* Rinehart & Winston, New York, 1968.

creativo. Tutti aspetti fondamentali nella formazione di una persona, a maggior ragione se parliamo dei futuri professionisti dell'aiuto che si troveranno ad avere a che fare quotidianamente con la vita delle persone, per cui non possono minimamente trovarsi impreparati.

L'acquisizione di saperi non può però avvenire se non si realizzano situazioni adeguate all'apprendimento che facilitano e guidano il soggetto in formazione. Gli ambienti di apprendimento dovrebbero comprendere un'interazione guidata che consenta alla persona di acquisire e rafforzare le proprie competenze. In una concezione costruttivista la conoscenza è infatti costruita a partire dall'esperienza e l'apprendimento è attivo, situato e inteso come una personale interpretazione del mondo, ma non può trascurare la collaborazione con gli altri poiché i significati sono sempre negoziati.[6] Questo trova riscontro anche nel tirocinio professionale, dove la conoscenza non è indipendente dallo studente che conosce ma viene costruita progressivamente: gli studenti apprendono ad apprendere man mano che apprendono.

Lo studio proseguirà prendendo come riferimento alcune teorizzazioni provenienti sia dall'ambito educativo che da quello filosofico. L'autore che, in un certo senso, accompagna tutto il lavoro di tesi è Dewey[7]: educazione come riorganizzazione continua dell'esperienza. Un contributo tuttavia non sufficiente per avere un quadro completo delle modalità di apprendimento in età adulta, non solo perché gli attori del tirocinio sono giovani adulti, ma anche perché non si smette mai di imparare per tutto l'arco della vita.

Verranno così affrontati alcuni studi inerenti l'andragogia, proprio per comprendere il valore assunto dall'esperienza nei processi di apprendimento degli adulti. L'adulto in formazione è sempre riconosciuto come protagonista partecipe delle sue scelte e l'apprendimento esperienziale favorisce nel soggetto una ricostruzione dei significati delle esperienze vissute, creando delle nuove attribuzioni e ristrutturando valenze positive o negative delle dinamiche avvenute. Un apprendimento che guarda all'esperienza in una prospettiva olistica poiché emozioni, pensieri e azioni interagiscono tra loro, fino a rendere l'esperienza stessa una vera e propria opportunità di cambiamento.

[6] N. Parton., P. O' Byrne, *Costruire soluzioni sociali*, Erickson, Trento, 2005.
[7] J. Dewey, *Esperienza e educazione,* La Nuova Italia, Firenze, 1955; J. Dewey, *Come Pensiamo*, La Nuova Italia, Firenze, 1961; J. Dewey, *Il mio credo pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze, 1966.

Un apprendimento esperienziale che si configura anche come riflessivo, aspetto indispensabile nella formazione di diverse figure professionali, ma a maggior ragione nel Servizio Sociale, dove le forti tensioni provocate dal welfare conducono sempre più spesso la professione ad un appiattimento nel lavoro burocratico - amministrativo. Questo rischio può essere limitato dalla comunità di professionisti promuovendo processi di riflessività sul proprio lavoro: "È necessario che l'operatore segua il difficile percorso di riflettere su se stesso, sulle sue paure, sulle sue ansie, sui suoi dubbi per stabilire una vera relazione d'aiuto con l'utente".[8]

Riflessività che non significa semplicemente "guardarsi dentro" ma esaminare a fondo ed esprimere le conoscenze utilizzate nel lavoro e il modo in cui esse vengono applicate per attribuire un senso agli eventi. Ciò consente al soggetto non solo di trasformare se stesso, ma anche il contesto in cui vive e in cui nascono e si sviluppano le proprie esperienze. Le parole chiave diventano apprendimento e cambiamento: apprendere significa infatti acquisire qualcosa di nuovo o diverso, ma implica anche una trasformazione degli attori coinvolti, delle loro relazioni e delle strutture nelle quali le relazioni stesse sono inserite. L'apprendimento, d'altra parte, non può mai essere considerato un mero fatto individuale ma è sempre contestualizzato, inserito in dinamiche relazionali e strettamente connesso a saperi taciti che vanno ad intrecciarsi con quelli espliciti, andando a costituire una trama ordita che nel suo insieme rappresenta il frutto dell'esperienza.

I processi di apprendimento si co-costruiscono e si realizzano all'interno di specifici contesti, che non sempre è facile separare, soprattutto in un ambito come quello del Servizio Sociale in cui formale, informale e non formale tendono continuamente a sovrapporsi. Sovrapposizione che avviene non solo nell'esercizio professionale ma anche nel tirocinio, giacché questo si configura come esperienza in situazione in cui un peso dominante hanno sia gli aspetti cognitivi sia la dimensione emotiva e relazionale che porta con sé numerosi saperi inespressi. Essendo però un percorso, quello del tirocinio, che avviene all'interno di un contesto di apprendimento formale, quale è l'università, sarà inevitabile porre l'attenzione su di essa, sulla sua organizzazione e sui diversi mutamenti che l'hanno caratterizzata negli ultimi decenni sia a livello europeo che nazionale.

[8] M. Dellavalle, *Primo: Conosci te stesso*, in "Vivere Oggi", n. 5/1989.

Qual è il ruolo dell'istituzione universitaria nella formazione al Servizio Sociale?

Quali differenze si rilevano nel passaggio dalla Scuole di Servizio Sociale all'Università?

Quali differenze si riscontrano in Italia rispetto al contesto europeo?

E, ancora, quali differenze sono presenti a livello nazionale tra i diversi corsi di laurea di I e II ciclo per ciò che concerne sia le discipline di Servizio Sociale che il tirocinio professionale?

Tali interrogativi richiederanno un ulteriore studio e analisi dei documenti normativi a livello europeo e nazionale in virtù dei mutamenti legati al Processo di Bologna e alla Strategia di Lisbona. Sarà indispensabile comprendere come il termine "competenza" viene osservato e inteso nelle politiche dell'istruzione e della formazione, quali sono state le teorizzazioni al riguardo e, in modo particolare, delineare "la sottile linea rossa" che distingue non tanto conoscenze e abilità, sebbene anche in questo caso ci si è posti degli interrogativi su quelle che possono essere le conoscenze applicate, ma piuttosto tra abilità e competenze. Una questione tutt'altro che irrilevante, anche in relazione al fatto che nella programmazione di un curriculum di studi si è soliti articolare gli obiettivi formativi, in linea con la normativa, in conoscenze, abilità e competenze. Una distinzione che, se non ben compresa, rischia di organizzare la didattica, erroneamente, seguendo una linearità rigida, ossia le competenze si sviluppano solo dopo aver acquisito una certa padronanza delle conoscenze e delle abilità. Preferiamo invece guardare alla competenza come ad un'orchestra che comprende più elementi in connessione tra loro. O ancora, ad una *salad bowl* (insalatiera) piuttosto che ad un *melting pot* (zuppiera). Nella zuppiera, infatti, gli ingredienti si mescolano fino a risultare indistinguibili, nell'insalatiera si armonizzano ma resta comunque visibile la loro originaria natura.[9]

Guardare ai mutamenti avvenuti a livello dell'istruzione superiore, dove oggi assume grande centralità la conoscenza, esigerà una riflessione sulle conseguenze, positive o meno, che tale centralità comporta. La sociologia renderà più semplice l'osservazione e l'analisi critica dei mutamenti sia a livello macro (in termini di organizzazione) sia a livello micro (in termini di relazioni). L'interazionismo simbolico,

[9] F. Dei, *Antropologia Culturale*, Il Mulino, Bologna, 2012, p. 205.

in particolare, verrà utilizzato come chiave di lettura per l'importanza che attribuisce alle interpretazioni che le persone producono dalla loro esperienza. Il processo di costruzione della realtà, in tale prospettiva, è costituito dai meccanismi che caratterizzano le interazioni tra i soggetti in uno specifico contesto, per cui in questo lavoro di tesi si tratta di individuare "le regole" vigenti a livello di istruzione superiore e comprendere come esse possano essere negoziate tra tutti i soggetti coinvolti per garantire la formazione degli assistenti sociali. Studiare la formazione di questi ultimi a partire dallo studio delle esperienze di tirocinio, ossia da ciò che gli studenti fanno realmente e concretamente nei loro percorsi, permette infatti di superare la dicotomia, ancora presente in ambito accademico, tra "mondo della pratica" e "mondo della teoria", ribadendo come questi siano inscindibili l'uno dall'altro.

Un'attenzione particolare verrà rivolta alla nascita e all'evoluzione delle Scuole di Servizio Sociale in Italia poiché, oltre a garantire un curriculum di materie fondamentali e obbligatorie per la formazione dell'assistente sociale, esse prevedevano un programma di esercitazioni pratiche. Il tirocinio, infatti, fin dalle origini, si configura come parte fondamentale della formazione, come "un processo di apprendimento ad un ruolo professionale svolto in un percorso teorico-pratico attraverso una relazione formativa significativa, all'interno di un contesto di lavoro e in un sistema di formazione organizzato".[10] Un processo di apprendimento che per essere compreso, nelle sue peculiarità oggettive e soggettive, necessita di strumenti di analisi che rimandano ai concetti chiave del Servizio Sociale. Il riferimento agli atteggiamenti da esso assunti storicamente, d'altra parte, non può prescindere da una riflessione sull'epistemologia, sulla dimensione etico-valoriale e sugli aspetti metodologici della professione. L'apprendimento teorico, dunque, non può limitarsi alla realtà del tirocinio, ma rimanda necessariamente alla disciplina di Servizio Sociale, al centro del programma di studi dei corsi, e della professione, che si configura, nell'acquisizione di competenze, come il risultato finale del processo di apprendimento degli studenti.

La ricerca empirica accompagnerà tale fase di studio e ricerca bibliografica e avverrà in più momenti, pur mai totalmente separati tra di loro, con la finalità di analizzare i percorsi formativi degli assistenti sociali nel sistema accademico italiano,

[10] C. Bisleri, *Contesto di apprendimento e relazione formativa nel tirocinio dell'assistente sociale*, in F. Ferrario, S. Giraldo, G. Gottardi, E. Neve (a cura di), *La supervisione. Orientamenti ed esperienze di guida dei tirocini professionali*, Franco Angeli, Milano, 1995, p. 30.

dando sempre priorità alle esperienze di tirocinio. Oggi, nei percorsi formativi degli assistenti sociali a livello universitario, è una prassi consolidata, infatti, già l'articolo 3 della Legge n. 341/1990 ("Riforma degli Ordinamenti Didattici Universitari"), nel definire modalità e contenuti dei corsi di laurea, contempla le attività di tirocinio didattico. È con il D. M. 509/1999 però che viene designata la natura di vera e propria attività formativa del tirocinio, mentre il D. M. 270/2004 sottolinea il nesso fra progetti formativi e sbocchi occupazionali e promuove le attività "volte ad agevolare le scelte professionali, mediante la conoscenza diretta del settore lavorativo cui il titolo di studio può dare accesso".[11]

La formazione al Servizio Sociale, ivi compreso il tirocinio, tuttavia, non risponde pienamente, nel sistema accademico italiano, al dettato normativo europeo in termini di armonizzazione dei percorsi. Una considerazione, questa, che emerge da una ricerca condotta sul portale del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Universitaly*, della quale si presenteranno i risultati principali, con il fine di confrontare tra loro le offerte formative di tutti i Corsi di studio L39 e LM87 attivi a livello nazionale nell'anno accademico 2015/2016. Una ricerca finalizzata a sondare il peso, in termini di cfu, attribuito alle discipline di Servizio Sociale e in modo particolare ai tirocini professionali. Questo non solo per avere un quadro quanto più possibile chiaro, ma anche per rendere conto delle differenze con il passato, dunque con la formazione offerta dalle Scuole di Servizio Sociale e, soprattutto, comprendere quali accorgimenti possano essere utili per garantire agli studenti dei corsi che siano effettivamente professionalizzanti.

Nell'ultima parte del lavoro di tesi verrà delineato il disegno della ricerca ed esplicitato l'approccio epistemologico e metodologico utilizzato, focalizzando l'attenzione sul tema prescelto e sulle domande conoscitive, inerenti l'esplorazione delle competenze che uno studente dovrebbe acquisire durante i percorsi di tirocinio professionale. La ricerca, il cui contesto coincide con i corsi di studio di primo e secondo ciclo dell'Università degli Studi di Sassari, è stata realizzata, come anticipato, in più fasi operative. Nella prima fase il tirocinio professionale di Servizio Sociale è stato indagato nei suoi aspetti interni, attraverso le modalità con cui gli apprendimenti

[11] Art. 10, comma 5, lett. d. Cfr. M. Dellavalle, *Il tirocinio nella formazione al Servizio Sociale*, Carocci, Roma, 2011, pp. 17-18.

vengono percepiti da parte degli studenti, utilizzando un approccio interpretativo ermeneutico. In altri termini, sondare come essi ragionano e pensano nel corso della loro esperienza e ricostruire il senso che attribuiscono alle propri azioni, a quelle dei supervisori e degli altri attori con cui vengono in contatto. Rappresentazioni soggettive indagate e interpretate attraverso le relazioni scritte presentate alla fine di ogni percorso di tirocinio dagli studenti, intesi come costruttori di teorie, azioni, relazioni e intrecci tra sapere teorico e sapere agito. In una seconda fase l'attenzione si è invece focalizzata sulle valutazioni prodotte dai supervisori alla fine del percorso di tirocinio; valutazioni che vanno oltre una mera misurazione quantitativa delle conoscenze acquisite, ma si riferiscono ad una molteplicità di fattori che riguardano abilità, attitudini, comportamenti, atteggiamenti, livelli di partenza e crescita sia personale che professionale.

Una fase, ancora, è stata dedicata agli incontri di altervisione con un gruppo di studenti del Corso LM87, un metodo, elaborato da Gui[12] nel Servizio Sociale, che nella presente ricerca è stato trasferito e sperimentato in ambito accademico con un duplice obiettivo: da un lato facilitare lo sviluppo di processi riflessivi e condivisi già nel percorso formativo, partendo dal presupposto che questo possa avere delle ricadute positive in un futuro lavorativo; dall'altro quello di comprendere se nel percorso di tirocinio di II ciclo sia possibile acquisire e/o sviluppare le competenze orientate alla Ricerca Responsabile e all'Innovazione (RRI). Tematiche care alle politiche europee dell'istruzione e della formazione che trovano riscontro in EnRRICH, *The Enhancing Responsible Research and Innovation through Curricula in Higher Education*, progetto di cui l'Università degli Studi di Sassari, nello specifico del sopra menzionato Laboratorio FOIST, è partner.

L'ultima parte, infine, verrà dedicata alla presentazione dei risultati della ricerca, ad una riflessione conseguente ad alcune dimensioni significative emerse durante l'analisi ermeneutica e gli incontri di altervisione, e alla presentazione di una proposta operativa per tutti gli attori che si assumono una corresponsabilità educativa nell'ambito del tirocinio professionale.

[12] L. Gui, *Il metodo dell'altervisione per condividere il sapere professionale*, citato in Gruppo Supervisori di Tirocinio di Bergamo, Progetto: Formarsi per accompagnarsi, settembre 2013- marzo 2014, consultabile su http://www.provincia.bergamo.it/provpordocs/Formarsi-per-accompagnarsi.pdf.

Capitolo I

Apprendimento: inquadramento teorico del tema

1.1 Verso una definizione di apprendimento

Voi siete gli archi da cui essi,
come frecce vive, *sono scoccati lontano*
Kahlil Gibran

Questo capitolo si apre con un'espressione, del poeta libanese Gibran, che denota una specifica idea pedagogica ed educativa: la formazione è essenziale per diventare protagonisti attivi della vita sociale ma, perché ciò si realizzi, occorrono percorsi formativi capaci di dirigere l'apprendimento degli studenti con la stessa forza con cui gli archi lanciano lontano le frecce. Percorsi che dovrebbero prestare attenzione al processo di apprendimento nella sua globalità, tenendo in considerazione non solo gli aspetti cognitivi, ma anche quelli emotivi e relazionali. Il pensiero, infatti, così come afferma Vygotskij, "nasce non da un altro pensiero, ma dalla sfera motivazionale della nostra coscienza, che abbraccia i nostri impulsi e le nostreh motivazioni, i nostri affetti e le nostre emozioni. Dietro al pensiero vi è una tendenza affettiva e volitiva".[13] Questo è quello che avviene, o perlomeno dovrebbe avvenire, nella formazione universitaria per il Servizio Sociale (e in particolare all'interno dell'offerta nei livelli di tirocinio curriculare), in cui l'apprendimento nasce dall'esperienza e dalla riflessione su di essa, dalle relazioni e dagli scambi interpersonali, dal coinvolgimento emotivo, secondo una circolarità teoria-prassi-teoria che accompagna i futuri professionisti durante tutto il percorso formativo.

Il termine "apprendimento" deriva dal latino *ad-prehendere*, letteralmente "muoversi verso qualcosa per afferrarlo", per cui comporta una certa intenzionalità da parte del soggetto; la sua efficacia dipende dalla volontà della persona, oltreché dalla propria motivazione, di cercare relazioni tra ciò che già conosce e ciò che di nuovo si trova davanti e le viene proposto. La sua definizione va dalla semplice acquisizione di conoscenze alla modificazione relativamente durevole e stabile del comportamento a

[13] Cfr. L. S. Vygotskij, *Pensiero e linguaggio*, Laterza, Bari, 2008.

seguito di un'esperienza, che viene sperimentata ripetutamente. È un vero e proprio processo multifattoriale che comprende in sé elementi motori, percettivi, emotivi, verbali, concettuali e differenti abilità. Apprendere significa acquisire qualcosa di nuovo o di diverso, significa cambiare e cambiarsi:

> "Un cambiamento è sempre generatore di apprendimento nel breve o lungo periodo e, parimenti, ogni apprendimento, se profondo, è tale da suscitare cambiamenti mentali che, talvolta, producono variazioni a livello di criteri di rappresentazione di sé dei soggetti, della propria comunità, del mondo".[14]

Si tratta, quindi, di un processo intellettivo attraverso cui "l'individuo acquisisce conoscenze sul mondo che, successivamente, utilizza per strutturare e orientare il proprio comportamento in modo duraturo".[15] Spesso viene confuso con il termine educazione, oggi diventato a sua volta quasi sinonimo di formazione che, seppure affine e strettamente connesso, ne costituisce solo una minima parte, infatti, come afferma Moreno,

> "l'apprendimento è un vasto insieme di processi dei quali l'educazione costituisce soltanto una forma speciale. Questo insieme comprende le forme di apprendimento vissute, dall'infanzia alla vecchiaia, quello relativo alle forme animali e quello relativo alle forme umane di apprendimento. Comprende l'apprendimento sociale e culturale che si manifesta nel quadro delle istituzioni sociali e culturali".[16]

Consapevoli che in letteratura vi sono diverse definizioni di apprendimento, relative ai molteplici paradigmi di riferimento, oltre al fatto che i diversi teorici (psicologi, sociologi, pedagogisti, ecc.) hanno assunto posizioni divergenti, in questa sede ci si limiterà a fornirne alcune per chiarire il senso e il significato di un apprendimento esperienziale e situazionale, definendo quelle che più si avvicinano all'oggetto di ricerca. È comunque bene precisare che le diverse teorie che si occupano di apprendimento non sono necessariamente in contrapposizione ma, al contrario, possono essere considerate come teorie che si rivolgono a differenti modi di apprendere.

[14] D. Demetrio, *Manuale di educazione degli adulti*, Laterza, Roma - Bari, 2003, pp. X.
[15] Cfr. W. W. Atkinson, E. R. Hilgard, *Introduzione alla psicologia*, Piccin, Padova, 2011.
[16] Moreno ha focalizzato i suoi studi sul lavoro con i gruppi, in particolare la classe scolastica come contesto di apprendimento e di sviluppo. Per maggiori approfondimenti cfr. J. L. Moreno, *Principi di sociometria, psicoterapia di gruppo e sociodramma*, Etas, Milano, 1980.

1.2 La dimensione psicologica dell'apprendimento

La prima disciplina a cui fare riferimento è la psicologia[17], dove sono rinvenibili differenti studi che, con approcci diversi (comportamentismo, cognitivismo, approccio umanistico, costruttivismo, ecc.), teorizzano concetti connessi al tema dell'apprendimento. Si è scelto, perché lontane dall'oggetto di indagine, di non trattare le teorie comportamentiste (le prime a parlare di apprendimento nell'ambito delle scienze sociali), sebbene un accenno sintetico ad esse sia opportuno per evidenziare come gli approcci successivi (cognitivismo e costruttivismo in primis), a differenza del comportamentismo, abbiano rivolto una maggiore attenzione alla centralità della persona, in quanto soggetto attivo all'interno dei processi di apprendimento.

1.2.1 La psicologia dello sviluppo cognitivo di Piaget

Il paradigma psicologico dominante agli inizi del secolo scorso guardava all'apprendimento in termini di acquisizione di nuovi comportamenti. Una visione che ha forti radici nella psicologia comportamentista nord-americana, tra gli altri Skinner e il suo condizionamento operante[18], e nella scuola riflessologica russa, Pavlov e il suo condizionamento classico[19], secondo le quali il comportamento di un essere vivente è la risposta ad uno stimolo e l'apprendimento è l'acquisizione e il rinforzo di risposte (associazioni tra stimoli e comportamenti di risposta). Più precisamente, partendo dal presupposto che il soggetto occupa un ruolo essenzialmente passivo nell'intero processo (la sua mente è una sorta di scatola oscura in cui non è possibile vedere i processi che avvengono), i diversi esponenti del comportamentismo escludono che i processi mentali

[17] La psicologia è la prima disciplina alle cui teorie attinge il Servizio Sociale, focalizzando prima l'interesse solamente verso la soggettività e la specificità della persona (psicologia dell'Io e psicologia umanistica) e, successivamente, verso le interazioni tra il comportamento delle persone, i fattori cognitivi e l'ambiente esterno che vengono riconosciuti come variabili interdipendenti. L. Gui, *Le sfide teoriche del Servizio Sociale*, Carocci, Roma, 2004, p. 52.

[18] Secondo questa teoria è l'ambiente che seleziona i comportamenti più o meno funzionali e le sue reazioni alle azioni umane possono rinforzare o scoraggiare i diversi modi di agire. Ogni comportamento produce un effetto; l'effetto prodotto, a sua volta, è in grado di produrre delle conseguenze sull'individuo. Per maggiori approfondimenti cfr. B. F. Skinner, *Science and Human Behavior*, Macmillan, New York, 1953'

[19] L'apprendimento per condizionamento classico si basa sulla capacità dell'individuo di stabilire associazioni: avviene nel momento in cui si crea un'associazione tra stimolo e risposta.

possano influenzare l'apprendimento che è invece controllato dall'esterno, ossia dall'ambiente.

Paradigma che negli anni viene progressivamente superato con il cognitivismo, che si pone come finalità quella di spiegare i cambiamenti cognitivi in termini di modificazione di strutture possedute dall'individuo, sebbene, come si potrà osservare, vengano trascurati i fattori esterni.[20] Fu Piaget, biologo e psicologo svizzero, tra i primi ad interessarsi alla rappresentazione delle conoscenze attribuendo loro un valore essenziale per lo sviluppo dell'intelligenza; si pose il problema di come gli organismi viventi si adattano al proprio ambiente, riconoscendo una continuità tra organizzazione biologica e intelligenza (teoria organismica[21]). Intelligenza intesa come un caso particolare dell'adattamento biologico: mentre l'organismo si adatta costruendo materialmente forme nuove, l'intelligenza costruisce nuove strutture mentali che servono proprio per capire l'ambiente.

Il soggetto che conosce non è un mero recettore passivo, ma un attivo costruttore delle proprie conoscenze, per cui l'apprendimento consiste nella trasformazione di strutture che non sono innate, ma che si costruiscono attraverso le azioni dell'individuo. Lo sviluppo cognitivo è guidato dallo stesso principio che regola l'evoluzione biologica degli organismi viventi, secondo il quale le strutture interne si modificano ogni volta che devono far fronte a nuovi bisogni; modificazioni che si presentano come il frutto dell'interazione tra due processi: assimilazione e accomodamento. Nel momento dell'assimilazione la mente incorpora gli elementi dell'ambiente esterno (acquisizione di nuove informazioni e nuove esperienze per adattarle all'interno di schemi preesistenti), mentre nell'accomodamento la mente ordina le informazioni contenute nella propria conoscenza, trasformando le proprie strutture per integrare i nuovi contenuti appresi (è il processo che comporta la modificazione di ciò che esiste a seguito delle nuove esperienze).

[20] Anche i maggiori esponenti della psicologia della Gestalt, tra cui Wertheimer e Kohler, negli anni Trenta del secolo scorso, dimostrarono che l'apprendimento non avviene per ripetizione di stimoli, teoria sostenuta dai comportamentisti, ma per *insight.* Il soggetto non procede per tentativi ed errori, ma trova la soluzione al problema attraverso la costruzione di immagini mentali (è una forma di intuizione). Per un approfondimento dell'applicazione dell'*insight* nella relazione di aiuto del Servizio Sociale cfr. I. Salzberger-Wittemberg, *Teorie psicoanalitiche kleiniane e Servizio Sociale*, trad. it. di R. Pedio, Astrolabio, Roma, 1971, pp. 123-133.

[21] Cfr. J. Piaget, *Psicologia ed epistemologia: per una teoria della conoscenza*, Loescher, Torino, 1974.

Tali processi, complementari tra loro, garantiscono un equilibrio tra conservazione e novità, tra continuità e cambiamento, consentendo all'individuo di adattarsi all'ambiente. L'adattamento, secondo Piaget, è il cambiamento che avviene nell'organismo in risposta all'ambiente, mentre l'intelligenza rappresenta la forma più alta di adattamento, in cui assimilazione e accomodamento raggiungono l'equilibrio migliore. Lo sviluppo cognitivo è allo stesso tempo un processo continuo (prevalgono adattamento ed equilibrio) e discontinuo, in quanto con il crescere dell'età si verificano dei veri e propri cambiamenti strutturali (stadi di sviluppo). Tale sviluppo, in altri termini, consiste in un adattamento dell'organismo alla realtà, attraverso quattro fasi durante le quali il soggetto accresce i propri schemi mentali mediante l'interiorizzazione delle esperienze compiute (l'acquisizione di uno stadio non si perde con il passaggio a quello successivo, ma viene integrata in strutture più elevate). Il bambino appare così, fin dalla nascita, come "un piccolo esploratore", un soggetto attivo di ricerca che, mentre si adatta al mondo, costruisce i propri schemi mentali, rendendoli sempre più complessi, attraverso delle tappe ben precise e definite (teoria degli stadi).[22]

Piaget, nell'affrontare su basi teoriche e sperimentali il tema del funzionamento del pensiero logico, analizza lo sviluppo delle strutture mentali attraverso le diverse fasi della vita, dimostrando che la differenza tra il pensiero del bambino e quello dell'adulto è fondamentalmente di tipo qualitativo: il bambino è un individuo dotato di struttura e meccanismi mentali propri che impara a conoscere e sperimentare grazie all'interazione con tutto ciò che l'ambiente esterno gli offre. Se tramite l'assimilazione, come è già stato osservato, il soggetto cerca di fare proprio il mondo esterno, l'accomodamento si pone come finalità quella di adattare il comportamento alle reali condizioni esterne. Questo consente di realizzare la costruzione dell'oggetto "non tanto con l'intento di inserirlo negli schemi di cui il soggetto è già in possesso, bensì con l'obiettivo di meglio

[22] Ogni stadio è diverso dal precedente e presenta forma e regole proprie: stadio senso-motorio, dalla nascita a 2 anni (il bambino comprende il mondo in base a ciò che può fare con gli oggetti e con le informazioni sensoriali); stadio preoperatorio, dai 2 ai 6 anni (il bambino è in grado di usare simboli, immagini, parole e azioni che rappresentano altre cose. Gli schemi mentali, tuttavia, si presentano isolati, vengono cioè pensati uno alla volta: si parla di egocentrismo intellettuale, ossia il bambino non riesce ad immaginare che la realtà possa presentarsi ad altri in modo differente perché ignora i punti di vista altrui); stadio operatorio concreto, dai 6 ai 12 anni (le azioni mentali isolate si coordinano tra di loro e diventano operazioni concrete, ossia strutture mentali caratterizzate dalla reversibilità, per cui ad ogni operazione corrisponde un'operazione inversa); stadio operatorio formale, dai 12 anni in poi (l'adolescente è in grado di effettuare operazioni mentali sulle operazioni logiche e formali, ossia si sviluppa un pensiero di tipo ipotetico - deduttivo).

adattare i propri schemi alle proprietà possedute dall'oggetto stesso. Il costruire un oggetto comporta anche il costituirsi dell'Io".[23]

Negli ultimi decenni sono state sollevate diverse critiche nei confronti della teoria di Piaget[24], in primis il fatto di aver sottovalutato il ruolo significativo dell'interazione sociale nello sviluppo del bambino che, a suo avviso, avveniva sulla base di certi meccanismi innati indipendenti dal contesto sociale e culturale in cui i bambini stessi si trovavano inseriti. Egli, in un certo senso, riduce i processi di apprendimento all'intelligenza, intesa come mera costruzione di modelli con cui comprendere la realtà, tralasciando gli aspetti sociali ed affettivi (rapporti del bambino con persone significative). Tuttavia, nonostante questi limiti, il suo contributo rimane comunque uno dei capisaldi negli studi sui processi di apprendimento. Quest'ultimo, infatti, sebbene si presenti al contempo simile e differente per ogni persona, viene presentato come un processo che consente di conoscere, interpretare e decodificare la realtà, producendo sempre nuova conoscenza: l'apprendimento è un processo continuo radicato nell'esperienza, "una continua spirale in movimento verso l'alto che incorpora fatti nuovi e vecchi, interpretandoli e reinterpretandoli alla luce di una sempre maggiore capacità di analisi e di differenziazione".[25]

1.2.2 L'orientamento umanistico di Rogers

[23] E. Gattico, *Jean Piaget*, Mondadori, Milano, 2001, p. 45. Per Piaget lo schema è un programma prodotto dal soggetto che permette la costruzione delle azioni e delle operazioni. È un insieme strutturato dei caratteri generali che lo costituiscono, "vale a dire ciò che consente di poterlo ripetere o adattare a un nuovo contesto. Per questo non è qualcosa di percepibile, in quanto è possibile percepire un'azione specifica ma mai il suo schema". È bene sottolineare, ai fini del lavoro di ricerca, che a partire dagli anni Novanta del secolo scorso, alcuni studiosi descrivono il concetto di competenza utilizzando proprio il concetto di schema di Piaget. Cfr. J. Piaget, *Problèmes de psychologie génétique*, Denoël, Paris, 1972, tr. it., *Problemi di psicologia genetica*, Loescher, Torino, 1973, p. 80; P. Perrenoud, *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anicia, Roma, 2004.

[24] Molti autori mettono in luce il fatto che Piaget non ha utilizzato un campione sufficientemente ampio nelle sue ricerche. Egli basa le sue conclusioni essenzialmente sull'osservazione dei propri figli e di pochi altri bambini frequentanti le scuole elementari di Ginevra. A questo si aggiunga la scarsa considerazione mostrata nei confronti delle differenze individuali che intercorrono tra un bambino e l'altro, non solo in termini di sesso, ma anche di personalità, intelligenza, ecc.

[25] N. Filograsso, R. Travaglini (a cura di), *Piaget e l'educazione della mente*, Franco Angeli, Milano, 2007, p. 71. Le strutture mentali che organizzano l'esperienza non sono immutabili ma si evolvono in relazione all'età del soggetto e, quindi, alla quantità e alla qualità della sua esperienza, integrando e sostituendo i significati attribuiti all'esperienza stessa.

La psicologia umanistica, conosciuta anche come "Terza Forza" perché si contrappone alla psicoanalisi e al comportamentismo, pone al centro delle sue teorie la soggettività e l'esperienza vissuta. Il comportamento umano non viene più osservato come il risultato di meccanismi di risposta agli stimoli dettati dall'ambiente, ma come soggetto attivo e motivato che si pone come finalità la propria autorealizzazione. Il massimo esponente di tale orientamento è sicuramente Rogers, un autore che non può essere trascurato ai fini di questa ricerca per il ruolo determinante che le sue teorie hanno avuto anche per il Servizio Sociale, soprattutto per ciò che concerne il modello teorico-operativo centrato sul cliente.[26] Tale modello si ispira proprio alle teorie sulla non direttività elaborate dall'autore, che focalizza l'attenzione sul concetto di empatia e sulla competenza del professionista di ascoltare attivamente e con partecipazione l'utente nell'ambito della relazione di aiuto. Una relazione che dovrebbe necessariamente basarsi sul rispetto della persona e sulla fiducia nelle sue risorse e potenzialità: è la persona stessa che, supportata dall'assistente sociale, trova la soluzione al suo problema.

Gli stessi requisiti sono necessari nel processo di apprendimento, o meglio nella relazione che si viene ad instaurare tra allievo e insegnante; una relazione fiduciaria fondata sulla libertà dei soggetti coinvolti che possono sperimentarsi e mettersi in gioco come persone. La finalità dell'insegnamento non è quella di trasmettere o assorbire determinati contenuti, quanto quella di "imparare ad imparare", un processo che consente di superare la tradizionale distanza tra ciò che si conosce e ciò che è sconosciuto, attraverso una motivazione forte al cambiamento. L'insegnante è come il terapeuta proprio perché si pone con atteggiamento empatico nei confronti dei suoi studenti al fine di stimolare e rafforzare la struttura della loro personalità.

Rogers, nella sua opera *Libertà nell'apprendimento*[27], afferma che l'uomo è dotato di una naturale tendenza a conoscere e ad apprendere (motivazione cognitiva); un apprendimento che, proprio grazie alla spinta motivazionale, diventa significativo poiché i suoi contenuti sono vissuti dalla persona come fondamentali per la

[26]. Rogers era convinto delle possibilità della mente umana di migliorarsi e risolvere autonomamente la maggior parte dei problemi, purché fosse sostenuta da un terapeuta, una sorta di facilitatore che sapesse applicare tre condizioni di base: empatia, accettazione non giudicante e congruenza. Aspetti fondamentali anche nella relazione tra chi insegna e chi apprende.

[27] Cfr. C. R. Rogers, *Libertà nell'apprendimento*, Giunti Barbera, Firenze, 1973.

soddisfazione dei suoi bisogni.[28] L'apprendimento significativo nasce dall'esperienza e dal fare, per cui la persona si colloca come parte attiva del processo di apprendimento in virtù delle enormi potenzialità che possiede; potenzialità che però riuscirà a sviluppare solo se l'ambiente esterno e le relazioni interpersonali facilitano la promozione di un concetto di sé positivo e creativo. È qui che trova spazio soprattutto la motivazione, ossia il complesso processo delle forze che attivano, dirigono e sostengono i diversi comportamenti. Naturalmente, nel caso della motivazione all'apprendimento entrano in gioco molteplici variabili in grado di esplicare il dispiegamento delle risorse umane: bisogni, desideri, paure, valori, aspettative e progetti di vita personali, ma anche variabili che nascono dalla natura dei compiti da svolgere, dal tipo di relazioni sociali costruite, dagli obiettivi, dal contesto sociale e culturale in cui si è inseriti. Tutto questo per l'intero corso dell'esistenza umana giacché l'apprendimento è per Rogers un processo che coinvolge la vita nella sua interezza e comporta una partecipazione globale della personalità del soggetto.

In ultima analisi, non è da trascurare il fatto che l'autore affronta il tema dell'apprendimento attraverso un approccio narrativo che, come è noto, è diventato particolarmente importante in ambito pedagogico, soprattutto per ciò che concerne l'educazione degli adulti (vedremo nel corso della trattazione la peculiarità della narrazione nel tirocinio di Servizio Sociale). Tale scelta narrativa non è casuale, ma è parte della sua visione pedagogica dell'apprendimento: un educatore non insegna in senso vero e proprio ai suoi allievi, ma essi apprendono con il suo aiuto e la sua facilitazione. Gli effetti dell'apprendimento riguardano le acquisizioni personali di ciascun studente, non l'acquisizione di un programma prestabilito e definito e nemmeno l'interiorizzazione personale dello stesso, bensì gli elementi di un programma, discusso e condiviso, che il singolo studente ha fatto propri in funzione di un suo futuro progetto di crescita. Le istituzioni scolastiche, per l'autore, dovrebbero liberarsi da modalità di insegnamento che non corrispondano all'apprendimento significativo e indirizzarsi verso una prospettiva che miri a comprendere "come, quando e perché gli studenti

[28] Sulla stessa linea troviamo Maslow che, ponendo la massima fiducia nelle potenzialità della persona, analizza le motivazioni che nascono da una scala gerarchica di bisogni da soddisfare nel corso della vita. Per maggiori approfondimenti cfr. A. H. Maslow, *Verso una psicologia dell'essere*, Astrolabio, Roma, 1971.

apprendono, e in che modo l'apprendimento viene sentito e considerato intimamente"[29], attraverso le personali narrazioni.

1.2.3 L'apprendimento significativo di Ausubel

L'autore che fa del concetto di "apprendimento significativo" il suo caposaldo teorico è Ausubel, definito da Varisco, insieme a Piaget, come un "costruttivista interazionista"[30], poiché entrambi hanno riconosciuto il ruolo attivo del soggetto nel processo di costruzione della conoscenza. L'uomo conosce attraverso la sua struttura cognitiva che interagendo con l'ambiente circostante grazie all'apprendimento significativo crea la conoscenza.

Ausubel presentò per la prima volta la sua teoria, *A Subsumption theory of meaningful learning and retention*, nel 1962, evidenziando come l'apprendimento sia fondato su dei processi attraverso i quali le nuove informazioni e le nuove conoscenze interagiscono con concetti già presenti nella struttura cognitiva del soggetto. Il carattere essenziale del processo di apprendimento è che idee espresse in forma simbolica vengono collegate in modo non arbitrario e soggettivo a ciò che il discente sa già, vale a dire agli aspetti già esistenti del suo bagaglio conoscitivo. Questo presuppone sia che il discente presenti una certa disposizione a porre in relazione il nuovo materiale alla sua struttura di cognizioni e che il materiale da apprendere sia potenzialmente significativo per lui.[31] Infatti, se l'intenzione del discente è di memorizzarlo arbitrariamente e letteralmente (come una serie di parole disposte a caso), tipica delle teorie comportamentiste e prerogativa ancora oggi dei sistemi di istruzione in cui la ricezione delle informazioni è veicolata dal docente, il processo di apprendimento e il suo risultato saranno inevitabilmente meccanici, mnemonici o privi di significato e non modificheranno stabilmente le strutture cognitive.

I bambini a scuola tendono quasi sempre ad imparare in modo meccanico, ad assimilare in maniera letterale il significato di alcuni concetti memorizzandone solo la definizione senza particolari rielaborazioni; questo avviene perché il contenuto è già

[29] C. R. Rogers, *Libertà nell'apprendimento*, cit., p. 155.
[30] B. M. Varisco, *Costruttivismo socio-culturale*, Carocci, Roma, 2002, pp. 97-98.
[31] D. P. Ausubel, *Educazione e processi Cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti*, Franco Angeli, Milano, 1995, p. 94.

definito nel suo significato e il discente deve solo imprimerlo nella propria mente. In un certo senso sembra più facile "creare una fittizia impressione di facile comprensione, memorizzando meccanicamente poche parole o frasi chiave, che tentare di comprendere che cosa significano".[32] Affinchè si possa parlare di apprendimento significativo è invece necessario seguire un percorso specifico: si parte con un'espressione simbolica che è solo potenzialmente dotata di significato; poi essa viene collegata in modo arbitrario e sostanziale con operazioni rilevanti della struttura cognitiva del discente; alla conclusione del processo di apprendimento si ha che il prodotto di questa interazione (che è essa stessa un contenuto cognitivo) costituisce il significato di una nuova espressione simbolica, che verrà evocata da questo momento in poi tutte le volte che si presenterà la prima.

Per poter costruire nuova conoscenza significativa il discente, e a maggior ragione chi si occupa di educazione e istruzione, dovrebbe conoscere quali concetti sono già stati "interiorizzati" in precedenza, in modo da connettere a questi le nuove informazioni, altrimenti si finirà per privilegiare il solito apprendimento meccanico che riguarda essenzialmente un'assimilazione di cognizioni imposta dall'esterno e con un limitato coinvolgimento attivo da parte dello studente. L'apprendimento significativo, al contrario, è "un processo di comprensione e di riorganizzazione conoscitiva che il soggetto vive in prima persona e attivamente"[33]; non comprende solo gli aspetti cognitivi ma riguarda la globalità dello sviluppo intellettivo, comprese le emozioni e i sentimenti del soggetto. Apprendere in modo significativo determina altresì lo sviluppo del pensiero critico e riflessivo e, soprattutto, la crescita del potenziale creativo, promuovendo l'empowerment[34] della persona e integrando in modo costruttivo pensieri, emozioni e azioni, finalizzandoli all'impegno e alla responsabilità.

---

[32] *Ivi*, p. 95.

[33] Cfr. J. Bruner, *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando, Roma, 1967.

[34] Il concetto di empowerment si è sviluppato principalmente nell'ambito della psicologia di comunità e ha poi trovato diffusione in diversi ambiti disciplinari. La traduzione letterale del termine è "rendere potenti", "favorire l'acquisizione di potere", anche se le definizioni proposte dagli studiosi pongono l'accento su aspetti diversi e suggeriscono una visione articolata e multilivello. Dal Pra Ponticelli, nell'ambito del Servizio Sociale, lo collega "allo sviluppo di capacità, possibilità di fare (facoltà), spazio per agire e per partecipare alle decisioni da parte dei singoli utenti dei servizi sociali, di gruppi e organizzazioni della società civile di fronte alle scelte di politica sociale locale". M. Dal Pra Ponticelli, *Empowerment e servizi alla persona*, in F. Lazzari, A. Merler (a cura di), *La sociologia delle solidarietà. Scritti in onore di Giuliano Giorio*, Franco Angeli, Milano, 2003, pp. 142-147. Si veda anche P. Sartori, Voce *Empowerment sociale*, in A. Campanini (diretto da), *Nuovo Dizionario di Servizio Sociale*, Carocci, Roma, 2013, pp. 240-242.

1.2.4 L'apprendimento sociale di Bandura

La teoria social - cognitivista, il cui maggior esponente è Bandura, ha avuto notevoli ricadute in ambito educativo, intendendo l'apprendimento come l'interazione tra fattori personali (costituzionali, emotivi e cognitivi), influenze ambientali e comportamenti. Secondo questo paradigma le persone sono soggetti attivi capaci di auto-organizzarsi e riflettere su se stessi, agendo consapevolmente nel proprio ambiente sociale. Con Bandura, infatti, prende avvio la convinzione di una mente proattiva, di un pensiero autoreferenziale, di un sistema personale di autoregolazione, cioè di una personalità attivamente impegnata a trasformare l'ambiente che crea le condizioni per la sua esistenza e il suo sviluppo. Tra i fattori personali che consentono di esercitare un'influenza sull'ambiente il senso di autoefficacia occupa di certo un posto di rilievo, dal momento che determina gli obiettivi che una persona intende perseguire e, al contempo, influenza il modo in cui essa sente, pensa e agisce, favorendo così sia la motivazione che il successo.

L'autore individua cinque meccanismi attraverso i quali gli esseri umani apprendono: la simbolizzazione, l'anticipazione, l'apprendimento vicario, l'autoriflessione e l'autoregolazione. La simbolizzazione si riferisce alla capacità di trasformare l'esperienza in simboli (verbali e non), ossia in modelli interni che offrono la possibilità di trovare soluzioni e pianificare le azioni future; l'anticipazione si riferisce all'abilità di anticipare le conseguenze delle proprie azioni in modo da ponderare le risorse e gli sforzi necessari di fronte alle diverse situazioni. Uno dei meccanismi di apprendimento più semplici è di certo l'apprendimento vicario, dove la persona apprende attraverso l'imitazione del comportamento: "osservando gli altri una persona si forma un'idea di come mettere in atto nuovi comportamenti e in seguito queste informazioni operano come una guida per l'azione".[35]

Non tutti i comportamenti osservati vengono imitati, alcuni sono decisamente evitati dalla persona e questo dipende dalle caratteristiche del modello e della risposta che influenzano l'apprendimento e l'imitazione stessa del comportamento tramite l'osservazione. Più il modello è simile (per età, sesso, ecc.) al soggetto che osserva, maggiore sarà l'apprendimento del suo comportamento; viceversa, l'apprendimento

[35] A. Bandura, *Social learning theory*, Englewood Cliffs, 1977, p. 22.

diminuisce con l'aumentare della complessità delle abilità richieste dal comportamento da imitare, con la distanza tra il modello e il soggetto.[36] L'autoriflessione e l'autoregolazione, infine, si riferiscono rispettivamente alla rielaborazione e valutazione dei propri pensieri e delle proprie azioni e alla capacità di regolare la scelta degli obiettivi da conseguire e le relative strategie da attuare.

Al centro della teorizzazione di Bandura, come anticipato, si trova il concetto di autoefficacia, ossia la fiducia che ogni persona ha nelle proprie capacità per ottenere con le proprie azioni specifici effetti. La percezione della propria autoefficacia è direttamente correlata all'esito dei diversi compiti di vita e dipende da alcuni fattori come, ad esempio, il successo o il fallimento in compiti simili affrontati in precedenza, o ancora le esperienze vicarie, cioè l'osservazione delle altre persone nel riuscire o meno nel compito. A tutto questo naturalmente va sempre collegato lo stato fisiologico personale del soggetto. Più bassa è l'autoefficacia più la persona ritiene che le sue azioni non otterranno i risultati desiderati; viceversa, le persone che credono nelle proprie capacità vivono i compiti più difficili come sfide da superare, piuttosto che come ostacoli da evitare.[37] Questo spiega il perché l'apprendimento sia strettamente connesso con l'autoefficacia: una persona può avere tutti gli strumenti per apprendere e affrontare un compito, ma se non si reputa capace di farlo e superarlo il fallimento "è alle porte". Situazioni ben conosciute agli assistenti sociali che si trovano ogni giorno ad accompagnare e supportare persone che hanno perso la fiducia in loro stesse e la capacità di *problem solving*, rafforzando un'immagine di sé estremamente negativa.

1.2.5 Le rappresentazioni del pensiero di Bruner

Piaget viene generalmente contrapposto a Vygotskij e considerato il maggiore teorico della psicologia dello sviluppo cognitivo, sebbene parte delle sue teorie ben si

[36] Bandura, partendo dal presupposto che l'apprendimento non avviene solo attraverso un'esperienza diretta (S-R), ma anche attraverso l'osservazione del comportamento altrui, definisce con il termine *modelling* il processo attraverso il quale il comportamento osservato viene valutato come vantaggioso e da imitare (rinforzo vicariante: per ottenere gli stessi vantaggi del modello viene riproposto lo stesso comportamento).

[37] A. Bandura*, Autoefficacia: teoria e applicazioni*, Erickson, Trento, 2000, pp. 68-69. L'autoefficacia si "costruisce" grazie alle informazioni che derivano da quattro fonti principali: esperienze dirette, osservazione delle esperienze di altre persone, persuasione discorsiva da parte di altre persone; stati fisiologici e affettivi.

identifichino nella corrente costruttivista, dal momento che l'autore è stato forse il primo a parlare di mente costruttrice di significati. Due prospettive, quella di Piaget e Vygotskij, presentate da Bruner attraverso una metafora: quella della mano destra e della mano sinistra.[38] Una mano destra, identificata con il pensiero logico che segue un percorso lineare interno alla mente, che ben si adatta alla teoria degli stadi di Piaget, e una mano sinistra, cioè un pensiero che segue un percorso circolare con salti avanti e indietro, che si forma solo grazie al ruolo dei processi socio-culturali ed è ben delineato dalle teorie di Vygotskij.

Bruner, partendo proprio da questi presupposti e ponendosi in una posizione intermedia rispetto ai due autori, definisce l'apprendimento come uno sviluppo cognitivo e di competenze, con un'attenzione particolare rivolta al linguaggio, uno dei principali strumenti di cui si serve il pensiero. L'apprendimento avviene grazie alla trasmissione di conoscenza all'interno di specifici contesti sociali, come la famiglia e la scuola, in cui il bambino compie le proprie esperienze. Tuttavia, affinchè un bambino acquisisca adeguatamente la conoscenza, sono necessarie situazioni adeguate poiché l'apprendimento non è un processo meramente casuale al quale ci si adatta, ma un processo in cui il soggetto è parte attiva. [39]

Per Bruner la conoscenza non è altro che acquisizione, proiezione, ricostituzione e interiorizzazione di uno "schema del mondo" [40], la cui utilità per il soggetto è colta in funzione dei suoi risultati concreti e, soprattutto, è studiata osservando le fasi dello sviluppo cognitivo. I processi mentali, inoltre, hanno un fondamento sociale e sono costantemente influenzati dalla cultura, proprio attraverso i suoi simboli. Quella dimensione culturale dell'apprendimento, non presa in considerazione da Piaget, che ora diventa prioritaria poiché trascurare la "natura situazionale e distribuita della conoscenza e del conoscere significa perdere di vista non soltanto la natura culturale

[38] A. Fonzi, (a cura di), *Manuale di Psicologia dello sviluppo*, Giunti, Firenze - Milano, 2001, pp. 36-37. Metafora presentata da Bruner durante una Conferenza tenutasi a Ginevra nel 1996. Lo studioso è stato profondamente influenzato dalla teoria storico-culturale di Vygotskij, ma anche dal cognitivismo per l'importanza attribuita allo studio dei processi piuttosto che ai prodotti della conoscenza.

[39] Solo così esso potrà servire ad organizzare l'esperienza e ad inserirla in una "struttura". Per costruire tale "struttura", ossia il processo che consente di acquisire il pensiero maturo, il bambino attraversa tre fasi ben precise: rappresentazione esecutiva, durante il primo anno di vita (la realtà viene codificata attraverso l'azione, il bambino impara a conoscere un oggetto in funzione del suo utilizzo); rappresentazione iconica, fino ai 6-7 anni (la realtà viene codificata attraverso le immagini); rappresentazione simbolica, dai 2 anni in poi (la realtà viene codificata attraverso il linguaggio e altri sistemi simbolici, come ad esempio la musica)

[40] J. Bruner, *Il conoscere*. *Saggi per la mano sinistra*, Armando, Roma, 2005, p. 15.

della conoscenza, ma anche la natura culturale del processo di acquisizione della conoscenza".[41] Se è vero che la cultura forma la mente delle persone ed è intrinseca alla persona stessa, per Bruner è altrettanto vero che l'attività mentale non è solitaria, ma è vissuta con gli altri e fatta per essere comunicata.

1.2.6 Il costruttivismo sociale di Vygotskij

Nella storia della psicologia dello sviluppo il contributo di Vygotskij è stato generalmente contrapposto a quello di Piaget. I due psicologi, infatti, hanno espresso due concezioni relativamente antitetiche dello sviluppo psichico umano: Piaget ha fatto riferimento a una forte matrice genetico -biologica evidenziando le linee evolutive generali e comuni della mente umana, mentre Vygotskij prende in considerazione il contesto sociale e culturale, mettendo in luce le differenziazioni psicologiche dipendenti dai fattori ambientali.[42]

L'autore indirizzò i suoi studi verso lo sviluppo delle funzioni psichiche superiori nel bambino, ponendo l'ambiente come variabile essenziale nei processi di apprendimento in una prospettiva essenzialmente storico-culturale. Lo sviluppo del bambino, a suo avviso, dipende dal contesto storico e socioculturale in cui vive e dal modo in cui viene messo in grado di utilizzare gli strumenti della propria cultura (ad esempio i linguaggi). Sono proprio la cultura di appartenenza e l'intreccio dei rapporti sociali ad influenzare lo sviluppo e l'apprendimento. Ciò che interessa lo studioso non è tanto ciò che il bambino è in grado di fare ora, ma piuttosto ciò che sarà capace di fare dopo aver sperimentato e vissuto nuove esperienze sociali e culturali.

Vygotskij criticò il comportamentismo americano che studiava i processi mentali riducendoli a catene di riflessi e comportamenti elementari, senza considerare il ruolo svolto dalle funzioni interne della mente. Si perdeva così la caratteristica fondamentale della vita psichica umana, ossia l'elaborazione cosciente dei processi psichici. Ciò che è importante nella ricerca psicologica è la coscienza, non tanto nella sua dimensione soggettiva e introspettiva, già sostenuta da diversi studiosi, quanto come proprietà della

[41] Cfr. B. M. Varisco, Mappe *concettuali: una bussola per l'insegnamento-apprendimento universitario? Una ricerca pilota*, in B. Vertecchi (a cura di), *Per una nuova qualità della scu*ola, Tecnodid, Napoli, 1995.
[42] A. Fonzi, *op. cit.,* p. 25.

mente umana di appropriarsi di contenuti di pensiero e forme di comunicazione di un determinato contesto sociale e culturale. La complessità dei processi mentali umani non dipende da una maggiore ricchezza delle sequenze stimolo-risposta, ma dalla presenza di un'organizzazione funzionale assente nelle altre specie animali. La mente umana, infatti, funziona in stretta relazione con il contesto storico-culturale in cui il bambino cresce ed è proprio questo a fornire alla mente gli strumenti cognitivi per strutturare e programmare i propri processi.[43] Si tratta di strumenti esterni, come quelli che servono per scrivere, che forniti al bambino dal suo ambiente culturale diventano mezzi per interagire con gli altri, acquisire e produrre conoscenze sul mondo esterno e sul proprio mondo interno.

L'autore, nel suo libro *Pensiero e linguaggio* (1934), critica altresì il concetto di egocentrismo così come era stato formulato da Piaget. Quest'ultimo, infatti, presentava una concezione dello sviluppo mentale lineare: si passa dalla "solitudine" del pensiero del bambino (una monade isolata dal resto del mondo) verso l'egocentrismo dell'adolescente e da questo alla "strutturazione" dell'adulto. Per Vygotskij, al contrario, non esiste un movimento lineare che procede dal linguaggio egocentrico al linguaggio socializzato; il linguaggio egocentrico è molto di più di un semplice accompagnamento dell'azione di cui bisogna privarsi al momento giusto. È uno strumento del pensiero che aiuta il bambino a definire un problema e a costruire piani per una soluzione possibile che rimane anche in età scolare come mezzo per raggiungere un fine cognitivo.[44] La differenza sta nel fatto che il linguaggio egocentrico, essendo interiorizzato, è sempre meno osservabile, sebbene i processi mentali in gioco siano gli stessi. È evidente, quindi, che per Piaget l'andamento evolutivo va dall'individuale al sociale, mentre per Vygotskij il linguaggio è fin dalle origini sociale. Se in un primo momento il pensiero e il linguaggio non hanno un legame forte, con il tempo si viene a stabilire un rapporto che consente di apportare sempre nuovi contenuti al pensiero stesso (al contrario di Piaget per il quale linguaggio e pensiero sono indipendenti). Il bambino è un protagonista attivo nelle relazioni sociali e il primo uso del linguaggio è proprio di tipo sociale e comunicativo. In seguito, accanto a questa funzione sociale, il linguaggio comincia ad assolvere una funzione intrapsichica, che si

[43] L. S. Vygotskij, *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*, Giunti, Firenze, 2009, p. VII.
[44] A. Tryphon, J. Vonèche, *Piaget-Vygotskij. La genesi sociale del pensiero*, Giunti, Firenze, 1998, p. 7.

trasformerà gradualmente nel vero e proprio linguaggio interiore o pensiero verbale.

Vygotskij sviluppa una psicologia culturale evidenziando il ruolo primario della comunicazione e del contesto sociale nella formazione dei significati, della conoscenza e dell'apprendimento. In questo senso, una funzione importante assume la cosiddetta zona di sviluppo prossimale, ossia quella zona che definisce la distanza tra il livello di sviluppo effettivo e il livello di sviluppo potenziale (la differenza tra ciò che il bambino è in grado di fare da solo e ciò che è in grado di fare con l'aiuto di un altro individuo, adulto o coetaneo). Il bambino può risolvere, grazie alla guida di un esperto, problemi e compiti che non sa ancora risolvere da solo ma che diventeranno ben presto parte delle sue abilità individuali. È evidente, quindi, l'importanza degli ambienti di apprendimento che dovrebbero comprendere un'interazione guidata, ossia un adulto che fornisce il supporto necessario affinchè il bambino diventi capace di produrre abilità che è già in grado di comprendere. Un adulto, in primis l'insegnante, che si pone come finalità quella di sfidare il bambino ad andare oltre quei limiti che inevitabilmente lo porterebbero a fermarsi. Se il bambino dimostra di saper fare da solo quello che precedentemente era in grado di fare soltanto con la guida dell'adulto, ciò prova che l'abilità in questione è stata interiorizzata. Il compito dell'istruzione è proprio quello di sostenere l'individuo nel suo apprendimento attraverso una progressiva diminuzione del supporto (nella sua zona di sviluppo prossimale) a svolgere i compiti che da solo non porterebbe a termine, finché non sarà in grado di farli da solo.

Nella concezione costruttivista la conoscenza è costruita a partire dall'esperienza e l'apprendimento è attivo, situato e inteso come una personale interpretazione del mondo, sebbene non possa prescindere da una collaborazione con gli altri, poiché i significati sono sempre negoziati. Pertanto, in ambito didattico e formativo tale approccio non può che rifiutare una scuola distaccata dalle esperienze di vita che pone l'enfasi sulla riproduzione e non sulla costruzione della conoscenza; l'accento piuttosto viene posto sul discente, sull'autodeterminazione[45] del percorso e sui contesti concreti in cui l'apprendimento avviene.

[45] L'autodeterminazione nel Servizio Sociale si traduce nel principio che "a ciascuno debba essere garantita la possibilità di scegliere, senza condizionamenti, i modi in cui affrontare le situazioni che si presentano nel corso dell'esistenza". È un principio che fin dalle origini si pone come pietra miliare e viene visto come una delle ragioni d'essere della professione. Per approfondimenti si veda il Codice Deontologico degli assistenti sociali e S. Fargion, voce *Autodeterminazione*, in A. Campanini (diretto da), *Nuovo Dizionario di Servizio Sociale*, cit., pp. 81-83.

1.3 Il pragmatismo di Dewey

Il XX secolo è stato innovatore in ogni aspetto della vita sociale e i comportamenti, sia individuali che collettivi, si sono radicalmente trasformati in ogni area del pianeta. Mutamenti che inevitabilmente hanno influenzato anche l'educazione e la pedagogia. La pratica educativa si è infatti sempre più rivolta verso un soggetto umano nuovo, uomo-individuo e uomo-massa insieme, imponendo nuovi protagonisti, tra cui il bambino e la donna, e rinnovando le istituzioni formative (famiglia, scuola, fabbrica, etc.). La teoria ha invece tentato di chiarire i fini e i mezzi dell'educazione, attribuendo un ruolo sempre più centrale alle scienze umane, che dovrebbero porsi come obiettivo prioritario lo sviluppo dei saperi dell'educazione.[46]

È soprattutto nella scuola che è possibile individuare le maggiori trasformazioni, in virtù dello sviluppo della tradizione attivistica che la osserva come istituzione chiave della società democratica. Al centro, anche grazie alle citate teorie di Piaget, viene posto il bambino (la sua psiche è differente da quella dell'adulto alla quale era stata fino a quel momento assimilata) con i suoi bisogni e le sue potenzialità: un soggetto attivo che deve poter manifestare spontaneamente le sue inclinazioni primarie, per cui necessita di essere liberato dai vincoli dell'educazione familiare e scolastica. L'apprendimento dovrebbe avvenire a contatto con l'ambiente esterno, attraverso attività non solo intellettuali ma anche di manipolazione, in virtù della sua globalità (conoscenza e azione non possono essere separate). Ciò che diventa fondamentale è la motivazione, poiché ogni apprendimento dovrebbe essere collegato ad un interesse da parte del fanciullo e quindi stimolato dai suoi bisogni emotivi, pratici e cognitivi. [47]

Figura di spicco di questa "educazione attiva nuova" è Dewey, che fin da subito prestò grande attenzione alle trasformazioni del suo tempo, legate soprattutto allo

[46] F. Cambi, *Manuale di storia della pedagogia*, Laterza, Roma – Bari, 2003, p. 274.

[47] È bene sottolineare che, a partire dagli anni Sessanta del secolo scorso, tale educazione attiva inizia ad essere criticata da più parti per aver svuotato, in un certo senso, la scuola delle sue finalità essenzialmente culturali e cognitive. Tra le diverse riletture critiche di Dewey si può annoverare quella di Bruner secondo il quale la scuola, oltre a prendere in considerazione gli interessi degli alunni, dovrebbe introdurre nuovi orizzonti di esperienza e nuovi traguardi. È necessario organizzare l'apprendimento, infatti, non conta ciò che abbiamo appreso, ma ciò che possiamo fare con quanto abbiamo appreso. Le diverse materie andranno quindi insegnate in modo strutturato, come metodologie di pensiero basate su proposizioni generali interconnesse tra loro. In questo modo il discente, prima di essere posto davanti a delle nozioni su uno specifico argomento, avrà un'idea generale della materia e della parte del sistema cognitivo in cui può essere collocata.

sviluppo industriale e all'urbanizzazione. Partendo proprio dall'osservazione di questi fenomeni, l'autore arrivò a mettere in discussione il positivismo che tendeva a "venerare" la società industriale, evidenziando l'esigenza di una trasformazione radicale della società per poter promuovere un benessere collettivo, superando così il disagio e gli squilibri esistenti. Non ci dovrebbe essere, a suo avviso, un sovrano o un élite che domina sulla maggioranza dell'opinione pubblica, ma una democrazia che riconosce i legami sociali e la partecipazione, raggiungibile però solamente se guidata in modo adeguato dall'educazione.[48]

Il rapporto fra educazione e democrazia è trattato in molte delle sue opere[49], nelle quali sottolinea come uno dei fini principali dell'educazione stessa sia la difesa e la promozione della democrazia come modello politico. Non può esserci società democratica se non con una scuola democratica che educhi i giovani alla partecipazione, alla socialità e alla corresponsabilità, infatti, "una società indesiderabile è una società che pone, all'interno e all'esterno, delle barriere alle libere relazioni e alla comunicazione delle esperienze".[50] Nel suo pensiero l'educando è un individuo sociale e la società è un'unione organica di individui: se eliminiamo il fattore sociale rimane solo un'astrazione; se eliminiamo il fattore individuale dalla società si resta solo con una massa inerte e senza vita. È qui che si inserisce la scuola intesa come un'istituzione sociale che favorisce la socializzazione, una forma di vita comunitaria attraverso la quale il fanciullo imparerà ad utilizzare le sue potenzialità per conseguire fini sociali.[51] Società e individuo sono dunque due facce della stessa medaglia, due momenti della realtà, e la vera educazione è quella che è sociale e individuale allo stesso tempo.

---

[48] Per Dewey, come per Aristotele, fondamentale è la socializzazione, poiché la società è la dimensione naturale dell'uomo ed è proprio nella cooperazione che quest'ultimo potrà trovare delle risposte ai suoi problemi. Cfr. anche R. Sennet, *Insieme*, Feltrinelli, Milano, 2012. Sennet pone l'accento sull'importanza della collaborazione, che rende più agevole il portare a compimento le cose, e della condivisione che ha la funzione di sopperire alle eventuali carenze individuali. È importante acquisire la capacità di essere sensibili nei confronti degli altri, pensando alla collaborazione nella sua dimensione etica.

[49] J. Dewey, *L'educazione di oggi,* La Nuova Italia, Firenze, 1973, p. 282. È bene ricordare che la prima opera pedagogica di Dewey è "Scuola e società" (1899), in cui vengono fissati i fondamenti del suo pensiero educativo. La scuola, per l'autore, non può restare indifferente alle profonde trasformazioni della società (industrializzazione e partecipazione politica delle classi subalterne). Al contrario, all'interno di essa, dovranno essere costruiti laboratori "del fare" che colleghino le attività scolastiche con quelle produttive e familiari. Anche in un articolo del 1930, dal titolo "La libertà delle scuole nuove", egli sottolinea l'esigenza di non trascurare la preparazione alla realtà sociale, compresi i mali stessi della civiltà industriale e politica.

[50] J. Dewey, *Democrazia e educazione*, Sansoni, Milano, 2004, p. 108.

[51] J. Dewey, *Il mio credo pedagogico*, cit., pp. VI-IX.

Dewey, va ricordato, oltre che un grande pedagogista (teorico e pratico), è stato anche un grande filosofo che ha rivolto lo sguardo al pragmatismo americano[52], un movimento, avviato da Peirce e James, che pone al centro della sua riflessione la possibilità di azione dell'uomo nel mondo. Vengono così rifiutati i dualismi delle correnti filosofiche dominanti (empirismo, razionalismo e positivismo) e il tema di maggiore interesse diventa la relazione uomo-ambiente.[53] Conoscere significa modificare la realtà attraverso il pensiero e apprendere non significa essere uditori passivi di nozioni ma elaboratori attivi di idee. Questo è possibile solamente in una scuola aperta al territorio che favorisca la cooperazione e rappresenti un'occasione per apprendere un metodo, il metodo del dialogo e della critica. Una scuola che, insegnando a risolvere i problemi, insegna a vivere, dal momento che la vita stessa si pone come un'indagine alla ricerca di verità necessarie per vivere meglio. Esperienza e vita sono impiegati dall'autore come due sinonimi:

> "[…] Abbiamo parlato di vita nei suoi termini più bassi come cosa fisica. Ma adoperiamo la parola vita per denotare l'intero ambito dell'esperienza individuale e razziale. […] La vita comprende i costumi, le istituzioni, le credenze, le vittorie e le disfatte, le ricreazioni e le occupazioni. Adoperiamo la parola esperienza con lo stesso significato".[54]

Uno degli aspetti più interessanti del pensiero di Dewey è il rifiuto per le teorie che tengono separati il metodo e l'oggetto del sapere, l'apprendere e il fare. Quando la conoscenza è tenuta separata dall'agire e l'apprendere non accompagna il fare, "la

[52] Il termine pragmatismo fu inventato dal logico e filosofo americano Peirce per denotare una teoria che valuta ogni principio teorico in vista del suo esito pratico. Si parte da una concezione della verità intesa non come mero rispecchiamento della realtà, ma verità come strumento di orientamento e trasformazione del mondo. La finalità è quella di superare la concezione delle scienze teoretiche greche in cui prevale appunto una contemplazione della realtà, senza prendere in considerazione l'attività di trasformazione della stessa. È la tradizionale separazione della teoria dalla pratica. Mentre l'empirismo inglese era retrospettivo, in quanto la finalità era quella di trovare l'origine delle nostre idee, e la trovava nelle sensazioni antecedenti (le idee erano ritenute un riflesso delle impressioni), il pragmatismo è prospettivo e tecnico: non considera l'idea nella sua origine e nel suo passato, ma solo come preparazione all'azione effettiva.

[53] Lo sfondo teorico è di certo quello dell'evoluzionismo darwiniano, per il quale l'uomo è pensato in relazione con l'ambiente, sebbene tale relazione sia pensata come un evento essenzialmente pratico.

[54] J. Dewey, *Democrazia e educazione*, cit., p. 44.

morale diventa moralismo".[55] La teoria nasce infatti dalla pratica per tornare alla pratica, secondo il circolo prassi-teoria-prassi.[56]

La sua filosofia, chiamata "strumentalismo" (la mente è strumento adattivo che riduce la problematicità e complessità dell'ambiente), si articola più precisamente intorno a una teoria dell'esperienza, intesa come il campo dello scambio tra soggetto e natura, scambio attivo che, sebbene trasformi entrambi i fattori, rimane costantemente aperto, poiché caratterizzato da una crisi, da uno squilibrio sul quale interviene il pensiero come mezzo di ricostruzione di un nuovo equilibrio, che verrà sottoposto a sua volta a nuove crisi e così via.[57] È la ragione lo strumento idoneo per elaborare l'esperienza: il soggetto è un protagonista attivo che usa la ragione, indagando, proprio per sopperire agli squilibri tra sé e l'ambiente, e partendo dai propri bisogni. In altri termini, l'uomo risponde ai bisogni con il pensiero, strumento idoneo per l'elaborazione dell'esperienza, per ricercare soluzioni ai problemi e, di conseguenza, strumento di indagine. Un'esperienza che non è statica e immobile ma in trasformazione: "l'esperienza, come tentativo, implica un cambiamento, ma il cambiamento resta una transizione priva di significato se non è coscientemente connessa con l'ondata di ritorno delle conseguenze che ne defluiscono".[58]

Dewey sostiene che il miglior modo di pensare "è il pensiero riflessivo": quel tipo di pensiero che consiste nel ripiegarsi mentalmente su un oggetto e nel rivolgere ad esso una seria e continua attenzione. Un pensiero che nasce da uno stato di dubbio e di perplessità percepito da un soggetto (fase pre-riflessiva); un pensiero mosso dall'incertezza e spinto ad indagare per conoscere meglio la situazione e superarne le difficoltà (fase post-riflessiva). D'altronde, qualsiasi ricerca nasce da uno stato di incertezza e la funzione del pensiero riflessivo è proprio quella di "trasformare una

[55] L'obiettivo è quello di dimostrare che non c'è una netta separazione tra teoria e pratica e, allo stesso tempo, superare la concezione greca che attribuiva alla teoria un valore in sé, indipendente dal suo rapporto con la realtà. Conoscere significa modificare la realtà attraverso il pensiero.

[56] La formazione delle prime Scuole di Servizio Sociale, nate negli anni Quaranta del secolo scorso, poggia proprio sul pensiero di Dewey, su un'educazione "attiva", capace non solo di trasmettere conoscenze ma anche di far acquisire attitudini, in un processo educativo che favorisce la maturità critica: educazione come ricostruzione e riorganizzazione continua dell'esperienza. Cfr. S. Tonon Giraldo, voce *Formazione al Servizio Sociale*, in M. Dal Pra Ponticelli (diretto da), *Dizionario di Servizio Sociale*, Carocci, Roma, 2005, p. 239 e S. Fargion. *Il Servizio Sociale. Storia, temi e dibattit*i, Laterza, Bari, 2009, p. 24.

[57] In uno stato di perfetto equilibrio relazionale non è possibile distinguere tra i due poli: soggetto e oggetto risultano fusi. Al contrario, il disequilibrio causa la distinzione tra i due. L'esperienza, di conseguenza, è da intendersi proprio come l'alternarsi di equilibri e squilibri.

[58] J. Dewey, *Democrazia e educazione*, cit., p. 151.

situazione in cui si è fatta esperienza di un'oscurità, di un dubbio, un conflitto, o un disturbo di qualche sorta, in una situazione chiara, coerente, armoniosa".[59] L'autore, a tale proposito, utilizza una metafora significativa, quella di un uomo che viaggiando in una regione sconosciuta arriva a un bivio:

> "In mancanza di cognizioni sicure, egli è portato ad un attimo di sosta, di esitazione, di sospensione. Quale strada è giusta? Come risolverà la sua perplessità? Non vi sono che due alternative: egli deve, o proseguire il suo cammino ciecamente o arbitrariamente, confidando nell'esito fortunato del suo tentativo, oppure scoprire delle prove che gli facciano concludere che una determinata strada è la giusta".[60]

Una riflessività intesa perciò non come capacità di pensare, ma il processo del pensare il proprio e l'altrui pensiero. Non è importante porsi la domanda: "Che cosa significa pensare?" ma "Come pensare qui ed ora". Il pensiero spinto dal dubbio e dall'incertezza muove all'indagine in quanto il suo scopo è quello di voler conoscere e comprendere come stanno le cose per poterle poi trasformare. Tuttavia, per giungere ad una soluzione, è necessario che il pensiero sia sospeso:

> "Si è in grado di pensare riflessivamente solo allorquando si è disposti a prolungare lo stato di sospensione e ad assumersi il fastidio della ricerca. Per essere genuinamente pensanti, noi dobbiamo sostenere e protrarre quello stato di dubbio che stimola ad una completa ricerca, in modo da non accettare un'idea o asserire positivamente una credenza finché non si siano trovate fondate ragioni per giustificarle".[61]

La prospettiva pedagogica di Dewey, come si è potuto osservare, propone un processo di apprendimento in cui non sono importanti solo le conoscenze ma anche le abilità ad esse interconnesse. Egli infatti critica la scuola tradizionale dedita a trasmettere ai bambini un sapere già definito, sostenendo la necessità di nuove forme di apprendimento basate sul fare (*learning by doing*, "apprendere facendo"). In tale prospettiva l'educazione è intesa come un processo di crescita dell'esperienza: occorre insegnare a pensare, insegnare a coltivare abilità di apertura mentale poiché "un maestro

[59] *Ivi*, p. 172. Il pensiero riflessivo consente di trasformare una situazione in cui domina il *Chaos* (disordine) in una situazione in cui prevale il *Kosmos* (ordine). Cfr. G. Micunco, *Esiodo. Teogonia. Dal Chaos al Kosmos*, Stilo, 2005. Esiodo, nella Teogonia, ricostruisce il cammino dal disordine all'ordine, dall'irrazionale al razionale.
[60] *Ivi*, p. 74.
[61] J. Dewey, *Come Pensiamo*, cit., p. 76.

che sveglia tale entusiasmo ha fatto qualcosa che nessuna somma di metodi formalizzati, non importa quanto corretti, potrà mai realizzare".[62] Se uno studente è stato stimolato e motivato ad apprendere, avrà interiorizzato tale abilità che porterà con sé lungo tutte le fasi della vita e in tutte le situazioni, proprio alla luce di ciò che oggi viene definito come *lifelong learning*.[63]

1.4 L'apprendimento degli adulti

I principi che hanno ispirato la formazione degli adulti per diverso tempo si sono indirizzati al paradigma pedagogico privilegiando solo le modalità di insegnamento rivolte ai bambini. È grazie al contributo di Knowles e alla sua opera *The Adult Learner. A Neglet Species*, pubblicata nel 1993, che si diffonde un nuovo sistema di ipotesi alternative rappresentato dall'andragogia, quell'arte e quella scienza che mira ad aiutare gli adulti ad apprendere.[64] Mentre il modello pedagogico, incentrato sui bisogni e gli interessi dei più piccoli, si identifica come un'istruzione diretta dal docente e lo studente si limita a seguirne le istruzioni, nel modello andragogico la finalità è quella di aiutare i discenti ad assumersi sempre maggiori responsabilità in virtù del loro apprendimento.

L'apprendimento in età adulta presuppone e propone un *continuum educere*, l'idea che una persona non smette mai di imparare, ma è continuamente "in tras-formazione". Tutte le fasi del ciclo di vita assumono un significato e le occasioni di apprendimento avvengono sempre, anche nei contesti quotidiani ed esperienziali. Niente comunque di essenzialmente innovativo nella storia dell'uomo, seppure per tanto tempo dimenticato o trascurato, dal momento che nel mondo latino l'educazione degli adulti occupava una posizione centrale. Senza entrare in questa sede nello specifico dei

[62] *Ivi*, p. 95.
[63] La nozione di *Lifelong Learning* si diffonde nella letteratura internazionale a partire dal 1996, definito "Anno europeo dell'istruzione e della formazione lungo tutto l'arco della vita", *European Year of Lifelong Learning*, con la Decisione emanata dal Parlamento e dal Consiglio europeo nell'ottobre del 1995.
[64] La parola "andragogia" (deriva dal greco *anèr*, "uomo", e *agèin*, "condurre") in genere viene associata al nome di Knowles ma, in realtà, lo studioso è stato solo il primo a definire una teoria partendo da questo concetto. Il termine (*andragogik*) venne infatti coniato per la prima volta nel 1833 da Kapp e successivamente ripreso da Herbart, il quale mise in evidenza l'importanza di un'istruzione che duri per tutto l'arco della vita, sebbene a differenza di Kapp fosse restio a fare una distinzione tra metodologie di insegnamento rivolte ai bambini piuttosto che agli adulti.

classici, basti citare il principio basilare del pensiero di Quintiliano, per il quale il processo di apprendimento dell'individuo parte dalla culla e lo accompagna fino agli ultimi giorni della sua vita.[65]

Knowles, partendo soprattutto dalla psicologia umanista di Rogers e Maslow, sviluppa il suo modello intorno ai seguenti concetti chiave:[66]

- il bisogno di conoscere. Gli adulti hanno la necessità di comprendere perché bisogna apprendere qualcosa e devono prendere consapevolezza di tale bisogno: Perché devo apprendere? Cosa devo apprendere? Come devo apprendere? Un apprendimento consapevole presuppone che la persona sia cosciente di ciò che dovrebbe imparare, verificando che tutto sia orientato ai fini dell'apprendimento e dell'arricchimento delle proprie conoscenze;
- il concetto di sé del discente (autonomo e auto-diretto). Gli adulti si percepiscono come decisori autonomi ma quando si trovano in ambito formativo tendono a ritornare a quella condizione di dipendenza tipica della scuola ("insegnatemi ad apprendere"). È necessario quindi promuovere l'autonomia della persona;
- il ruolo dell'esperienza (risorse e modelli mentali). In età adulta il processo di apprendimento è essenzialmente basato sulla pratica, sebbene vada sempre preso in considerazione il fatto che qualsiasi esperienza, oltre a generare conoscenza, possa creare delle possibili resistenze. È qui che si inserisce il facilitatore che con strategie adeguate guida l'adulto nel superamento delle difficoltà;
- la disponibilità ad apprendere (compiti evolutivi). Tale disponibilità nell'adulto è legata principalmente ai bisogni, a loro volta strettamente connessi a svolte evolutive sia personali che ambientali. Non sempre però la persona si rende conto dei suoi bisogni ed è qui che entra in gioco il facilitatore;
- l'orientamento verso l'apprendimento (centrato sui problemi, contestuale). La velocità e la qualità dell'apprendimento sono collegate alla realtà, per cui il facilitatore dovrebbe fare in modo che i contenuti didattici siano collegati con le situazioni di vita concrete della persona;

[65] Cfr. M. F. Quintiliano, *Institutio Oratoria*, Einaudi, Torino, 2001.
[66] M. Knowles, E. F. Holton III, R. A Swanson, *Quando l'adulto impara. Andragogia e sviluppo della persona*, Franco Angeli, Milano, 2008.

- la motivazione (valore intrinseco, ritorno personale). Le persone rispondono sicuramente bene alle motivazioni materiali, ma quelle più forti derivano direttamente dall'interno (autostima, qualità della vita, ecc.).

Knowles pone l'accento soprattutto sul valore che l'esperienza assume nella formazione degli adulti in termini di crescita, trasformazione e cambiamento. Proprio quest'ultimo termine include in se stesso le molteplici forme di apprendimento che si possono realizzare nell'età adulta. Tali forme possono riguardare sia il mondo della conoscenza (apprendimento cognitivo: comportamenti, valori, saperi, tecniche, ecc.), sia il mondo degli affetti (apprendimento emotivo: il sentire, il convivere, l'amare, l'accettare, il riconoscere, ecc.). Un cambiamento, così come rileva Demetrio,

> "è sempre generatore di apprendimento nel breve o lungo periodo e, parimenti, ogni apprendimento, se profondo, è tale da suscitare cambiamenti mentali che, talvolta, producono variazioni a livello di criteri di rappresentazione di sé dei soggetti, della propria comunità, del mondo".[67]

La centralità della persona, totalmente presente e coinvolta nel processo di apprendimento, appare così indispensabile per una formazione adeguata ed efficace, dove la componente emotivo - relazionale appare sempre strettamente connessa a quella razionale. Chi insegna non si può quindi collocare come unico detentore della conoscenza, ma può eventualmente svolgere il ruolo di facilitatore dell'apprendimento.[68] Una componente fondamentale nell'approccio di Knowles è proprio la relazione tra chi apprende e chi facilita l'apprendimento, dove quest'ultimo rinuncia a governare il processo e si assume la responsabilità di guidare gli studenti. È un esperto che non trasmette semplicemente il sapere professionale allo studente ma lo considera al centro del processo educativo, sebbene nella relazione che si viene ad instaurare tra i due, come meglio verrà specificato successivamente, sia più opportuno parlare di un doppio apprendimento (anche chi facilita, guida o insegna, a sua volta, apprende e amplia il suo bagaglio cognitivo, emotivo e relazionale).

[67] D. Demetrio, *Manuale di educazione degli adulti*, cit., pp. X-XI.
[68] M. Bruscaglioni, *La gestione dei processi nella formazione degli adulti*, Franco Angeli, Milano, 1991, p. 49. Questo discorso ben si accosta al modello del Servizio Sociale costruttivista secondo il quale la conoscenza della realtà può scaturire solo dalla costruzione della situazione da parte dell'assistente sociale e dell'utente insieme. Il professionista non è detentore di un sapere teorico a priori da applicare sulla situazione della persona, ma può solamente costruire con l'utente delle ipotesi suggerite dalla teoria e verificate continuamente nell'operatività.

Ciò che assume rilevanza nella teoria di Knowles è il contratto di apprendimento, uno strumento che mette in gioco aspirazioni, motivazioni ed esperienze e rende gli obiettivi chiari ed espliciti per tutti i protagonisti. Tale contratto è altresì finalizzato a conciliare le necessità di formazione specifica delle persone con le aspettative dell'organizzazione (nel caso del tirocinio sia le aspettative della sede accademica che quelle del contesto organizzativo e professionale in cui lo studente viene inserito). A questo si dovranno però aggiungere quelli che sono gli elementi costituivi del procedimento di apprendimento stesso: lo studente va preparato e va inserito all'interno di un clima sociale e interpersonale positivo che possa facilitare il confronto, lo scambio e la costruzione di nuovi significati; il clima deve essere adeguato per una progettazione condivisa in modo che lo studente partecipi alla costruzione del suo iter formativo; gli obiettivi del progetto vanno formulati chiaramente, anche attraverso l'individuazione delle aree problematiche sulle quali lavorare e non solo sulle risorse dello studente; il progetto va messo in atto e poi valutato (Knowles pone l'accento, in particolare, sulla valutazione delle reazioni, dell'apprendimento, dei comportamenti, dei risultati, oltreché sulla ripetizione dell'analisi delle necessità dell'apprendimento stesso).

L'adulto in formazione è riconosciuto come protagonista attivo e partecipe delle scelte di apprendimento, sia che si tratti di una forma autodiretta o di una modalità autonoma. Ha la possibilità quindi di rivivere o vivere per la prima volta esperienze che in passato erano riservate a specifiche fasi del ciclo di vita, o ancora entrare all'interno di processi formativi fino a quel momento non presi in considerazione, che mirano ad arricchirlo nelle sue diverse dimensioni e a produrre un cambiamento. In merito, Merriam e Caffarella[69] individuano le quattro componenti che dovrebbero caratterizzare l'apprendimento in età adulta: la capacità di autodirigersi e l'autonomia (obiettivo dell'apprendimento); la profondità e l'estensione delle esperienze precedenti (contenuto e spinta all'apprendimento); la riflessione che conduce alla presa di consapevolezza dei cambiamenti avvenuti grazie all'apprendimento; la capacità di azione o gli altri tipi di espressione che sono necessari affinchè l'apprendimento possa realizzarsi. È evidente come, nel supportare l'apprendimento in età adulta, non si possa prescindere da una considerazione dell'esperienza intesa nella sua globalità, in modo da trasformarla da

[69] S. B. Merriam, R. Caffarella, *Learning in Adulthood*, Jossey Bass, San Francisco, 1991, pp. 264-265.

semplice esperienza a quella che già Ausubel definiva esperienza significativa. Chi può assumere delle decisioni sulle fasi del processo di apprendimento è solo l'individuo, mentre l'insegnante, formatore o facilitatore, può favorire tali decisioni attraverso vari incoraggiamenti.

Verranno di seguito presentate alcune teorie dell'apprendimento in età adulta: le teorie basate sull'apprendimento esperienziale e sulle situazioni di vita (Kolb, Jarvis,); le teorie basate sull'apprendimento riflessivo (Schön, Archer), le teorie basate sull'apprendimento come acquisizione di consapevolezza di sé (Mezirow, Freire); la teoria dell'apprendimento situato (Lave e Wenger); le teorie basate sull'apprendimento dei saperi taciti (Polanyi, Nonaka).

1.5 Apprendere dall'esperienza

Notevole è l'importanza di Piaget, come si è potuto osservare, per chiunque voglia esplorare quelli che sono i principi dell'apprendimento esperienziale: un apprendimento inteso proprio come un processo continuo radicato nell'esperienza. Esperienza definita dai pragmatisti come "un processo attivo che include tanto l'ambito sensibile quanto quello intellettuale"[70], sia l'ambito conoscitivo che quello pratico, andando in qualche modo a superare tutti i dualismi tradizionali. Un concetto ben differente da quello presentato dall'empirismo inglese che con tale termine indica l'intero mondo dell'uomo, ma un mondo semplificato e privo di qualsiasi elemento di disordine, di turbamento e di errore, e ridotto a stati di coscienza chiari e distinti. Nel pragmatismo l'esperienza viene invece intesa come la previsione e l'anticipazione degli sviluppi o dell'utilizzazione possibile di tutte le nostre conoscenze: la "verità" è tale non perché si accorda con i dati dell'esperienza passata ma perché è suscettibile di un uso qualsiasi nell'esperienza futura.[71] L'esperienza di cui parla Dewey, ad esempio, è primitiva, indiscriminata e grezza e include dentro di sé tutti quei fattori di rischio che

[70] R. M. Calcaterra, *Pragmatismo: i valori dell'esperienza*, Carocci, Roma, 2003, pp. 11, 12.
[71] N. Abbagnano, G. Fornero, *Filosofi e filosofie nella storia*, Paravia, Torino, 1992, vol. III, pp. 399-400. Mentre l'empirismo classico si è preoccupato prevalentemente di rendere conto del mondo esterno a partire dal punto di vista interno del soggetto che conosce, per i pragmatisti, e in particolare per Dewey, lo stesso concetto di esperienza riduce il dualismo fra esterno e interno. L'esperienza non è mai esperienza di un oggetto da parte di un soggetto, ma interazione tra i due, o meglio transazione.

agiscono nella vita umana; non si riduce a coscienza chiara e distinta, ma neanche a conoscenza, poiché l'essere e l'avere precedono quest'ultima e la condizionano. Non coincide con la soggettività e non è solo un "esperire", ossia una successione di sensazioni, immagini e impressioni personali; comprende invece l'intero mondo degli eventi e delle persone: è essenzialmente storia, in quanto implica sia le condizioni oggettive (le forze e gli eventi), sia la registrazione e la valutazione di questi eventi fatta dall'uomo. Nel definirla, Dewey richiama alcuni principi:

- principio di continuità. Ogni persona crea, a partire dall'esperienza, dei comportamenti che le consentono di interagire con il mondo circostante e di modificarlo;
- principio di crescita. Il processo educativo è efficace quando la continuità dell'esperienza consente una crescita effettiva della persona, in termini di propensione a nuove esperienze, in un percorso di apprendimento continuo;
- principio di interazione. L'esperienza avviene nell'ambito di due condizioni: una esterna (relativa all'oggetto dell'esperienza) e una interna (relativa al soggetto che apprende). È evidente, quindi, che affinchè si produca apprendimento le condizioni del soggetto e quelle dell'oggetto devono essere in accordo, per cui nessuna azione educativa può prescindere dall'identità dei soggetti e dalle loro esperienze precedenti.

Il ruolo dell'esperienza è fondamentale, sebbene in essa s'intreccino bisogni, interessi, motivazioni, aspirazioni e conflitti, per cui la persona non può non essere un soggetto attivo. Se la persona si sottomette alle condizioni di un'esperienza senza avere la possibilità di "trasformarla" e di "trasformarsi", l'esperienza stessa sarà passiva e non condurrà a nessun tipo di cambiamento e apprendimento efficace. Non è possibile una conoscenza da spettatore, giacché il conoscere è una forma dell'agire e nel fare esperienza il soggetto interviene sul mondo.[72]

Reggio presenta una distinzione del termine esperienza inteso da un lato come verbo ("sperimentare") e dall'altro come sinonimo. Nel primo caso esso rimanda non solo all'idea di fare esperienza su qualcosa ma, in generale, al provare e sentire che derivano dall'incontro con una situazione (oggetto, persona, ecc.) e sono percepibili attraverso l'osservazione, il ricevere gli effetti della situazione, l'incontrare. Come

[72] I. Hacking, *Conoscere e sperimentare*, Laterza, Roma - Bari, 1987, pp. 154-155.

sostantivo, invece, rimanda al possesso di una conoscenza acquisita attraverso il contatto diretto, l'incontro con situazioni e persone e con gli effetti che ne derivano, una lunga pratica accompagnata da osservazione (avere esperienza, cioè essere esperto).[73] Una distinzione che richiama quella presentata da Benjamin tra *Erlebnis* ("esperienza vissuta") ed *Erfahrung* ("esperienza accumulata"), sebbene sia importante evidenziare che con il primo termine non ci si riferisce "al vissuto" nel senso della profondità dei significati e delle risonanze di un evento nel soggetto:[74] è il vivere un evento solo al livello dell'attenzione consapevole.[75] Il concetto di *Erfahrung* indica invece un'esperienza che ha bisogno di tempo, di una durata, non è l'esperienza puntuale che si impone alla coscienza, ma piuttosto il sedimentare di contenuti nella memoria e il loro ritornare come autocoscienza. È l'esperienza nel senso in cui si può dire di un uomo che "ha esperienza", per cui la sua sostituzione con il termine *Erlebnis* significa il venir meno della capacità del soggetto di imparare dalla propria esperienza.[76]

Jedlowski osserva che in Benjamin è presente anche un altro significato di esperienza, intesa come "processo attraverso cui nel soggetto si deposita la memoria di ciò che ha vissuto, ed egli o ella ha la facoltà di rivisitare i diversi momenti della propria

[73] Cfr. P. Reggio, *Apprendimento esperienziale: fondamenti e didattiche*, Edizioni Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano, 2009.

[74] P. Jedlowski, *Memoria, esperienza e modernità*, Franco Angeli, Milano, 2002, pp. 13-15. *Erfahrung* è una parola che nel romanticismo veniva utilizzata per indicare il cammino con cui un uomo esce da sé e affronta il mondo per conquistarlo e conquistare se stesso. Benjamin ipotizza la fine dell'esperienza, intesa come *Erfahrung*, nel mondo contemporaneo dove i soggetti vivono in una condizione di estraneità nei confronti del proprio passato. I soggetti dell'esperienza sono i vecchi, poiché avere esperienza significa "sapere come andranno a finire le cose" (Benjamin, 1976, 235). Una modernità in cui le trasformazioni che investono l'ambiente sociale sono sempre più veloci, nessuno può sapere come andranno a finire le cose, perché tali cose non sono più le stesse.

[75] Già Dilthey, fondatore dello storicismo tedesco, chiamava *Erlebnis* "l'esperienza vivente" o "vissuta". Egli faceva una distinzione tra scienze dello spirito e scienze naturali, evidenziando che oggetto delle prime è l'uomo nei suoi rapporti sociali, cioè nella sua storia. Tale oggetto non è esterno all'uomo ma interno: non è colto, come l'oggetto naturale, attraverso l'esperienza esterna, ma attraverso l'esperienza interna che è quella con la quale l'uomo coglie se stesso (*Erlebnis*). Nelle scienze naturali l'uomo muove da una pluralità di elementi separati per costruire una totalità, mentre nelle scienze dello spirito parte dal rapporto immediato che ha con l'oggetto. Se nelle scienze naturali il fondamento è la concettualità, nelle scienze dello spirito è la comprensione. Il comprendere diventa così l'operazione conoscitiva fondamentale e di questa operazione l'esperienza vissuta è il punto di riferimento. In questa prospettiva, il comprendere corrisponde anche al rivivere e riprodurre l'esperienza altrui, ed è così che si realizza l'unità tra il soggetto e l'oggetto. Per un approfondimento sullo storicismo tedesco e il pensiero di Dilthey cfr. W. Dilthey, *Einleitung in die Geisteswissenschaften*, Leipzig, 1883, tr. it. di G. A. De Toni, *Introduzione alle scienze dello spirito. Tentativo di fondazione per lo studio della società e della storia*, Bompiani, Milano, 2007.

[76] P. Jedlowski, *Un giorno dopo l'altro. La vita quotidiana tra esperienza e routine*, Il Mulino, Bologna, 2005, pp. 40-41.

storia e connetterli fra loro attribuendovi un senso".[77] E ancora, secondo Benjamin, l'esperienza attende di essere analizzata, rielaborata per dare vita a comprensioni significative. Il fare, il vivere una situazione attendono che il soggetto li trasformi per divenire esperienze ed apprendimenti: "il significato specifico di un vissuto […] consiste allora nell'inserimento di questo nel contesto totale dato dall'esperienza".[78] Tutto questo, tuttavia, appare a rischio nella società contemporanea dove le esperienze accumulate e sedimentate nel saper fare rischiano di scomparire e il valore stesso dell'esperienza decade. Le trasformazioni della società contemporanea, in cui i tempi sono sempre più veloci, consentono infatti alle persone di vivere numerose esperienze, ma l'esperienza stessa non viene trasmessa da una generazione all'altra e non confluisce nella memoria collettiva. È proprio la possibilità di avere esperienza, e di saperla comunicare, a coniugare i rapporti tra memoria individuale e memoria collettiva: "dove c'è esperienza nel senso proprio del termine, determinati contenuti del passato individuale entrano in congiunzione, nella memoria, con quelli del passato collettivo".[79]

Il concetto di apprendimento dall'esperienza, come unica forma di apprendimento autentico, che conduce al cambiamento e alla trasformazione delle persone, viene introdotto nel 1962 da Bion (1897-1979).[80] È una forma di apprendimento che comporta un'elaborazione personale della conoscenza e consente di superare la tradizionale divisione tra aspetti cognitivi e aspetti emotivi, infatti, affinchè si possa parlare di un apprendimento autentico, che genera cambiamento, è necessaria "una consapevolezza esperienziale mediata dall'elaborazione delle emozioni presenti e non semplicemente un approccio intellettuale al problema".[81] L'apprendimento autentico non avviene

> "quando si hanno più conoscenze, ma quando si è aumentata la capacità di riceverle: non si tratta cioè di un fatto quantitativo, ma di un fatto qualitativo. Non è un problema di sapere, ma di modo di mettersi in rapporto con gli altri, il mondo, la natura, la

[77] *Ibidem.*
[78] A. Schutz, *La fenomenologia del mondo sociale*, Il Mulino, Bologna, 1974, pp. 70-72.
[79] W. Benjamin, *Avanguardia e rivoluzione*, Einaudi, Torino, 1976, p. 91.
[80] Per maggiori approfondimenti su Bion cfr. W. R. Bion (1972), *Learning from experience*, trad. it. *Apprendere dall'esperienza*, Armando, Roma, 1996.
[81] R. Magnone, F. Tartaglia, *Cambiamento: una faticosa opportunità*, Giappichelli, Torino, 2013, p. 155. L'approccio esperienziale non solo riconosce, accetta e comprende le emozioni, ma le utilizza come strumento di apprendimento.

conoscenza. L'apprendimento autentico, cioè, comporta un cambiamento mentale del modo di essere".[82]

L'apprendimento esperienziale si differenzia dalle tradizionali metodologie di formazione perché avviene quando le esperienze sono seguite dalla riflessione e dall'analisi critica. Lo studente, attraverso tale processo, si pone domande, sperimenta soluzioni, risolve problemi, si assume una responsabilità e sviluppa la creatività. È un apprendimento di tipo olistico, poiché il soggetto apprende utilizzando tutti i suoi canali (cognitivo, emotivo e fisico), e si confronta con terreni a lui sconosciuti con i quali è costretto ad adattarsi, correre dei rischi, operare anche senza conoscere tutte le risposte. È, come più volte ribadito, un protagonista attivo e nessuno gli fornisce dall'esterno dei modelli preconfezionati validi per tutti, ma viene eventualmente accompagnato e facilitato nell'attivazione di tutte le sue risorse personali.

Viene stimolato un apprendimento non tanto per tentativi ed errori, ma un apprendimento strutturato in fasi in cui "ci si ferma e si riflette su". L'attenzione è centrata sul "qui e ora", collegando così il processo di apprendimento a situazioni concrete che consentano di esprimere quanto sperimentato e di attribuire all'esperienza stessa significati plurimi funzionali ad una rielaborazione da parte dello studente, attraverso lo sviluppo di un pensiero critico e riflessivo. Un apprendimento esperienziale che si basa su quattro principi fondamentali: il coinvolgimento della persona che ha un completo controllo sulla direzione e sul focus dell'esperienza di apprendimento; l'iniziativa della persona che dà inizio all'attività di apprendimento in quanto spinto da sue motivazioni personali; l'autovalutazione dei processi di comprensione da parte del discente stesso; la pervasività degli effetti dell'apprendimento sulla vita della persona.[83]

Alla luce di quanto si è detto, tale tipologia di apprendimento, sebbene oggi venga quasi proposta come un qualcosa di innovativo, trova certamente il suo fondamento nell'attivismo di Dewey, ma, come è facile intuire, si afferma in una pluralità di teorizzazioni e sperimentazioni di seguito presentate.

[82] *Ivi*, p. 156. Cfr. G. Blandino, B. Granieri, *La disponibilità ad apprendere. Dimensioni emotive nella scuola e formazione degli insegnanti*, Raffaello Cortina, Milano, 1995.
[83] A. Sicora*, Errore e apprendimento nelle professioni di aiuto*, Maggioli, Santarcangelo di Romagna, 2010, pp. 24-25.

1.5.1 Il ciclo di Kolb

Un ruolo importante assume Kolb che, riferendosi agli insegnamenti di Piaget e di Lewin[84], introduce in letteratura il concetto di apprendimento esperienziale, un processo in cui il sapere risulta proprio come il risultato della rielaborazione dei vissuti e non una passiva acquisizione di nozioni, concetti, relazioni, etc. Nel suo contributo, in diretta continuità con l'elaborazione teorica di Dewey, afferma che non si può parlare di apprendimento e di creazione di conoscenza senza l'apporto proattivo dell'esperienza. L'apprendimento, più nello specifico, viene inteso come un processo che caratterizza tutta la vita della persona, quasi come fosse una spirale che non si conclude mai.

Il suo modello si fonda su sue dimensioni principali: la prensione, intesa come comprensione immediata della realtà, partendo dalla percezione dei suoi elementi sensibili, e la trasformazione, ossia la modalità attraverso la quale la rappresentazione dell'esperienza si traduce in una conoscenza più stabile. La prensione si articola a sua volta in: comprensione, il modo in cui l'esperienza viene ricondotta ad una rappresentazione mentale (una forma di concettualizzazione astratta in cui domina il pensiero simbolico), e apprensione, il modo in cui l'apprendimento si basa sugli elementi concreti dell'esperienza (domina il pensiero concreto). Ancora, la trasformazione è costituita dall'intenzione (riflessione sull'esperienza svolta) e dalla estensione (manipolazione attiva della realtà esterna). Prensione e trasformazione possono essere considerate come gli assi di un diagramma, ai vertici del quale si

[84] L'esperienza che Lewin ritiene valida dal punto di vista educativo coincide con un'immersione totale nella vita e nelle relazioni. In tale processo educativo "i mutamenti di conoscenze e di opinioni, di valori e di modelli, di legami emotivi e di bisogni, dei comportamenti di ogni giorno, non si verificano frammentariamente e indipendentemente l'uno dall'altro, bensì interessano la struttura dell'intera vita dell'individuo nel gruppo". È bene precisare che Lewin, più che di processo educativo, parla di processo rieducativo, considerato che egli vive durante il periodo della Germania nazista e affronta, quindi, il problema del cambiamento culturale di un'intera generazione verso la democrazia. Inoltre, un aspetto interessante, che verrà approfondito nella parte dedicata al tirocinio professionale, in particolare per ciò che concerne la possibilità di raccontare la propria esperienza ai colleghi, riguarda gli studi approfonditi compiuti da Lewin sulle dinamiche di gruppo. È da questi studi che deriva infatti la proposta dei T-group (*training group*) in cui i diversi soggetti sono invitati a partecipare e ad immergersi completamente nella situazione, vivere e analizzare ciò che succede nel gruppo nel "qui ed ora", in quello che viene definito come apprendimento collaborativo. In merito, un'attenzione particolare va rivolta anche all'*Action Learning* di Revans, una tecnica per lo sviluppo di gruppi che mirano alla risoluzione di specifici problemi. Ciò che si tenta di porre in evidenza è la capacità delle persone, quando si trovano di fronte ad un problema, di porsi delle domande su di esso e costruire soluzioni innovative. Per approfondimenti cfr. K. Lewin, *I conflitti sociali*, Franco Angeli, Milano, 1972; R. Revans, *A B C of Action Learning*, Burlington, Gower, VT, 2011.

trovano, come si vedrà in seguito, quattro elementi strutturali del processo di apprendimento. Tale teoria, inoltre, contiene sei principi di fondo che Secci sintetizza nel modo seguente:[85]

- l'apprendimento è un processo e non un risultato, dunque è proprio sul processo che va posta l'attenzione;
- l'apprendimento è un processo continuo, per cui ogni apprendere costituisce un ri-apprendere;
- l'apprendimento trae impulso da conflitti, differenze e disaccordi;
- l'apprendimento è complesso e non si limita al cognitivo, infatti, coinvolge il pensare, il sentire, il percepire e l'agire;
- l'apprendimento comporta un'interazione tra l'individuo e l'ambiente;
- l'apprendimento coincide con la costruzione del sapere.

Partendo da questi presupposti Kolb elabora il suo modello, chiamato appunto ciclo di Kolb[86], in cui l'esperienza è vista come l'esito finale del processo di apprendimento. Quest'ultimo avviene essenzialmente attraverso quattro modi/momenti sequenziali, che corrispondono ad altrettante leve di sviluppo dell'apprendimento stesso:[87]

- esperienza concreta (l'apprendimento è influenzato dalle percezioni e dalle reazioni alle esperienze e l'attenzione è posta sul coinvolgimento diretto della persona[88]);
- osservazione riflessiva (il soggetto riflette sulle caratteristiche e sul significato dell'esperienza, individuando i tratti prioritari e coerenti con gli scopi pratici. L'apprendimento è fondato sull'ascolto, sull'osservazione e sulla riflessione);
- concettualizzazione astratta (il soggetto interpreta gli eventi precedenti producendo concetti, regole e strutture esplicative estendibili anche a nuove

[85] C. Secci, *Apprendimento permanente e educazione*, Franco Angeli, Milano, 2013, pp. 107-108.
[86] Cfr. D. A. Kolb, *Experiential Learning*, Englewood Cliffs, N.J., Prentice Hall, 1984. Tra le teorizzazioni relative all'apprendimento degli adulti, in relazione anche al concetto di apprendimento esperienziale, può essere citata anche la tassonomia presentata da Bloom. L'autore, infatti, classifica l'apprendimento in tre domini: affettivo (sentimenti, motivazioni, valori e atteggiamenti del soggetto che apprende), cognitivo (conoscenze, comprensione delle stesse, capacità di analisi, sintesi e valutazione di chi apprende) e psicomotorio (abilità fisiche e coordinamento motorio).
[87] F. Muzzarelli, *Guidare l'apprendimento*, Franco Angeli, Milano, 2007, p. 101.
[88] Nel percorso formativo dell'assistente sociale, i laboratori di guida al tirocinio, con le diverse simulazioni, e l'esperienza stessa sul campo rappresentano attività che favoriscono tale fase. Lo studente viene infatti coinvolto anche nella sua sfera emotiva e relazionale.

situazioni. L'apprendimento è centrato essenzialmente sull'analisi, sulla sintesi e sulla sistematizzazione);

- sperimentazione attiva (il soggetto traduce queste nuove acquisizioni in azioni da compiere per svolgere bene il compito e sperimenta le precedenti concettualizzazioni in nuove situazioni. L'apprendimento si genera dall'agire e sperimentare in vista di fini pratici, osservando i risultati).

In altri termini, per Kolb, il ciclo deve partire dall'esperienza che viene "fatta propria" attraverso l'osservazione riflessiva che, a sua volta, comporta l'analisi del fenomeno osservato (rispetto alle categorie cognitive di riferimento), tale da qualificarlo e aggettivarlo. Si passa quindi alla fase dell'astrazione che comporta l'idealizzazione di ciò che si è osservato, fino ad arrivare ad una tipizzazione del fenomeno. È poi con la sperimentazione che il nuovo fenomeno viene inquadrato definitivamente nel complesso del sistema cognitivo individuale; vengono prodotti nuovi dati reali che rimettono in moto il ciclo della conoscenza. È bene però precisare che, sebbene l'apprendimento possa incominciare da qualsiasi punto del ciclo, tutte le quattro fasi del processo devono essere sempre coinvolte per poter parlare di completezza ed efficacia. Una maggiore o minore predisposizione ad una di queste fasi, infatti, determina quelli che Kolb definisce stili di apprendimento:[89]

1. attivo (caratterizzato da una forte capacità di concettualizzazione astratta e di sperimentazione attiva. È tipico delle persone dinamiche e intuitive, orientate all'azione, che sono legate alle esperienze sensoriali);
2. riflessivo (caratterizzato dalla prevalenza dell'esperienza concreta e dell'osservazione riflessiva. È tipico delle persone che osservano e riflettono su

[89] A. Sicora, *Errore e apprendimento nelle professioni di aiuto*, cit., p. 26. In alcuni testi vengono indicati come applicativo, creativo, teorico e realizzatore (Cfr. F. Baldi, *Soggetti in formazione. Percorsi teorici e metodologici all'autoapprendimento*, Pisa, ETS, 2005, p. 182), mentre nel testo di Kolb e Fry (Cfr. D. A. Kolb, R. Fry, *Toward an applied theory of experiential learning*, in C. Cooper, *Theory of Group Process*, London, John Wiley, 1975) li troviamo distinti in: divergente (la modalità conoscitiva si fonda su un maggior impiego dell'esperienza concreta e dell'osservazione riflessiva), assimilativo (gli individui che adottano questo stille fanno maggiormente uso della concettualizzazione astratta e dell'osservazione riflessiva), convergente (la modalità conoscitiva si fonda su un maggior impiego della concettualizzazione astratta e della sperimentazione attiva), accomodativo (impiega l'esperienza concreta e la sperimentazione attiva). Kolb più precisamente individua due assi: il primo asse presenta il polo dell'esperienza concreta e della concettualizzazione astratta; il secondo asse presenta il polo della sperimentazione attiva e dell'osservazione riflessiva. Dall'incrocio di questi due assi vengono prodotti dei quadranti che corrispondono appunto a i quattro stili di apprendimento.

ciò che hanno di fronte e attribuiscono grande importanza al piano emotivo e relazionale);

3. teorico (caratterizzato dalla concettualizzazione astratta e dall'osservazione riflessiva. È tipico di chi utilizza le informazioni raccolte per elaborare delle astrazioni che poi vengono analizzate);
4. pragmatico (caratterizzato dall'esperienza concreta e dalla sperimentazione attiva. È tipico di chi lavora sulle esperienze tratte dall'ambiente esterno con un'attenzione particolare rivolta alla ricerca dei risultati e alle conseguenze delle sue azioni).

Tali stili di apprendimento corrispondono ad altrettanti profili personali, sebbene Kolb evidenzi come nella realtà non esista uno stile esclusivo. Il suo modello guarda all'esperienza in una prospettiva olistica che comprende esperienza, percezione, cognizione e comportamento[90], oltre al fatto che è possibile apprendere in qualsiasi situazione, non solo in quelle designate formalmente. Ciò che conta è che le esperienze vengano valorizzate come fatti sui quali "mettere in azione una buona quota di osservazione riflessiva per riuscire ad ottenere un risultato nuovo sia sul piano cognitivo che su quello della sperimentazione di fatti e di eventi nuovi".[91]

1.5.2 Esperienza e biografia personale

Un altro autore particolarmente interessato ai processi di apprendimento è il pedagogista britannico Jarvis che, così come Dewey e Kolb, pone l'attenzione sul ruolo fondamentale svolto dall'esperienza. Per lui l'apprendimento degli adulti avviene sempre all'interno di una situazione di vita: "ogni apprendimento comincia con l'esperienza", per cui studiarlo significa studiare il comportamento umano, non in situazioni isolate e artificiali di laboratorio o in aula, bensì, come chiarisce Alberici, nello spazio, nel tempo, e nei rapporti sociali.[92] È un'impresa individuale che si costruisce tra la biografia personale e l'esperienza: ogni persona è unica e apprende secondo le sue modalità soggettive. Tuttavia, il contesto sociale in cui si trova inserita

[90] R. D. Di Nubila, *La formazione oltre l'aula: lo stage*, Cedam, Padova, 1999, pp. 58-68.
[91] *Ivi*, p. 65.
[92] A. Alberici, *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Mondadori, Milano, 2002, p. 99.

pone costantemente dei limiti, per cui è necessaria un'operazione mediativa tra questi e le esigenze di sviluppo della persona stessa.

È quello che Jarvis definisce paradosso dell'apprendimento (*paradoxes of learning*), dal momento che il contesto sociale può guidarlo e promuoverlo, ma anche ostacolarlo. Più precisamente il modello del processo di apprendimento si realizza quando si verifica un'incongruenza tra la biografia personale e l'esperienza acquisita nei contesti sociali, incongruenza che porta la persona a interrogarsi sul significato della situazione e sulle modalità con cui affrontarla. Come già osservato in Dewey, infatti, in un processo di apprendimento non tutto è chiaro e definito, poiché entra in gioco anche ciò che non si conosce, è incerto, e del quale non si hanno delle risposte preconfezionate.

Il punto di partenza del processo di apprendimento, come sottolinea Jarvis, è la persona intesa nella sua globalità, dove le emozioni, i pensieri e le azioni interagiscono tra loro, fino a rendere un'esperienza una vera e propria opportunità di cambiamento. Quest'ultimo viene progressivamente interiorizzato e consente alla persona di utilizzare l'esperienza acquisita nel proprio mondo vitale e quindi nel rapporto con gli altri: l'apprendimento non è individuale, ma ha in sé una dimensione sociale e relazionale. D'altronde, come già sosteneva Bruner, l'apprendimento è un processo condiviso, caratterizzato da reciprocità, interazione e collaborazione: corrisponde al "saper leggere altre menti […], arrivare a sapere cosa pensano e sentono gli altri".[93]

L'apprendimento non è solo risposta alle esperienze, bensì si presenta come un processo che consente di creare nuove esperienze dalle quali trarre nuove conoscenze e modalità di azione. Jarvis, in particolare, distingue tre possibili percorsi, a loro volta suddivisi in categorie:

1. non apprendimento. La persona reagisce all'esperienza senza che vi sia alcun tipo di apprendimento. Questo avviene se la persona reagisce in modo meccanico, riproducendo cioè una modalità che è stata funzionale in altre situazioni passate (*presumption,* "presunzione"), se non prende proprio in considerazione l'opportunità di apprendimento (*non-consideration,* "non considerazione"), fino a rifiutarla totalmente (*rejection,* "rifiuto");

[93] J. Bruner, *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma - Bari, 1997, p. 70.

2. apprendimento non riflessivo. La persona apprende ma lo fa in modo non efficace per se stesso. Questo avviene se la persona interiorizza un'esperienza senza che vi sia alcun tipo di riflessione, come nell'acquisizione di una competenza linguistica (*pre-conscious,* "apprendimento preconscio"), se apprende in maniera pratica, senza un nessun tipo di coinvolgimento (*practice,* "apprendimento di competenze"), fino a memorizzare semplicemente un'informazione in modo da recuperarla in qualsiasi momento (*memorization,* "memorizzazione");
3. apprendimento riflessivo. La persona vive e analizza la situazione (*contemplation*, "speculazione"), riflette prima e durante l'azione o la messa in atto di un comportamento (*reflective practice*, "apprendimento riflessivo di competenze"), fino a realizzare una sperimentazione vera e propria, attraverso l'apprendimento di conoscenze pragmatiche (*experiential learning,* "apprendimento sperimentale").

L'apprendimento non può essere considerato come un processo chiuso. Esso presenta più percorsi possibili, dal più semplice al più complesso, in cui la persona riesce a sperimentarsi, fino ad arrivare alla costruzione di pratiche riflessive attraverso le quali è possibile attribuire un significato alle esperienze vissute. Un apprendimento che diventa significativo e può svilupparsi durante tutte la fasi della vita: "Learning is a natural lifelong process".[94]

Un aspetto interessante della teoria di Jarvis riguarda il fatto che i processi di apprendimento si distinguono in base all'intenzionalità o alla causalità delle opportunità, così come essi non avvengono esclusivamente nelle sedi formali, ad esempio quelle deputate all'istruzione, o nelle esperienze informali della vita quotidiana. Ciò che assume rilievo, infatti, sono i luoghi del "non formale", ossia tutte quelle esperienze tacite e non consapevoli che comunque la persona tende ad interiorizzare. L'autore, più precisamente, identifica alcune differenti situazioni educative: apprendimento intenzionale in contesti formali (processi di istruzione e di formazione specifici delle istituzioni educative); apprendimento intenzionale in contesti non formali (apprendimento che si svolge nel luogo di lavoro); apprendimento intenzionale in contesti informali (apprendimento che si svolge nella vita quotidiana).

[94] P. Jarvis, *Paradoxes of Learning*, Jossey-Bass, San Francisco, 1992, p. 12.

Questo pone ancora di più in evidenza la tematica del *Lifelong Learning* che, a partire dagli anni Novanta del secolo scorso, ha assunto un ruolo centrale anche nelle politiche dell'istruzione e della formazione, sia a livello nazionale che internazionale. Tuttavia, affinchè questo si realizzi, è importante valorizzare ogni esperienza che avviene nella sfera soggettiva dell'individuo, partendo dal presupposto che essa è in continuo cambiamento, non solo a causa delle trasformazioni del contesto sociale, ma proprio perché è la persona stessa che decide se coinvolgersi e immergersi in tali cambiamenti, se accettare, ignorare o rifiutare le opportunità di apprendimento.

1.6 L'apprendimento riflessivo

Il termine riflessività, le cui radici etimologiche risalgono al verbo latino *re-flectere* ("tornare indietro"), nelle scienze sociali deriva dall'impostazione fenomenologica di Husserl[95], rielaborata successivamente da Schütz, e indica un processo di costituzione della realtà attraverso il pensiero che si focalizza sull'esperienza soggettiva e collettiva, "una sorta di ermeneutica della pratica legata strettamente al contesto vissuto".[96] Schütz, in particolare, la definisce come una facoltà individuale, il modo attraverso cui l'individuo guarda se stesso per capire il proprio comportamento. È una tappa del processo "di comprensione del senso delle azioni umane che si mette in moto quando l'individuo cerca di penetrare nel suo vissuto personale e nella sua intenzionalità".[97] Ciò implica un distacco momentaneo dall'agire: è uno sguardo rivolto a se stessi e al passato ma, allo stesso tempo, il vissuto personale è significativo solo se lo sguardo riflessivo riesce ad inserirlo nell'insieme dell'esperienza. Riflettere, operazione con la quale viene dato senso alle cose, significa separare "il qui ed ora" da un prima e ricollegarlo a quel prima: il prima mi viene dato

[95] Per approfondimenti cfr. E. Husserl, *Idee per una fenomenologia pura e una filosofica fenomenologia*, Einaudi, Torino, 1965. Per Husserl un'esperienza vissuta non può non esistere: se è un'esperienza, esiste come tale. Tuttavia, sottolinea anche che la struttura riflessiva non è sufficiente a rendere interamente ragione del soggetto: "L'Io non è originariamente in virtù dell'esperienza, nel senso di un'appercezione associativa in cui si costituiscono le molteplicità del suo contesto, bensì in virtù della vita (e quello che è, non per l'Io, bensì: è l'Io)". L'Io è quindi un'esistenza, prima di accertare riflessivamente le mie azioni, io esisto.
[96] M. Colombo, *Riflessività e creatività nelle professioni educative*, Vita e Pensiero, Milano, 2005, p. 8.
[97] L. Bovone, *Tra riflessività e ascolto. L'attualità della sociologia*, Armando, Roma, 2010, p. 23.

ora come un passato. Il senso è quindi sempre separazione, distinzione: "il senso non è altro che un prodotto dell'intenzionalità che diviene visibile allo sguardo riflessivo".[98] Queste le parole di Schütz:

> "Quando rivolgo la mia attenzione ai vissuti trascorsi, col mio atto riflessivo esco dal corso della pura durata, dal semplice vivere irrazionale del flusso […]. Solo il vissuto passato […] ha un senso, non il vivere presente […] poiché il senso non è altro che un prodotto dell'intenzionalità che diviene visibile solo allo sguardo riflessivo […]. Il significato specifico di un vissuto […] consiste allora nell'inserimento di questo vissuto nel contesto totale dato dell'esperienza".[99]

Se la persona non riflette, e quindi non separa e non distingue, le sue azioni sono solamente intenzionali e non riflessive.

Un autore vicino al pensiero di Schütz è Garfinkel, uno degli esponenti più noti dell'etnometodologia[100], secondo il quale la riflessività è una facoltà comunicativa, una capacità di dare e comunicare senso all'azione mentre la si compie, connettendo il passato e il presente e proiettandoli nel futuro. È una facoltà che si agisce in interazione, che si sviluppa insieme con gli altri, che tiene in piedi il gruppo e, indirettamente, la società. Ogni nostra spiegazione/interpretazione dei fatti concorre a costituire i fatti stessi, non esiste "una realtà disvelata dal linguaggio, costruttivisticamente, fatti e linguaggio sono inestricabilmente intrecciati[101]".

Gli interazionisti Mead e Cooley hanno utilizzato il concetto di riflessività per descrivere una delle fasi di costituzione dell'identità sociale, quando l'Io esce da se stesso per guardarsi dal punto di vista dell'Altro. Due autori che partono dalle premesse del pragmatismo, ma le oltrepassano, dimostrando che una forte attenzione per gli oggetti dell'ambiente in cui si vive non è sufficiente a garantire la prosecuzione di un'azione. Il soggetto agente, con le sue modalità di azione, provoca sempre delle reazioni nell'Altro che diventano condizioni per il proseguire dell'azione stessa. La

[98] A. Schütz, *La fenomenologia del mondo sociale*, Il Mulino, Bologna, 1974, p. 74.
[99] *Ivi*, pp. 70-72.
[100] Con il termine etnometodologia, Garfinkel intende lo studio dei metodi con cui le persone rendono spiegabile, prima di tutto a se stesse, la realtà. Il senso di un'azione, in tale prospettiva, non è mai dato una volta per tutte, ma è continuamente negoziato dagli attori sociali e poggia riflessivamente sulle conoscenze di senso comune di questi ultimi. Sulle categorie di indicalità e riflessività nella teoria di Garfinkel cfr. H. Garfinkel, *Che cos'è l'etnometodologia*, in P. P. Giglioli, A. Dal Lago (a cura di), *Etnometodologia*, Il Mulino, Bologna, 1983, pp. 55 e ss.
[101] C. Cipolla, *Principi di sociologia*, Franco Angeli, Milano, 2002, p. 136.

capacità della persona di guardare a se stessa non nasce quindi in un isolamento riflessivo, ma attraverso l'interazione sociale con gli altri.

Cooley, in particolare, afferma che l'Io riflesso (*Looking-Glass Self*) si forma nell'individuo come se si trovasse di fronte ad uno specchio, dove osserva come gli altri percepiscono la sua presenza e le sue azioni, ma anche il modo nel quale ad esse reagiscono.[102] Ciò che vede nello specchio non è mai del tutto identico a come egli appare agli altri, ma è sempre l'esito di un processo mediativo e interpretativo in cui il soggetto è capace di riflettere su se stesso e autoriconoscersi. Mead invece va oltre questa concezione del "solo se stesso", affermando che il Sé, l'identità, è la sintesi di due elementi: il Me e l'Io. Le diverse parti che costituiscono l'organismo, prese singolarmente, non costituiscono il Sé, così come questo è altro rispetto alla somma delle singole parti:

> "Il Sé è qualcosa che ha un suo sviluppo; non esiste alla nascita, ma viene sorgendo nel processo dell'esperienza e dell'attività sociale, cioè si sviluppa come risultato delle relazioni che l'individuo ha con quel processo nella sua totalità e con gli altri individui all'interno di esso".[103]

Giddens e Beck, tra gli altri, evidenziano come la postmodernità richieda alle persone un impegno continuo a ripensarsi e a ripianificare la propria esistenza: "il progetto riflessivo del sé, che consiste nel rendere coerenti le proprie vicende biografiche, anche se sottoposte a continue rivisitazioni, ha luogo nel contesto di molteplici alternative filtrate attraverso sistemi astratti".[104] Lo sforzo riflessivo del soggetto è incentivato proprio da un confronto con l'altro cui nessuno può sottrarsi. La riflessività per Giddens è una forma di autolegittimazione continua a cui la modernità si sottopone "facendo in modo che il pensiero e l'azione si rinfrangano costantemente l'uno sull'altro".[105] Beck la chiama *self confrontation*, un ripiegamento su se stessi che tiene presenti gli altri; il soggetto usa gli altri per ripensarsi ma, nello stesso tempo, non

[102] Cfr. C. H. Cooley, *Uman nature and the Social Order*, Schocken, New York, 1964, p. XXX. Questo guardarsi allo specchio avviene in tre differenti momenti successivi: prima il soggetto si immagina agli occhi degli altri, poi prevede quelli che potrebbero essere i loro giudizi in base all'opinione che si sono fatti di lui ed infine procede ad una valutazione positiva o negativa della propria personalità.
[103] G. H. Mead, *Mente, Sé e Società,* Ed. Universitaria, Firenze, 1966, pp. 153-154.
[104] L. Bovone, *op. cit*., p. 28. Cfr. A Giddens, U. Beck, S. Lash, *Modernizzazione riflessiva. Politica, tradizione ed estetica nell'ordine sociale della modernità*, Asterios, 1999, p. 8.
[105] M. Toscano, *Introduzione alla sociologia*, Franco Angeli, Milano, 2006, p. 398.

può pensare appropriatamente agli altri senza riflettere su se stesso. Non è la generica capacità di riflettere, ma è una riflessione prima di tutto su se stessi, anche se sostanzialmente in Beck, così come in Giddens, essa viene presentata come un processo cognitivo, senza tenere in considerazione, per esempio, la dimensione emozionale. Emozioni e sentimenti che rappresentano un aspetto importante della pratica professionale, perché proprio grazie a loro è possibile riflettere nel corso dell'azione, fornendo alle persone che richiedono un aiuto delle risposte che risultino come l'intreccio tra sapere esperienziale, intuizioni e conoscenze.[106]

Una delle modalità operative più adeguate per facilitare la conoscenza del sé è costituita proprio dalla *self confrontation* il cui obiettivo prioritario è quello di stimolare la persona a valutare realisticamente se stesso e le proprie prestazioni, non sulla base di parametri di valore o di modelli astratti, "ma impegnandola innanzitutto in una definizione attenta e rigorosa di quegli aspetti comportamentali che possono essere distorti (o negativi o inadeguati)".[107]

Un'analisi attuale e attenta del concetto di riflessività la si trova in Colombo che, oltre a definire gli effetti e gli impieghi della riflessività nella vita quotidiana[108], delinea quelle che sono le sue caratteristiche principali:

1. circolarità o reciprocità: il soggetto necessita di una qualche forma di interazione che stimola il meccanismo che sta alla base del pensiero riflessivo, ossia l'assunzione di un punto di vista esterno, lo sguardo di un Altro che consente di attivare e mettere in circolo le idee, le prospettive e le possibili scelte da compiere. La circolarità è poi presente anche nell'iter stesso del riflettere, dal

[106] Sono tre, nello specifico, gli approcci che a livello internazionale hanno trattatola tematica della riflessività nell'ambito del Servizio Sociale: *Critical Social Work*, i cui maggiori esponenti sono Lena Dominelli, Malcom Payne e Jane Fook; *Critical Best Practice*, i cui maggiori esponenti sono Harry Ferguson, Karen Jones e Barry Cooper; *Relational Social Work*, portato avanti da Fabio Folgheraiter. Per ciò che concerne il contesto nazionale si rimanda ad Alessandro Sicora, cfr. A. Sicora, *L'assistente sociale riflessivo. Epistemologia del Servizio Sociale*, Pensa Multimedia, Lecce, 2005.

[107] P. E. Rici, G. Sarchielli, *La self confrontation,* in "Promozione Sociale", 3, 1976, p. 13.p. 16.

[108] M. Colombo, *op. cit*., pp. 9, 16. La riflessività si traduce a livello individuale in capacità di auto-analisi, narrazione della propria esperienza, analisi critica delle situazioni, apprendimento degli errori, mentre a livello sistemico si prendono in considerazione le esperienze passate per contraddirle e superarle: la riflessività diventa quindi un fattore di trasformazione sociale. Per ciò che concerne la tematica dell'errore e dell'apprendimento nelle professioni di aiuto rilevanti sono gli studi di Sicora, per i quali si rimanda alla parte dedicata al Servizio Sociale. Preme qui anticipare come l'autore abbia tentato di collegare la teoria della riflessività alla pratica della riflessività, mettendo in luce come "l'errore è un campo in cui è molto facile scivolare, quasi cadere, mentre si è intenti a 'passeggiare' altrove". A. Sicora, *Errore e apprendimento nelle professioni di aiuto*, cit., p. 9.

momento che si supera la visione lineare (causa-effetto), per fare posto al dubbio, all'imprevisto, a ciò che è sconosciuto, secondo quella spirale conoscitiva di cui parla anche Kolb;

2. unicità o autenticità. Il processo riflessivo è prima di tutto un'esperienza vissuta, il frutto originale di quella irripetibile circostanza;
3. dimensione temporale. Il tempo è presente in ogni aspetto della riflessività, sia perché riflettere significa darsi tempo[109], sia perché l'oggetto del pensare si riferisce ad una scansione temporale dell'esperienza vissuta.

La riflessività implica un'interrogarsi costante sui problemi, un'adeguata capacità critica e il mettere in atto connessioni continue tra particolare e generale. Tuttavia, essendo diventato un concetto "abusato", è necessario non cadere nel rischio di voler "essere riflessivi per forza", finendo per far diventare la riflessività un elemento del "mondo del senso comune" che proprio attraverso la conoscenza si tenta di mettere in discussione.

1.6.1 Il professionista riflessivo

Schön, alla fine degli anni Ottanta del secolo scorso, riprese i concetti introdotti da Dewey approfondendo le modalità attraverso le quali è possibile integrare formazione teorica e pratica quotidiana. Più precisamente, partendo dall'osservazione di quest'ultima, in cui spesso non riusciamo ad esprimere ciò che sappiamo, perché il nostro conoscere è prevalentemente implicito nei modelli di azione posti in essere, arriva alla conclusione che il nostro conoscere è nell'azione stessa. Ed è qui che si inserisce quello che egli definisce agire riflessivo, un agire che, partendo dall'incertezza e da ciò che è tacito, può diventare esso stesso generatore di nuova conoscenza.

L'autore, in *The Reflective Practitioner,* partendo da una critica alla razionalità

[109] Per gli assistenti sociali è determinante la sospensione dell'agire, sebbene questo richieda dei tempi e dei luoghi da dedicare alla riflessione, allontanandosi quindi da ciò che è abituale. La riflessività non è qualcosa che si può acquisire una volta per tutte; è un atteggiamento che dovrebbe essere costante. Sicora, in merito, evidenzia come "perdere un po' di tempo per riflettere sull'uso del tempo richiede, sotto un certo aspetto, di uscire dal corso dell'azione per assumere una posizione alta da cui osservare il flusso di azioni e il modo in cui queste sono state distribuite nell'arco dei giorni, delle settimane, dei mesi". Allo stesso modo Ferrario suggerisce ai professionisti di prevedere tempi per pensare nella settimana, nella giornata, e al termine di ogni macro attività. A. Sicora, *Errore e apprendimento nelle professioni di aiuto*, cit., p. 220; F. Ferrario, *Le dimensioni dell'intervento sociale. Un modello unitario centrato sul compito*, Carocci, Roma, 2004.

tecnica, tipica della medicina e della giurisprudenza, che conduce i professionisti a pensare in un'ottica che porta dai principi generali alla risoluzione dei problemi, evidenzia come tale modalità, considerate le trasformazioni sociali, non può essere l'unica risposta adeguata. Questa dovrebbe essere integrata da un processo in cui i problemi sono prima di tutto descritti e definiti; è necessaria una razionalità riflessiva che consenta ai professionisti di riconoscersi e ripensarsi come artefici attivi e creativi del proprio agire[110], proprio in virtù delle richieste, specchio dei cambiamenti sociali, che vengono loro rivolte nei contesi di pratica. D'altra parte, tali professionisti si trovano sempre più spesso davanti a richieste portatrici di dubbi e incertezze, che non è possibile pensare di soddisfare solo attraverso saperi rigidi e procedure scientifiche. Non si può prescindere da una riflessione nell'azione, una riflessione che consenta di

> "partire non dal chiederci come utilizzare meglio la conoscenza basata sulla ricerca, ma interrogarsi su ciò che è possibile apprendere da un'attenta analisi dell'abilità artistica, cioè, delle competenze attraverso le quali i professionisti di fatto interagiscono con le zone indeterminate della pratica mettendo a fuoco in che modo queste competenze possono entrare in relazione con la razionalità tecnica".[111]

Il conoscere è nell'azione stessa e, in merito, Schön introduce due concetti: "la conoscenza nell'azione" e "la riflessione nell'azione". La prima si manifesta tramite l'esecuzione di un atto ed è difficile da esprimere verbalmente; si tratta di schemi di azione che guidano in modo tacito. Questa emerge dall'osservazione dell'attività lavorativa, poiché i professionisti non sempre sono in grado di esprimere la loro conoscenza che è appunto implicita nelle loro azioni. Tuttavia, possono emergere risultati improvvisi che possono condurre il professionista a seguire due direzioni: ignorare gli imprevisti o riflettere su ciò che sta accadendo. Questa seconda alternativa può a sua volta assumere due modalità: il professionista può *fermarsi e pensare* (concetto base in Arendt[112]), separando l'azione dalla riflessione, o può riflettere nel corso dell'azione modificandola ("riflessione nell'azione").

---

[110] D. A. Schön, *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, Franco Angeli, Milano, 1987, p. 7.
[111] *Ivi*, p. 12.
[112] H. Arendt, *La vita della mente*, Il Mulino, Bologna, 2004, p. 115. Arendt afferma che "ogni pensare esige un fermati e pensa", riassumendo quello che è il senso dell'esperienza dell'io che pensa; un'esperienza che non può essere attribuita solamente a coloro che vengono definiti come i "pensatori di professione", ma che riguarda tutti gli uomini. La studiosa rileva la convergenza tra l'essere e l'apparire,

Schön pone l'accento sulle pratiche riflessive che consentono al professionista di esprimere valutazioni basate su conoscenze e esperienze precedenti; il fatto di interrogare continuamente la realtà, mettendola in correlazione con la teoria, conduce alla formazione di un professionista capace di apportare un cambiamento nel sistema in cui agisce. Apprendere dall'esperienza significa prendere coscienza di se stessi e del mondo, cercare il significato degli eventi e diventare professionisti riflessivi. La realtà, d'altronde, non può essere considerata indipendente dal soggetto che la esperisce: si apprende ad apprendere poiché "imparare significa imparare a pensare" come già insegnava Dewey. In questa prospettiva, il tirocinio si presenta come il setting ideale in cui gli studenti apprendono attraverso il fare: "è un mondo virtuale che si colloca nello spazio intermedio tra il mondo della pratica, il profano mondo della vita ordinaria, e il mondo specialistico del sapere accademico".[113] Quando uno studente inizia il tirocinio, infatti, si trova a dover imparare a riconoscere la pratica, ed è proprio attraverso l'esercizio della riflessività che esercita una conoscenza sull'azione esplicitando la necessità di utilizzare l'esperienza come una risorsa per una nuova conoscenza.

La riflessività assume per il professionista una rilevanza retrospettiva che consente di capire meglio il senso di alcune decisioni, di integrare razionalità e creatività, oltreché trovare la congruenza con i paradigmi teorici di riferimento. Schön afferma che

> "la situazione tipica della pratica non è né argilla da modellare a piacere né un oggetto di studio indipendente, autosufficiente, dal quale il ricercatore prenda le distanze. […] Questi modella la situazione, ma in conversazione con essa, cosicché i propri modelli e apprezzamenti sono anch'essi foggiati dalla situazione".[114]

1.6.2 La conversazione interiore

Uno dei temi classici della sociologia ha da sempre riguardato gli studi inerenti l'influenza esercitata dall'ambiente sugli individui e, in tale prospettiva, Archer ha

per mostrare come gli uomini appartengono ad un mondo di apparenze, alle quali si adattano attraverso l'auto-esibizione, indicando cioè il modo in cui desiderano apparire. Questo non sarebbe un problema se gli uomini fossero solo spettatori, ma come osserva Arendt "noi siamo del mondo e non semplicemente in esso". Considerato che nel mondo delle apparenze l'io che pensa vive sempre nascosto, è necessario scovarlo e renderlo esplicito e manifesto.

[113] D. A. Schön, *Formare il professionista riflessivo*, cit., p. 72.

[114] D. A. Schön, *Il professionista riflessivo*, cit., p. 169.

condotto diverse ricerche per dimostrare come anche la soggettività umana condizioni il contesto in cui è inserita.[115] L'agire sociale, a suo avviso, non può essere spiegato né solo a livello di struttura, né solo a livello di attori individuali, ma attraverso l'interazione che continuamente e circolarmente si sviluppa tra i due livelli. Struttura e agire sociale, così come l'autrice evidenzia nel suo approccio morfogenetico, sono livelli irriducibili l'uno all'altro, in quanto possessori di proprietà particolari che sono reali e causalmente efficaci. A differenza di altri studiosi che tendono o a spiegare la struttura attraverso l'aggregazione di atti individuali, o spiegano l'azione come prodotto della struttura, per Archer è necessario mettere struttura ed agire in relazione fra loro.[116] E il rapporto dialettico fra soggetto e ambiente a favore del primo avviene proprio a partire dal concetto di riflessività.[117] Quest'ultima, infatti, trascende le cose già date, non si accontenta della situazione e degli esiti e cerca sempre una condizione migliore (meta-riflessività). È il mezzo che ci permette di muoverci nel mondo.

La riflessività non può essere confinata al solo mondo dell'introspezione individuale, ma va considerata come una capacità personale di agire nel sociale. Il processo riflessivo del sé implica proprio la capacità di connettere se stessi al mutamento sociale, saper integrare gli eventi del mondo esterno alla propria storia biografica. La riflessività si esercita tramite la conversazione interiore di ognuno di noi e, come chiarisce Donati,

> "l'elemento principale del dialogo interiore riflessivo sta nel rivolgere tacitamente domande a noi stessi, e nel dare loro risposta, così come nell'interrogarci su noi stessi, su

[115] È bene sottolineare che Archer, pur riprendendo la teoria della modernità riflessiva di Beck, afferma che la riflessività non è un tema che riguarda solo l'epoca moderna, o post-moderna, sebbene un po' in tutti gli ambiti la sua importanza è cresciuta solo di recente. Per approfondimenti sul concetto di modernizzazione riflessiva cfr. U. Beck, A. Giddens, L. Scott, *Modernizzazione riflessiva. Politica, tradizione ed estetica nell'ordine sociale della modernità*, Asterios, Trieste, 1999.

[116] La studiosa ci fornisce il suo punto di vista in merito al rapporto tra *agency* e struttura, ovvero tra individui e struttura sociale, evidenziando come questa contrapposizione possa essere superata attraverso la mediazione della conversazione interiore. Le tappe di questo percorso sono sostanzialmente tre: la prima riguarda il seguente interrogativo: "Come si arriva a dare una forma soggettiva alle situazioni sociali?"; la seconda riguarda la programmazione del soggetto per perseguire i propri interessi nel contesto sociale di appartenenza; la terza riguarda le decisioni prese dal soggetto che, una volta realizzate e consolidate nel tempo, conducono ad un particolare *modus vivendi*. Per approfondimenti cfr. M. S. Archer, *La morfogenesi della società*, Franco Angeli, Milano, 1997.

[117] M. S. Archer, *Riflessività umana e percorsi di vita*, Erickson, Gardolo, 2009, pp. 259-262.

qualsiasi aspetto del nostro ambiente e, soprattutto, sulla relazione tra ciascuno di noi e l'ambiente stesso".[118]

È attraverso la conversazione interiore che si esercita la riflessività verso il Sé, verso la società e nella relazione tra i due livelli, ed è grazie ad essa che ogni persona può comprendere dove si trova, dove si collocano i suo i interessi, e quali possono essere i fondamenti delle sue azioni future.

Archer mira a comprendere come le persone elaborano il rapporto con il contesto sociale che le circonda, osservando come a diversi tipi di riflessività corrispondano diverse scelte di mobilità sociale. In particolare, distingue tre tipologie di persone, che presentano a loro volta tre forme di riflessività differenti:

- i riflessivi comunicativi (dipendenti): soggetti che dipendono affettivamente dagli altri e che per agire hanno bisogno di confrontarsi costantemente con soggetti della propria rete familiare, parentale e amicale. Dipendono dal loro contesto di vita al quale rimangono ancorati perché, in qualche modo, tutelati dall'approvazione degli altri che si è costruita nel corso del tempo;
- i riflessivi autonomi (indipendenti): soggetti poco disposti a subire l'influenza degli altri, non hanno necessità di approvazione e procedono direttamente all'azione. Sono continuamente alla ricerca di posizioni superiori per elevarsi dal proprio contesto sociale; credono di essere i padroni del loro destino e sono proiettati verso l'alto e verso l'esterno. Affermano costantemente la centralità del lavoro che svolgono, soprattutto perché questo investe direttamente la loro dimensione interiore. L'etica di tipo adattivo, che li contraddistingue, li porta a dedicare buona parte della loro conversazione interiore "ai mezzi, costi e benefici legati al tentativo di realizzare i loro interessi ultimi all'interno della società". [119]
- i meta-riflessivi (critici sia verso se stessi sia verso la società): soggetti che sono riflessivi verso i loro stessi atti di riflessività. Hanno un atteggiamento introspettivo e non dialogano mai con le azioni esterne, quasi come a rinchiudersi nella loro stessa conversazione. Criticano di continuo il contesto in cui si trovano inseriti e manifestano un'insoddisfazione verso tutto ciò che

[118] P. Donati, *La conversazione interiore: un nuovo paradigma (personalizzante) della socializzazione*. Introduzione all'edizione italiana, in M. S. Archer, *La conversazione interiore. Come nasce l'agire sociale*, Erickson, Gardolo, 2006.
[119] M. S. Archer, *La conversazione interiore*, cit., p. 342.

esiste, compreso se stessi e la relazione che hanno instaurato con la società. Vivono in una costante tensione verso il miglioramento della propria conoscenza di sé, ma non attribuiscono mai la colpa di tale insoddisfazione al contesto.

In realtà, viene presentato anche un quarto tipo di riflessività, o conversazione interiore, quello che Archer definisce "fratturato", che si presenta come stressato o disorientato e privo di integrazione sia sociale sia sistemica (appare come impedito e fuori posto). Ogni forma di riflessività presentata esprime comunque un orientamento specifico rispetto al rapporto persona-società e viene messa in relazione ai cambiamenti sociali. Più precisamente i riflessivi comunicativi promuovono quella che lei definisce morfostasi, o integrazione sociale, intesa come presenza di relazioni armoniose o conflittuali tra i membri della società: "gli interessi ultimi dei 'riflessivi comunicativi' riguardano i rapporti personali (ossia la sfera familiare e amicale)". I riflessivi autonomi favoriscono invece la morfogenesi, o mobilità, infatti, i loro interessi ultimi sfociano "in un ordine sociale istituzionale favorevole all'attuazione delle loro abilità performative" e l'effetto che producono "è quello di facilitare le opportunità del 'raggiungere scopi' nelle diverse parti del sistema sociale".[120] I meta riflessivi, infine, si oppongono

> "all'idea che esista un *trade off* ineludibile tra integrazione sociale e sviluppo sostenibile o, se vogliamo, tra giustizia ed efficienza. La loro 'bestia nera' sono i tipici strumenti di realizzazione della 'terza via', come gli indicatori di performance […]. In contrapposizione a ciò essi si fanno interpreti di un ideale 'ortogonale', che postula tra integrazione sociale e sviluppo di sistema una correlazione positiva , anziché di reciproco indebolimento".[121]

Senza riflessività interna delle persone, per Archer, non esisterebbe nemmeno la società; è un processo che in qualche modo implica la capacità di connettere se stessi ai mutamenti sociali e di integrare la realtà esterna con la storia del proprio sé.

1.7 L'apprendimento come consapevolezza del sé

[120] *Ibidem*.
[121] *Ivi*, p. 541.

Un autore che non si può non menzionare quando ci si riferisce alla riflessione sui contenuti e sulle dinamiche di un apprendimento significativo ed esperienziale è di certo Mezirow, che pone l'accento sul pensiero riflessivo come punto centrale per i processi di trasformazione personali. La sua teoria della trasformazione offre infatti una prospettiva differente rispetto agli approcci predominanti in tema di educazione degli adulti, che focalizzano l'attenzione sul funzionamento delle associazioni stimolo-risposta, o la codifica, l'archiviazione e il recupero delle informazioni. Teorie che non si preoccupano di comprendere come effettivamente avviene il processo di costruzione, verifica e riorganizzazione dei significati attribuiti alle esperienze. Al contrario, Mezirow considera quelli che sono gli aspetti fondamentali secondo i quali organizziamo la nostra conoscenza: le prospettive di significato e gli schemi di significato. Le prime corrispondono alle nostre aspettative e rappresentano i filtri attraverso i quali interpretiamo e valutiamo il significato della realtà che ci circonda; più precisamente una prospettiva di significato

> "indica la struttura dei presupposti entro la quale la nostra esperienza pregressa assimila e trasforma la nuova esperienza. […] Un set abituale di aspettative che costituisce un quadro di riferimento orientativo, che usiamo nella proiezione dei modelli simbolici, e che funge da sistema di credenze (quasi sempre tacite) per interpretare e valutare il significato dell'esperienza".[122]

Lo schema di significato (*habits of mind*), strettamente collegato e funzionale alla prospettiva di significato (*meaning perspective*), è invece costituito dalle conoscenze, dalle convinzioni, dai giudizi di valore e dai sentimenti che si manifestano nell'interpretazione. In altri termini, tali schemi rappresentano le manifestazioni concrete delle nostre aspettative abituali e generali e traducono queste nelle aspettative specifiche che guidano le nostre azioni. Per Mezirow quando arriva il momento di un nuovo apprendimento l'adulto dovrebbe essere in grado di formulare nuovi schemi, utilizzando quelli preesistenti, ma ciò è possibile solo attraverso un'azione riflessiva

[122] J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2003, pp. 47-48. Ci sono tre tipi di prospettive di significato: epistemologiche (afferiscono al modo in cui conosciamo e a come utilizziamo la conoscenza), sociolinguistiche e psicologiche. Ciò che Mezirow definisce "prospettiva di significato" è simile a ciò che altri autori definiscono "paradigma" (Khun, 1962) o "schema di riferimento personale".

intenzionale, che consente al processo stesso di apprendimento di arrivare ad un cambio di prospettiva, trasferito successivamente sul piano dell'azione.

Il sapere che deriva dall'esperienza non prende forma per il semplice fatto di averla vissuta, ma presuppone l'intervento della ragione riflessiva, ossia, come afferma Mortari, l'essere pensosamente presenti rispetto all'esperienza[123]: "La riflessione è il processo con cui si valutano criticamente il contenuto, il processo o le premesse dei nostri sforzi finalizzati a interpretare un'esperienza e a darvi significato".[124] Solo in questo modo sarà possibile per ogni persona controllare le proprie esperienze, piuttosto che essere controllata da esse, identificando, valutando e riformulando i significati prospettati per sviluppare una prospettiva di pensiero quanto più possibile aperta.

Un'apertura e una permeabilità che appaiono indispensabili soprattutto dinnanzi alle fasi critiche dell'esistenza, dal momento che il processo attraverso cui il soggetto definisce e risolve situazioni percepite come problematiche rappresenta il contesto in cui avviene la maggior parte degli apprendimenti. È come se l'adulto per Mezirow fosse in un certo senso schiavo della sua storia di vita: "Per essere liberi dobbiamo essere in grado di dare un nome alla nostra realtà, di sapere che è disgiunta da ciò che si dava per scontato, di parlare con la nostra voce"[125], e non accettare passivamente le realtà sociali che vengono definite da altri. Questo percorso di presa di consapevolezza comporterà una comprensione più critica del modo in cui la società e la cultura hanno condizionato le proprie convinzioni e sentimenti; un rafforzamento del senso del sé; la messa in atto di strategie e risorse più funzionali per l'azione. Nella misura in cui l'educazione degli adulti mira a promuovere l'apprendimento trasformativo, la sua finalità diventa la conferma o la trasformazione delle modalità con sui si interpreta l'esperienza.

Il contributo di Mezirow in realtà si pone nella direzione delle teorie critiche sull'apprendimento adulto e soprattutto della teoria della coscientizzazione di Freire, secondo la quale l'obiettivo di chi è in formazione è quello di comprendere il modo in cui le strutture sociali hanno influenzato i suoi modi di pensare, nello sviluppare un processo di autoidentificazione che lo porti a riconoscere la propria forza ed il proprio mondo. Coscientizzazione come il risultato dell'intreccio tra azione e riflessione realizzato in condizioni di libertà e autonomia di apprendimento. Non si dimentichi,

[123] L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza*, cit., p. 200.
[124] J. Mezirow, *op. cit*., p. 106.
[125] *Ivi*, p. XII.

infatti, che Freire è considerato il fondatore di quella pratica pedagogica meglio conosciuta come "educazione popolare", che nasce in Brasile negli anni Sessanta del secolo scorso con l'intento di "restituire la parola" ad un popolo che per troppo tempo aveva vissuto nella cultura del silenzio.

È una pedagogia che respinge l'adeguamento allo status quo e pone l'accento su un'educazione intesa come un processo di formazione critica della coscienza: non ci può essere coscientizzazione al di fuori di azioni che trasformano la realtà sociale. Le persone, coscienti e partecipi, devono diventare i soggetti del processo di cambiamento della loro vita e della società. L'autore, partendo quindi dal presupposto che la coscientizzazione non può essere separata dall'alfabetizzazione, condanna l'educazione depositaria che nega qualsiasi protagonismo degli educandi e li trasforma in vasi, in recipienti che l'educatore deve riempire. Un modello di educazione che prevede dei ruoli ben definiti: "L'educatore sarà tanto migliore quanto più sarà capace di riempire i recipienti con i suoi depositi. Gli educandi saranno tanto migliori quanto più si lasceranno docilmente riempire". Al contrario, l'educazione che rispetta la soggettività degli esseri umani è quella che li considera "corpi coscienti", portatori di "una coscienza in rapporto intenzionale con il mondo".[126] È un'educazione liberatrice e problematizzante che stimola la creatività, la riflessione e l'azione dell'uomo sulla realtà. Si ha quindi un superamento della contraddizione educatore/educando, in modo che entrambi diventino contemporaneamente educatori ed educandi.

Per Mezirow e Freire la formazione si fa in un certo senso esperienza sociale, ma anche politica, quando il soggetto è in grado di trasformare se stesso e il contesto nel quale vive; più precisamente l'apprendimento trasformativo è un processo strettamente connesso all'utilizzo "di un'interpretazione preesistente per costruire un'interpretazione nuova o aggiornata del significato della propria esperienza, che guiderà l'azione futura".[127]

1.8 L'apprendimento situato

[126] P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, EGA, Torino, 2002, pp. 58-65.
[127] J. Mezirow, *op. cit.,* p. 19.

Il discorso sull'apprendimento è di fatto molto complesso, come dimostrano anche le teorie presentate, poiché si tratta di un processo olistico che combina insieme tutti gli aspetti con cui la persona fa esperienza di una situazione, "il cui contenuto percepito viene poi assimilato a livello conoscitivo, emotivo e pratico ed integrato nella biografia della persona, promuovendone un cambiamento".[128] Tuttavia, è bene ribadire che l'apprendimento non è un mero fatto individuale, ma è sempre contestualizzato, inserito in dinamiche relazionali e strettamente connesso con la pratica dalla quale è possibile costruire conoscenza. Una produzione di conoscenza che, come si è avuto modo di osservare, non può prescindere dall'attivazione di pratiche riflessive poiché azione e pensiero non possono essere separati. A maggior ragione quando ci si trova di fronte a professionisti che proprio nel loro riflettere nel corso dell'azione dovrebbero essere in grado di gestire la complessità, l'incertezza e l'indeterminatezza che derivano dai contesti pratici. Una conoscenza che scaturisce dalla pratica e si presenta come tacita, inespressa, non esplicitata, ma fortemente ancorata alla situazione in cui nasce e si sviluppa. È proprio sulla base di tali caratteristiche che diversi autori, in particolare Wenger e Lave[129], parlano di apprendimento situato (*situated learning*), un apprendimento considerato in funzione del contesto in cui esso si realizza, in contrapposizione a quei processi decontestualizzati e astratti, ancora spesso tipici della formazione scolastica.

Il tirocinio di Servizio Sociale si colloca proprio come una pratica situata, un apprendimento che enfatizza la presenza di un contesto autentico per chi apprende, ossia il servizio in cui lo studente è inserito e nel quale ha l'opportunità di lavorare su compiti reali, mettendo in gioco le proprie conoscenze e abilità. La persona che apprende, e nel nostro caso specifico il futuro assistente sociale, non memorizza infatti una quantità indefinita di nozioni astratte da replicare in altri contesti, ma impara ad agire in quello specifico contesto di riferimento, per cui nell'ambito del Servizio Sociale professionale.

[128] P. Jarvis, *Religious Experience ad Experiential Learning*, in "Religious Education", 2008, p. 558.

[129] Cfr. J. Lave, E. Wenger, *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*, University of Cambridge Pres, Cambridge, 1991. Le radici di questo approccio risalgono alla teoria dell'azione situata che presenta un cambio di prospettiva rispetto al cognitivismo tradizionale: l'azione non è più considerata come l'azione di un piano prestabilito, ma come un adattamento del soggetto al contesto in cui si trova. Le azioni umane più che essere pianificate in modo rigido, si adattano alle situazioni momento per momento. Per approfondimenti sulla teoria dell'azione situata cfr. L. Suchman, *Plans and Situated Actions: The Problem of Human–Machine Communication*, Cambridge University Press, Cambridge, 1987.

Il vero e proprio processo di costruzione della conoscenza avviene necessariamente nell'interazione con gli altri e nell'ambiente in cui si trova a vivere, ad agire, a pensare e a riflettere.

L'apprendimento situato autentico implica una condivisione del patrimonio di conoscenze acquisite poiché le comunità di pratica sottendono una teoria dell'apprendimento che parte dalla seguente assunzione: l'impegno in una pratica sociale è il processo fondamentale attraverso il quale noi apprendiamo e in tal modo diveniamo chi siamo. Il primo elemento di analisi non è né l'individuo né le istituzioni sociali quanto la "comunità di pratica" che le persone creano per condividere nel tempo le loro esperienze. In altri termini, la conoscenza è co-costruita e l'apprendimento è collocato nel processo di co-partecipazione e non nella testa degli individui[130], perché, come già ci insegna Bruner, anche se l'esperienza del conoscere è individuale, per sviluppare la nostra esperienza abbiano necessità degli altri. Affinchè questo si realizzi, è necessaria quella che Lave e Wenger definiscono "partecipazione periferica legittima", una particolare modalità di partecipazione della persona che apprende coinvolta nella pratica reale di un esperto (il supervisore assistente sociale nel tirocinio[131]).

Gli autori si riferiscono al processo attraverso il quale i neofiti entrano a far parte di una comunità di pratica, dove contribuiscono attivamente allo svolgimento di precisi compiti, per acquisire le competenze necessarie per il loro futuro, anche di fronte a situazioni e compiti più complessi. È una partecipazione che implica però una responsabilità limitata rispetto al prodotto finale complessivo, in modo da non essere coinvolti, a volte anche sconvolti, da responsabilità per le quali non si è ancora preparati. È questo il rischio che si corre proprio nell'ambito del tirocinio, dove gli studenti vengono in un certo senso "catapultati" dall'ambiente protetto delle aule universitarie a quello che è il mondo dei servizi con tutte le difficoltà che questo comporta. Delle responsabilità eccessive potrebbero amplificare le paure e le fragilità del tirocinante, minando l'opportunità di fare e la possibilità di apprendere, fino a

[130] J. Lave, E. Wenger, *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Erickson, Trento, 2006, p. 9.

[131] È bene sottolineare che Lave e Wenger concentrano la loro attenzione sull'apprendistato e lo contrappongono all'apprendimento scolastico. Mentre in quest'ultimo il sapere è meglio trasmesso all'interno di un ambiente specializzato, nell'apprendistato ciò che assume rilievo è il rapporto tra l'apprendista e l'esperto che lo segue.

condurre ad un fallimento dell'esperienza stessa. Pertanto, il tirocinante partecipa a quelle che sono le attività del servizio, con delle responsabilità limitate, quindi periferiche, e questo suo esserci è legittimato dai membri stessi della comunità professionale. Ciò che assume rilievo non è tanto il rapporto tra il tirocinante, colui che apprende, e il supervisore, l'esperto che lo segue e l'accompagna, sebbene non si possa prescindere da tale rapporto educativo, quanto il fatto che il primo entra a far parte di una comunità, che necessariamente comporta una trasformazione della sua identità personale e la crescita di quella professionale.

Con il costrutto "comunità di pratica" Lave e Wenger si riferiscono più precisamente ad un insieme di persone che, in molteplici contesti, si riuniscono in modo informale e spontaneo per condividere l'interesse per un tema specifico e, in questo modo, accrescono le proprie conoscenze e abilità, interagendo continuamente tra loro e dando nuova significatività alle esperienze.[132] Una comunità di pratica può infatti mettere insieme professionisti, anche quelli fino a quel momento rimasti isolati, e nicchie locali di esperienza professionale; analizzare e affrontare problemi i cui fondamenti sono trasversali ai singoli partecipanti; cercare di ottenere alti livelli di prestazione andando a verificare le cause che determinano le difficoltà; collegare e coordinare attività sconnesse tra loro.[133] Una formazione funzionale al conoscere e apprendere a partire da un contesto lavorativo, d'altra parte, implica l'avvicinarsi all'imprevedibilità, all'ambiguità, a misurarsi "con saperi non solo dichiarati ma anche in uso, depositati nelle conoscenze implicite e in azione dei soggetti".[134] In sostanza siamo di fronte a quell'operatività che non è un fare che nasce dopo il pensare ma, come ben evidenzia Desinan, "è riflessione connaturata con lo stesso agire e volta specificatamente a risolvere i problemi multiformi che l'agire incontra in ogni fase dell'operatività".[135] Le competenze individuali non sempre però sono sufficienti di fronte ad azioni complesse, per cui è necessario consolidare forme sinergiche di

[132] E. Wenger, R. Mc Dermott, W. M. Snyder, *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenz*a, Guerini, Milano, 2007, p. 44, (ed. or. *Cultivating Communities of Practice. A Guide to Managing Knowledge*, Harvard Business Press, 2002).
[133] *Ivi*, p. 57. Si può parlare di comunità di pratica se c'è: un impegno reciproco, un'impresa comune e un repertorio condiviso. Ciò che conta sono le relazioni e i legami interpersonali tra soggetti che condividono e si impegnano in azioni i cui significati vengono negoziati.
[134] V. Alastra, C. Kaneklin, G. Scaratti, *La formazione situata. Repertori di pratica*, Franco Angeli, Milano, 2012, p. 27.
[135] C. Desinan, *Educazione e Servizio Sociale: le buone ragioni di una convergenza*, in F. Lazzari, A Merler (a cura di), *op. cit.*, p. 299.

collaborazione che garantiscano, soprattutto nelle professioni di aiuto, risposte adeguate ed efficaci.

1.9 L'apprendimento dei saperi taciti

Come si è potuto osservare uno degli aspetti fondanti dell'apprendimento situato è quella conoscenza che non sempre viene esplicitata ma rimane tacita e inespressa: "tutto quel patrimonio di conoscenze che la mente umana possiede e usa per guidare azioni e comportamenti, ma che non è in grado di esplicitare, oppure può esplicitare con grande sforzo, in occasioni particolari, e comunque in modo nebuloso e parziale".[136] Un concetto, quello di conoscenza tacita, che è stato chiarito soprattutto da Polanyi, sebbene già nei pensatori classici troviamo dei precisi riferimenti ad essa. Si pensi, ad esempio, all'*esprit de finesse* che Pascal contrappone all'*esprit de gèomètrie*[137]*,* dove il primo ha per oggetto l'uomo e la sua interiorità e si serve dell'intuito e del sentimento (una conoscenza che non ha bisogno di mediazioni razionali), "è la capacità di cogliere tacitamente sfumature sottili e nessi di straordinaria complessità"[138], mentre il secondo è interessato solo all'esteriorità e procede attraverso dimostrazioni e ragionamenti, a partire da principi prestabiliti, che comunque non possono essere spiegati dalla sola ragione ma devono essere accettati come risultati dell'intuizione.

Per Polanyi la conoscenza tacita è il fondamento di tutte le forme di conoscenza ed essa interviene non solo nella scienza, ma in tutti gli ambiti della vita quotidiana e quasi sempre le persone non ne sono affatto consapevoli: "è la facoltà fondamentale della mente che crea la conoscenza esplicita, le dà significato e ne controlla gli usi"[139], per cui sia l'apprendimento che i processi di acquisizione di senso partono proprio dalla conoscenza tacita. Affermare l'esistenza di una conoscenza tacita significa quindi sostenere che tutte le persone conoscono più di quello che sono in grado di esprimere, sanno cioè più cose di quelle che riescono ad esprimere a parole. In ogni abilità, in ogni arte del fare e del conoscere è presente tale conoscenza, "è presente un contributo tacito

[136] A. Marradi, *Il ruolo della conoscenza tacita nella vita quotidiana e nella scienza*, in F. Lazzari, A. Merler (a cura di), *op. cit.,* p. 321.
[137] Cfr. B. Pascal, *Pensieri*, Mondadori, Milano, 2003.
[138] A. Marradi, *op. cit*., p. 328.
[139] M. Polanyi, *Knowing and being*, The University of Chicago, 1969, trad. it. *Conoscere ed essere*, Armando, Roma, 1988, pp. 193-194.

e appassionato della persona che conosce ciò che è conosciuto"[140]; la conoscenza esplicita "galleggia come una sottile zattera su un mare di conoscenza tacita, che di solito non c'è bisogno di esplicitare".[141] È una conoscenza pratica, accumulata nel corso dell'esperienza, che si esplica in tutto ciò che la persona acquisisce proprio attraverso "il fare" in tutti i suoi contesti di vita, per cui la conoscenza stessa è sempre e comunque personale. Secondo Polanyi infatti "nella natura le cose non portano l'etichetta di 'prova', ma diventano prove solo nei limiti in cui vengono accettate come tali da noi che siamo osservatori".[142]

Nonaka, riprendendo Polanyi, si pone il problema di come trasformare la conoscenza tacita in conoscenza esplicita, socializzata, e come viceversa passare dalla conoscenza esplicita alla conoscenza tacita. La conoscenza esplicita viene espressa con un linguaggio formale ed è facilmente trasmissibile, mentre la conoscenza tacita, personale e radicata nell'esperienza di ogni persona, si costituisce di elementi essenzialmente informali.[143] Per l'autore quando si genera nuova conoscenza inevitabilmente conoscenza esplicita e conoscenza tacita vanno ad interagire: un processo di trasformazione prettamente sociale che non dipende dalla dimensione interiore della singola persona. Più precisamente tale interazione e conversione della conoscenza avviene attraverso quattro fasi (spirale della conoscenza):[144]

- socializzazione: si passa da una conoscenza tacita ad un'altra tacita (è la fase in cui, all'interno di un gruppo di lavoro, le esperienze maturate individualmente, vengono socializzate, per dar vita ad un sapere condiviso. Ciò che assume rilievo è soprattutto connettere l'agire e la riflessione su ciò che si sta facendo[145]);

[140] Id., *La conoscenza personale. Verso una filosofia post-critica*, trad. it di E. Riverso, Rusconi, Milano, 1990, p. 490.
[141] Cfr. A. Marradi, M. Fobert Veutro, *Sai dire che cos'è una sedia?Una ricerca sulle nostre capacità di esplicitare le nostre conoscenze*, Bonanno, Acireale e Roma, 2001.
[142] M. Polanyi, *La conoscenza personale*, cit., p. 110.
[143] I. Nonaka, H. Takeuchi, *The knowledge company*, Guerini e Associati, Milano, 1997.
[144] F. Fontana, G. Lorenzoni, *Il Knowledge Management*, Luiss University Press, Roma, 2004, p. 15-20. Un aspetto importante nel processo di conversione della conoscenza è rappresentato dal *ba,* un termine giapponese che può essere tradotto come "spazio", meglio delineato da Nonaka e Takeuchi come "spazio condiviso per delle relazioni emergenti". Più precisamente è quello spazio caratterizzato da saperi contestualizzati acquisiti attraverso l'esperienza e/o la riflessione sulle esperienze degli altri, proprio come avviene nel rapporto di supervisione nell'ambito del tirocinio di Servizio Sociale.
[145] I. Piotto, *L'evoluzione delle prospettive organizzative negli studi manageriali. La conoscenza come strumento di analisi organizzativa*, in R. Albano, M. Marzano (a cura di), *L'organizzazione del Servizio Sociale*, Franco Angeli, Milano, 2000, p. 140.

- esteriorizzazione: si passa da una conoscenza tacita ad una esplicita (trasmettere significa tradurre la propria esperienza in categorie accessibili, cioè comprensibili agli altri);
- combinazione: si passa da una conoscenza esplicita ad un'altra esplicita (le conoscenze rese esplicite vanno coniugate con i saperi già diffusi in precedenza);
- interiorizzazione: si passa da una conoscenza esplicita ad una tacita (i membri del gruppo devono assorbire le nuove conoscenze, sperimentarle nella pratica (*learning be doing*) in modo da verificarne eventuali debolezze e contraddizioni. È proprio questa attività di verifica ed eventuale correzione ad alimentare una nuova spirale di conoscenza).

È opportuno segnalare che Nonaka e Takeuchi utilizzano questo modello per spiegare come l'apprendimento avviene nei contesti organizzativi, ma sembra opportuno introdurlo in questo lavoro di tesi anche in relazione al tirocinio di Servizio Sociale. Il passaggio che avviene già nella prima fase, da conoscenza tacita a conoscenza tacita, è infatti quello che si realizza tra tirocinante e supervisore, dove il primo apprende dal secondo attraverso l'osservazione, l'imitazione e la pratica, anche se determinanti sono le sessioni di supervisione in cui entrambi in qualche modo, pur non esplicitandole, condividono e socializzano tali conoscenze tacite. Conoscenze che vengono poi esplicitate proprio nella pratica, attraverso la sperimentazione attiva, soprattutto dello studente (si pensi alle tecniche di conduzione del colloquio o all'atteggiamento empatico, indispensabile per il rapporto fiduciario con l'utente, e così via). Infine, affinchè si possa veramente parlare di apprendimento significativo, sarà indispensabile che le conoscenze esplicite vengano interiorizzate, perché solo in questo modo il tirocinante potrà fare proprio quello specifico sapere. In sostanza, la conoscenza viene prodotta dagli assistenti sociali e nell'interazione con i tirocinanti viene condivisa, producendo nuova conoscenza, e diventa un importante capitale per la comunità professionale.

Le conoscenze esplicite e tacite, alla luce di quanto esposto, non costituiscono due mondi separati, ma si intrecciano dialetticamente in tutti i contesti di vita della persona, costituendo nel loro insieme la conoscenza. Allo stesso modo, quando si parla di apprendimento, così come verrà approfondito successivamente, non è possibile

considerare agli antipodi ciò che è formale, informale e non formale, che si presentano invece come delle realtà complementari.

Capitolo II

Apprendimento, istruzione e formazione superiore

2.1 I diversi contesti dell'apprendimento

L'analisi degli studi rivolti ai processi di apprendimento degli adulti ha messo in evidenza quanto sia importante prendere in considerazione l'intenzionalità e la causalità delle opportunità legate a tali processi e, soprattutto, il fatto che questi non avvengono solo nelle sedi deputate all'istruzione e alla formazione. Contesti formali e strutturati, oltreché intenzionali, che conducono all'acquisizione di titoli e qualifiche riconosciute, coesistono con altri contesti sociali dell'apprendimento che rimandano alla dimensione non formale e informale. Nel primo caso ci si riferisce a quei processi, sempre intenzionali, che avvengono al di fuori delle strutture educative e spesso vanno ad integrarle o completarle, si pensi, ad esempio, all'apprendimento nei luoghi di lavoro, ma anche ai percorsi facoltativi di aggiornamento professionale o personale. Nel secondo caso, invece, il riferimento va alle esperienze della vita quotidiana, consapevoli o meno, dalle quali la persona apprende: rapporti amicali, confronto con il gruppo dei pari o con i colleghi di lavoro, etc., ossia tutti gli scambi relazionali e comunicativi non intenzionali e non sempre riconosciuti, sia dalla società che dallo stesso soggetto, in termini di acquisizione di conoscenze, abilità e competenze.

Parlare di apprendimento informale significa prendere in considerazione quei fattori, personali e non, che coinvolgono le componenti individuali e collettive di una data società, senza andare alla ricerca di una o più istituzioni che ne tengano le fila, anche perché i bisogni sono differenti. Se un bambino all'inizio ha necessità di apprendere i rudimenti della grammatica piuttosto che della geometria, progressivamente svilupperà precisi interessi; così come diventato adulto, e magari un professionista, dirigerà le proprie motivazioni e aspettative nelle direzioni a lui più consone. Cross[146], in merito e utilizzando una metafora efficace, guarda all'apprendimento formale come ad un viaggio in autobus, dove le persone devono

[146] Cfr. J. Cross, *Informal Learning: Rediscovering the Natural Pathways That Inspire Innovation and Performance*, Pfeiffer, San Francisco, 2006.

seguire un percorso stabilito a priori con orari e fermate predefinite, mentre l'apprendimento informale può essere visto come un viaggio in auto scelto dal conducente, che è libero di decidere quando partire, quando fermarsi e quale percorso seguire sulla base delle proprie esigenze o di quelle delle persone con cui ha deciso di condividere il viaggio stesso. In un certo senso si può affermare che l'apprendimento non formale si colloca nel mezzo e i suoi confini appaiono abbastanza labili, mentre tra informale e formale vengono posti dei "paletti" ben chiari e definiti che rimandano a quella distinzione che, perlomeno in ambito sociologico, viene fatta tra educazione e socializzazione.

Mannheim, ad esempio, distingue tra "gli aspetti organizzati dell'educazione (quelli che troviamo nella scuola) e il concetto più esteso e generalizzato di educazione sociale che nasce dall'influsso della società educante, nella quale educhiamo mediante gli influssi della società".[147] Distinzione resa ancora più netta da Cesareo, secondo il quale l'educazione riguarda solo gli aspetti formali e istituzionalizzati della socializzazione,[148] e ripresa da Maccarini, per il quale è necessario mantenere socializzazione ed educazione empiricamente unite, seppure analiticamente distinte, come dimensioni di una relazione sociale multidimensionale, che egli chiama socio-educativa o formativa.[149] L'educazione cerca di far emergere la "capacità di elaborare in forma affettiva, estetica, etica o simbolico-fondativa le proprie esperienze", mentre la socializzazione elabora le competenze cognitive e pratiche e le norme sociali, che sostengono nell'individuo l'integrazione nella e l'identificazione con la società. Mantenendo quindi tale distinzione, anche se solo su un piano analitico, è possibile definire la socializzazione come

> "quel processo, ampio, continuo e variamente articolato e differenziato, che porta il soggetto a 'far parte' di una realtà sociale in modo competente e riflessivo, un processo quindi che mira alla costruzione di legami sociali, di appartenenze, di identità, all'interno del quale vengono esperiti norme, regole, valori socialmente condivisi, ma anche continuamente elaborati a livello individuale e di gruppo".[150]

[147] K. Mannheim, *L'uomo e la società in un'età di ricostruzione*, Comunità, Milano, 1959, p. 75.
[148] E. Besozzi, *Società, cultura e educazione*, Carocci, Roma, 2006, p. 113.
[149] A. Maccarini, *Lezioni di sociologia dell'educazione*, CEDAM, Padova, 2003, cit., p. 57.
[150] E. Besozzi, *Società, cultura, educazione*, cit., p. 115.

Da Parsons in avanti è possibile distinguere i processi di socializzazione, anche in ragione di un certo ordine cronologico, in due grandi categorie: la socializzazione primaria che, concentrata nel primo periodo di esistenza del soggetto, si presenta come fortemente mediata dal rapporto con i genitori e con la famiglia più in generale; la socializzazione secondaria che accompagna l'individuo nel corso della sua intera esistenza e gli fornisce le competenze specifiche utili per operare all'interno di contesti particolari e per svolgere precisi ruoli all'interno del sistema sociale. [151] I processi di socializzazione secondaria, seppure siano presenti delle differenze a seconda dell'ambito in cui vengono realizzati, presentano alcune caratteristiche costanti: la natura provvisoria e incompleta (la posizione che si raggiunge non è mai definitiva e il processo non è per forza di cose lineare e progressivo); il carattere interattivo e multidirezionale (il processo di socializzazione non va solo dal sistema culturale al soggetto, ma può prendere contemporaneamente più direzioni, anche perché l'insieme dei ruoli ricoperti da uno stesso soggetto varia nel corso della sua esistenza); il carattere informale della maggior parte dei processi di socializzazione (non sono previste situazioni strutturate di apprendimento, ma il soggetto si trova di fronte ad una molteplicità di stimoli); il carattere volontario della maggior parte dei processi di socializzazione (questi accompagnano la costruzione del processo di identificazione e la ricerca dell'identità).

L'azione socializzante è mediata da istituzioni o agenzie sociali, definite appunto agenzie di socializzazione, che possono svolgere questo compito in modo formale, non formale o informale. Non entreremo in questa sede nel merito della specificità di ogni singola agenzia (famiglia, scuola, gruppo dei pari, mass media, religione, etc.), perché ciò che più interessa, ai fini della ricerca, è il ruolo esercitato dalle sedi formali deputate all'istruzione, nello specifico quella superiore. Un sistema educativo statale inteso, utilizzando le parole di Archer, come "un insieme di diverse istituzioni che operano su scala nazionale e che si occupano dell'istruzione formale, il cui controllo o supervisione

[151] V. Cesareo, *Sociologia. Concetti e tematiche*, Vita e Pensiero, Milano, 1993, p. 44. È grazie alla socializzazione primaria che il soggetto acquisisce gradualmente le competenze di base, cognitive, affettive e simboliche, che gli consentiranno di vivere in un determinato contesto sociale. Le competenze sociali di base riguardano: l'acquisizione di un livello minimo di competenza comunicativa e la capacità di entrare in rapporto con gli altri, scambiando affettività, prestazioni e risorse che consentono lo sviluppo di legami sociali. Le competenze sociali specifiche sono quelle che consentono di svolgere ruoli particolari e comportano la capacità di usare linguaggi e di disporre di conoscenze condivise solo da coloro che sono coinvolti nell'esercizio di tali ruoli.

complessiva dipende, almeno parzialmente, dal governo e le cui componenti e i cui processi sono collegati l'un l'altro".[152]

2.2 Le trasformazioni dell'Istruzione superiore

I cambiamenti in atto negli ultimi decenni sono ormai sotto gli occhi di tutti: dalla globalizzazione del comparto economico - finanziario all'internazionalizzazione delle imprese, dall'enfasi che viene posta sull'innovazione e sulla produzione di conoscenza, anche in virtù della crescita esponenziale della tecnologia sia in termini informativi che comunicativi, al cambiamento dei valori che vanno nella direzione dell'autorealizzazione individuale. Tutto ciò investe inevitabilmente anche l'Università che, con l'ingresso di nuove professioni o l'evoluzione di quelle "vecchie", con il bisogno di aggiornamento personale e professionale continuo e la ricorrente domanda di nuove conoscenze, abilità e competenze, necessita di adeguarsi per potersi muovere all'interno di tale scenario. Trasformazioni che hanno cambiato e continuano a cambiare radicalmente il mondo dell'istruzione superiore, per impulso sia della società e dell'economia, ma anche su sollecitazione dell'Unione Europea che pone l'istituzione universitaria di fronte a precise sfide relative, almeno per ciò che concerne questo lavoro di tesi, ad una maggiore attenzione sulla qualità dell'apprendimento e sullo sviluppo dei curricula, ponendo sempre gli studenti al centro dei processi.

Siamo di fronte a quella che viene definita società della conoscenza[153], una definizione universalmente accettata a partire dal 2000 quando il Consiglio Europeo, nell'incontro tenutosi a Lisbona, ha messo in luce l'esigenza per l'Europa di accelerare il suo cammino in tale direzione, investendo nelle persone e rafforzando così il "welfare della formazione".[154] L'esigenza di definire uno Spazio Europeo dell'Istruzione

[152] Cfr. M. S. Archer, *Social Origins of Educational Systems*, Routledge, New York, 2013.
[153] A. Alberici, *Imparare sempre nella società della conoscenza*, cit., p. 8. Può essere definita, utilizzando le parole di Alberici, come quella società che "stimola e consente che tutti i suoi membri e gruppi sviluppino continuamente le loro conoscenze, capacità e attitudini. L'istruzione è ancorata alla cultura come sua primaria condizione di esistenza".
[154] Consiglio Europeo di Lisbona, *Conclusioni della Presidenza*, 23-24 marzo 2000, Lisbona, consultabile su http://www.consilium.europa.eu. In realtà, il tema della "società della conoscenza" era presente già in diversi documenti dell'Unione Europea degli anni Novanta come, ad esempio, il Libro Bianco della

Superiore nasce però concretamente con la Dichiarazione della Sorbona del 25 maggio 1998 sottoscritta a Parigi dai ministri competenti in materia di Francia, Italia, Germania e Regno Unito, in occasione dell'anniversario dell'Università parigina. Ministri che, partendo da alcune riflessioni relative alla storia e alla tradizione delle università europee, redigono una dichiarazione, intitolata "L'armonizzazione dell'architettura dei sistemi di istruzione superiore in Europa", con la quale condividono l'importanza di costruire uno spazio comune e coeso non solo da un punto di vista economico e finanziario ma anche conoscitivo: "L'Europa non è solo quella dell'euro e delle banche, ma deve essere anche un'Europa della conoscenza".[155]

Considerati i grandi cambiamenti che i Paesi europei stanno vivendo nel campo dell'istruzione e formazione, nelle condizioni di lavoro e nella diversificazione dei percorsi nelle carriere professionali, è necessario garantire agli studenti e alle società in generale un sistema d'istruzione superiore nel quale a ciascuno siano offerte le migliori opportunità per individuare il proprio campo d'eccellenza. Questo implica una ricchezza di prospettive positive, sempre nel rispetto delle diversità, ma richiede, allo stesso tempo, "sforzi continui per rimuovere le barriere e sviluppare un quadro per l'insegnamento e l'apprendimento che rafforzi la mobilità ed una sempre più stretta cooperazione".[156]

Il punto di svolta si ha con la Dichiarazione di Bologna del 1999[157] che raccoglie tutto il lavoro fatto da anni in ambito europeo per rafforzare l'istruzione come il principale motore di sviluppo e promozione sociale. Il documento, partendo dai principi enunciati nella Dichiarazione della Sorbona, definisce la necessità di creare uno Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore e declina gli obiettivi da perseguire e realizzare entro

---

Commissione Europea, *Crescita, Competitività, Occupazione. Le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo* del 1993 e il Libro Bianco *Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva* del 1995.

[155] Dichiarazione della Sorbona, *L'armonizzazione dell'architettura dei sistemi di istruzione superiore in Europa*, Parigi, 25 maggio 1998, consultabile su http://www.processodibologna.it.

[156] Emerge progressivamente un sistema basato su due cicli universitari principali, uno di primo e uno di secondo livello, che verranno riconosciuti ai fini dell'equiparazione e dell'equivalenza in ambito internazionale. Verranno utilizzati i crediti in modo da convalidare quelli acquisiti in carriere pregresse per tutti coloro che decidono di iniziare o continuare la propria formazione in Università europee differenti o che desiderano acquisire titoli accademici in qualsiasi momento della loro vita. In entrambi i cicli verrà prestata grande attenzione alla ricerca, al lavoro individuale e all'opportunità di trascorrere almeno un semestre in Università fuori dal proprio Paese.

[157] Dichiarazione congiunta dei Ministri Europei dell'Istruzione Superiore, *Lo spazio europeo dell'istruzione superiore*, 19/06/1999, Bologna, consultabile su http://www.processodibologna.it.

il 2010 con il contributo attivo delle Università. Tali obiettivi, considerati di primaria importanza, sono i seguenti:

- adozione di un sistema di titoli di semplice leggibilità e comparabilità, al fine di favorire l'occupabilità dei cittadini europei e la competitività internazionale;
- adozione di un sistema essenzialmente fondato su due cicli principali, rispettivamente di primo e di secondo livello;
- consolidamento di un sistema di crediti didattici, sul modello dell'ECTS, acquisibili anche in contesti diversi, compresi quelli di formazione continua e permanente;
- promozione della mobilità mediante la rimozione degli ostacoli al pieno esercizio della libera circolazione (studenti, docenti, ricercatori e personale tecnico amministrativo);
- promozione della cooperazione europea nella valutazione della qualità al fine di definire criteri e metodologie comparabili.

I ministri si impegnano nell'assicurare il raggiungimento di tali obiettivi e decidono di portare avanti tale impegno con tappe biennali (conferenze ministeriali) per valutare i progressi raggiunti e le nuove iniziative da intraprendere. Già dalla Conferenza ministeriale di Bergen del 2005 emerge, ad esempio, l'adozione in gran parte dei Paesi di un quadro di riferimento per i titoli accademici comprendente tre cicli (laurea I livello, laurea II livello, dottorato), descrittori generici per ogni ciclo basati sugli esiti formativi e le competenze e un sistema di crediti per il primo e il secondo ciclo, sebbene gli ostacoli da rimuovere siano ancora diversi[158], per cui l'impegno deve proseguire anche dopo il 2010. La priorità va data innanzitutto alla dimensione sociale attraverso la rimozione di qualsiasi barriera che non garantisca condizioni di equità nell'accesso agli studi. L'allargamento alla partecipazione dovrà però essere realizzato rendendo anche l'apprendimento permanente parte integrante dei sistemi educativi, a

[158] Gli Stati partecipanti devono fare riferimento ai problemi legati al riconoscimento individuati dalla rete ENIC (*European Network of national Information Centre on academic recognition and mobility*) che promuove il riconoscimento dei titoli esteri, la mobilità accademica internazionale e l'applicazione della Convenzione di Lisbona sul riconoscimento dei titoli accademici, e la rete NARIC (*National Academic Recognition Information Centres*) che, nata nel 1984, collega i centri di informazione designati dalle autorità nazionali dei paesi membri dell'Unione Europea. Nel 2005 nasce anche la rete MERIC (*Mediterranean Recognition Information Centres*) che ha il compito di promuovere lo scambio di informazioni tra i paesi dell'area mediterranea in collaborazione con i centri sopracitati. Per approfondimenti consulta http://www.cimea.it.

prescindere dai percorsi, formali, non formali o informali, attraverso i quali le conoscenze, le abilità e le competenze sono state acquisite. Un ruolo chiave in questo senso verrà assunto dalla comunità accademica, che dovrà offrire agli studenti la possibilità di acquisire competenze adeguate a progredire nella loro carriera lavorativa, nella loro vita di cittadini democratici e nella loro crescita personale.

2.2.1 Cooperazione europea e *Lifelong Learning*

La definizione di società della conoscenza, come si è già anticipato, viene universalmente accettata nell'incontro di Lisbona del 2000, sebbene già negli anni Novanta, a partire dal Trattato di Maastricht, ci sia stato un vero e proprio impulso alla cooperazione europea in tema di istruzione e formazione, con un'attenzione particolare rivolta al concetto di apprendimento permanente. Il *Life Long Learning*, infatti, viene introdotto per la prima volta nella letteratura internazionale nel 1996, proclamato dalla Commissione come "Anno europeo dell'istruzione e della formazione lungo tutto l'arco della vita" (*European Year of Lifelong Learning*), con l'intento di sensibilizzare i cittadini europei in merito al ruolo fondamentale dell'istruzione e della formazione per la piena integrazione di tutti nella società e nel mercato del lavoro.

Tale obiettivo era stato già annunciato nel Libro Bianco di Delors[159], "Crescita, Competitività e Occupazione. Le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo", del 1993, poi ripreso anche nel Libro Bianco di Cresson e Flynn, "Insegnare ed Apprendere. Verso una società conoscitiva", del 1996. Più precisamente, il Libro di Delors, partendo dal problema della disoccupazione, contiene numerose indicazioni di politica economica che i singoli Stati membri e la Comunità nel suo complesso dovrebbero seguire per combattere tale fenomeno. La formazione e l'istruzione costituiscono degli strumenti strategici per adeguare la preparazione professionale delle persone alle esigenze mutevoli del mercato del lavoro. Ed è proprio dalle persone che è

[159] I libri bianchi pubblicati dalla Commissione sono documenti che contengono proposte di intervento dell'Unione Europea in un settore specifico. A volte fanno seguito ad un libro verde, il cui scopo è invece quello di avviare un processo di consultazione a livello europeo. In merito, è utile segnalare il Libro Verde sulla dimensione europea dell'educazione, pubblicato nel 1993, che definisce gli obiettivi da perseguire: contribuire alla cittadinanza europea; offrire opportunità per migliorare la qualità dell'educazione; preparare i giovani in vista della loro integrazione nella società e di un migliore e più facile inserimento nel mondo del lavoro. Cfr. http://ec.europa.eu/green-papers/index_it.htm e http://ec.europa.eu/white-papers/index_it.htm.

necessario partire per superare la disoccupazione; un capitale umano che va valorizzato e rafforzato, dove la parola d'ordine diventa "imparare a imparare per tutto il corso della vita".

Il Libro Bianco di Cresson e Flynn[160], sulla stessa linea del precedente, parte dalla constatazione che, avendo le trasformazioni sociali incrementato le possibilità di ogni persona di accedere al sapere e alle informazioni, è necessario adeguare i sistemi dell'istruzione a tali mutamenti. Urge insegnare strategie efficaci e sviluppare un saper fare che consenta di risolvere i problemi. Non si tratta più di trasmettere solo conoscenze, ma di porsi nella condizione di promuovere e sviluppare competenze, di preparare gli europei verso una società in cui non si smette di apprendere e insegnare per tutta la vita, ossia verso una società conoscitiva.

L'apprendimento permanente si configura come elemento chiave per lo sviluppo della cittadinanza, della coesione sociale e dell'occupazione, per cui gli Stati membri, il Consiglio e la Commissione si impegnano, sia a Lisbona che successivamente a Feira[161], ad individuare, ciascuno nelle rispettive sfere di competenza, strategie coerenti e misure pratiche al fine di promuoverlo. Prende così avvio quel percorso che viene definito "Strategia di Lisbona", dove

> "[…] sono gli individui stessi a fare da protagonisti. Ciò che conta maggiormente è la capacità umana di creare e usare le conoscenze in maniera efficace ed intelligente, su basi in costante evoluzione. Per sfruttare al meglio tale capacità le persone devono essere disposte a gestire il proprio destino e capaci di farlo – in breve, diventare cittadini attivi. L'istruzione e formazione lungo tutto l'arco della vita rappresentano il modo migliore per affrontare la sfida del cambiamento".[162]

La pianificazione di azioni coerenti d'istruzione e formazione permanente, tuttavia, sarà possibile solo in presenza di un'adeguata motivazione nei confronti dell'apprendimento; è essenziale rafforzare non solo l'offerta, ma anche la domanda di formazione soprattutto nei confronti di coloro che non hanno avuto la possibilità di

[160] Libro Bianco della Commissione Europea, *Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva*, 1995, http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_fr.pdf.
[161] Consiglio europeo di Santa Maria da Feira, *Conclusioni della Presidenza*, 19 e 20 giugno 2000, consultabile su http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/it/ec/00200-r1.%20ann1.i0.pdf.
[162] Commissione Europea, *Memorandum sull'istruzione e formazione permanente*, Bruxelles, 30 ottobre 2000, p. 8.

beneficiare dei percorsi di formazione. A tal fine, la Commissione presenta sei messaggi chiave che potranno aiutare a chiarire i campi di azione prioritari.

Tab. 1 *Agire per l'istruzione e la formazione permanente: sei messaggi chiave*[163]

Messaggio chiave	Obiettivo
Nuove competenze di base per tutti	Garantire un accesso universale e permanente all'istruzione e alla formazione, per consentire l'acquisizione e l'aggiornamento delle competenze necessarie per una partecipazione attiva alla società della conoscenza
Maggiori investimenti nelle risorse umane	Assicurare una crescita visibile dell'investimento nelle risorse umane per rendere prioritaria la più importante risorsa dell'Europa – la sua gente
Innovazione nelle tecniche di insegnamento e apprendimento	Sviluppare contesti e metodi efficaci d'insegnamento e di apprendimento per un'offerta ininterrotta d'istruzione e di formazione lungo l'intero arco della vita e in tutti i suoi aspetti
Valutazione dei risultati dell'apprendimento	Migliorare considerevolmente il modo in cui sono valutati e giudicati la partecipazione e i risultati delle azioni di formazione, in particolare nel quadro dell'apprendimento non formale e informale
Ripensare l'orientamento	Garantire a tutti un facile accesso ad informazioni e ad un orientamento di qualità sulle opportunità d'istruzione e formazione in tutta l'Europa e durante tutta la vita
Un apprendimento sempre più vicino a casa	Offrire opportunità i formazione permanente il più possibile vicine agli utenti della formazione, nell'ambiente delle loro comunità e con il sostegno, qualora opportuno, di infrastrutture basate sulle TIC (Tecnologie dell'informazione e della comunicazione).

Tali obiettivi saranno perseguiti solo se Stati membri, istituzioni europee, parti sociali e mondo delle imprese, autorità regionali e locali, operatori professionali, organizzazioni della società civile, associazioni e gruppi e gli stessi cittadini prenderanno consapevolezza della loro responsabilità comune nei confronti dell'istruzione e della formazione. Nella stessa direzione va anche la Comunicazione della Commissione Europea del novembre 2001, "Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente", dove quest'ultimo è definito come "qualsiasi attività di apprendimento –formale, non formale ed informale – avviata in qualsiasi momento della vita, volta a migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze in una prospettiva personale, civica, sociale e/o occupazionale".

Queste sono le premesse che portano alla definizione, nel 2006, del Programma di Apprendimento Permanente[164] (*Programme Life Long Learning*, LLL), che si pone

[163] Fonte: Elaborazione propria su dati Commissione Europea, *Memorandum sull'istruzione e formazione permanente*, Bruxelles, 30 ottobre 2000, pp. 11-21.

[164] Decisione n. 1720/2006/CE del Parlamento Europeo e del Consiglio del 15 novembre 2006 relativa al programma d'azione nel campo dell'apprendimento permanente volto a contribuire allo sviluppo della società basato sulla conoscenza, attraverso l'apprendimento permanente. Gli obiettivi specifici del programma vengono perseguiti attraverso l'attuazione di quattro "sottoprogrammi" settoriali (Programma

come obiettivo generale lo sviluppo della società della conoscenza, promuovendo all'interno della comunità gli scambi, la cooperazione e la mobilità tra i sistemi di istruzione e formazione in modo che essi diventino un punto di riferimento di qualità a livello mondiale. I destinatari del programma sono molteplici, sia organizzazioni che individui singoli, e corrispondono a tutti gli attori che a vario titolo giocano un ruolo nell'istruzione e nella formazione in tutto l'arco della vita. Nella Relazione di primavera del 2008[165], tuttavia, si registra ancora la mancanza di strategie coerenti per l'apprendimento permanente e l'ambito in cui urge intervenire è principalmente quello legato al livelli delle competenze. Queste ultime si presentano infatti inadeguate per i futuri mercati del lavoro, tanto che numerose persone rischiano l'esclusione economica e sociale. Non si può più prescindere in tutti gli Stati membri dal rafforzamento del "triangolo della conoscenza" (istruzione, ricerca e formazione) che svolge un ruolo essenziale nel promuovere la crescita e l'occupazione.

2.3 Società della conoscenza: quali implicazioni?

Il "Processo di Bologna" e la "Strategia di Lisbona" si configurano come le risposte comuni dell'Europa per affrontare le sfide della globalizzazione e della società della conoscenza, anche se, nonostante gli sforzi condivisi, gli obiettivi sono stati raggiunti solo in parte e la crisi economica, ormai globale, ha di certo reso le sfide ancora più difficili da fronteggiare. Per cercare di uscire dalla crisi la Commissione europea ha quindi proposto la "Strategia 2020"[166], che si pone come scopo essenziale proprio quello di incoraggiare il miglioramento dei sistemi d'istruzione e di formazione nazionali, che devono fornire i mezzi necessari per porre tutti i cittadini nelle condizioni di realizzare appieno le proprie potenzialità, nonché garantire una prosperità economica sostenibile e l'occupabilità. Tale quadro strategico dovrebbe abbracciare i sistemi di istruzione e formazione nel loro complesso, in una prospettiva di apprendimento

Comenius, Programma Erasmus, Programma Leonardo, Programma Grundtvig), di un programma trasversale e del programma Jean Monnet.

[165] Relazione congiunta del Consiglio e della Commissione, *L'apprendimento permanente per la conoscenza, la creatività e l'innovazione*, Bruxelles, 2008.

[166] Conclusioni del Consiglio, del 12 maggio 2009, su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione (ET 2020).

permanente, contemplando l'apprendimento stesso in tutti i contesti, siano essi non formali o informali, e a tutti i livelli.[167] Viene ribadita l'importanza di promuovere l'equità, la coesione sociale e la cittadinanza attiva, giacché tutti i cittadini dovrebbero essere in grado di acquisire e sviluppare le loro competenze professionali e essenziali necessarie per favorire la propria occupabilità. Alla luce di quanto esposto, e prima di proseguire con la trattazione delle innovazioni avvenute a livello europeo, è opportuno però interrogarsi, utilizzando come strumento di analisi alcune categorie sociologiche consolidate, sulle conseguenze, positive o meno, che tale centralità della conoscenza comporta.

Il primo richiamo è alla stratificazione sociale, in quanto essa concorre sia alla costruzione della conoscenza che la società socializza ai suoi membri sia alla concreta organizzazione fisica dello spazio entro cui avvengono le loro relazioni. I sistemi scolastici moderni sono infatti il frutto dell'organizzarsi di un'istituzione educativa formalizzata, rivolta a tutta la popolazione, che realizza importanti effetti sociali rispetto alle strutture economiche, alla stratificazione della società e alla trasmissione culturale di norme e valori. Effetti che sono stati analizzati da una pluralità di prospettive sociologiche, sintetizzabili in due grandi impostazioni, il funzionalismo e il conflittualismo, che hanno spiegato il ruolo dell'istruzione in termini rispettivamente positivi e negativi.

Il funzionalismo attribuisce grande importanza alla scolarizzazione nel processo di modernizzazione e nella stratificazione sociale. Le grandi trasformazioni sociali, soprattutto nell'ambito lavorativo, richiedono maggiori capacità professionali ed un numero sempre più elevato di lavoratori altamente qualificati, tanto che "l'acquisizione di competenze educative diventa maggiormente rilevante nell'attribuzione delle posizioni nella stratificazione sociale".[168] L'educazione si pone come funzione essenziale per l'integrazione, soprattutto delle nuove generazioni, e consente di mettere in relazione il soggetto con il sistema delle aspettative collegate ad uno o più ruoli da svolgere e il modello culturale di riferimento. Più precisamente, come afferma Parsons, l'educazione, e più in generale la socializzazione, "è una funzione cruciale di collegamento tra sistemi e si realizza a partire da aspettative definite sul piano sociale

[167] Per approfondimenti cfr. la Raccomandazione del Consiglio sulla convalida dell'apprendimento non formale e informale, Bruxelles, 5 settembre 2012.
[168] L. Fischer, *op. cit*., p. 40.

(sistema dei ruoli) e culturale (sistema normativo) e dalle esigenze di adattamento all'ambiente (sistema biologico)".[169] La scuola, attraverso l'istruzione, determina la posizione degli individui nella stratificazione sociale, mediando tra le aspettative della famiglia di mantenere per i figli lo status ascritto e le esigenze funzionali della società, per la quale ogni individuo può occupare certe posizioni indipendentemente dalla provenienza familiare o sociale. La società moderna, a differenza di quella tradizionale basata principalmente sugli elementi ascrittivi, distribuisce gli individui nelle varie posizioni sociali in base alle loro prestazioni e non in base a qualità intrinseche o ascrittive:

> "È anche chiaro che il processo selettivo opera una distribuzione vera e propria. Come in quasi tutti i processi analoghi, fattori ascritti e fattori acquisiti influenzano il risultato. In questo caso, il fattore ascritto è lo status socio-economico della famiglia del ragazzo, mentre il fattore che sta alla base della sua possibilità di ottenere il successo è costituito dalla sua abilità individuale".[170]

Le famiglie che godono di uno status sociale più elevato hanno di certo maggiori possibilità di far studiare i loro figli, mentre le famiglie meno abbienti sceglieranno di far proseguire gli studi solo ai figli più meritevoli. La scuola, come precisa Parsons, lascia però un margine, perché consente l'accesso alla stratificazione sociale attraverso il canale acquisito, basato sulle prestazioni, andando a collocarsi come uno strumento di mobilità intergenerazionale, ma anche intragenerazionale. All'interno della società svolge dunque una duplice funzione: di socializzazione (l'allievo, oltre a sviluppare le sue potenzialità personali, apprende il suo ruolo e impara a comportarsi in modo adeguato e compatibile con il sistema sociale) e di selezione (l'allievo apprende un ruolo specifico finalizzato alla professionalizzazione all'interno del sistema sociale). Ci si trova davanti a quello che Maccarini definisce il "mito educativo" proprio della società moderna, ossia l'idea che la scuola

[169] E. Besozzi, *Società, cultura, educazione*, cit., p. 76. Parsons fa una distinzione ben precisa tra socializzazione primaria, dove vengono interiorizzati i modelli principali di orientamento di valore, e socializzazione secondaria, dove avviene "una specificazione, su base situazionale, degli orientamenti di ruolo precedentemente interiorizzati". Alla scuola, considerata agenzia di socializzazione, viene affidato il compito di verificare e integrare ciò che è stato appreso in ambito familiare con gli orientamenti di valore e i comportamenti richiesti nell'ambito dell'istituzione scolastica.
[170] V. Cesareo, *Sociologia dell'educazione. Testi e documenti,* Hoepli, Milano, 1972, pp. 237-254.

> "si assume la responsabilità, storicamente inedita, di produrre una selettività sociale adeguata alle capacità di prestazione dimostrate dagli individui […]. Si assume inoltre la responsabilità di far si che gli individui accettino come legittima l'idea di essere messi alla prova e valutati in base alle loro prestazioni e non in base ad altre caratteristiche personali o sociali".[171]

Un mito educativo, quello presentato dal funzionalismo, che suppone una corrispondenza tra qualificazione scolastica e qualificazione lavorativa, sulla base di un'eguaglianza delle opportunità. Non vengono però assolutamente contemplate le differenze di partenza davanti al sistema scolastico; differenze determinate dall'estrazione sociale di ogni individuo.[172] Si accetta che la società sia stratificata e che gli individui siano assegnati a posizioni diverse per ciò che concerne lo status sociale, le ricompense e le gratificazioni. Si cerca di fare in modo che questa distribuzione nelle posizioni sociali avvenga a partire da condizioni di eguaglianza, trascurando però l'incidenza di tutte quelle variabili sulla scelta formativa e sui risultati scolastici ottenuti, che sono indipendenti dal merito e dallo sforzo personale. Ciò che conta è la soddisfazione della domanda che proviene dal mondo del lavoro, infatti, il livello di qualificazione richiesto nella società industriale si sviluppa grazie a due tendenze ben precise: aumenta la percentuale dei posti di lavoro che richiedono un alto livello di qualificazione, mentre diminuiscono quelli che ne richiedono uno basso; gli stessi posti di lavoro tendono ad innalzare il livello di qualificazione richiesto. Ciò implica inevitabilmente che sia l'istruzione a rendere la forza lavoro più produttiva e, al contempo, che l'istruzione stessa possa essere fornita solo da un'istituzione specializzata, ossia la scuola. Ne consegue che

> "man mano che il livello di qualificazione richiesto dalle occupazioni nella società industriale cresce, aumenta la percentuale della popolazione che deve passare attraverso le istituzioni scolastiche, così come aumenta la durata del periodo che questa deve trascorrere in esse".[173]

[171] A. Maccarini, *op. cit.,* p. 20. La scuola, secondo Maccarini, decide chi continuerà a studiare e chi no. Nessuno si ribella: i bocciati pensano che la colpa del fallimento sia loro e presso le classi subalterne domina la percezione di un destino scolastico medio legato alle aspettative della famiglia, per cui in caso di insuccesso si rinuncia agli studi senza grandi sofferenze.
[172] A. Davis, J. Dollard, *Classe sociale e apprendimento scolastico*, in M. Barbagli (a cura di), *Scuola, potere e ideologia*, Il Mulino, Bologna, 1973, pp. 211-2015.
[173] A. Bagnasco, M. Barbagli, A. Cavalli, *Corso di sociologia,* Il Mulino, Bologna, 1997, pp. 460-461.

Si aspira ad un'eguaglianza delle opportunità e le stesse diseguaglianze sociali diventano inaccettabili di fronte all'educazione, "non solo dal punto di vista dell'equità, ma anche, e soprattutto, dal punto di vista dell'efficienza della società, perché presumono lo spreco di risorse umane, la mancata utilizzazione di talenti potenziali".[174] Tali diseguaglianze vengono viste più come fatti residuali da eliminare, che come fatti funzionali, necessari al funzionamento della società, o fatti strutturali, inerenti cioè al tipo di società. In altri termini, si accetta la diseguaglianza e, al contempo, il fatto che la scuola sia, utilizzando le parole di Illich[175], un'istituzione inattaccabile e universalizzata, che "indottrina" gli studenti e "totalizza" l'educazione.

La descrizione e l'interpretazione in chiave funzionalista dei processi sociali, e quindi anche educativi, rimane almeno fino alla metà del secolo scorso, quando la concezione di dipendenza dell'educazione dalla società (sia nella lettura consensuale di Durkheim che in quella conflittuale di Marx, Weber e Simmel), a seguito delle molteplici trasformazioni socio-culturali, inizia ad entrare in crisi. La scuola, che fino a quel momento si presentava come un'istituzione capace di rispondere alle aspettative sociali e garantire la mobilità ascendente, accentrando su di sé tutte le funzioni formative, viene progressivamente messa in discussione e inizia a farsi strada l'idea che l'educazione non può essere circoscritta ad un unico spazio, poiché esiste una pluralità di agenzie e occasioni educative.[176]

La critica al funzionalismo riporta alla luce approcci diversi, come quello neomarxista e quello neoweberiano, che partono entrambi dalla contrapposizione fra i gruppi sociali, piuttosto che dalla loro integrazione: riemerge così con forza una lettura conflittualista della società. Il conflitto però non è più inteso come un semplice elemento che il sistema sociale prima o poi riesce a superare, ma come una componente strutturale della società e dei rapporti, discontinui e di lotta, che questa instaura sia con gli individui sia con le istituzioni educative. È un dato sociale che, come precisa

[174] L. Fischer, *op. cit*., p. 42.
[175] Cfr. I. Illich, *Descolarizzare la società*, Feltrinelli, Milano, 1972. Lo studioso presenta la scelta emancipatoria di "descolarizzare" la società, ovvero di superare il funzionalismo della scuola, ma più in generale di altre istituzioni come la sanità, rispetto al sistema economico-politico per re-distribuire le opportunità di alfabetizzazione culturale e di educazione nel contesto sociale.
[176] E. Besozzi, *Società, cultura, educazione*, cit., p. 81. Si parla di policentrismo formativo, sottolineando il fatto che ogni spazio sociale possiede una propria valenza educativa.

Dahrendorf, ha una costante efficacia creativa, in quanto necessario in ogni mutamento sociale.[177]

I neomarxisti in particolare criticano, sulla base anche di dati empirici, l'idea funzionalista secondo cui l'espansione dell'istruzione può essere spiegata con l'aumento della domanda di qualificazione tecnica che proviene dal sistema economico. Essi, al contrario, ritengono che per comprendere i sistemi scolastici moderni sia necessario partire non dalla domanda economica ma, come ben argomentava Marx, dai rapporti di produzione e dalla lotta tra le classi sociali.[178] La scuola non è assolutamente un canale di mobilità sociale, ma uno strumento nelle mani delle società capitaliste per il mantenimento delle diseguaglianze ed opera non attraverso la forza, ma in base ad un potere simbolico:

> "L'apparato repressivo di Stato «funziona con la violenza», mentre gli apparati ideologici di Stato funzionano con l'ideologia. […] Nel loro funzionamento hanno un massiccio contenuto prevalentemente ideologico ma in via secondaria repressivo, al limite, ma solo al limite, molto attenuato, dissimulato, ovvero simbolico". [179]

E ancora

> "Si imparano a scuola 'le regole' del ben fare, cioè del comportamento che si deve tenere a seconda del posto che è destinato ad occupare qualsiasi agente della divisione del lavoro: regole di morale, di conoscenza civica e professionale, il che vuol dire, è chiaro,

[177] Cfr. R. Dahrendorf, *Il conflitto sociale nella modernità*, Laterza, Roma - Bari, 1989. L'autore tematizza il concetto di *chances* di vita, ossia l'insieme delle possibilità o delle occasioni che vengono offerte al singolo dalla società, ma più nello specifico da una precisa posizione sociale. Egli insiste, inoltre, sul rapporto che intercorre tra uguaglianza nei diritti e sviluppo della libertà, ovvero delle possibilità di scelta, interrogandosi costantemente su come declinare questi all'interno di una società indifferenziata e incerta come quella moderna.

[178] Per Marx il modello educativo presente nella società capitalista è plasmato e controllato dalla classe dominante e l'educazione è uno degli strumenti di oppressione della classe subalterna. Il rapporto educazione-società è visto sia in chiave critica (l'educazione è una variabile dipendente perché riproduce i rapporti di dominio esistenti), sia in chiave propositiva (l'educazione si pone come strategia per risolvere i conflitti di classe). In ogni caso l'educazione è sempre funzionale ai processi sociali. Per approfondimenti cfr. F. Cambi, *Libertà da ... L'eredità del marxismo pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze, 1994, p. 27.

[179] L. Althusser, *Ideologia e apparati ideologici di Stato*, in M. Barbagli (a cura di), *Scuola, potere e ideologia*, cit., p. 33 (ed. or. *Idéologie et apparéil idéologiques d'état*, in "La Pensée", CLI, 1970). Per Althusser gli apparati ideologici di Stato sono la famiglia e la Chiesa, sostituita successivamente dalla scuola. Tali *AIS* vengono usati dalla classe dominante per garantire la sopravvivenza del capitalismo, la riproduzione del lavoro e la riproduzione dei rapporti di subordinazione tra chi detiene i mezzi di produzione e chi vende il proprio lavoro.

regole del rispetto della divisione tecnico-sociale del lavoro, e in definitiva regole dell'ordine stabilito dal dominio di classe".[180]

L'individuo si trova così come "intrappolato" in una struttura sociale che gli assegna una posizione e un ruolo fin dalla nascita e la scuola rappresenta un importante strumento di asservimento all'ideologia della classe dominante della futura forza lavoro, per cui non potrà mai essere neutrale. Una violenza simbolica dissimulata, a dirla con le parole di Bordieu e Passeron, attraverso la quale la scuola, sotto un'apparente neutralità e apertura, utilizza il proprio ruolo di trasmissione del sapere, in modo da realizzare una selezione sociale mascherata. I due autori, infatti, per spiegare come l'obiettivo fondamentale della scuola sia quello di riprodurre la struttura sociale, introducono due concetti chiave: "capitale culturale" e "ethos di classe". Il primo indica l'insieme dei beni simbolici trasmessi dalle agenzie educative, in primis la famiglia, ed è costituito da competenze, conoscenze, capacità e atteggiamenti. Pur essendo legato al capitale economico non dipende totalmente da questo, ma rappresenta piuttosto uno stile di vita, tanto da delineare un *habitus* che finisce per essere un elemento dell'appartenenza a un determinato gruppo sociale. L'ethos di classe, invece, indica il sistema di valori di riferimento, impliciti e interiorizzati che contribuiscono a definire anche gli atteggiamenti nei confronti della scuola e del proprio futuro. "Capitale culturale" e "ethos di classe" costituiscono insieme il "bagaglio" con cui ogni studente entra nel sistema scolastico, sebbene gli insegnanti non siano assolutamente attenti a coglierne le differenze: "La scuola non riconosce le diseguaglianze di partenza degli allievi e in questo modo non fa altro che riprodurre le gerarchie sociali: attraverso la riproduzione culturale si perpetuano le diseguaglianze sociali".[181] Di fatto la scuola tratta tutti gli studenti, anche se di fatto diseguali, come uguali nei diritti e nei doveri, finendo per sancire le disuguaglianze iniziali di fronte alla cultura e inducendo gli individui a pensare che i risultati scolastici siano legati solo alle loro doti naturali. In altri termini, trasforma il privilegio in merito, indirizzando, nel processo di selezione, "i poveri alle scuole peggiori"[182], come se questa procedura fosse effettivamente giusta:

[180] *Ivi*, p. 18.
[181] E. Besozzi, *Elementi di sociologia dell'educazione*, NIS, Roma, 1993, p. 116.
[182] L. Ribolzi, *Società, persona e processi formativi*, Mondadori, Milano, 2012, p. 132.

> "Un tale sistema scolastico può funzionare perfettamente solo fino a quando recluta e seleziona gli individui capaci di rispondere alle sue richieste, cioè fino a quando si rivolge ad individui dotati del capitale culturale (e della capacità di fare fruttare questo capitale) che presuppone e consacra, senza esigerlo esplicitamente e senza trasmetterlo metodicamente".[183]

Un sistema che è condannato ad entrare in crisi perché se anche smette di selezionare direttamente gli individui, in realtà ha creato le condizioni per delegare tale selezione all'esterno, al mondo del lavoro. In altri termini, tutela un'apparenza di uguaglianza formale ma procede "all'eliminazione indiretta e discreta di coloro che non si possono per decenza eliminare apertamente"[184], andando così a configurarsi come "un ospedale che cura i sani e respinge i malati".[185] Una prospettiva che va a scontrarsi con la motivazione, che abbiamo visto essere determinante nel favorire l'apprendimento, e non prende nella dovuta considerazione il ruolo autonomo svolto dalla scuola, così come d'altra parte non facevano neanche i funzionalisti.

Di certo l'istruzione, oggi come in passato, e lo dimostrano diverse ricerche realizzate in Italia e non solo, costituisce un effettivo canale di mobilità sociale e

> "gioca un proprio ruolo nel modellare i destini lavorativi e sociali dei singoli, cosicché il figlio laureato di un operaio gode di opportunità di giungere al vertice della stratificazione occupazionale maggiori di quelle godute dal discendente di un imprenditore che abbia arrestato la sua formazione alla scuola dell'obbligo".[186]

Ma è anche vero che negli ultimi decenni, anche sulla base delle strategie europee, il sapere è diventato "la principale forza produttiva" e se in precedenza, così come precisa Touraine, il principio di appartenenza alle classi sociali era la proprietà, la nuova classe dominante si definisce prima di tutto in base alla conoscenza. Più si sale nella scala dei sistemi di formazione, più questi diventano tecnici e specializzati, ma la formazione stessa, quando raggiunge i livelli più elevati, "tende anche a trasformarsi in

[183] V. Cesareo (a cura di), *Sociologia dell'educazione*, cit., pp. 201-2014.
[184] P. Bourdieu, *La trasmissione dell'eredità culturale*, in M. Barbagli, *Istruzione, legittimazione e conflitto,* Il Mulino, Bologna, 1972, p. 285.
[185] Scuola di Barbiana, *Lettera ad una professoressa*, L. E. Fiorentina, Firenze, 1971, p. 19. Un importante indicatore di tale selezione sono gli alti tassi di dispersione scolastica, ossia l'insieme di bocciature, ripetenze e abbandoni che descrivono la discontinuità dei percorsi rispetto alla regolarità prevista dagli ordinamenti e dai curricula scolastici.
[186] A. Schizzerotto, voce *Scuola*, in "Enciclopedia delle scienze sociali", vol. VII, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, Roma, 1997, p. 703, citato in L. Fischer, *op. cit*., p. 52.

meccanismo di socializzazione in un ambiente particolare, ad assumere un carattere simbolico, nella maggior parte dei casi caratterizzato dal prestigio che conferisce il fatto di essere passato attraverso una scuola o un'università".[187] Diversamente dal passato è proprio la complessità della conoscenza, all'apparenza disponibile per tutti, e ritorniamo al pensiero di Bourdieu, a stratificarne l'accesso: è possibile per tutti formarsi, ma ciò non significa che tale formazione sia importante per i propri progetti di vita e che determini necessariamente un'inclusione sociale sia in termini personali che professionali.

Come sopra accennato, la strada intrapresa dall'UE non è ancora giunta al capolinea, anche se indubbiamente molti progressi sono stati compiuti. Sta di fatto che alla base delle strategie europee stanno sia il legame fra istruzione in generale e politiche di formazione, sia la percezione della formazione come strumento per fronteggiare l'esclusione sociale e promuovere pari opportunità nel mercato del lavoro, ma anche la convinzione che le politiche di formazione possano rendere più competitive le economie dei Paesi europei all'interno del mercato globale e, soprattutto, contrastare, o perlomeno ridurre la disoccupazione. Secondo uno studio dell'OECD (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico) la percentuale degli adulti laureati è sensibilmente aumentata nel corso degli ultimi decenni. Nel 2012 circa un adulto su tre ha conseguito la laurea e tale rapporto ha raggiunto il 39% tra i giovani in età 25/34 anni: "L'innalzamento delle possibilità di studio si accompagna all'aumento della mobilità ascendente ed evidenzia come le nuove leve raggiungano una formazione superiore a quella dei genitori con innegabili ricadute sociali e di benessere individuale".[188] Il titolo di studio e le competenze acquisite dai genitori, tuttavia, continuano ad influenzare il livello formativo dei figli, dimostrandosi un fattore determinante sia per l'accesso agli studi superiori che per la riuscita nel percorso universitario (un giovane ha quasi 5 volte in più la possibilità di seguire gli studi universitari se almeno uno dei due genitori è laureato; tale probabilità sale a 10 volte in Italia). L'origine socio-economica giovanile risulta essere anche la variante con più forte incidenza sugli abbandoni e in definitiva sul tasso di riuscita. Per tanto tempo, precisa l'OECD, i decisori politici hanno ricondotto tale diseguaglianza alle questioni

[187] A. Touraine, *La società postindustriale*, Bologna, Il Mulino, 1970, p. 60.
[188] M. L. Marino, *Le disuguaglianze di accesso all'istruzione superiore nel mondo,* novembre 2015, consultabile su http://www.rivistauniversitas.it/Articoli.aspx?IDC=3597.

finanziarie, trovando così una soluzione nel garantire accessi gratuiti, sebbene uno studio comparato in una decina di Paesi abbia dimostrato che se anche le tasse universitarie possono ostacolare la prosecuzione degli studi, il loro abbassamento non determina un automatico ampliamento del numero degli studenti. Alle diseguaglianze concorrono piuttosto meccanismi culturali, conseguenti a motivazioni personali e aspirazioni di riuscita, sui quali è arrivato forse il momento di focalizzare l'attenzione.

Il problema del legame tra origine sociale, istruzione e mobilità sociale, comunque, è ancora oggi oggetto di indagine e, sebbene le posizioni siano differenti per ciò che concerne la durata di questa relazione (per alcuni è in fase decrescente, per altri sta andando e rafforzandosi), tutti concordano sul fatto che l'estrazione socioeconomica eserciti una grande influenza sul livello di istruzione raggiunto. Alla luce delle innovazioni che introduce l'Unione Europea, in termini di formazione continua per tutti, appare dunque indispensabile, secondo Besozzi, pensare e agire nell'ottica dell'eguaglianza, che non significa ignorare le diversità e le differenze, ma implica dare rilevanza alle aspettative ed alle esigenze di differenziazione.[189]

L'investimento nell'istruzione e nella formazione non dovrebbe più essere fine a se stesso, ma strettamente correlato alla possibilità di incidere qualitativamente sull'intera collettività consentendo, attraverso lo sviluppo di competenze, anche l'aumento dell'occupazione e dei redditi. Le parole d'ordine dovrebbero essere lotta all'esclusione, rafforzamento dell'investimento sulla formazione, sinergie tra sedi formali deputate all'istruzione, agenzie formative, mercato del lavoro e servizi del territorio, il tutto nella prospettiva di un sistema integrato che metta al centro il soggetto in formazione, in modo che egli possa scoprire e rinforzare le proprie potenzialità anche a beneficio della collettività.

Quanto però questi obiettivi sono raggiungibili? Quanto la Strategia di Lisbona è in grado di produrre al contempo elevata produttività, conoscenza, competitività, impiego e coesione sociale? Sono forse degli obiettivi troppo ambiziosi per gli Stati Membri, ciascuno con la propria struttura politico economica? Non è facile rispondere a questi interrogativi, ma molteplici sono le differenze tra i Paesi dell'UE in termini di performance del mercato del lavoro e obiettivi di Lisbona. Ad esempio, così come

[189] E. Besozzi, *Senso e significati dell'istruzione e della scuola oggi tra equità, merito e valorizzazione della differenza*. Convegno nazionale di Pastorale della scuola "Promuovere la persona per rigenerare la scuola. Comunità, merito, equità. Il contributo dei cattolici", Roma, 11-14 febbraio 2009, p. 7.

riporta uno studio di Tridico[190], i paesi del Nord Europa quali la Svezia, la Danimarca, l'Olanda e la Finlandia raggiungono o superano l'obiettivo di Lisbona del 70% dell'occupazione, e hanno un elevato livello di R&S (Ricerca e Sviluppo) rispetto alla media dell'UE. In una posizione particolare si pone certamente l'Italia dove le differenze fra il Nord e il Sud del paese sono enormi e la stessa Strategia di Lisbona non propone una politica di creazione di nuovi posti di lavoro, ma una riduzione della disoccupazione strutturale, "ignorando l'esistenza di disoccupazione involontaria".[191]

2.4 Istruzione e mercato del lavoro: un confronto inevitabile

Si è soliti partire dall'assunto che l'istruzione sia un fattore importante nel determinare lo status futuro di un soggetto e le sue possibilità di raggiungere una posizione sociale più elevata. Una concezione ottimista che guarda all'istruzione come effettivo canale di mobilità sociale tipica, come si è già avuto modo di approfondire, del funzionalismo. L'istruzione viene considerata come un investimento sia per il singolo che per la collettività, infatti, se da un lato concorre a migliorare la posizione del singolo, dall'altro inserisce nel sistema sociale personale qualificato a cui affidare ruoli specifici e rilevanti. La saturazione del mercato del lavoro in tutti i paesi europei, a partire dagli anni Settanta del secolo scorso, mostra però che non sempre a parità di titolo di studio corrisponde la stessa posizione lavorativa e la disoccupazione continua ad innalzarsi.

Sono diverse le posizioni che fanno emergere delle criticità per ciò che concerne il rapporto tra scuola, mercato del lavoro e mobilità sociale. Già Bowles e Gintis, teorici della riproduzione sociale, affermavano che la classe capitalistica tende a strutturare i rapporti sociali all'interno della scuola in modo che questi corrispondano perfettamente a quelli della produzione. Il sistema scolastico serve proprio a perpetuare e riprodurre il sistema capitalistico e per fare questo utilizza principalmente due modalità: da un lato promuove la credenza che il successo economico dipenda solo dal possesso di determinate competenze (ideologia meritocratica); dall'altro trasmette agli studenti non

[190] P. Tridico, *La Strategia dell'occupazione in Europa e in Italia: un approccio istituzionalista*, in "Argomenti", n. 16, 2006, su http://host.uniroma3.it/centri/jeanmonnet/pdf/Argomenti.pdf.
[191] *Ibidem*.

tanto conoscenze quanto attributi cognitivi (tratti della personalità, modi di presentarsi, atteggiamenti, ecc.), che permettono da adulti di svolgere le mansioni loro assegnate, perpetuando così la divisione gerarchica del lavoro. In merito, è utile sottolineare che il fondamento generale del funzionalismo era proprio il merito degli individui. Si tratta di una prospettiva nella quale si passa dal principio dell'ascrittività, secondo il quale le posizioni sociali vengono attribuite per privilegio di nascita, a quello dell'*achievement*, per cui tali posizioni sono acquisite grazie alle capacità individuali. Lo stesso Parsons afferma che il principale processo di differenziazione nel periodo della scuola elementare avviene in base al criterio dell'*achievement* ("desiderio di riuscita", "ambizione"): "[…] L'apprendimento della motivazione dell'*achievement* costituisce, psicologicamente parlando, un processo di identificazione con l'insegnante, per far piacere al quale si cerca di far bene a scuola, allo stesso modo in cui il ragazzo pre-edipico acquista nuove capacità per far piacere alla madre".[192]

Tale prospettiva meritocratica è profondamente criticata da Marx che accetta le differenze naturali, ma ne rifiuta il sanzionamento sociale: "si trattava di riconoscerle per impedire che ineguali attitudini individuali e quindi capacità di rendimento si trasformassero in privilegi".[193] Così come viene criticata dai teorici della riproduzione sociale, per cui la scuola non fa altro che premiare la "docilità", la passività e l'obbedienza, soprattutto nel caso delle classi sociali più svantaggiate, negando qualsiasi opportunità alla creatività. Per far sì che i capitalisti mantengano i proletari all'interno della loro scuola d'origine, scrivono Bowles e Gintis, "il sistema educativo doveva cercare di insegnare ad essere sottomessi".[194] Le cose vanno in questo modo perché esiste una stretta corrispondenza tra rapporti sociali che vi sono dentro la scuola (gerarchia: dai presidi agli studenti) e quelli nel mondo produttivo (gerarchia lavorativa), per cui il sistema educativo avrebbe la funzione non di trasmettere le

[192] V. Cesareo, *Sociologia dell'educazione. Testi e documenti,* cit., pp. 237-254. Il concetto di *achievement* viene mutuato da Mc Clelland e si inserisce nel filone delle teorie motivazionali. Per l'autore esiste una relazione tra la riuscita reale dei soggetti e la proiezione del bisogno di autorealizzazione, per cui l'*achievement* si pone come il bisogno di realizzare e dimostrare competenza e padronanza. Per approfondimenti cfr. D. C. McClelland, *Human motivation*, General Learning Press. Morristown, NJ, 1973.
[193] L. Fischer, *op. cit*., p. 43.
[194] Cfr. S. Bowles, H. Gintis, *L'istruzione nel capitalismo maturo*, Zanichelli, Bologna, 1976, (trad. or. *Schooling in Capitalist America*, Basic Books, New York).

conoscenze e le capacità da utilizzare nell'attività lavorativa, ma di formare modelli di comportamento adeguati all'organizzazione capitalistica del lavoro.

L'istruzione appare oggi sempre più legata alle politiche del lavoro e tale legame è da decenni al centro dell'Agenda europea, basti riportare in merito il già citato Libro di Delors, che contiene numerose indicazioni di politica economica che i singoli Stati membri e la Comunità nel suo complesso dovrebbero seguire per combattere il fenomeno della disoccupazione. L'obiettivo era quello di creare, entro il 2000, 15 milioni di nuovi posti di lavoro, ma per poter raggiungere tale risultato era necessario rafforzare il livello dell'istruzione e della formazione professionale che si presentavano inadeguati di fronte ai rapidi mutamenti della tecnologia e, più in generale, nei confronti di un'economia sempre più globalizzata. La formazione e l'istruzione costituiscono, pertanto, degli strumenti strategici per adeguare la preparazione professionale delle persone alle esigenze mutevoli del mercato del lavoro. Si sviluppa l'idea che l'istruzione e la formazione siano elementi determinanti per lo sviluppo economico e che gli investimenti in questa direzione avranno ricadute positive non solo sul sistema produttivo, ma sulla ricchezza dell'intera nazione.[195]

Si tratta ora di comprendere se, e in che misura, la forte spinta all'istruzione e alla formazione, specifica della società della conoscenza, si traduca effettivamente in sviluppo socioeconomico e, al contempo, incrementi le opportunità di realizzazione delle chance di vita per le persone, anche in termini di mobilità sociale. Rispetto a tale quesito è possibile distinguere due principali orientamenti interpretativi. Il primo è legato al credenzialismo proposto dal neoweberiano Collins, secondo il quale la teoria della corrispondenza di cui parlano i neomarxisti può essere applicata solo agli strati inferiori dell'istruzione e, comunque, non basta a spiegare le differenze che esistono nelle diverse società capitalistiche. L'espansione del sistema scolastico e lo sviluppo dell'istruzione sono piuttosto il risultato delle azioni dei vari ceti sociali per mantenere la propria posizione all'interno del sistema di stratificazione. Riprendendo così le considerazioni di Weber sul rapporto esistente fra potere e struttura dei sistemi

[195] L. Fischer, *Il difficile rapporto fra educazione e lavoro*, in E. Besozzi (a cura di), *Navigare tra formazione e lavoro*, Carocci, Roma, 1998, p. 56. Cfr. G. Moro, *La formazione nella società post-industriale*, Carocci, Roma, 1998.

educativi,[196] Collins precisa che l'istruzione viene utilizzata dai gruppi sociali per difendere i propri interessi, per cui i fenomeni educativi dovrebbero essere letti come parte di una lotta che ha luogo fra i ceti per il dominio, per i vantaggi economici e per il prestigio. L'istruzione ha lo scopo non tanto di fornire competenze e conoscenze indispensabili per la professione, quanto le credenziali per accedere ad una specifica professione[197], punto su cui ritorneremo in seguito. Lo scopo principale dei titoli di studio, soprattutto di quelli più elevati, sarebbe quindi relativo alla selezione dei nuovi membri in modo da mantenere lo status quo, in termini di guadagno e prestigio, di un preciso gruppo:

> "L'aspirazione democratica alla mobilità ascendente fa dunque sì che i titoli di studio assumano un'importanza altrimenti impensabile. Ne è il risultato una proliferazione di titoli e specializzazioni professionali del tutto inspiegabile se non appunto nell'ambito del sistema credenzialistico. […] Tutti hanno svolto la loro parte nel trasformare la struttura occupazionale nel mosaico di nicchie specialistiche che vediamo".[198]

Il sistema educativo, in tale prospettiva, funziona come meccanismo di filtro, "che etichetta gli individui in base al numero di prove che sono riusciti a superare",[199] e l'esibizione delle credenziali formali, da parte dei gruppi, non fa altro che potenziarne la chiusura sociale; quella chiusura che identifica le professioni come gruppi che hanno accesso a determinate opportunità, che sono invece negate ad altri, e che mantengono il monopolio nel mercato del lavoro: "Il monopolio e il credenzialismo sono gli elementi-chiave su cui si fonda il privilegio economico del professionalismo".[200] È anche vero però che alcuni gruppi sociali non solo monopolizzano l'istruzione come strumento di

---

[196] A. M. Maccarini, *Lezioni di sociologia dell'educazione*, cit., pp. 83-84. Per Weber vi sono tre tipi di potere, ognuno con una sua specifica base di legittimazione: legale - razionale (poggia sulla credenza nella legalità di ordinamenti statuiti), tradizionale (poggia sulla credenza quotidiana nel carattere sacro delle tradizioni) e carismatico (poggia sulla dedizione ai valori esemplari di una persona che possiede qualità straordinarie). Ognuno di questi, a sua volta, definisce un specifico ideale educativo "in quanto, una volta organizzato e legittimato, tenta di diffondere la propria cultura". Nella società moderna, dove è sempre più forte il processo di razionalizzazione e burocratizzazione, prevale un potere legale - burocratico di tipo razionale, per cui domina una cultura tecnico-pratica, rappresentata dall'ideale educativo dello "specialista esperto".

[197] Cfr. R. Collins, *The Credential Society: An Historical Sociology of Education and Stratification*, Academic, New York, 1979.

[198] S. Brint*, Scuola e società,* cit., p. 169.

[199] L. Fischer, *op. cit.,* p. 36.

[200] E. Freidson, *Professionalismo. La terza logica*, Dedalo, Bari, 2002, p. 286. L'autore pone la logica del professionalismo come terzo principio organizzativo della divisione del lavoro, contro la logica del mercato e quella del managerialismo burocratico.

legittimazione del loro potere e della superiorità della loro cultura di ceto, ma anche come strumento di selezione sociale. Da ciò deriva la falsa evidenza, smascherata da Boudon, che l'investimento nell'istruzione possa modificare il peso dell'origine sociale, innescando fenomeni di mobilità. Per l'autore l'innalzamento dei livelli di istruzione lascia infatti immutate le differenze sociali

> "perché le élite cercano di ristabilire le distanze attraverso altre forme di compensazione, come la valorizzazione dei requisisti ascritti, o l'acquisizione dei titoli in istituzioni prestigiose o in paesi stranieri, con la conseguenza che le classi inferiori si trovano ad investire di più in titoli che hanno perso gran parte del proprio valore".[201]

Boudon mette ben in evidenza come la realtà del sistema educativo sia stata quella di una "diseguaglianza delle opportunità": la scuola ha fallito nel suo intento di promuovere un cambiamento, andando invece a rafforzare la situazione esistente, consolidando gli assetti di potere e d'interesse noti e contribuendo alla riproduzione sociale e culturale.

> "Soltanto per effetto d'inerzia culturale si può continuare a ritenere il sistema scolastico un fattore di mobilità sociale, secondo l'ideologia della 'scuola liberatrice', quando al contrario tende a dimostrare che è uno dei fattori più efficaci di conservazione sociale in quanto fornisce l'apparenza di una legittimazione alle disuguaglianze sociali e sanziona l'eredità culturale, le doti sociali trattate come doti naturali".[202]

Vi è un vero e proprio capovolgimento della teoria del capitale umano[203], secondo orientamento interpretativo, secondo cui lo sviluppo economico dipende dalle capacità e qualifiche ricevute attraverso l'istruzione. Tale teoria parte infatti dal presupposto che un livello di educazione elevato del lavoratore garantisca una sua più

[201] R. Boudon, *Istruzione e mobilità sociale*, in M. Barbagli, *Istruzione, legittimazione e conflitto*, cit., pp. 349-364.
[202] P. Bourdieu, *La trasmissione dell'eredità culturale*, in M. Barbagli, *Istruzione, legittimazione e conflitto*, cit., pp. 285-286. È impossibile, secondo Bourdieu, comprendere il mondo sociale, se non si riconosce "il ruolo del capitale, in tutte le sue forme, e non soltanto nell'unica riconosciuta dalla teoria economica". Oltre al capitale economico e quello culturale, egli pone infatti l'attenzione sul concetto di capitale sociale, l'unico strumento utile a descrivere la rilevanza strategica delle risorse sociali. per apprendimenti cfr. J. Field, *Il capitale sociale: un'introduzione*, Erickson, Trento, 2003, pp. 24-31.
[203] La teoria del capitale umano rappresenta una corrente di studi economici nata all'inizio degli anni Sessanta all'Università di Chicago e diffusasi nel mondo a partire dai lavori dei pionieri. Schultz e Becker. L'idea di fondo è che anche le risorse umane costituiscono un capitale e, dunque, come tale si devono considerare.

alta produttività. In altri termini, l'educazione è in grado di aumentare la produttività del lavoro umano, per cui le spese per la propria istruzione costituiscono un investimento in capitale umano dal quale derivano possibilità di un miglior salario. Ed è proprio sull'investimento del capitale umano che puntano le attuali politiche europee, giacché l'istruzione è concepita, in linea con il pensiero di Becker[204], come un processo di accumulazione di conoscenze, abilità e competenze che si traducono in una maggiore produttività quando impiegate nel mercato del lavoro. Il rischio che si corre è che i soggetti investano nell'istruzione, e quindi in capitale umano, sulla base di un calcolo puramente razionale in cui mettono a confronto i costi e i benefici dell'investimento, senza prendere in considerazione che i primi sono certi e immediati, mentre i secondi arrivano progressivamente nel tempo e sono tendenzialmente incerti. Inoltre, sempre con riferimento a Becker, è utile ricordare che esistono molteplici fattori legati a differenze individuali che possono influenzare la scelta stessa dei percorsi di istruzione/formazione; fattori che rimandano a capacità innate personali (motivazione, talento, ecc.), al background familiare, alle risorse e alla qualità della scuola frequentata, dai quali non si può prescindere. Sottovalutare tali specificità significa trasformare gli esseri umani in esperti che calcolano incessantemente costi e benefici nel realizzare i loro fini in qualsiasi ambito dell'esistenza. Significa, riprendendo Durkheim, riconsiderare come obiettivo dell'azione educativa l'elevazione dell'individuo al di sopra di se stesso, conformandolo alla coscienza collettiva, in modo da mantenere l'ordine sociale messo in crisi dai cambiamenti avvenuti nella società:[205] "[…] L'uomo che l'educazione deve realizzare in noi, non è l'uomo tal quale la natura l'ha fatto, ma quale la società vuole che sia; e lo vuole secondo la richiesta della sua economia interna".[206] Ed è questo che richiede il neoliberismo alle sedi deputate all'istruzione: la produzione di capitale umano sulla base di meccanismi di competizione analoghi a quelli del mercato e secondo logiche manageriali, di cui si parlerà più avanti. Ma in

[204] G. S. Becker, *Human Capital*, The University of Chicago Press, Chicago, third edition, 2009, pp. 113-119.
[205] E. Durkheim, *La scienza sociale e l'azione*, cit., p. 96. La società, come l'organismo vivente, che per vivere e riprodursi ha bisogno di regole, presenta, secondo Durkheim, un sistema di norme morali e giuridiche che consentono la coesione e la stabilità, per evitare che gli individui, lasciati soli, cadano vittime dei loro stessi comportamenti andando incontro a fenomeni di anomia (mancanza di norme morali). Tale regola di convivenza, che dovrebbe garantire l'ordine sociale, è da ricercarsi, a suo avviso, nel concetto chiave di solidarietà, prerequisito fondamentale di ogni società.
[206] E. Durkheim, *Educazione come socializzazione*, a cura di Boracani N., La Nuova Italia, Firenze, 1973, p. 119.

questa enfasi sulla competitività si trascurano o si minimizzano alcuni rilevanti problemi: il rispetto della persona e della sua libertà; il peso del contesto sociale che agisce non solo come fattore di spinta (le caratteristiche iniziali degli studenti), ma anche come variabile di processo, dal momento che gli studenti sono costantemente influenzati socialmente durante tutto l'iter formativo e la scuola è un sistema aperto in costante relazione con il territorio.

2.5 Dall'insegnamento all'apprendimento: la centralità dello studente

In tutte le Conferenze ministeriali del Processo di Bologna l'accento viene posto sulla promozione di un apprendimento incentrato sullo studente che deve diventare parte attiva e partecipe. Studenti portatori di interessi e di nuovi bisogni educativi che non sempre le istituzioni formali sono in grado di soddisfare o perlomeno non possono riuscirci agendo in solitudine, senza confrontarsi con le altre sfere sociali che per lungo tempo sono rimaste "fuori" dall'educazione (economia, famiglia, comunità) e senza prendere in considerazione la centralità dei soggetti e i rapporti interpersonali, all'interno dei quali si producono e si riproducono i significati della realtà. È quella che Besozzi chiama la "svolta comunicativa"[207] che ricomprende al suo interno una pluralità di contributi, anche molto diversi tra loro, interessati a studiare i processi educativi dall'interno, a partire dalle interazioni tra i soggetti coinvolti e dalle contraddizioni della vita quotidiana. È possibile annoverare tra questi contributi l'interazionismo simbolico, l'approccio fenomenologico e il costruzionismo, dei quali si offrirà una breve analisi, in parte già presentata in merito al concetto di riflessività, senza però pretesa alcuna di aver completato il quadro di riferimento.

Interazionismo simbolico e fenomenologia guardano entrambi al soggetto come soggetto simbolico, capace di rappresentare e interpretare la realtà, e riflessivo in grado cioè di elaborare e rielaborare i simboli, le conoscenze e le rappresentazioni che

[207] E. Besozzi, *Società, cultura, educazione*, cit., pp. 93-94. Besozzi osserva come dalla fine degli anni Ottanta del secolo scorso la sociologia abbia focalizzato l'attenzione su una nuova dicotomizzazione, quella tra prospettiva macro e prospettiva micro. Per approfondimenti cfr. L. Bovone, G. Rovati (a cura di), *Sociologie micro. Sociologie macro*, Vita e Pensiero, Milano, 1993.

scaturiscono dalla comunicazione con gli altri. L'intersoggettività diventa dunque la prospettiva di analisi privilegiata nell'analisi della comunicazione tra il soggetto e la realtà esterna, mentre il gesto e il linguaggio sono le basi fondamentali che consentono di comprendere la realtà stessa e di attribuire ad essa dei significati. Le persone sono sempre artefici delle proprie azioni e costruttrici dei propri significati; vivono nel mondo fisico, ma gli oggetti che lo compongono hanno per loro un preciso significato: "Gli oggetti non sono sempre gli stessi per persone diverse, né le situazioni vengono interpretate in un unico modo. Per qualcuno la scuola è un posto gioioso e liberatorio, per altri è noiosa e restrittiva, paragonabile a una prigione o a una caserma".[208]

In merito ai processi educativi, con particolare attenzione alla scuola, l'interazionismo, secondo l'analisi presentata da Woods, focalizza l'attenzione sulle seguenti aree:[209]

- il contesto, ossia il risultato dei processi di significazione messi in atto dai soggetti poiché, a prescindere dalle circostanze oggettive, se una persona definisce una situazione in un certo modo, quello sarà il contesto in cui prenderanno forma le sue azioni;
- le prospettive, ossia le strutture attraverso cui le persone danno senso al mondo (è attraverso di esse che allievi e docenti costruiscono le loro realtà e definiscono le situazioni);
- le culture, che si sviluppano quando le persone si riuniscono per scopi specifici (ad esempio la cultura studentesca);
- le strategie (legano le prospettive, nate dalla cultura, all'azione individuale. Viene considerato come concetto chiave dell'interazionismo, in quanto è qui che si incontrano l'intenzione individuale e le costrizioni esterne);
- la carriera (intesa come progettualità soggettiva, una prospettiva dinamica attraverso cui l'individuo vede la propria vita e interpreta il significato delle azioni che ha compiuto);
- la negoziazione (l'insieme delle dinamiche interattive che nascono all'interno di un contesto. A scuola possono essere pacifiche, ma anche difficoltose,

[208] P. Woods, *L'interazionismo e la scuola*, in E. Morgagni, A. Russo, *L'educazione in sociologia*, Clueb, Bologna, 1997, p. 241.
[209] *Ivi*, p. 246.

soprattutto quando "gli insegnanti e gli allievi cercano di imporre la propria versione della realtà").

La riscoperta della soggettività sia a livello individuale che sociale, caposaldo della fenomenologia di Husserl, è indispensabile per l'uomo perché gli consente di riprendere coscienza del proprio personale coinvolgimento nel costituirsi della propria storia personale e non. Una soggettività che non deve essere intesa o interpretata in senso idealistico poiché, essendo caratterizzata dall'intenzionalità, necessita del rapporto con il soggetto. Questo implica necessariamente che il fondamento dell'esperienza della realtà umana non è né il soggetto né l'oggetto, "ma la relazione che la intenzionalità richiede e fonda".[210] La conoscenza va dunque intesa come un processo dinamico, dove ciò che conta è la relazione tra il soggetto e l'oggetto; così come non è possibile parlare del primo senza considerare il secondo, allo stesso modo risulta impossibile parlare di "Io" senza parlare dell'Altro.

> "L'altro da me si pone nell'ambito della mia stessa esperienza quotidiana come l'analogo del me, come un oggetto speciale in quanto lui stesso soggetto, dotato delle mie stesse capacità intenzionali […]; è un oggetto/soggetto per il quale io stesso divento un oggetto/soggetto, sicché necessariamente si costituisce un complesso tessuto di relazioni intersoggettive".[211]

È qui che entra in gioco quella che Husserl definisce entropatia, ossia la capacità di "mettersi al posto dell'Altro" per comprenderne il vissuto o la propria visione del mondo. Una'abilità che dovrebbe acquisire ogni insegnante in modo da riuscire non ad imporre una determinata visione del mondo, la propria o comunque quella che il sistema scolastico impone, quanto far vivere all'allievo una serie di esperienze nuove che vadano a interconnettersi con la visione del mondo di cui è portatore. Si è lontani, dunque, dal rapporto asimmetrico tra generazioni, tra educatori ed educandi che caratterizzava il pensiero di Durkheim, dove l'educando è visto come una tabula rasa, come un soggetto passivo, mentre l'educatore, che agisce in nome della società, è legittimato ad assumere una posizione di autorità:

[210] P. Bertolini, *La mia pedagogia*, in M. Borrelli (a cura di), *La pedagogia italiana contemporanea*, vol. I, Pellegrini Editore, Cosenza, 1997, p. 47.
[211] *Ivi*, p. 48.

> "Il fanciullo è in uno stato naturale di passività del tutto analogo a quello nel quale si trova artificialmente posto l'ipnotizzato. La sua coscienza, per ora, non contiene che un piccolo numero di rappresentazioni capaci di contrastare quelle che gli sono inculcate, la sua volontà è ancora rudimentale. Così è facilmente suggestionabile. […] L'ascendente che il maestro ha naturalmente sul suo allievo, a causa della superiorità della sua cultura e della sua esperienza, darà naturalmente alla sua azione l'efficace potenza che gli è necessaria".[212]

Così come si è lontani dalla concezione parsonsiana in cui al centro sta l'insegnamento da parte del docente e non l'apprendimento dell'allievo.[213] L'insegnante è istituzionalmente definito come superiore ad ogni allievo per ciò che concerne la conoscenza delle materie di studio e "per la sua responsabilità di buon cittadino della scuola".[214] Si è invece più vicini alla concezione di Simmel, secondo il quale l'educazione ha il fine di promuovere l'umanità nel suo complesso, essendo l'unica che rende l'uomo pienamente uomo. Viene esplicitata la necessità di sviluppare negli studenti le proprie potenzialità, l'autonomia di pensiero e la capacità di collegare conoscenza e esistenza; praticare "un'educazione come relazione sensata tra docenti e studenti, che produce una forma di vita la quale soltanto può essere e realizzare l'impresa dell'educazione".[215] Ciò presuppone una relazione tra forma e vita, cioè un legame tra i valori, i concetti e i contenuti oggettivi e la loro comprensione, interiorizzazione e il modo in cui vengono vissuti. In altri termini, nelle relazioni educative i valori e le realtà di cui si parla non possono essere una mera trasmissione di nozioni oggettive, ma devono essere sperimentati.

L'esperienza educativa presuppone sempre un'interazione tra uno o più soggetti; è un processo circolare e dinamico, e non lineare, dove non tutto è sempre prevedibile, proprio perché si basa su relazioni, in primis quella tra allievo e insegnante. La finalità

[212] E. Durkheim, *La sociologia e l'educazione*, Newton Compton, 1971, pp. 54-55, (ed. or. *Education et sociologie*, PUF, Paris, 1968).
[213] Parsons, nella sua analisi della scuola, parte dalla classe scolastica, riconosciuta sia dal sistema scolastico che dal singolo allievo come il luogo in cui avviene l'azione educativa formale. L'interesse, in questo senso, è duplice: da un lato vuole comprendere come la classe agisce per far interiorizzare agli allievi impegni e capacità in vista dei futuri ruoli da adulto; dall'altro vuole indagare le modalità attraverso le quali la classe riesce ad inserire queste risorse umane all'interno della società.
[214] V. Cesareo, *Sociologia dell'educazione,* cit., pp. 237-254. Come fondamento psicologico si può fare riferimento anche al cosiddetto "Effetto Pigmalione", un fenomeno studiato soprattutto nell'ambito dell'apprendimento scolastico, dove emerge che l'aspettativa dell'insegnante, e in generale l'aspettativa che ognuno di noi nutre nei confronti degli altri, può funzionare come una profezia che si autoavvera. Per approfondimenti cfr. R. Rosenthal, L. Jacobson, *L'effetto Pigmalione in classe: aspettative degli insegnanti e sviluppo intellettuale degli allievi*, Franco Angeli, Milano, 1979, p. 214.
[215] A. Maccarini, *Lezioni di sociologia dell'educazione*, cit., p. 89.

educativa, in ottica fenomenologica, mira dunque alla promozione del soggetto come identità personale lungo un percorso che si realizza attraverso l'esperienza. Iori, in merito, parla di "Erlebnis nel con-essere educativo"[216] che ben si coniuga, a nostro avviso, anche con la teoria costruzionista di Berger e Luckmann, i quali, partendo dalla centralità del soggetto, competente sia sul piano cognitivo che su quello relazionale, affermano che il focus dei processi sociali, quindi anche educativi, sono le dinamiche interattive che il soggetto stesso co-costruisce con gli altri. Il costruzionismo pone l'enfasi sui processi, sulla pluralità di competenze e di voci, sulla natura relazionale della conoscenza. Questo presuppone, in ambito educativo, che gli allievi, qualsiasi sia loro specificità, abbiano delle risorse importanti interne ed esterne che, in quanto tali, dovrebbero essere sempre valorizzate, a maggior ragione da parte chi ha la responsabilità di accompagnarli nel processo formativo. Ne consegue che gli insegnanti non detengono la conoscenza assoluta, non sono detentori a priori di un sapere da "travasare" sugli allievi e non possono dare per scontato che il loro modo di vedere, conoscere e comprendere il mondo sia lo stesso di quello altrui.

La conoscenza del mondo si sviluppa anche attraverso le interazioni quotidiane con altre persone e per questo l'attenzione necessita di essere focalizzata sui processi sociali attraverso i quali tale conoscenza si forma e può venire modificata.[217] Al centro si colloca quindi il concetto di alterità, forse trascurato dai costruzionisti, che implica dialogo e condivisione, ma soprattutto

> "la conciliazione tra il carattere progettuale dell'intervento formativo e l'esigenza di saper cogliere, interpretare, i segni e i profili, di quello che Heidegger definisce il progetto, la capacità progettante, di ciascun esistente, il modo unico di ciascun uomo di trasmutare in forma le esperienze, di prendere forma e dar forma al mondo, e di saperlo cogliere ed interpretare mentre è in atto di farsi e di costituirsi".[218]

La personalità dell'uomo, il suo carattere e le sue conoscenze si sviluppano grazie all'incontro con l'Altro; per apprendere l'uomo si nutre dell'Altro. I soggetti

[216] V. Iori, *Nei sentieri dell'esistere. Spazio, tempo, corpo nei processi formativi*, Erickson, Trento, 2006. L'autrice individua gli elementi affettivo - relazionali e simbolici che si manifestano come *Erlebnis* dello spazio educativo, intendendoli sia come topologia (i vissuti dei soggetti educativi a partire da un luogo), sia come tipologia (vissuti dei luoghi a partire dei soggetti).
[217] N. Parton, P. O' Byrne, *op. cit*., p. 31.
[218] R. Fadda, *Cos'è la formazione? Linee di lettura*, in F. Cambi (a cura di), *Nel conflitto delle em*ozioni, Armando, Roma, 1998, p. 68.

attraverso l'interazione "cercano una comprensione e un'intesa comunicativa per coordinare, di comune accordo, l'interpretazione delle situazioni in cui vengono a trovarsi, nonché i propri piani di azione e, pertanto, il proprio agire".[219]

Ne consegue che i ministri europei dell'istruzione superiore nel ribadire il loro impegno per garantire le risorse necessarie affinchè gli studenti vengano preparati alla cittadinanza attiva e alla loro futura carriera professionale, nella prospettiva di un sistema incentrato sull'apprendimento piuttosto che sull'insegnamento, debbano tenere nella dovuta considerazione la trama di relazioni che ruota necessariamente attorno ad ogni singola persona-studente: solo così l'istruzione e la cooperazione potranno essere confermate come strumenti essenziali per lo sviluppo ed il consolidamento di società democratiche, stabili e pacifiche.

2.6 Il sistema educativo come organizzazione

Il sistema educativo non può però essere letto solo come realtà di interazioni continue, ma tale prospettiva dovrebbe essere collegata al suo essere e farsi organizzazione. Oggi, d'altronde, a fronte delle profonde trasformazioni in corso nei sistemi di istruzione e formazione, l'analisi organizzativa è uno strumento dal quale non si può prescindere per comprendere le dinamiche stesse del cambiamento e la natura degli ostacoli che si frappongono sul suo percorso. È indispensabile una visione dinamica e multidimensionale che consenta di cogliere e comprendere sia il funzionamento e gli esiti dei processi educativi sia le loro connessioni con la cultura, sia infine la trasformazione delle stesse istituzioni educative.

L'organizzazione scolastica, così come la conosciamo oggi, è legata al processo di costruzione dello Stato nazionale e dell'economia di mercato, che richiedevano lo sviluppo di organizzazioni razionali e formali in grado di assolvere ai nuovi compiti dettati dal processo di modernizzazione e burocratizzazione. Un concetto, quello di burocrazia, che rimanda immediatamente a Weber, il primo ad aver analizzato come alcuni aspetti della vita e delle attività sociali tendono ad un certo punto ad essere organizzati su base razionale. Una razionalità che si fonda sui principi di calcolabilità,

[219] Cfr. J. Habermas, *Teoria dell'agire comunicativo*, Il Mulino, Bologna, 1986.

prevedibilità, efficienza, controllo e specializzazione, attraverso i quali orientare sia l'azione dell'organizzazione nel suo complesso, sia i singoli membri che vi lavorano, verso un fine formalmente stabilito.[220] L'apparato organizzativo che raffigura meglio il principio di razionalità è la burocrazia, intesa come l'apparato amministrativo tipico del potere legale - razionale[221] contraddistinto da dieci specifiche caratteristiche, che se confrontate con le nostre moderne amministrazioni pubbliche, anche se parzialmente mutate e adattate alle nuove esigenze, appaiono ancora valide. Per comodità espositiva, seguendo Fischer, è possibile sintetizzarle nei seguenti quattro punti:[222]

- principi di gerarchia, disciplina e controllo (ogni dipendente è collocato in una posizione di sovra e subordinazione rispetto agli altri; tale gerarchia implica il rispetto dei doveri connessi al proprio ruolo, disciplina e il controllo da parte dei superiori sulla qualità e sulla conformità del proprio lavoro);
- modalità di reclutamento e carriera (il reclutamento avviene sulla base di concorsi formali volti a valutare e selezionare le competenze dei concorrenti; la progressione di carriera si fonda su principi meritocratici formalizzati o sull'anzianità di servizio, regolata anch'essa da norme formali;
- natura del lavoro (il lavoro è una professione svolta a tempo pieno e in base ad una divisione specialistica dei ruoli e delle competenze);
- centralità delle norme formali (queste fissano le varie procedure a cui l'organizzazione e i suoi membri devono attenersi).

---

[220] L. Fischer, *op. cit*., p. 221. Le caratteristiche del modello ideale di burocrazia secondo Weber sono: fedeltà d'ufficio, competenza disciplinata, gerarchia degli uffici, preparazione specializzata, concorsi pubblici, sviluppo di una carriera, attività a tempo pieno, segreto d'ufficio, stipendio monetario fisso, non possesso degli strumenti del proprio lavoro.

[221] M. Weber, *Economia e società*, Edizioni di Comunità, Milano, 1961, vol. I (ed. or. *Wirtschaft und Gesellschaft, Mohr, Tübingen*, 1922). Per comprendere il pensiero di Weber sulla burocrazia occorre collocarlo nel quadro più generale della teoria del potere, inteso come "la possibilità per specifici comandi (o per qualsiasi comando) di trovare obbedienza da parte di un determinato gruppo di uomini, e non già qualsiasi possibilità di esercitare «potenza» e «influenza» su altri uomini. Inteso in questo senso, il potere («autorità») può fondarsi, nel caso singolo, sui più diversi motivi di disposizione a obbedire, cominciando dalla cieca abitudine fino a considerazioni puramente razionali rispetto allo scopo". Vi sono tre tipi di potere legittimo, ognuno con una sua specifica base di legittimazione: legale - razionale (poggia sulla credenza nella legalità di ordinamenti statuiti), tradizionale (poggia sulla credenza quotidiana nel carattere sacro delle tradizioni) e carismatico (poggia sulla dedizione ai valori esemplari di una persona che possiede qualità straordinarie). Ognuno di questi, a sua volta, definisce un specifico ideale educativo "in quanto, una volta organizzato e legittimato, tenta di diffondere la propria cultura". Nella società moderna, dove è sempre più forte il processo di razionalizzazione e burocratizzazione, prevale un potere legale - burocratico di tipo razionale, per cui domina una cultura tecnico-pratica, rappresentata dall'ideale educativo dello "specialista esperto".

[222] L. Fischer, *op. cit*., pp. 221-222.

È soprattutto nella scuola che troviamo gran parte di queste caratteristiche, a partire dal reclutamento per mezzo di un concorso e l'impiego di personale qualificato, passando per una gerarchia di tipo piramidale,[223] fino ad arrivare alla netta divisione del lavoro tra i vari membri dell'organizzazione (ogni membro viene reclutato e inserito nell'organizzazione sulla base del principio della competenza specializzata). Si tratta di una burocrazia meccanica, dove

> "l'intero sistema scolastico funziona come una macchina progettata per svolgere una precisa funzione volta al perseguimento di uno scopo altrettanto preciso e ciascuna sua parte componente agisce svolgendo una specifica sotto-funzione che concorre a perseguire quella principale".[224]

Una concezione questa che oggi si ritiene superata, alla luce dei cambiamenti economico-sociali e politici avvenuti negli ultimi decenni, in primis la riforma dell'autonomia, che non chiedono più alle istituzioni scolastiche la riproduzione subalterna di percorsi formativi e professionali decisi a livello centrale. A tali istituzioni è infatti richiesto un ruolo da protagoniste attive che partecipano ai cambiamenti locali, sia in senso economico che sociale. Sembra quindi più opportuno, riprendendo il pensiero di Mintzberg, parlare di scuola come burocrazia professionale[225], dove il lavoro è caratterizzato da ruoli e compiti che richiedono un grado di competenze specialistiche più elevato e un maggiore grado di autonomia professionale da parte dei docenti. Il controllo avviene preliminarmente, con la valutazione della formazione iniziale al momento del reclutamento e della selezione, in itinere, esercitato dai colleghi, e finale (valutazione dei risultati raggiunti nelle attività svolte all'interno dell'organizzazione, oggi sempre più marcato all'interno dell'università).

---

[223] Aspetti gerarchici che interessano tanto il sistema di istruzione nel suo complesso, quanto l'organizzazione di ogni singolo istituto. Ad esempio, in ambito universitario, al vertice di ogni singolo dipartimento troviamo il direttore che ha il compito di rappresentare, sovraintendere, indirizzare e controllare tutte le attività che si svolgono all'interno. Ad un secondo livello abbiamo i docenti (non dimentichiamo però ruolo e funzioni dei presidenti dei corsi di laurea), che a loro volta sono organizzati gerarchicamente (ordinari, associati, ricercatori e a contratto). Alla base della struttura didattica ci sono infine gli studenti, anch'essi divisi gerarchicamente per anni di corso. Accanto ai docenti troviamo anche lo staff amministrativo, che a sua volta ha un suo responsabile al vertice e una serie di impiegati specializzati in un determinato settore.

[224] L. Fischer, *op. cit.,* p. 225. Nella burocrazia meccanica il lavoro è di tipo ripetitivo e standardizzato, mentre il controllo riguarda le modalità di prestazione dei compiti di ciascun membro.

[225] Cfr. H. Mintzberg, *The Structuring of Organizations*, Englewood Cliff, Prentice-Hall, 1979 (trad. it. *La progettazione dell'organizzazione aziendale,* Il Mulino, Bologna, 1996).

L'autonomia professionale, e organizzativa più in generale, non dovrebbe però essere intesa come sinonimo di individualismo, soprattutto alla luce delle innovazioni introdotte dall'Unione Europea in termini di cooperazione. L'ambito educativo, come quello economico e politico, è infatti indipendente rispetto agli altri, ma non isolato. Si tratta di un'autonomia che però non significa separatezza, dal momento che la scuola appare comunque strettamente interconnessa con il sistema sociale. La scuola potrebbe essere intesa come sistema[226] ma anche come mondo vitale, dove, grazie alla comunicazione, si incontrano persone e si costruiscono relazioni. Un sistema aperto e dinamico in continua evoluzione in quanto vive interagendo continuamente con l'ambiente esterno e si trova al centro di una rete di relazioni con il territorio dal quale può apprendere. Nella società della conoscenza, fondata sulla valorizzazione del capitale umano e delle risorse intangibili (conoscenze, competenze, saperi), la formazione dovrebbe diventare un'opportunità di crescita per i singoli, per le organizzazioni[227] e per l'intera collettività.

[226] Weick parla della scuola come di un sistema a connessioni lasche, dove gli attori sono impegnati in una costante interazione in grado di produrre cultura, simboli e significati, ma rimangono sostanzialmente indipendenti. Per approfondimenti cfr. K. Weick, *Le organizzazioni scolastiche come sistemi a legami deboli*, in S. Zan, *Logiche di azione organizzativa*, Il Mulino, Bologna, 1988, pp. 355-379.

[227] A partire dagli anni Novanta del secolo scorso, a seguito soprattutto dei cambiamenti tecnologici, è cresciuto notevolmente l'interesse nei confronti delle *Learning Organizations*, organizzazioni che apprendono a livello di individuo, gruppo e organizzazione, e utilizzano la conoscenza appresa per rendere l'organizzazione stessa più competitiva. Per approfondimenti cfr. P. Senge, *La quinta disciplina*, Sperling e Kupfer, Milano, 1992 (ed. or. *The Fifth Discipline: The Art & Practice of The Learning Organization*, New York: Doubleday, 1990).

Capitolo III
La sfida delle competenze

3.1 Capire le competenze: teorie e normative di riferimento

Le competenze, come si è avuto modo di osservare, sono al centro dell'interesse delle politiche europee nel campo dell'istruzione e della formazione: esse sono considerate l'elemento chiave della possibilità di successo sia dei singoli che dell'intera società della conoscenza. Il termine competenza (dal latino *cum petere*, "chiedere insieme", "pretendere"), tuttavia, non si configura come qualcosa di nuovo, sebbene negli ultimi decenni sia stato soggetto a una profonda evoluzione: Le Boterf parla di "camaleonte concettuale".[228] Per un lungo periodo, infatti, veniva utilizzato come sinonimo di prestazione e, sulla base di un'impostazione tipicamente comportamentista, veniva identificato come un comportamento del soggetto osservabile e misurabile. Fu Chomsky[229], in particolare, a presentare un'alternativa differente e, adottando una prospettiva funzionalista, ad introdurre una distinzione tra prestazione (*performance*) e competenza (*competence*). La competenza non è direttamente osservabile e misurabile, è una qualità che la persona possiede fin dalla nascita e affina attraverso l'esercizio; le prestazioni indicano invece il grado di sviluppo di una certa competenza e sono variabili in relazione a condizioni interne ed esterne. In questa prospettiva la competenza è per sua natura invisibile, ma può essere individuata attraverso una famiglia di prestazioni che permettano di inferirne la presenza nel soggetto.[230]

La prima vera teorizzazione sul tema delle competenze si deve però a McClelland all'inizio degli anni '70, negli Stati Uniti, nell'ambito della psicologia dell'organizzazione. Nel suo articolo *Testing for competence rather than intelligence*[231],

[228] G. Le Boterf, *Costruire le competenze individuali e collettive*, Guida, Napoli, 2008, p. 18.
[229] Cfr. N. Chomsky, *Aspects of syntax*, MIT Press, Cambridge, 1965.
[230] M. Pellerey, *Le competenze individuali e il portfolio*, Scandicci, La Nuova Italia, 2004, p. 45.
[231] Cfr. D. C. McClelland, *Testing for Competence rather than for intelligence*, in "American Psychologist", n. 28, 1973. In tale prospettiva si inserisce anche il contributo di Goleman che, riprendendo le critiche di McClelland ai test per la misurazione del quoziente intellettivo, si rifà alle intelligenze multiple di Gardner e introduce il concetto di intelligenza emotiva, cioè "la capacità di motivare se stessi e di persistere nel perseguire un obiettivo nonostante le frustrazioni; di controllare gli impulsi e rimandare la gratificazione; di modulare i propri stati d'animo evitando che la sofferenza ci impedisca di pensare; e ancora la capacità di essere empatici e sperare". Sono cinque le dimensioni

del 1973, egli passava in rassegna gli studi che dimostravano come i test di attitudine allo studio, di cultura scolastica, titoli e attestati scolastici, non avevano la capacità di prevedere l'attitudine al lavoro e al successo. Essi erano infatti compromessi da pregiudizi nei confronti delle donne, dei ceti meno abbienti e delle minoranze in genere. Il termine venne quindi introdotto dallo studioso in merito all'opportunità di utilizzare, per la selezione del personale, la valutazione delle competenze piuttosto che i test di intelligenza.

Successivamente Boyatzis, nel 1982, definisce le competenze come caratteristiche generiche che possono apparire in diverse forme di comportamento e in una grande varietà di azioni. La competenza è una caratteristica sottostante la persona che si traduce in una prestazione efficace o superiore nel lavoro.[232] Spencer e Spencer, rielaborando la definizione precedente in chiave operativa, nel 1993, la definiscono come "una caratteristica intrinseca individuale che è casualmente collegata a una performance efficace o superiore in una mansione o in una situazione e che è misurata sulla base di un criterio prestabilito".[233]

I due autori hanno così misurato la componente individuale della competenza in base alla sua correlazione con l'azione, identificando ben cinque gradi della competenza: motivazioni (elementi che spingono le persone a scegliere determinati comportamenti); tratti (riflessi mentali e fisici delle persone a determinate situazioni); immagini di sé (elementi attinenti alla personalità); conoscenze (basi informative che la persona possiede); *skills* (capacità in azione). Bandura, ancora, definisce la competenza come una costruzione sociale e non una caratteristica stabile della persona, che implica

---

dell'intelligenza emotiva, declinate poi in 25 competenze emotive e dotate di alcune caratteristiche: indipendenza, interdipendenza, ordine gerarchico, necessità, ma non sufficienza, genericità. Per approfondimenti si veda D. Goleman, *Intelligenza emotiva*, BUR, Milano, 2001, pp. 54-56 e H. Gardner, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano, 1987.

[232] P. G. Gabassi, *Psicologia del lavoro nelle organizzazioni*, Franco Angeli, Milano, 2006, p. 198. Boyatzis, successivamente, individua le seguenti competenze all'interno del lavoro: abilità di azione e conseguimento (orientamento all'efficienza, pianificare, iniziativa, attenzione ai dettagli, autocontrollo, flessibilità); abilità di gestione delle persone (empatia, persuasione, costruzione di reti relazionali, gestione dei conflitti, autostima, gestione dei gruppi, sviluppo degli altri, comunicazione verbale); abilità di ragionamento analitico (uso di concetti, pensiero sistemico, riconoscimento di schemi, costruzione di teorie, utilizzo di tecnologie, analisi quantitativa, obiettività sociale, comunicazione scritta). Cfr. R. Boyatzis, *The Competent Manager: A Model for Effective Performance*, Wiley Interscience, New York, 1982.

[233] Cfr. L. M. Spencer, S. Spencer, *Competence at work. Models for superior performance*, John Wiley, New York, 1993 (trad it. *Competenza nel lavoro. Modelli per una performance superiore*, Franco Angeli, Milano, 1993).

"una capacità generativa in cui le abilità cognitive, sociali e comportamentali devono essere organizzate ed effettivamente orchestrate al servizio di innumerevoli obiettivi. C'è una netta differenza tra il possesso di conoscenze e abilità e il loro uso in maniera competente in diverse circostanze".[234]

Una delle definizioni più recenti è sicuramente quella di Pellerey che definisce la competenza come la

> "capacità di attivare e coordinare le proprie risorse interne (conoscenze, abilità e disposizioni interne stabili) e quelle esterne disponibili per portare a termine validamente ed efficacemente i compiti richiesti o le sfide da affrontare. […] L'orchestrazione di un insieme di schemi di natura cognitiva e affettiva, ciascuno dei quali è una totalità costituita, che sottende un'operazione relativa a un campo operativo particolare".[235]

Si è competenti, come afferma Le Boterf, se si è capaci di apprendere al fine di risolvere "une classe de problèmes ou pour affronter une catégorie de situations, et non pour un problème ou une situation".[236] E l'apprendimento stesso non può che essere definito come

> "the combination of processes throughout a lifetime whereby the whole person – body (genetic, physical and biological) and mind (knowledge, skills, attitudes, values, emotions, meaning, beliefs and senses) – experiences social situations, the content of which is then transformed cognitively, emotively or practically (or through any combination) and integrated into the individual person's biography resulting in a continually changing (or more experienced) person".[237]

In altre parole, utilizzare il termine "competenza" rispetto a termini come "conoscenze" o "abilità", nel designare i traguardi di formazione, significa passare:[238]

- da una visione statica a una visione dinamica, cioè le conoscenze e le abilità identificano un sapere che il soggetto possiede, mentre la competenza richiama un sapere in movimento, da cogliere nel vivo dell'azione;

[234] A. Bandura, *Reflections on nonability determinants of competence*, in R. J. Sternberg, J. Kolligian, *Competence considered*, New Haven, Yale University Press, 1990, pp. 315-362.
[235] M. Pellerey, *Le competenze individuali e il portfolio*, cit.
[236] G. Le Boterf, *De la compétence. Essai sur un attracteur ètrange*, Les Editions d'Organisation, Paris, 1995, pp. 16-17.
[237] P. Jarvis, *Adult Education and Lifelong Learning*, Routledge, New York, 2010, p. 39.
[238] M. Castoldi, *Progettare per competenze*, Carocci, Roma, 2014, p. 24.

- da una visione analitica a una visione olistica, dove la competenza richiama un approccio globale che comprende l'insieme delle variabili in gioco e non un approccio riduzionista che tenta di parcellizzare il sapere nei suoi elementi costitutivi;
- da una visione astratta a una visione situata, quando le conoscenze e le abilità richiamano un sapere decontestualizzato, mentre la competenza richiama un sapere situato, nel contesto dell'azione in cui si svolge.

Nella letteratura internazionale il punto di partenza, sebbene già nel 1993 l'OMS avesse prodotto il documento *Life Skills Education in Schools*[239], può essere individuato nel già citato Libro Bianco Cresson-Flynn del 1995 che lanciò l'idea della società conoscitiva, in cui la conoscenza non si limita solo alle nozioni possedute, ma all'insieme del sapere organizzato di cui ognuno dispone per muoversi nel mondo (un sapere e un saper fare). L'accento posto inizialmente sulla conoscenza si sposta però rapidamente e decisivamente sulla competenza:

> "La mondializzazione degli scambi, la globalizzazione delle tecnologie, in particolare l'avvento della società dell'informazione hanno aperto agli individui maggiori possibilità di accesso all'informazione e al sapere. Ma nello stesso tempo questi fenomeni comportano una modificazione delle competenze acquisite e dei sistemi di lavoro".[240]

La data di nascita del concetto di competenza viene fatta però coincidere con il progetto OCSE-PISA del 1997 (*Programme for International Student Assessment*), che sottolinea l'elaborazione personale delle proprie conoscenze secondo una prospettiva di natura costruttivista e situa il suo discorso in un contesto scolastico piuttosto che in un rapporto utilitaristico con il mercato del lavoro. I Governi si impegnano così a monitorare l'efficacia dei loro sistemi scolastici verificando i risultati ottenuti in termini di livello di apprendimenti degli studenti, misurati all'interno di un quadro di riferimento condiviso a livello internazionale. Il progetto PISA si prefigge sostanzialmente tre obiettivi:

[239] Sono competenze sociali e relazionali, di cui si è già accennato nel corso del primo capitolo, che permettono alle persone di affrontare in modo efficace le esigenze della vita quotidiana, rapportandosi con fiducia a se stessi, agli altri e alla comunità.
[240] Libro Bianco della Commissione Europea, *Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva*, 1995, http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_fr.pdf.

- individuare indicatori comparabili a livello internazionale su studenti della stessa età (15 anni) per verificare se i sistemi di educazione siano capaci di preparare i giovani ad affrontare la vita civile e lavorativa;
- interpretare i dati ottenuti per mettere in atto politiche efficaci a livello di indicazioni ministeriali;
- monitorare gli sviluppi delle politiche educative.

Le prove incentrano la valutazione non semplicemente sulle conoscenze acquisite (cioè la padronanza del curriculum scolastico), ma piuttosto su quanto gli studenti devono "sapere" e "saper fare" una volta usciti dalla scuola. Esse indagano dunque la capacità di applicare quanto appreso a scuola per affrontare e risolvere problemi e compiti calati in contesti simili a quelli della vita reale. Tutto ciò allo scopo di orientare abilità e conoscenze per l'inserimento degli studenti nella società reale, come cittadini e come lavoratori.

Con un altro importante progetto internazionale, DeSeCo (*Definition and Selection of Competencies*), pubblicato nel 2001, l'OCSE si poneva come obiettivo prioritario quello di fornire una struttura concettuale di riferimento ancora più solida per accertare il livello degli apprendimenti acquisiti e il possesso di diverse competenze chiave. Competenze definite come "le abilità di rispondere con successo e di adempiere a richieste complesse, in un particolare contesto, attivando prerequisiti psicosociali (incluse le facoltà cognitive, quanto quelle non cognitive)". Vengono identificate nove competenze chiave raggruppate in tre categorie:

- servirsi di strumenti in maniera interattiva (uso effettivo del linguaggio scritto e parlato, del calcolo e di altre abilità matematiche in molteplici situazioni; utilizzare l'informazione e la conoscenza; utilizzare le nuove tecnologie);
- interagire in gruppi eterogenei (capacità di stabilire buone relazioni con gli altri; capacità di cooperare; capacità di gestire e risolvere i conflitti);
- agire in modo autonomo (capacità di agire in un contesto complesso; capacità di elaborare e realizzare programmi di vita e progetti personali; capacità di affermare i propri diritti, interessi, limiti e bisogni).

Tali competenze chiave non possono essere impiegate in modo isolato, ma è necessario comprenderle nelle loro relazioni, "in particolare gli obiettivi sociali e individuali

desiderati definiscono le costellazioni delle competenze essenziali".[241] Quella di competenza diventa dunque una nozione dalle mille sfaccettature, che comprende le tre dimensioni del sapere, saper fare e saper essere.

> "Fronteggiare efficacemente richieste e compiti complessi comporta non solo il possesso di conoscenze e di abilità, ma anche l'uso di strategie e di routines necessarie per l'applicazione di tali conoscenze e abilità, nonché emozioni e atteggiamenti adeguati e un'efficace gestione di tali componenti".[242]

Attraverso i diversi incontri promossi nell'ambito del Processo di Bologna e della "Strategia di Lisbona" sono poi state individuate delle linee guida per favorire la cooperazione in merito al riconoscimento di titoli e competenze. Un ruolo centrale, in questo percorso, occupa la Raccomandazione approvata nel 2006 dal Parlamento europeo e dal Consiglio, relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente. Si tratta di una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto, necessarie per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione.

Tab. 2 *Le competenze chiave per l'apprendimento permanente*[243]

La comunicazione nella madrelingua	La capacità di esprimere e interpretare concetti, pensieri, sentimenti, fatti e opinioni in forma sia orale sia scritta (comprensione orale, espressione orale, comprensione scritta ed espressione scritta) e di interagire adeguatamente e in modo creativo sul piano linguistico in un'intera gamma di contesti culturali e sociali
La comunicazione in lingue straniere	Richiede, oltre alle principali abilità richieste per la comunicazione nella madrelingua, anche abilità quali la mediazione e la comprensione interculturale. Il livello di padronanza dipende da numerosi fattori e dalla capacità di ascoltare, parlare, leggere e scrivere
La competenza matematica e le competenze di base in campo scientifico e tecnologico	La competenza matematica è l'abilità di sviluppare e applicare il pensiero matematico per risolvere una serie di problemi in situazioni quotidiane, ponendo l'accento sugli aspetti del processo, dell'attività e della conoscenza. Le competenze di base in campo scientifico e tecnologico riguardano la padronanza, l'uso e l'applicazione di conoscenze e metodologie che spiegano il mondo naturale. Tali competenze comportano la comprensione dei cambiamenti determinati dall'attività umana e la consapevolezza della responsabilità di ciascun cittadino
La competenza digitale	Saper utilizzare con dimestichezza e spirito critico le tecnologie della società dell'informazione (TSI) e richiede

[241] M. Castoldi, *Progettare per competenze,* cit., p. 36.
[242] Cfr. V. Scalera, *Il Progetto Ocse/Pisa*, in Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema d'Istruzione, *Ricerche valutative internazionali*, Franco Angeli, Milano, 2001.
[243] Fonte: Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio, 18 dicembre 2006, consultabile su http://eur-lex.europa.eu.

	quindi abilità di base nelle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC)
Imparare ad imparare	È collegata all'apprendimento, all'abilità di perseverare nell'apprendimento, di organizzare il proprio apprendimento sia a livello individuale che in gruppo, a seconda delle proprie necessità, e alla consapevolezza relativa a metodi e opportunità
Le competenze sociali e civiche	Per competenze sociali si intendono competenze personali, interpersonali e interculturali e tutte le forme di comportamento che consentono alle persone di partecipare in modo efficace e costruttivo alla vita sociale e lavorativa. La competenza sociale è collegata al benessere personale e sociale. È essenziale comprendere i codici di comportamento e le maniere nei diversi ambienti in cui le persone agiscono. La competenza civica e in particolare la conoscenza di concetti e strutture sociopolitici (democrazia, giustizia, uguaglianza, cittadinanza e diritti civili) dota le persone degli strumenti per impegnarsi a una partecipazione attiva e democratica
Senso di iniziativa e di imprenditorialità	Significa saper tradurre le idee in azione. In ciò rientrano la creatività, l'innovazione e l'assunzione di rischi, come anche la capacità di pianificare e di gestire progetti per raggiungere obiettivi. L'individuo è consapevole del contesto in cui lavora ed è in grado di cogliere le opportunità che gli si offrono. È il punto di partenza per acquisire le abilità e le conoscenze più specifiche di cui hanno bisogno coloro che avviano o contribuiscono ad un'attività sociale o commerciale. Essa dovrebbe includere la consapevolezza dei valori etici e promuovere il buon governo
Consapevolezza ed espressione culturali	Implicano la consapevolezza dell'importanza dell'espressione creativa di idee, esperienze ed emozioni attraverso un'ampia varietà di mezzi di comunicazione, compresi la musica, le arti dello spettacolo, la letteratura e le arti visive.

Le competenze chiave sono tutte interdipendenti e ogni volta l'accento è posto sul pensiero critico, la creatività, l'iniziativa, la capacità di risolvere problemi, la valutazione del rischio, la presa di decisioni e la gestione costruttiva delle emozioni. Sono considerate ugualmente importanti, poiché ciascuna contribuisce a realizzare una migliore qualità della vita nella società della conoscenza.

3.2 Il Quadro delle Qualifiche europee

L'incontro ministeriale di Bergen, nel 2005, ha approvato il *Framework for the Qualification of the European Higher Education Area* (EHEA), un quadro generale nel quale ogni singolo Paese deve poi collocare il proprio Quadro di riferimento nazionale

dei titoli di istruzione superiore.[244] Tale Quadro risponde ai diversi obiettivi perseguiti dal Processo di Bologna, tra i quali emergono per rilevanza: la trasparenza internazionale, il riconoscimento e la mobilità. La trasparenza internazionale, in particolare, stava già al centro della "Dichiarazione di Bologna" del 1998, in cui si affermava l'esigenza di un sistema di titoli facilmente leggibili e comparabili. Questo ha portato alla realizzazione di uno "Schema europeo dei titoli" (*Overarching Framework*), in grado di collegare tra loro in maniera coerente gli schemi nazionali dei vari paesi:

Tutto ciò è essenziale per la mobilità internazionale degli studenti, proprio perché essa dipende dal riconoscimento dei loro studi precedenti e dei titoli conseguiti, ed è utile per la realizzazione dei titoli congiunti (*joint degrees*) rilasciati da istituzioni di più paesi.[245] Lo Schema offre una struttura condivisa di cicli e livelli, con descrittori generali, e stabilisce la cornice ed i limiti degli schemi nazionali che dovranno integrare con precisi dettagli in base alle esigenze locali. Per ciò che concerne la struttura, già la "Dichiarazione di Bologna" aveva stabilito la presenza di due cicli principali, mentre il "Comunicato di Berlino" ha ampliato tale definizione introducendo anche un terzo ciclo, Dottorato, connesso alla ricerca (il concetto di "ciclo" è stato utilizzato proprio per indicare i diversi stadi dell'istruzione superiore, comprendenti titoli, corsi di studio e fasi di apprendimento).[246] L'attenzione viene rivolta anche ai vantaggi che possono derivare dall'adozione di un sistema di crediti in grado di sostenere lo Schema dei titoli dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore (ECTS) in modo da:

- fornire agli schemi nazionali dei titoli un linguaggio comune per i crediti, basato sui "risultati dell'apprendimento" (*learning outcomes*) e sul "carico di lavoro"

[244] Bologna Working Group on Qualification Frameworks, *A Framework for Qualification of the European Higher Education Area*, Ministry of Science, Technology and Innovation, February 2005, trad. it., pp. 57-74. Consultabile su http://bolognaprocess-stage.indire.it/a-framework-for-qualifications-of-the-ehea/.

[245] Gli studenti che passano da un ciclo all'altro hanno bisogno di tale riconoscimento per poter accedere a corsi di studio più avanzati, mentre gli studenti che si muovono nell'ambito di uno stesso ciclo possono trarre beneficio da una chiara descrizione del livello e della natura dei vari corsi di studio. Per approfondimenti sulla mobilità studentesca cfr S. Chessa, *Formazione universitaria e mobilità studentesca in Europa*, Franco Angeli, Milano, 2009, pp. 53-84.

[246] Il "Comunicato di Berlino" prendeva in considerazione anche un'istruzione superiore più breve, connessa al primo ciclo (ciclo breve), dal momento che tali titoli già esistevano in molti Paesi. Vengono proposte delle linee-guida per l'associazione di crediti e titoli nell'ambito degli schemi nazionali: i titoli di ciclo breve (nell'ambito del primo ciclo, o in connessione ad esso) dovrebbero includere circa 120 crediti ECTS; i titoli di primo ciclo dovrebbero includere circa 180-240 crediti ECTS; i titoli di secondo ciclo dovrebbero includere circa 90-120 crediti ECTS, con almeno 60 crediti ECTS a livello del secondo ciclo; i titoli di terzo ciclo non devono necessariamente essere associati a crediti.

(*workload*) degli studenti, da utilizzare per descrivere e situare i diversi titoli nazionali;

- diffondere l'uso dei "risultati di apprendimento attesi" (*learning outcomes*) e delle competenze, usando i crediti come un metodo per quantificare ed esprimere l'apprendimento effettivamente conseguito (*learning achievement*);
- fondarsi sull'ampia base di esperienza già acquisita dalle istituzioni europee nell'uso dei crediti per gli scambi internazionali;
- facilitare la collocazione precisa dell'apprendimento conseguito connettendo i crediti ai sistemi nazionali di livelli e di descrittori generali dei "Cicli di Bologna";
- offrire un ulteriore punto di riferimento per l'assicurazione della qualità a livello europeo e la comprensione degli schemi nazionali dei titoli;
- fornire un collegamento tra l'istruzione superiore e altre forme di istruzione, permettendo in particolare l'elaborazione di un coerente Schema Europeo per l'apprendimento permanente che integri tutte le forme e le modalità di apprendimento;
- contribuire alla progettazione e realizzazione di corsi di studio internazionali "comuni" (*joint degree*) e di altri programmi di collaborazione, agevolando la costruzione di percorsi di apprendimento flessibili e la diversificazione dei profili di qualifica;
- facilitare la connessione globale dello Spazio Europeo dell'Istruzione (e il riconoscimento dei suoi titoli) con altri sistemi basati sui crediti.

La responsabilità per il mantenimento e lo sviluppo dello Schema è affidata al "Gruppo dei Sèguiti" del Processo di Bologna che dovrà occuparsi anche dell'elaborazione, del monitoraggio, della revisione dei criteri e delle procedure necessari per collegare gli schemi nazionali con lo Schema, di periodiche revisioni della struttura, compresi i descrittori, ed il collegamento con i gruppi che lavorano in tutta Europa sulla formazione professionale.

3.2.1 I Descrittori dei risultati di apprendimento

Un elemento chiave del Quadro Europeo dei Titoli è la specifica dei risultati attesi, infatti, l'Istruzione Superiore è in genere abbastanza esplicita per ciò che concerne le conoscenze, perlomeno quelle incluse nel curriculum, e meno per ciò che concerne le abilità e le competenze richieste per il rilascio di un determinato titolo. A tale fine, i rappresentanti del Processo di Bologna, anche per rendere più facile la comparazione dei titoli, hanno deciso di promuovere la pratica di descrivere una gamma più ampia possibile di risultati attesi dall'apprendimento. Più precisamente, i risultati generali di un titolo, vale a dire i risultati dell'apprendimento comuni a tutti i laureati di un certo tipo, possono essere espressi da un "descrittore del titolo" (*qualification descriptor*). Tali descrittori devono essere di tipo generale:

> "Devono non solo essere applicabili ad una vasta gamma di discipline e profili, ma devono anche tener conto, per quanto possibile, delle molteplici articolazioni possibili nei vari Quadri Nazionali dei Titoli (*National Qualifications Frameworks* o NQF). Inoltre, per ragioni pratiche i descrittori devono essere semplici e facili da comprendere: occorre quindi evitare linguaggi troppo tecnici, ricordando che i descrittori devono poter fare riferimento a sistemi nazionali espressi in una grande varietà di lingue".[247]

Dopo la Conferenza Ministeriale di Praga (2001), un gruppo informale di esperti dell'Istruzione Superiore provenienti da diversi paesi si sono incontrati nell'ambito della "Iniziativa congiunta per la qualità" (*The Joint Quality Initiative*) e hanno prodotto una serie di descrittori, successivamente denominati "Descrittori di Dublino" (*Dublin Descriptors*). La costruzione di tali descrittori è fondata sui seguenti elementi:

- conoscenze e capacità di comprensione (*knowledge and understanding*);
- utilizzo delle conoscenze e capacità di comprensione (*applying knowledge and understanding*);
- capacità di trarre conclusioni (*making judgements*);
- abilità comunicative (*communication skills*);
- capacità di apprendere (*learning skills*).

I "Descrittori di Dublino" (dicembre 2004) sono delle enunciazioni generali delle aspettative di apprendimento per ciascuno dei titoli acquisiti dopo aver completato

[247] Estratto dal documento *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area* (Il Quadro dei Titoli dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore), disponibile su http://www.processodibologna.it.

con successo un ciclo di studio, ma i quadri nazionali hanno comunque la possibilità di integrare e aggiungere ulteriori elementi.

> "Non vanno intesi come prescrizioni; non rappresentano soglie o requisiti minimi e non sono esaustivi; possono essere sostituiti da caratteristiche simili o equivalenti. […] Essi non hanno carattere disciplinare e non sono circoscritti in determinate aree accademiche o professionali. Per certe discipline occorrerà quindi ricorrere a descrittori espressi negli specifici linguaggi disciplinari".[248]

Tali descrittori definiscono quali sono i risultati dell'apprendimento comuni a tutti i laureati di un corso di studio, espressi non solo in termini di conoscenze attese, ma anche in termini di competenze (es. valutazione critica; di comunicazione; linguistiche;) e di abilità/capacità (di soluzione di problemi; di apprendere); devono essere poi integrati con gli specifici contenuti relativi agli obiettivi dei diversi corsi di studio. Nello specifico, i titoli finali di primo ciclo[249] possono essere conferiti a studenti che:

- abbiano dimostrato conoscenze e capacità di comprensione in un campo di studi ad un livello che, fondato su adeguate basi di istruzione secondaria, sia caratterizzato dall'uso di libri di testo avanzati e includa anche la conoscenza di alcuni temi d'avanguardia nel proprio campo di studi;
- siano capaci di applicare le loro conoscenze e capacità di comprensione in maniera da dimostrare un approccio professionale al loro lavoro[250], e possiedano competenze adeguate sia per ideare e sostenere argomentazioni che per risolvere problemi nel proprio campo di studi;
- abbiano la capacità di raccogliere ed interpretare i dati (normalmente all'interno del proprio campo di studio) ritenuti utili a trarre proprie conclusioni, inclusa la riflessione su temi sociali, scientifici o etici ad essi connessi;
- sappiano comunicare informazioni, idee, problemi e soluzioni a interlocutori specialisti e non specialisti;

[248] *Ibidem*.
[249] Corso di studi triennale, il cui diploma dà accesso ai corsi del II ciclo.
[250] Il termine professionale è riferito a quelle abilità rilevanti per intraprendere un lavoro o un'occupazione e presuppone l'applicazione di alcuni elementi di apprendimento avanzato. È utilizzato nel suo significato più ampio e non in riferimento a professioni specifiche e definite.

- abbiano sviluppato quelle capacità di apprendimento che sono loro necessarie per intraprendere studi successivi con un alto grado di autonomia.

I titoli finali di secondo ciclo[251] possono essere conferiti a studenti che:

- abbiano dimostrato conoscenze e capacità di comprensione che estendono e/o rafforzano quelle tipicamente associate al primo ciclo e consentono di elaborare e/o applicare idee originali, spesso in un contesto di ricerca;
- siano capaci di applicare le loro conoscenze, capacità di comprensione e abilità nel risolvere problemi a tematiche nuove o non familiari, inserite in contesti più ampi (o interdisciplinari) connessi al proprio settore di studio;
- abbiano la capacità di integrare le conoscenze e gestire la complessità, e di trarre proprie conclusioni anche sulla base di informazioni limitate o incomplete, includendo la riflessione sulle responsabilità sociali ed etiche collegate all'applicazione delle loro conoscenze e giudizi;
- sappiano comunicare in modo chiaro e privo di ambiguità le loro conclusioni, nonché le conoscenze e la ratio ad esse sottese, a interlocutori specialisti e non specialisti;
- abbiano sviluppato quelle capacità di apprendimento che consentano loro di continuare a studiare per lo più in modo auto-diretto o autonomo.

Tab. 3 *Progressione delle competenze fra laurea di I e II ciclo*[252]

Competenze	Laurea I ciclo	Laurea II ciclo
Conoscenza e capacità di comprensione	Arrivare alla conoscenza, con il supporto di libri di testo avanzati, di alcuni temi d'avanguardia nel proprio campo di studio	Elaborare e/o applicare idee originali, spesso in un contesto di ricerca
Conoscenze applicate e capacità di comprensione	Ideare e sostenere argomentazioni	Risolvere problemi in ambiti nuovi o non familiari, inseriti in contesti più ampi (o interdisciplinari)
Autonomia di giudizio	Raccogliere ed interpretare i dati rilevanti	Integrare le conoscenze e gestire la complessità e formulare giudizi anche con dati incompleti
Comunicazione	Comunicare informazioni, idee, problemi e soluzioni	Comunicare le loro conclusioni, le loro conoscenze e la ratio ad esse sottesa, a interlocutori specialisti e non specialisti
Capacità di apprendere	Aver sviluppato le competenze necessarie per intraprendere studi successivi con un alto grado di autonomia	Studiare in un modo ampiamente auto-gestito o autonomo

[251] Corso di studi biennale/magistrale, il cui diploma dà accesso ai corsi del III ciclo; master di I livello (accessibile con diploma del I ciclo, ma non dà accesso ai corsi di III ciclo).
[252] Fonte: www.processodibologna.it.

I titoli finali di terzo ciclo possono essere conferiti a studenti che:

- abbiano dimostrato sistematica comprensione di un settore di studio e padronanza del metodo di ricerca ad esso associati;
- abbiano dimostrato capacità di concepire, progettare, realizzare e adattare un processo di ricerca con la probità richiesta allo studioso;
- siano capaci di analisi e valutazioni critiche, nonché della sintesi di idee nuove e complesse;
- sappiano comunicare con i loro pari, con la più ampia comunità degli studiosi e con la società in generale nelle materie di loro competenza;
- siano capaci di promuovere, in contesti accademici e professionali, un avanzamento tecnologico, sociale o culturale nella società basata sulla conoscenza.

È evidente, alla luce di quanto detto, che i risultati di apprendimento sono diversi da quelli individuati tradizionalmente, in cui i curricula venivano progettati sulla base dei contenuti delle discipline insegnate. Con l'approccio dei Descrittori di Dublino, invece, i curricula sono

> "descritti e progettati in base ad una definizione esplicita di quello che lo studente si deve aspettare di apprendere da quel corso di studio e dalle attività formative che lo compongono. I descrittori divengono parte integrante di un progetto di riforma della didattica che sposta il mandato accademico da quello che il docente intende insegnare alle conoscenze, competenze e abilità che lo studente dovrà dimostrare di aver acquisito al termine del corso di studio e/o singolo insegnamento".[253]

3.2.2 Il Quadro Europeo delle qualifiche per l'apprendimento

In linea con il discorso precedente è il quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (*European Qualification Framework for Life Long Learning*, EQF for LLL), un quadro comune europeo di riferimento che collega fra loro i sistemi di qualificazione di paesi diversi, in modo da rendere le qualifiche più leggibili e comprensibili,[254] in relazione all'ambito della formazione universitaria e della

[253] Materiale consultabile su http://www.iuav.it/Facolta/facolt--di2/NEWS1/eventi-del2/saperi-nec/Descrittori-Dublino.pdf.

[254] Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente, 23 aprile 2008. La Raccomandazione, entrata in vigore nell'aprile del 2008, stabilisce due date limite: il 2010 per rapportare i propri sistemi nazionali di

formazione professionale. Nell'EQF, il singolo risultato dell'apprendimento viene definito da ciò che un individuo conosce, comprende e sa fare al termine di un processo di apprendimento. Si concentra pertanto sui risultati dell'apprendimento (piuttosto che sugli input, quali la durata del periodo di studi), che vengono delineati secondo tre categorie: conoscenze, abilità e competenze. Ciò significa che le qualifiche, in combinazioni differenti, si riferiscono a un ampio ventaglio di risultati dell'apprendimento, incluse le conoscenze teoriche, le abilità pratiche e tecniche e le competenze sociali, che prevedono la capacita di lavorare insieme ad altre persone. Vengono quindi presentate alcune importanti definizioni:

- "qualifica": risultato formale di un processo di valutazione e convalida, acquisito quando l'autorità competente stabilisce che i risultati dell'apprendimento di una persona corrispondono a standard definiti;
- "sistema nazionale di qualifiche": complesso delle attività di uno Stato membro connesse con il riconoscimento dell'apprendimento e altri meccanismi che raccordano l'istruzione e la formazione con il mercato del lavoro e la società civile. Ciò comprende l'elaborazione e l'attuazione di disposizioni e processi istituzionali in materia di garanzia della qualità, valutazione e rilascio delle qualifiche. Un sistema nazionale di qualifiche può essere composto di vari sottosistemi e può comprendere un quadro nazionale di qualifiche;
- "quadro nazionale di qualifiche": strumento di classificazione delle qualifiche in funzione di una serie di criteri basati sul raggiungimento di livelli di apprendimento specifici. Esso mira a integrare e coordinare i sottosistemi nazionali delle qualifiche e a migliorare la trasparenza, l'accessibilità, la progressione e la qualità delle qualifiche rispetto al mercato del lavoro e alla società civile;

---

qualificazione all'EQF e il 2012 per introdurre nei singoli certificati di qualifica un riferimento al livello corrispondente dell'EQF. Ancora prima di questa Raccomandazione, l'UE aveva introdotto uno strumento, *Europass*, per facilitare la mobilità dei cittadini favorendo la trasparenza dei titoli e delle qualifiche. È costituito da un insieme di documenti utili per facilitare la comunicazione tra i Paesi europei: Curriculum Vitae, in cui sono indicate le competenze personali e professionali; *Europass-Mobility*, in cui si trovano i periodi di apprendimento seguiti dai titolari in un Paese diverso da quello di appartenenza; il Supplemento al Diploma, che contiene informazioni sui risultati ottenuti dall'interessato a livello di istruzione superiore; il Supplemento al Certificato, che indica le competenze e le qualifiche che corrispondono ad un determinato certificato di formazione professionale; il Portfolio delle lingue, in cui sono documentate le conoscenze e le competenze linguistiche Cfr. Decisione n. 2241/2004/CE del Parlamento Europeo e del Consiglio del 15 dicembre 2004 relativa ad un quadro comunitario unico per la trasparenza delle qualifiche e delle competenze (*Europass*).

- "risultati dell'apprendimento": descrizione di ciò che un discente conosce, capisce ed e in grado di realizzare al termine di un processo d'apprendimento. I risultati sono definiti in termini di conoscenze, abilità e competenze;
- "conoscenze": risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento. Le conoscenze sono un insieme di fatti, principi, teorie e pratiche relative ad un settore di lavoro o di studio. Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche le conoscenze sono descritte come teoriche e/o pratiche;
- "abilità": indicano le capacità di applicare conoscenze e di utilizzare *know-how* per portare a termine compiti e risolvere problemi. Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche le abilità sono descritte come cognitive (comprendenti l'uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) o pratiche (comprendenti l'abilità manuale e l'uso di metodi, materiali, strumenti);
- "competenze": comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale. Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia.

L'EQF è strutturato secondo otto livelli di riferimento, declinati in conoscenze, capacità/abilità, competenze acquisite dal discente, partendo dalle qualifiche ottenute al termine dell'istruzione superiore fino ad arrivare a quelle del livello più alto, dottorato o equivalente. Ciascuno degli 8 livelli è definito da una serie di descrittori che indicano i risultati dell'apprendimento relativi alle qualifiche a tale livello in qualsiasi sistema delle qualifiche.

Tab. 4 *Descrittori che definiscono i livelli del Quadro europeo delle qualifiche*[255]

	Conoscenze	Abilità	Competenze
Liv. 1	Conoscenze generale di base	Abilità di base necessarie a svolgere mansioni/compiti semplici	Lavoro o studio, sotto la diretta supervisione, in un contesto strutturato
Liv. 2	Conoscenza pratica di base in un ambito di lavoro o di studio	Abilità cognitive e pratiche di base necessarie all'uso di informazioni pertinenti per svolgere compiti e risolvere problemi ricorrenti usando strumenti e regole semplici	Lavoro o studio sotto la supervisione con una certo grado di autonomia
Liv. 3	Conoscenza di fatti, principi, processi e concetti generali, in un ambito di	Una gamma di abilità cognitive e pratiche necessarie a svolgere compiti e risolvere problemi	Assumere la responsabilità di portare a termine compiti nell'ambito del lavoro o dello

[255] Fonte: https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/leaflet_it.pdf.

	lavoro o di studio	scegliendo e applicando metodi di base, strumenti, materiali ed informazioni	studio. Adeguare il proprio comportamento alle circostanze nella soluzione dei problemi
Liv. 4	Conoscenza pratica e teorica in ampi contesti in un ambito di lavoro o di studio	Una gamma di abilità cognitive e pratiche necessarie a risolvere problemi specifici in un campo di lavoro o di studio	Sapersi gestire autonomamente, nel quadro di istruzioni in un contesto di lavoro o di studio, di solito prevedibili, ma soggetti a cambiamenti. Sorvegliare il lavoro di routine di altri, assumendo una certa responsabilità per la valutazione e il miglioramento di attività lavorative o di studio
Liv. 5	Conoscenza teorica e pratica esauriente e specializzata, in un ambito di lavoro o di studio e consapevolezza dei limiti di tale conoscenza	Una gamma esauriente di abilità cognitive e pratiche necessarie a dare soluzioni creative a problemi astratti	Saper gestire e sorvegliare attività nel contesto di attività lavorative o di studio esposte a cambiamenti imprevedibili. Esaminare e sviluppare le prestazioni proprie e di altri
Liv. 6	Conoscenze avanzate in un ambito di lavoro o di studio, che presuppongano una comprensione critica di teorie e principi	Abilità avanzate che dimostrino padronanza e innovazione necessarie a risolvere problemi complessi ed imprevedibili in un ambito specializzato di lavoro o di studio	Gestire attività o progetti tecnico/professionali complessi assumendo la responsabilità di decisioni in contesti di lavoro o di studio imprevedibili. Assumere la responsabilità di gestire lo sviluppo professionale di persone e gruppi
Liv. 7	Conoscenze altamente specializzate, parte delle quali all'avanguardia in un ambito di lavoro o di studio, come base del pensiero originario e/o della ricerca. Consapevolezza critica di questioni legate alla conoscenza all'interfaccia tra ambiti diversi	Abilità specializzate, orientate alla soluzione di problemi, necessarie nella ricerca e/o nell'innovazione al fine di sviluppare conoscenze e procedure nuove e integrare la conoscenza ottenuta in ambiti diversi	Gestire e trasformare contesti di lavoro o di studio complessi, imprevedibili che richiedono nuovi approcci strategici. Assumere la responsabilità di contribuire alla conoscenza e alla prassi professionale e/o di verificare le prestazioni strategiche dei gruppi
Liv. 8	Le conoscenze più all'avanguardia in un ambito di lavoro o di studio e all'interfaccia tra settori diversi	Le abilità e le tecniche più avanzate e specializzate, comprese le capacità di sintesi e di valutazione, necessarie a risolvere problemi complessi della ricerca e/o dell'innovazione e ad estendere e ridefinire le conoscenze o le pratiche professionali esistenti	Dimostrare effettiva autorità, capacità di innovazione, autonomia, integrità tipica dello studioso e del professionista e impegno continuo nello sviluppo di nuove idee o processi all'avanguardia in contesti di lavoro, di studio e di ricerca

L'enfasi viene posta sempre di più sull'apprendimento diffuso (*learning everywhere*), proprio perché i contesti dell'apprendimento possono essere molteplici e intrecciati tra loro.

3.3 Gli effetti delle politiche europee sull'università italiana

Il sistema universitario italiano, così come quello degli altri Stati europei, è andato incontro a profondi mutamenti con l'adesione al Processo di Bologna e sono

diversi i provvedimenti legislativi che hanno caratterizzato l'applicazione della riforma universitaria. È possibile però comprendere tali trasformazioni solo se si fa, seppure brevemente, un passo indietro, poiché l'introduzione del nuovo sistema, a partire dall'articolazione della laurea su due livelli, ha coinciso con l'attribuzione alle università italiane di un'autonomia relativa all'offerta didattica che prima non esisteva.[256] Il nostro Paese, infatti, fin dalla costituzione del Regno d'Italia (1861) è stato caratterizzato da un forte centralismo amministrativo che ha coinvolto inevitabilmente anche il sistema universitario e in particolare l'organizzazione didattica.

Per oltre un secolo, considerata la rigidità della Legge Casati e della Riforma Gentile, le cose rimangono immutate e la situazione non si modifica neanche quando la Repubblica, con l'art. 33, attribuisce un valore costituzionale all'autonomia delle università. È solo negli anni Sessanta, quando l'istruzione superiore da strumento di elite per la preparazione della classe dirigente diventa strumento di massa, che si sente l'esigenza di modificare anche le strutture universitarie. Trascorrono, però, altri 20 anni, prima che con la legge 168/1989[257], istitutiva del Ministero dell'Università, e la successiva legge 341/1990[258] sugli ordinamenti didattici, gli atenei vengano definiti non più come organismi periferici dello Stato, ma come enti dotati di personalità giuridica caratterizzati da ampia autonomia statutaria, organizzativa, amministrativa, finanziaria e contabile. Un percorso, non privo di interventi di resistenza centralistica, che culminerà con la legge 127/1997[259] che affida agli atenei la disciplina degli ordinamenti didattici, mentre i decreti ministeriali dovranno definire solo la cornice attraverso criteri generali.

Diventa necessario un aggancio all'Europa "sia per il suo valore intrinseco, sia perché esso può facilitare il superamento di resistenze interne"[260], ed è così che nel 1998 l'Italia sottoscrive la Dichiarazione della Sorbona, entrando nel vivo di quello che sarà il Processo di Bologna. È bene tuttavia segnalare che la ratifica della Convenzione di

[256] G. Luzzato, A. Stella, *L'intreccio tra riforma didattica e Processo di Bologna*, p. 13, consultabile su http://www.cimea.it/files/fileusers/UQ25Luzzatto.pdf.
[257] Legge 9 maggio 1989, n. 168, "Istituzione del Ministero dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica", (GU n. 108 del 11-05-1989 – Suppl. Ordinario n. 34).
[258] Legge 19 novembre 1990, n. 341, "Riforma degli ordinamenti didattici universitari", (GU n. 274 del 23-11-1990).
[259] Legge 15 maggio 1997, n. 127, "Misure urgenti per lo snellimento dell'attività amministrativa e dei procedimenti di decisione e controllo", (GU n. 113 del 17-05-1997 – Suppl. Ordinario n. 98).
[260] G. Luzzato, A. Stella, *L'intreccio tra riforma didattica e Processo di Bologna*, cit., p. 15.

Lisbona sul riconoscimento dei titoli di studio del 1997 avverrà solo con la Legge 148/2002.[261]

I provvedimenti legislativi che hanno scandito l'applicazione dei criteri europei sono essenzialmente due, il DM 509/99[262] e il DM 270/04[263], andando ad incidere profondamente sull'organizzazione e il funzionamento delle strutture didattiche delle Università italiane. Il DM 509/99 adotta integralmente le indicazioni dell'UE e articola i titoli su un primo livello (laurea, L, 180 crediti) e un secondo (laurea specialistica, LS, 300 crediti complessivi di quelli acquisiti in una laurea), andando così a sostituire i tradizionali percorsi quadriennali e quinquennali attivi fino all'anno 2000; le università rilasciano altresì il diploma di specializzazione (DS) e il dottorato di ricerca (DR). I corsi di studio dello stesso livello, aventi gli stessi obiettivi qualificanti e le conseguenti attività formative, sono raggruppati in classi di appartenenza individuate da uno o più decreti ministeriali (trascorso un triennio dall'emanazione dei predetti decreti, modifiche o istituzioni di singole classi possono essere proposte dalle università). Le attività formative non vengono più misurate in termini di annualità o semestralità, bensì attraverso i crediti formativi universitari (CFU) introdotti secondo il sistema ECTS.

Questo consente di favorire la mobilità internazionale e, soprattutto, di focalizzare l'attenzione sull'apprendimento dello studente e non sull'insegnamento del docente, sebbene siano diverse, almeno nella prima fase di attuazione, le criticità riscontrate (compattare in tre anni tutte, o quasi, le attività previste prima in 5 anni; impostazione professionalizzante in tempi troppo brevi; difficoltà nella progettazione autonoma dei curricula da parte dei docenti; autoreferenzialità accademica e consultazione delle parti sociali solo formale, ecc.).[264]

[261] Legge 11 luglio 2002, n. 148, "Ratifica ed esecuzione della convenzione sul riconoscimento dei titoli di studio relativi all'insegnamento superiore nella regione europea, fatta a Lisbona l'11 aprile 1997, e norme di adeguamento dell'ordinamento interno", (GU n. 173 del 25-07-2002 – Suppl. Ordinario n. 151/L).
[262] D.M. 3 novembre 1999, n. 509, "Regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei", (GU n. 2 del 04-01-2000)
[263] D.M. 22 ottobre 2004, n. 270, "Modifiche al regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei, approvato con decreto del Ministero dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica 3 novembre 1999, n. 509", (GU n. 266 del 12-11-2004).
[264] G. Luzzato, A. Stella, *L'intreccio tra riforma didattica e Processo di Bologna*, cit., pp. 17-18.

Tali difficoltà hanno condotto all'emanazione del DM 270/2004 che, in linea con lo sviluppo di linee di azione in armonia con il processo europeo di riforma dell'istruzione superiore, ha introdotto le seguenti innovazioni:[265]

- la Laurea Specialistica (LS) viene sostituita dalla Laurea Magistrale (LM, 120 CFU) che gode di piena autonomia rispetto al corso di laurea di I livello, in modo da consentire una maggiore mobilità all'interno di uno stesso ateneo e tra atenei;
- le università acquisiscono una maggiore autonomia nella definizione degli ordinamenti degli studi, in quanto vengono ridotti i vincoli ministeriali previsti nella caratterizzazione dei percorsi formativi;
- vengono introdotti i corsi "interclasse", se questi soddisfano i requisiti di due classi. Questo consente di prendere consapevolezza che le classi "non sono compartimentazioni rigide e non comunicanti";[266]
- per attivare un corso di studio deve essere garantita la copertura di almeno metà dei CFU tramite docenti di ruolo nell'ateneo;
- viene limitato, a 20 per L e a 12 per LM, il numero di esami o prove finali di valutazione (6-7 per anno), in modo da evitare un'eccessiva frammentazione degli insegnamenti;
- per la LM viene indicata la possibilità di una pluralità di curricula, differenziati in base alle competenze acquisite in precedenza, per favorire un maggiore accesso da L diverse.

Un altro tassello nel processo europeo dell'istruzione superiore è dato dalle "Linee guida del Governo per l'università" emanate dal ministro Gelmini il 6 novembre 2008, che riaffermano l'appartenenza dell'Italia all'EHEA e all'ERA e il riconoscersi nella "Strategia di Lisbona", richiamando quelli che sono i principi e gli obblighi derivanti: il principio di autonomia e responsabilità degli atenei; la valutazione come fattore indispensabile per la competitività, la crescita e la garanzia della qualità; la centralità degli studenti, la promozione della mobilità in tutte le sue diverse articolazioni

[265] *Ivi*, p. 22. Durante la fase di transizione dal DM 509 al DM 270, è fondamentale il decreto 26 luglio 2007, n. 386, "Linee guida per la progettazione dei nuovi ordinamenti didattici dei corsi di laurea e di laurea magistrale", che indicano come punti chiave: lo spostamento della competizione dalla quantità alla qualità; le esigenze di coerenza interna e di convergenza nel quadro europeo; la necessità di correggere gli errori commessi.
[266] *Ivi*, p. 20.

e l'impegno a creare un'agenzia nazionale di valutazione inserita nell'ENQA, indispensabile per assicurare la qualità. In merito, con la legge 286/2006[267] è stata creata l'Agenzia Nazionale di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca (ANVUR), che garantisce una valutazione esterna al sistema stesso, indipendente nei confronti dell'amministrazione, relativamente alla qualità delle attività delle università e degli enti di ricerca, secondo quanto stabilito a Bergen nel 2005.[268]

3.3.1 Il Quadro dei Titoli Italiani

Nella Conferenza interministeriale di Bergen viene assunta la decisione di realizzare il Quadro dei titoli per lo Spazio europeo dell'Istruzione Superiore (*QF for the EHEA*) e, conseguentemente, ogni Paese si impegna a realizzare un proprio Quadro nazionale dei titoli (*National Qualification Framework*, NQF). In Italia, a partire dal 2005, il Ministero ha avviato tale processo, seguendo l'iter procedurale suggerito a livello europeo nell'elaborazione di un primo prototipo di Quadro nazionale. In seguito, è stato istituito un tavolo composto da tecnici del Ministero e membri del Gruppo italiano degli Esperti di Bologna, che ha lavorato su tale modello di base.[269] Questo descrive in termini di conoscenze e competenze[270] attese i titoli rilasciati dalle istituzioni italiane di istruzione superiore e serve a: rendere il sistema italiano più trasparente e comprensibile; a favorire la mobilità internazionale degli studenti e dei laureati italiani e il loro accesso a studi più avanzati; a favorire la conoscenza e la valutazione da parte dei datori di lavoro dei titoli rilasciati dalle istituzioni di istruzione superiore; ad agevolare la comparazione dei titoli italiani con quelli rilasciati da paesi esteri; a facilitare il

[267] Legge 24 novembre 2006, n. 286, "Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 3 ottobre 2006, n. 262, recante disposizioni urgenti in materia tributaria e finanziaria", (GU n. 277 del 28-11-2006 – Suppl. Ordinario n. 223). Con il successivo DPR 21 febbraio 2008, n. 64, viene emanato il Regolamento concernente la struttura e il funzionamento dell'Agenzia nazionale di valutazione del sistema universitario e della ricerca (ANVUR).

[268] Per un approfondimento della valutazione in ambito universitario si vedano A. Paletta, *Il governo dell'università. Tra competizione e accountability*, Il Mulino, Bologna, 2004; R. Semeraro, *La valutazione della didattica universitaria*, Franco Angeli, Milano, 2006.

[269] Sono stati consultati diversi organi istituzionali (il Consiglio Universitario Nazionale, CUN; Il Consiglio Nazionale degli Studenti Universitari, CNSU; la Conferenza dei Rettori delle Università Italiane, CRUI; il Consiglio Nazionale per l'Alta Formazione Artistica, CNAM) le parti sociali e le associazioni professionali.

[270] Già con i decreti del 16 marzo 2007, si prescrive che le conoscenze e le abilità da acquisire siano individuate attraverso i Descrittori di Dublino, ponendo così gli studenti al centro del processo formativo.

riconoscimento accademico e professionale dei titoli italiani all'estero e la libera circolazione di studenti e professionisti.[271]

Il Quadro, così come rappresentato in figura 1, contiene i tre cicli definiti dal Processo di Bologna e i relativi Descrittori. I titoli finali di primo ciclo (laurea o diploma accademico di primo livello) possono essere conferiti a studenti che: abbiano dimostrato conoscenze e capacità di comprensione in un campo di studi di livello post secondario e siano a un livello che, caratterizzato dall'uso di libri di testo avanzati, include anche la conoscenza di alcuni temi d'avanguardia nel proprio campo di studi; siano capaci di applicare le loro conoscenze e capacità di comprensione in maniera da dimostrare un approccio professionale al loro lavoro e possiedano competenze adeguate sia per ideare e sostenere argomentazioni che per risolvere problemi nel proprio campo di studi; abbiano la capacità di raccogliere e interpretare i dati (normalmente nel proprio campo di studio) ritenuti utili a determinare giudizi autonomi, inclusa la riflessione su temi sociali, scientifici o etici ad essi connessi; sappiano comunicare informazioni, idee, problemi e soluzioni a interlocutori specialisti e non specialisti; abbiano sviluppato quelle capacità di apprendimento che sono loro necessarie per intraprendere studi successivi con un alto grado di autonomia.

I titoli finali di secondo ciclo possono essere conferiti a studenti che: abbiano dimostrato conoscenze e capacità di comprensione che estendono e/o rafforzano quelle tipicamente associate al primo ciclo e consentono di elaborare e/o applicare idee originali, spesso in un contesto di ricerca; siano capaci di applicare le loro conoscenze, capacità d i comprensione e abilità nel risolvere problemi a tematiche nuove o non familiari, inserite in contesti più ampi (o interdisciplinari) connessi al proprio settore di studio; abbiano la capacità di integrare le conoscenze e gestire la complessità, nonché di formulare giudizi sulla base di informazioni limitate o incomplete, includendo la riflessione sulle responsabilità sociali ed etiche collegate all'applicazione delle loro conoscenze e giudizi; sappiano comunicare in modo chiaro e privo di ambiguità le loro conclusioni, nonché le conoscenze e la ratio ad esse sottese, a interlocutori specialisti e non specialisti; abbiano sviluppato quelle capacità di apprendimento che consentano loro di continuare a studiare per lo più in modo auto-diretto o autonomo.

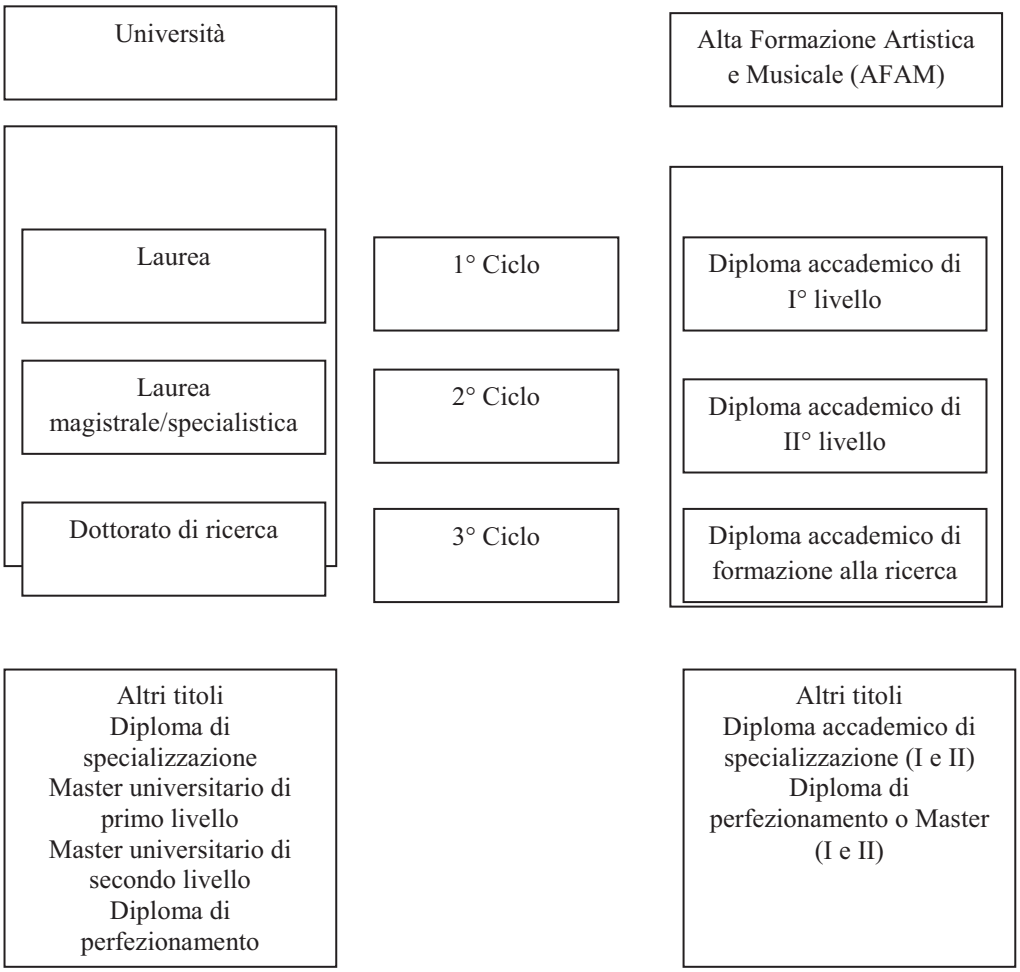
[271] MIUR, *Il Quadro dei titoli italiani*, p. 3, consultabile su http://bolognaprocess-stage.indire.it.

I titoli finali di terzo ciclo possono essere conferiti a studenti che: abbiano dimostrato sistematica comprensione di un settore di studio e padronanza del metodo di ricerca ad esso associati; abbiano dimostrato capacità di concepire, progettare, realizzare e adattare un processo di ricerca con la probità richiesta allo studioso; abbiano svolto una ricerca originale che amplia la frontiera della conoscenza, fornendo un contributo che, almeno in parte, merita la pubblicazione a livello nazionale o internazionale; siano capaci di analisi critica, valutazione e sintesi di idee nuove e complesse; sappiano comunicare con i loro pari, con la più ampia comunità degli studiosi e con la società in generale nelle materie di loro competenza; siano capaci di promuovere, in contesti accademici e professionali, un avanzamento tecnologico, sociale o culturale nella società basata sulla conoscenza.[272]

Le parole d'ordine nella progettazione dei corsi di laurea diventano: dimensione professionalizzante, certificazione delle conoscenze, delle abilità e delle competenze in relazione agli sbocchi occupazionali previsti da un specifico Corso di Laurea (CdL). Il Quadro dei titoli professionali offre una panoramica delle professioni regolamentate italiane, ossia quelle il cui esercizio è regolato dalla legislazione nazionale: la legge ne stabilisce sia il titolo di studio indispensabile per l'accesso, sia i successivi requisiti per l'esercizio della professione (tirocinio, Esame di Stato, norme di deontologia professionale). Nell'ambito del I ciclo troviamo la professione di assistente sociale, mentre nel II ciclo quella di assistente sociale specialista, per la cui trattazione si rimanda ai capitoli successivi.

[272] Gli istituti abilitati a rilasciare titoli equipollenti sono: le Scuole superiori per mediatori linguistici (Diploma di mediatore linguistico) e gli Istituti di specializzazione in psicoterapia (Diploma di specializzazione in psicoterapia).

Fig. 1 *Quadro dei titoli italiani dell'Istruzione Superiore*[273]



[273] Fonte: www.istruzione.it. Il corso di laurea ha l'obiettivo di assicurare allo studente un'adeguata padronanza di metodi e contenuti scientifici generali, anche nel caso in cui sia orientato all'acquisizione di specifiche conoscenze professionali (dura 3 anni; i crediti da acquisire sono 180; la qualifica accademica rilasciata è quella di dottore). Il Corso di laurea magistrale ha l'obiettivo di fornire allo studente una formazione di livello avanzato per l'esercizio di attività di elevata qualificazione in ambiti specifici (dura 2 anni; i crediti da acquisire sono 120; la qualifica accademica è quella di dottore magistrale). I corsi per il conseguimento del dottorato di ricerca forniscono le competenze necessarie per esercitare, presso università, enti pubblici o soggetti privati, attività di ricerca di alta qualificazione (durata minima 3 anni; crediti non previsti; qualifica accademica di Dottore di ricerca (PhD). È opportuno segnalare che, sebbene nello schema i master siano inseriti in posizione a sé stante, sono "dipendenti" dai cicli di laurea (master di I° livello dopo il conseguimento della laurea di I° ciclo; master di II° livello dopo il conseguimento della laurea di II° ciclo).

3.4 Il progetto europeo Tuning

Tuning Educational Structures in Europe è un progetto, inaugurato nel 2000 e creato in ambito accademico, che si propone di offrire un approccio concreto per realizzare il Processo di Bologna a livello di istituzioni di istruzione superiore e aree disciplinari, sulla base del motto: "Sintonizzazione delle strutture didattiche e dei corsi di studio sulla base della diversità e dell'autonomia".[274]

Nell'ambito di tale progetto è stata elaborata una metodologia per comprendere e rendere paragonabili i vari curricula e sono state sviluppate, in totale, cinque linee di confronto per ognuna delle diverse aree disciplinari: competenze generali e trasferibili; competenze specifiche di una data area disciplinare; il ruolo di ECTS come strumento di trasferimento e di accumulo dei crediti;[275] metodi di apprendimento, insegnamento e accertamento del profitto; il ruolo dell'assicurazione della qualità nel processo didattico. Sono stati poi identificati alcuni punti principali di cui tenere conto nella progettazione di un corso di studio sia che si tratti di un corso di studio a livello locale, sia che si tratti di un corso internazionale integrato con diploma congiunto.[276]

L'introduzione di un sistema a due o tre cicli rende necessaria una revisione di tutti i corsi di studio e lo stesso concetto di ciclo implica, nella metodologia Tuning, il passaggio da un approccio centrato sul docente a uno centrato sullo studente: è lo studente infatti che deve essere preparato al meglio per il suo futuro ruolo nella società. Per fare in modo che i corsi di studio e le unità didattiche o moduli che li costituiscono prendano tale direzione e siano quindi trasparenti, comparabili e compatibili, è necessario l'uso di risultati di apprendimento (*learning outcomes*) e competenze (*competences*). I primi sono formulati dai docenti, preferibilmente con il coinvolgimento dei rappresentanti degli studenti, sulla base di suggerimenti espressi

[274] Università di Deusto, *Il contributo delle Università al Processo di Bologna. Introduzione*, edizione italiana, 2006, p. 13, consultabile su http://www.unideusto.org/tuningeu/documents.html.
[275] *Ivi*, p. 16. Si tratta di un sistema nel quale i crediti non hanno più un valore relativo ma assoluto e sono connessi ai risultati di apprendimento. Nel nuovo sistema il riconoscimento dei crediti dipende dal pieno conseguimento dei risultati di apprendimento richiesti da una unità didattica o modulo.
[276] *Ivi*, p. 14. Tutti i corsi di studio devono rispondere ai seguenti requisiti di base: "È stato identificato nella società il bisogno di formazione a cui il corso risponde ad un livello regionale/nazionale/europeo? C'è stata a questo scopo una consultazione delle parti interessate: datori di lavoro, professionisti e organizzazioni professionali?; Il corso è all'avanguardia da un punto di vista accademico?; Sono stati identificati punti di riferimento comuni a livello internazionale?; Le risorse necessarie al corso sono disponibili all'interno delle istituzioni coinvolte oppure, se necessario, al loro esterno?".

dalle parti interessate, interne ed esterne: "sono una descrizione di cosa uno studente dovrebbe conoscere, comprendere e/o essere in grado di dimostrare al termine di un processo di apprendimento".[277] Le competenze, invece, sono quelle sviluppate o acquisite nel corso del processo di apprendimento da parte dello studente; costituiscono una combinazione dinamica di conoscenze, comprensione e abilità e il loro sviluppo costituisce l'obiettivo dei corsi di studio.

Vengono individuate, come già accennato, competenze relative ad una specifica area disciplinare e competenze generali/trasferibili. Queste ultime vengono a loro volta distinte in:

- competenze strumentali: capacità cognitive, metodologiche, tecnologiche e linguistiche;[278]
- competenze interpersonali: abilità individuali, quali sono le capacità di interazione sociale e collaborazione;[279]
- competenze sistemiche: abilità e competenze concernenti sistemi integrati (una combinazione di comprensione, sensibilità e conoscenza basata sulla precedente acquisizione di competenze strumentali e interpersonali).[280]

Uno degli obiettivi iniziali del Progetto Tuning era proprio quello di promuovere il dibattito e la riflessione sulle competenze a livello europeo, da una prospettiva universitaria e secondo un approccio disciplinare, offrendo una nuova strada da percorrere.

3.4.1 Il Quadro settoriale Tuning per le scienze sociali

[277] *Ivi*, p. 17.
[278] *Ibidem*. Capacità di analisi e sintesi; capacità di organizzazione e pianificazione; conoscenze generali di base; conoscenze di base nell'ambito della propria professione; comunicazione scritta e orale nella lingua madre, conoscenza di una seconda lingua; conoscenze informatiche di base; capacità di gestire le informazioni (abilità nel reperire e analizzare le informazioni provenienti da diverse fonti); capacità di risolvere problemi; capacità di prendere decisioni.
[279] *Ibidem*. Capacità critiche e autocritiche; capacità di lavorare in gruppo; capacità interpersonali; capacità di lavorare in un gruppo di lavoro interdisciplinare; capacità di comunicare con esperti di altri settori; apprezzamento della diversità e della multiculturalità; capacità di lavorare in un ambiente internazionale; responsabilità ed impegno etico.
[280] *Ibidem*. Capacità di mettere in pratica le conoscenze acquisite; capacità di ricerca; capacità di apprendimento; capacità di adattamento a nuove situazioni; capacità di generare nuove idee (creatività); capacità dirigenziali (leadership); comprensione delle culture e delle tradizioni di altri paesi; capacità di lavorare autonomamente; progettazione e gestione di un progetto; spirito d'iniziativa e imprenditoriale; attenzione per la qualità; desiderio di avere successo.

Il progetto Tuning, nel quadro dell'EQF, tenta di definire descrittori meno generali e più precisi rispetto a specifici settori.[281] L'attenzione, considerato l'oggetto della ricerca, verrà focalizzata sul lavoro fatto in relazione ai descrittori dell'area delle Scienze Sociali (*Tuning Sectoral Framework for Social Sciences*), sul quale l'Università di Deusto ha pubblicato un report finale nel 2008.[282] I lavori per l'individuazione dei risultati di apprendimento sono stati preceduti dall'elaborazione di una breve definizione del settore delle Scienze Sociali:

> "The Social Sciences are concerned with the study of and the provision of services to society as articulated in individuals, groups and communities. They examine social structures and organizations (economic, legal, cultural, religious, political, etc.) in both space and time. They explore the dynamic processes and inter-relationships between them and how different meanings and attitudes are created and have to be negotiated. Their scope ranges from the minutiae of human behaviour and development to large-scale social movements. Social Sciences have a strong ethical dimension related to social justice, wellbeing, cohesion and citizenship".[283]

Tutto il lavoro successivo è correlato a questa definizione e ha portato all'individuazione di quelle che dovrebbero essere le competenze dei discenti nella prospettiva delle Scienze Sociali, così come riportato nella tabella seguente.[284]

Tab. 5 *Main competences from Level 3 to 8 from the perspective of Social Sciences*[285]

Level	Knowledge	Skills	Competences

[281] Un settore o dominio è qui inteso come una combinazione di ambiti di studio, che si basa su più o meno paragonabili profili di apprendimento.

[282] Università di Deusto, *Tuning Sectoral Framework for Social Sciences*, 2008, consultabile su http://www.unideusto.org/tuningeu/. La prima fase del progetto ha analizzato le seguenti aree tematiche: *Business*, *European Studies*, *Education Sciences*, *Occupational Therapy*, *Social Work*. La seconda fase necessita di individuare descrittori per altre aree tematiche come: *Law*, *Psychology*, *International Relations*.

[283] *Ivi*, p. 10.

[284] Questi descrittori settoriali sono progettati per fungere da ponte tra le dichiarazioni necessariamente generalizzate nei descrittori di ciclo per il QF dell'EHEA, ossia i Descrittori di Dublino, e i descrittori di livello per l'EQF del LLL, da un lato, e i profili professionali e le dichiarazioni di ciclo/livello per ciò che concerne i risultati di apprendimento generali e specifici di entrambi proprio all'interno delle Scienze Sociali, dall'altro.

[285] Fonte: Università di Deusto, *Tuning Sectoral Framework for Social Sciences*, 2008, consultabile su http://www.unideusto.org/tuningeu/. La tabella è stata redatta "in verticale", secondo i livelli EQF da 3 a 8, e "in orizzontale" secondo la tripartizione dell'EHEA per ciò che concerne i risultati di apprendimento (conoscenze, abilità e competenze). Nel Sistema scolastico universitario italiano queste sono le corrispondenze: livello 3 (uscita dal secondo biennio delle superiori), livello 4 (uscita dall'intero ciclo delle superiori), livello 5 (uscita dai corsi post diploma), livello 6 (laurea triennale), livello 7 (laurea quinquennale o equivalente), livello 8 (dottorato di ricerca o equivalente).

Level 3	1. Factual knowledge of societal structures and institutions 2. Knowledge of processes of social change 3. Knowledge of the dynamic interrelationship between people, structures and the environment 4. General knowledge of the professional context 5 Knowledge of groups, their development and their interrelationships 6. Knowledge of human development particularly in regards to self and area of professional practice 7. Knowledge of the principles and values of citizenship 8. Knowledge of social identities and differences	1. Communicates effectively with individuals and groups in a variety of settings 2. Recognizes, responds and adapts to new situations 3. Follows protocols and rules taking account of cultures and social norms 4. Recognises values, ethics, behavioural norms and structures needed to work effectively 5. Analyses and solves practical problems by selecting and applying basic tools, methods, and information	1 Assists in shaping the learning or working environment, presents processes and results to the appropriate recipients of such information 2. Adapts own behaviour effectively to changing demands of working relationships 3. Works within a group and occasionally offers support 4. Reflects on own actions and the actions of others and responds appropriately 5. Learns or works autonomously within contexts which are familiar, taking responsibility for completed tasks 6. Acts in an ethical way in relation to individuals and groups, and tasks 7. Demonstrates appreciation and respect for diversity and multiculturality
Level 4	1. Factual and practical knowledge relevant to the field of study and practice 2. Factual and practical knowledge of the function of institutions, particularly of that related to the field of study or practice 3. Knowledge of interpersonal interaction 4. Knowledge of the bio, psycho, social, spiritual nature and development of individual 5. Basic knowledge of ethical principles, particularly related to practice	1. Works within and establishes a range of networks 2. Plans, organises, implements and evaluates a specific intervention in the short term 3. Takes account of potential consequences of decisions and actions related to specific interventions 4. Makes informal decisions based on ethics, values, cultures, behavioural and social norms 5. Develops strategies for lifelong learning 6. Acts in unfamiliar environments. Selects and implements a solution from a range of tools to resolve specific problems	1. Adapts own behaviour to circumstances in solving problems. 2. Takes responsibility for the completion of tasks 3. Acts with civic awareness and with social responsibility on the basis of ethical reasoning 4. Is responsible for motivating people to achieve common goals using established protocols 5. Enables others to make choices and decisions based on information. Contributes to effective team working
Level 5	1. Comprehensive, factual, theoretical and practical knowledge within a specific area of the social domain: social theories and human development 2.historical processes shaping society 3.cultural phenomena 4.the mechanisms of interaction and communication 5.social justice, human rights, power, citizenship and ethical practice 6.sources that may be used for further development	1. Establishes and extends networks and partnerships 2. Plans, organises, implements, evaluates and intervenes in the medium term 3. Anticipates consequences of actions and interventions taking into account ethics, values, cultures, behaviours and social norms 4. Proactively identifies creative and transferable solutions in relation to specific interventions 5. Learns or works in changing environments and recognises and utilises available learning opportunities and scopes in action	1. Exercises management and supervision in contexts of work or study activities where there is unpredictable change 2. Reviews and develops performance of self and others 3. Takes responsibility in a team 4. Leads individuals and small groups, facilitating completion of goals with successful contribution of all participants
Level 6	1. Broad and integrated knowledge and comprehension of the interdisciplinary background of the field of studies or practice in social sciences 2. Advanced theoretical knowledge of the individual and society 3. Advanced theoretical and practical knowledge of processes of social changes and especially those relevant to practice 4. Advanced knowledge of group dynamics and their internal (power, influence, communication etc.) and external (environment) interrelations 5. Advanced knowledge of self as	1. Develops networks and partnerships across a range of cultures and levels 2. Develops creative solutions to abstract problems 3. Demonstrates skill in a wide range of interventions in complex, unpredictable and international situations taking account of current evidence 4. Contributes to the resolution of interpersonal and intercultural conflicts 5. Communicates and debates professional issues and findings in research with experts and non experts of own field, ie 6. Formulates, justifies and argues	1. Implements appropriate development strategies and creates continuing learning processes autonomously 2. Acts and resolves problems with empathy, social responsibility and civic awareness 3. Formulates scientifically founded judgements which consider social and ethical findings 4. Is responsible for own ethical practice and recognises ethical practice of others

	dynamic actor within society 6. Advanced knowledge and understanding of the processes of the development of power relationships and diversity in society 7. Advanced knowledge and understanding of ethical principles	subject specific positions and problem solutions 7. Discusses information, ideas, problems and solutions with experts and laymen 8. Collects, evaluates and interprets relevant information	
Level 7	1. Highly specialised knowledge, basis for original thinking and research in a specific field of study or practice 2. Interdisciplinary knowledge relevant to the specialist area of study or practice 3. Advanced knowledge and in depth understanding of ethical issues 4. Development of critical and autonomous knowledge related to the management of professional practice 5. Critical knowledge of a range of appropriate methodologies to the perspective of the discipline	1. Communicates and debates professional issues and findings in own and other research with experts and non experts of one´s field 2. Demonstrates innovation, advanced problem solving and mastery of methods and approaches in complex and specialized fields 3. Designs and manages networks, strategies and structures for the long term 4. Designs and conducts research to add breadth and depth to knowledge and to inform and innovate practice 5. Influences policy in the field	1. Takes responsibility to develop professional knowledge and practice work or study contexts that are complex/ unpredictable and require both strategy and process 2. Responds and takes responsibility in challenging and unpredictable situations 3. Takes responsibility for implementing new strategies and protocols in all situations 4. Takes responsibility for good quality and ethical practice at an individual and collective level 5. Demonstrates leadership and innovation in management when working in complex and unpredictable situations
Level 8	1. Innovative, research based, advanced knowledge of the specific field of social study or practice 2. Expert knowledge of research methodology relevant to the specific field of study or practice 3. Critical awareness of ontological, epistemological and complex ethical issues related to the specific field of study and practice 4. Critical awareness of own theoretical development in relation to other fields of knowledge and society	1. Designs, implements and evaluates a range of research strategies in order to develop new knowledge in the field 2. Demonstrates independence, originality, creativity and ability in advanced analysis and synthesis of complex ideas with a variety of epistemological approaches 3. Effectively communicates new knowledge and innovation in practice using a variety of media to expert and non-expert audiences. 4. Provides leadership on the development of policy 5. Evaluates and resolves ethical dilemmas that have policy implications to practice and research 6. Effectively builds contacts and cooperates with beginners and advanced researchers of own and other disciplines, coordinating and guiding complex interdisciplinary research projects	

L'auspicio è che la costruzione di questa tabella possa agire come un potente facilitatore della mobilità all'interno dell'ambito delle Scienze Sociali e che questo sviluppi un movimento tra le diverse aree tematiche del settore o tra le diverse categorie dei "fornitori" di istruzione o addirittura tra i settori formali, non formali e informali. Si spera inoltre che, producendo anche gli altri settori le loro tabelle, la mobilità tra tutti sarà facilitata dall'individuazione di risultati di apprendimento comuni.

3.4.2 Linee Guida sullo sviluppo di competenze negli studi di Servizio Sociale

Un contributo importante, per ciò che concerne l'oggetto di questo lavoro di tesi, proviene dalle "Linee Guida sullo sviluppo di competenze negli studi di Servizio Sociale, *Guidelines of competence development in the study field of Social Work*, predisposte nell'ambito del progetto *Development of the National Concept of the European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS): Credit Harmonisation and Creation and Implementation of the Methodology for Learning Outcomes-Based Degree Programmes through Cooperation and Consensus*, realizzato dall'Università di Vilnius, in Lituania, tra il 2009 e il 2012.[286]

Nella prima parte vengono delineate le funzioni del Servizio Sociale, partendo dalla definizione data a livello nazionale[287] e internazionale[288], che si configura anche in Lituania come una professione regolamentata da apposite leggi[289], e viene presentato un quadro dei programmi di istruzione superiore, infatti, sono attivi circa venti corsi di laurea in Servizio Sociale (L500 *Social Work*)[290], suddivisi in cinque indirizzi di studio: *health and welfare* (L510), *child and family welfare* (L520), *youth work* (L530), *community work* (L540), *probation/after care* (L560). Viene quindi presentata un'analisi delle competenze generali, soprattutto interpersonali, necessarie per il Servizio Sociale, secondo le disposizioni del Processo di Bologna (Descrittori di Dublino e EQF) e del Progetto Tuning, con particolare attenzione al sopra citato *Sectoral Framework for Social Sciences.* Viene precisato che nel formulare un elenco di competenze, è però necessario tener conto di tutta la normativa che disciplina la pratica del Servizio Sociale, ma soprattutto valutare insieme a tutti gli attori coinvolti che cosa i laureati in tale area dovrebbero apprendere. D'altra parte, i futuri assistenti sociali

[286] V. Gevorgianienė, L. Kondrašovienė, R. Lazutka, R. Naujanienė, B. Švedaitė, J. Zabulytė Kupriūnienė, L. Žalimienė, *Guidelines of competence development in the study field of Social Work*, Vilnius, 2012.
[287] *Ivi*, p. 7. Questa la definizione fornita dal Ministro della Sicurezza Sociale e del lavoro della Repubblica Lituana: "Social work shall mean the activities helping a person, a family to solve their social problems according to their possibilities and with their participation, without violating human dignity and by increasing their responsibility based on the co-operation of a person, family and society". Per approfondimenti si veda http://www.socmin.lt/index.php?-581105858
[288] IFSW Montreal, Canada, 2000.
[289] Cfr. Order No. 668 of 31 August 2010 of the Minister of Economy of the Republic of Lithuania approving the list of professions regulated in the Republic of Lithuania, Official Gazette *Valstybės Žinios*, 2010, No. 104-5419.
[290] V. Gevorgianienė *et al*., *op. cit*., p. 9.

andranno ad essere inseriti nel mercato del lavoro, per cui proprio i datori di lavoro possono fornire informazioni preziose per definire le competenze a seconda del livello di studio.

In particolare, nel periodo 2009-2010, la ricerca ha dimostrato che i datori di lavoro considerano cinque competenze generiche che il laureato in Servizio Sociale dovrebbe sviluppare: *interpersonal and communication skills*, *capacity for organisation and planning*, *problem solving*, *knowledge of the subject area and understanding of their profession*, *ethical commitment (ability to act ethically)*. Vengono comunque citate anche altre competenze come: capacità di applicare conoscenze nella pratica; prendere decisioni; lavorare in modo indipendente; perseveranza e determinazione nello svolgimento dei compiti assegnati e nell'adempimento degli obblighi assunti; capacità di adattarsi alle nuove situazioni; capacità di valutare e mantenere la qualità del lavoro. L'indagine sui datori di lavoro, sia pubblici che privati, ha fornito un quadro di 8 competenze specifiche, così come risulta dalla tabella seguente.

Tab. 6 *Subject-specific competences defined on the basis of the employer survey*[291]

Subject-specific competences	
1	Develop relations with the client based on mutual trust with a view to ensuring an optimal social functioning and acting in unexpected situations
2	Organise social assistance while applying different methods of social work and strategies of assistance and being guided by national and international legal acts and professional ethics
3	Initiate and implement innovative programme for prevention of social problems, and social assistance strategies seeking social justice and personal and social well-being
4	Cooperate with representatives and institutions of social work and other fields and professions seeking to ensure an efficient social assistance
5	Initiate changes in the society seeking to ensure the enforcement of human rights
6	Effect impact upon social policy in relation to analysis and assessment of social processes referring to theories and practice of social work and other areas
7	Develop and consolidate the profession of a social worker by conducting surveys with a view to developing new knowledge in the area of social work and improving the social work practice
8	Continuously improve one's professional performance adhering to the life-long learning principle

Tuttavia, è bene sottolineare che l'atteggiamento dei datori di lavoro riflette la situazione attuale del mercato dei servizi, ma non include la prospettiva dei cambiamenti sociali, anche nel contesto internazionale. Per gli intervistati è importante che un dipendente svolga i suoi compiti di lavoro, mentre non prendono in considerazione la ricerca, le pubblicazioni, la conoscenza della storia e dello sviluppo delle tendenze della professione che, al contrario, sono estremamente importanti per il

[291] *Ivi*, p. 34.

suo sviluppo e per un maggiore riconoscimento dell'identità professionale. È importante, dunque, che siano i membri della comunità accademica a fornire un approccio un po' più ampio delle competenze generali necessarie per i professionisti che essi stessi vanno a formare, sebbene ciò non escluda una sempre dovuta consultazione delle parti sociali.

Gli autori di questa ricerca[292], riferendosi allo loro esperienza professionale e accademica, hanno in primis messo in evidenza, sulla base delle competenze generiche offerte dal Progetto Tuning, quelle che sono più importanti per l'area del Servizio Sociale, pur riconoscendo che non si può prescindere dalle altre.[293]

Tab. 7 *Generic competences of utmost importance to the professional activities of employees: subject group approach*[294]

Generic competences
1. Capacity for analysis and synthesis
2. Capacity for organisation and planning
3. Oral and written communication in your native language
4. Knowledge of a foreign language
5. Elementary computing skills
6. Information management skills (ability to retrieve and analyse information from different sources)
7. Critical and self-critical abilities
8. Interpersonal skills
9. Ability to work in an international context
10. Ability for applying knowledge in practice
11. Capacity to learn
12. Capacity to adapt to new situations
13. Leadership
14. Understanding of other cultures and customs
15. Ability to work autonomously
16. Project design and management
17. Initiative and entrepreneurial spirit

Il Servizio Sociale, come ogni altra professione dell'aiuto, richiede anche determinate qualità personali necessarie per raggiungere l'obiettivo fondamentale del suo lavoro, ossia promuovere l'autodeterminazione delle persone e migliorare la qualità della loro vita. Le qualità personali chiave di un assistente sociale potrebbero essere raggruppate come segue: a) importanti in relazione con l'utente; b) importanti per l'organizzazione del lavoro (processo, metodologia). Al fine di stabilire e mantenere un

[292] Tali linee guida non costituiscono uno standard finito o un modello che dovrebbe essere seguito da tutti coloro che sviluppano e attuano programmi di studio nel campo del Servizio Sociale. Lo scopo è piuttosto quello di delineare le tecniche o i principi di formulazione delle competenze specifiche del soggetto e mostrare come queste interagiscono con i risultati di apprendimento.
[293] V. Gevorgianienė *et al*., *op. cit*., p. 20.
[294] *Ibidem*.

rapporto costruttivo con l'utente, l'assistente sociale dovrebbe infatti avere le seguenti caratteristiche, che poi, aggiungiamo noi, dovrebbero essere comuni ad ogni essere umano: responsabilità, attenzione, discrezione, coraggio, empatia, buona volontà, flessibilità, ottimismo, delicatezza, tolleranza, onestà, rispetto per l'utente e fiducia in quest'ultimo. Dal punto di vista dell'organizzazione del processo di aiuto, invece, dovrebbe: essere in grado di rispondere rapidamente e prendere l'iniziativa; essere diligente, creativo, oggettivo, ben organizzato e determinato; avere un approccio civico. È evidente che alcune di queste qualità personali, in armonia con i principi etici della professione, vanno a sovrapporsi alle competenze generali di cui sopra.

Il gruppo di ricerca della Lituania, in altri termini, ha elaborato delle linee guida metodologiche atte a delineare le competenze per i programmi di istruzione superiore relativi al Servizio Sociale. I livelli di competenze su temi specifici del Servizio Sociale, espressi come risultati di apprendimento, definiscono infatti ciò che un assistente sociale dovrebbe sapere, comprendere ed essere in grado di fare. Ogni programma deve contenere da 6 a 8 competenze su temi specifici da raggiungere attraverso 12/15 risultati di apprendimento. Questi ultimi, come più volte ribadito, devono essere progettati in collaborazione con i colleghi del corso di studio e con le parti sociali, come gli studenti, i datori di lavoro e le associazioni di categoria. Non bisogna poi dimenticare che i programmi sono influenzati dal contesto, locale e globale, storico-economico, politico, sociale, culturale e demografico, che hanno un forte impatto sulla natura di ciascun corso di laurea. A questi si aggiungano ulteriori fattori come, ad esempio, nuove conoscenze, tecnologie e idee che possono avere un impatto sulla formazione contemporanea e futura, per cui dovrebbero essere inclusi nel curriculum di studio. Quando si compila l'elenco delle competenze specifiche da sviluppare nell'ambito dei programmi di studio in Servizio Sociale, è necessario pertanto prendere in considerazione i seguenti aspetti:

- il campo della professione all'interno del contesto nazionale e internazionale, così come la normativa che regola tale campo;
- la mappa delle competenze generiche sulla base del Quadro dei titoli dell'EHEA;

- i documenti nazionali e internazionali che regolano gli studi nel campo del Servizio Sociale;[295]
- le buone prassi, a livello internazionale, per ciò che riguarda gli studi incentrati sugli studenti;
- i risultati delle indagini compiute dal personale accademico, dai datori di lavoro, dagli studenti e dalle parti sociali;
- la ricerca nazionale e/o internazionale nella professione del Servizio Sociale.

In linea generale, è doveroso che i programmi di studio soddisfino le esigenze del mercato del lavoro, ma dovrebbero anche sempre sostenere e promuovere lo sviluppo del Servizio Sociale, sia come professione che come disciplina. I risultati di apprendimento raggiunti in un singolo ciclo non garantiscono però che una certa competenza sia definitivamente acquisita e non vada sviluppata. Al fine di garantirne il pieno sviluppo si dovranno proseguire gli studi nel programma di secondo ciclo, mentre per uno sviluppo completo di tutte le competenze potrebbe essere necessario continuare a studiare nel terzo ciclo, e spesso continuare nell'ambito di un programma di apprendimento permanente.

Nella parte finale delle linee guida si trovano anche alcune raccomandazioni sui metodi d'insegnamento, apprendimento e valutazione nei programmi di studio di Servizio Sociale. Al di là dei risultati di apprendimento ci si chiede infatti come dovrebbero essere i docenti per garantire che gli studenti acquisiscano le competenze generali e specifiche, arrivando alle seguenti conclusioni:[296]

- una parte significativa dovrebbe essere dedicata all'apprendimento pratico. Ciò implica non solo l'inserimento degli studenti all'interno dei servizi, tramite il tirocinio, ma anche un aumento della formazione pratica all'interno delle sedi accademiche (casi studio, *role playing games*, *simulation games*, etc.);
- gli studi dovrebbero contribuire allo sviluppo delle capacità riflessive degli studenti;
- una grande attenzione dovrebbe essere dedicata agli atteggiamenti morali e all'identità professionale degli studenti, futuri assistenti sociali. Non è solo la

[295] Nel corso dell'elaborato verranno approfonditi, in particolare, i *Global Standards for the Education and Training of the Social Work Profession*. Supplement of International Social Work. 2004, consultabile su http//www.ifsw.org.en/f38000222.html.
[296] V. Gevorgianienė *et al*., *op. cit*., pp. 47-48.

conoscenza etica che conta, ma è importante trasformare i principi etici in atteggiamenti interiori.

Le pratiche riflessive, come ribadito più volte, sono fondamentali per un assistente sociale e si sviluppano proprio durante la formazione di base, soprattutto grazie all'esperienza del tirocinio professionale, attraverso il quale gli studenti hanno la possibilità di familiarizzare con gli strumenti del Servizio Sociale e con le diverse aree di intervento. Per sviluppare competenze generali e specifiche è necessario che gli studenti siano seguiti da un supervisore, un assistente sociale, anch'esso laureato in Servizio Sociale, che ha il compito di valutare regolarmente le capacità dello studente, fornendo un feedback, e di comunicare e collaborare con i docenti responsabili per il tirocinio in ambito universitario, concordando di volta in volta gli obiettivi di apprendimento e i rispettivi compiti. Durante il tirocinio, il processo di apprendimento acquisisce una particolare importanza, tuttavia, non è sufficiente perché l'esperienza all'interno di un specifico ente è piuttosto breve e il processo stesso rischia di essere superficiale o comunque limitato alla mera osservazione. È fondamentale che gli studenti abbiano l'opportunità di riflettere sulla loro esperienza pratica, di comprenderla e interiorizzarla. Questo significa che i lavori pratici affidati agli studenti devono promuovere la loro riflessione (ad esempio tenere un diario in cui sia possibile nominare pensieri, sentimenti e atteggiamenti nei confronti del valore attribuito alle diverse situazioni professionali), ma ciò dovrebbe avvenire anche all'interno delle sedi di istruzione superiore e non solo sul campo. È qui che si inseriscono i citati casi studio[297], che consentono agli studenti di conoscere il lato pratico del lavoro sociale proprio "tra i banchi" e contribuiscono allo sviluppo di precise competenze come: lavoro di squadra; capacità di ascoltare; capacità di discutere, concordare e analizzare; parlare davanti al pubblico, etc. A questo si aggiungono i *role playing games,* dove l'imitazione del lavoro

[297] In genere questi lavori vengono fatti in piccoli gruppi e condotti dal docente di tirocinio. Uno studente presenta un caso, osservato durante la sua esperienza, e gli altri partecipanti lo ascoltano senza interrompere. Ciò contribuisce allo sviluppo dell'ascolto e dell'empatia, ma anche di competenze ermeneutiche. Lo studente, successivamente, formula una domanda relativa al caso alla quale vorrebbe avere una risposta. Questo aiuta ad insegnare agli studenti l'importanza non solo di ascoltare, ma anche di prendere in considerazione le esigenze, le preoccupazioni e i punti di vista di una persona, anche se sono differenti dai propri. A questo punto gli altri studenti, ed eventualmente anche il docente, formulano delle domande per comprendere meglio la situazione ed entrarvi dentro. Quando tutte le domande sono terminate, i membri del gruppo sono invitati a presentare le loro interpretazioni e approfondimenti sul caso; seguono le soluzioni ricercate facendo riferimento proprio a tali interpretazioni. In conclusione, ogni singolo membro esprimerà ciò che pensa e sente di aver imparato da questa analisi.

sociale è utilizzata come metodo alternativo ai fini dell'apprendimento.[298] Ciò che conta, in questi casi, non è solo l'esperienza pratica, ossia la performance, ma anche la sua analisi e riflessione: "Che cosa significa assumere il ruolo di un assistente sociale? Quali sentimenti si provano? Che cosa significa sentire l'utente?". Non solo gli attori devono però partecipare al gioco, ma anche il pubblico, ossia gli studenti che non ricoprono nessuna parte; essi devono partecipare attivamente alla discussione, altrimenti l'apprendimento sarà passivo. Questo consente di sviluppare competenze fondamentali relative al sistema dei valori del Servizio Sociale e all'interiorizzazione degli stessi, ma soprattutto di conoscere se stessi e di comprendere se si è effettuata la scelta professionale adeguata.[299]

I metodi di lavoro appena descritti non sono presentati dai ricercatori lituani come globali, ma come esempi piuttosto frequenti che ben si adattano ai moduli di insegnamento di Servizio Sociale. Rimane però un interrogativo aperto: "Quali metodi potrebbero essere utilizzati nelle altre discipline, per garantire un ulteriore sviluppo di competenze generiche e specifiche?". Una possibilità è quella di una didattica relativa all'apprendimento attivo, nella quale la comunicazione gioca un ruolo determinante. Per acquisire competenze diventa indispensabile non solo "sentire informazioni" (ancora una consuetudine all'interno delle università), ma coniugare l'acquisizione delle conoscenze alla capacità di comprensione. Ciò significa, ad esempio, che un seminario o una conferenza dovrebbero avere come scopo prioritario quello di promuovere la partecipazione attiva degli studenti, soprattutto in forma di gruppi.

Tale metodologia di lavoro consente di sviluppare competenze generiche e abilità sociali come, per esempio, la capacità di lavorare in gruppo, di presentare, di accettare altri pareri, di discutere e formulare argomenti e di risolvere conflitti.

Il processo di apprendimento, tuttavia, è impensabile senza una verifica dello sviluppo di competenze. I docenti dovrebbero costantemente interrogarsi su questo:

[298] Sono adatti allo scopo i giochi di ruolo, esperienze di teatro o simili, dove gli studenti ricoprono ruoli diversi e iniziano a improvvisare.

[299] In queste situazioni l'autoriflessione può essere molto utile perché consente agli studenti di conoscere e analizzare se stessi e di conoscere i propri limiti etici e morali. Il gruppo di ricercatori della Lituania ha individuato diversi metodi di autoriflessione: disegnare il fiume della vita (un albero, una strada, ecc.), mentre il pensiero va sugli eventi, le esperienze e le persone che hanno condotto lo studente a studiare Servizio Sociale; scrivere un diario per registrare idee, pensieri, giudizi e sentimenti; guardare insieme agli studenti film legati a dilemmi morali (ad esempio eutanasia, omosessualità, aborto, ecc.) e discuterne; visitare istituti o luoghi della marginalità (ad esempio carceri, aree in cui è diffusa la prostituzione, ecc.).

"Come trasformare un esame in un'altra possibilità di apprendimento per gli studenti? Come trasformare la valutazione in un contributo efficace alla promozione del processo di apprendimento? Come progettare un esercizio di valutazione in uno strumento in grado di misurare se gli studenti hanno effettivamente conseguito i risultati di apprendimento e le competenze previste dal corso di studio?

Le competenze sono difficili da misurare, soprattutto se ci si riferisce alla specificità del Servizio Sociale. Come fa, ad esempio, un docente a valutare se uno studente è in grado di costruire con gli utenti relazioni fiduciarie? Allo stesso modo è estremamente difficile, sia per un docente che per un supervisore di tirocinio, valutare gli atteggiamenti etici di uno studente. Una soluzione potrebbe essere, anche in questo caso, quella dell'autovalutazione e della retroazione (feedback) da parte dei docenti, dei supervisori e dei colleghi.

In sintesi, si può affermare che i metodi di apprendimento e valutazione individuati, se opportunamente selezionati e utilizzati, possono essere utili per sviluppare competenze generali e specifiche negli studenti. Tuttavia, l'aspetto più importante riguarda la coerenza, esemplificata nella tabella seguente, tra apprendimento, insegnamento, metodi di valutazione e delle competenze e risultati di apprendimento attesi.

Tab. 8 *Ties between learning, teaching and assessment methods and competences and outcomes (example)*[300]

Competence	Outcome	Learning/teaching method	Assessment method
Create client relations based on mutual trust in order to ensure their optimal social functioning and acting un uncertain situations	Will be able to reflect on the purposefulness of client relations in order to ensure optimal social functioning	Case study Practical diary	Case study in writing
	Will be able to start a conversation with a client in an uncertain situation	Role play	Feedback
	Will be able to reflect trust in the client	Self-reflection	Feedback

Nella parte finale delle linee guida vengono riportati i risultati della ricerca compiuta sui datori di lavoro per ciò che concerne le competenze specifiche che dovrebbe avere un laureato in Servizio Sociale. Nella tabella sottostante non verranno

[300] *Ivi*, p. 56.

riportate secondo la valutazione, in termini di minore o maggiore importanza, così come indicato dagli intervistati, ma in generale al fine di avere un quadro il più completo possibile per il successivo lavoro di ricerca.

Tab. 9 *Results of a survey of subject-specific social work capacities*[301]

	Subject-specific competences
1	Capacity to establish and maintain a mutual trust-based relation with the client (the client's system)
2	Capacity to communicate with the client (the client's system) at his level of understanding
3	Capacity to understand the particular needs of a specific client group and provide the assistance taking them into account
4	Capacity to identify the needs of a client (the client's system) and develop the assistance strategy and process in the way enabling the client (the client's system) to act independently
5	Capacity to identify instances of violations of the client's rights (the client's system) and be able to eliminate them efficiently
6	Understanding of different methods of social work with clients and ability to apply them properly
7	Capacity to consult a client (the client's system) being guided by appropriate counselling concepts and techniques
8	Capacity to adhere to principles of moral behaviour when communicating with client(the client's system)
9	Capacity to mobilise for the purpose of working with the client (the client's system) all required resources – from the client's environment, other specialists, organisations, community, etc
10	Capacity to deal with extreme forms of aggression and conflicts
11	Capacity to responsibly handle confidential information of the client (the client's system)
12	Capacity to reflect and assess the process of one's work with the client (the client's system)
13	Capacity to use internal and external human, financial and other resources for the purpose of organising and improving the relevant social assistance
14	Capacity to work in cooperation with representatives of other professions in a multidisciplinary environment
15	Capacity to asses and improve the quality of social assistance
16	Capacity to properly apply legal provisions of the state social assistance system, and use them when organising the provision of social assistance
17	Capacity to efficiently represent the rights and interests of clients of social assistance and their groups
18	Capacity to document the processes of assistance to a client (client's system)
19	Capacity to design and develop innovative social assistance strategies
20	Knowledge of legal acts governing human rights and ability to apply them in practice
21	Capacity to analyse and understand (on the basis of the relevant theories) social processes in the society and be able to project their impact upon the area of social assistance
22	Capacity to identify (in the community or the society) a need for social assistance and propose efficient assistance strategies following the principles of sustainable development
23	Capacity to critically reflect the standards of ethics applicable to social work, its legal system and its role in the society
24	Capacity to identify the need for one's professional improvement and seek to meet the need while responding to the most relevant trends in the profession and adhering to the life-long learning principle
25	Capacity to guide the activities of social assistants and volunteers
26	Capacity to initiate and implement programmes designed to prevent social problems
27	Understanding of the responsibilities, limits of competences, subordination relations and networks of cooperation of the State social assistance administration framework
28	Capacity to assemble the local community and enable it to engage in assistance activity
29	Capacity to reflect on one's professional performance referring to theoretical knowledge and possibilities to obtain peer advice
30	Capacity to analyse social problems referring to the relevant theoretical knowledge related to social work, results of social research and an interdisciplinary approach
31	Capacity to initiate and develop the activity of self-assistance groups and movements
32	Capacity to professionally support initiatives and movements seeking to reduce social exclusion and discrimination and ensuring social justice
33	Capacity to efficiently participate in professional and inter-professional discussions while developing the social work profession

[301] *Ivi*, pp. 57-60, (rielaborazione propria).

34	Capacity to carry out an applied or research social survey and use the findings of the survey in the practice of social work
35	Capacity to critically analyse social policy and affect it
36	Capacity to properly apply legal provisions on social assistance of the European Union and other international institutions
37	Knowledge of the historic development of the profession of social work and capacity to critically reflect upon the most important trends in the profession
38	Capacity to proliferate and publish results of the relevant research and applied activities

3.5 Il Portale ESCO: una classificazione delle competenze e delle qualifiche

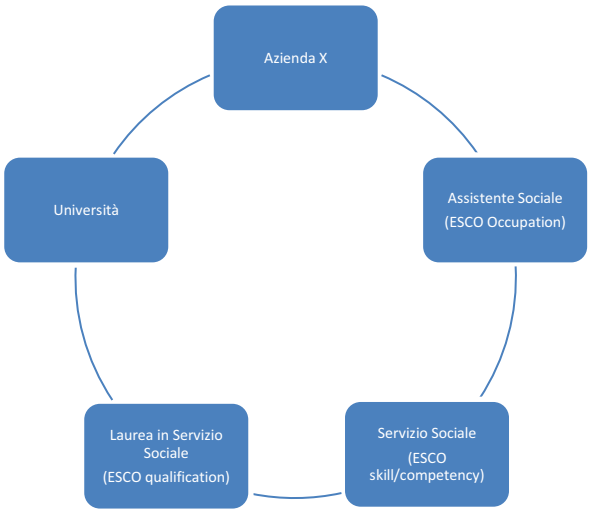
La Commissione Europea, in linea con la sua politica di aumentare la spendibilità delle competenze dei cittadini e sostenere il processo di occupazione, ha realizzato un nuovo portale online, ESCO (*European Classification of Skills/Competences, Qualifications and Occupations*), per la classificazione delle competenze, delle qualifiche e delle professioni. L'intento, partendo dalla crisi finanziaria che negli ultimi anni ha colpito tutti i Paesi europei (i dati lo confermano: nel mese di giugno 2013 il tasso di disoccupazione globale nell'UE era pari all'11%, mentre la disoccupazione giovanile era salita oltre il 23% raggiungendo oltre il 55% in alcuni Stati membri) è quello di ridurre il tasso di potenziali competenze inutilizzate ed eliminare il disallineamento presente all'interno di alcune regioni e settori.

ESCO - accessibile sul web, totalmente gratuito e disponibile in 25 lingue europee - nasce con l'intento di porsi come valido strumento per facilitare il dialogo tra il mondo dell'istruzione e della formazione e il mercato del lavoro: i lavoratori hanno necessità di formazione per soddisfare le esigenze del mercato del lavoro, mentre i sistemi di istruzione spesso non tengono il passo con l'evoluzione di conoscenze, abilità e competenze richieste[302]. ESCO può portare diversi vantaggi ai diversi attori sociali: ai cittadini europei (ogni persona può candidarsi, descrivere le proprie capacità,

[302] The ESCO Booklet, *The first public release. A Europe 2020 initiative*, Lussemburgo, 2013, p. 3, consultabile su http://europa.eu/citizens2013/sites/. ESCO sostiene anche altre iniziative sviluppate dalla Commissione europea rivolte a rendere il mercato del lavoro e i sistemi di istruzione e formazione più trasparenti, e stimolare la mobilità e la creazione di opportunità. Ci si riferisce, nello specifico, a: EURES (*European Job Mobility Portal*), il portale online della mobilità professionale che consente ai servizi pubblici dell'impiego di condividere le loro offerte di lavoro a livello europeo, raggiungendo così i lavoratori oltre i confini nazionali; Erasmus +, un programma che favorisce gli studi dei giovani europei in un altro Stato membro e consente di portare nuove competenze nel Paese d'origine; il Quadro Europeo delle Qualifiche (EQF); il Curriculum Vitae *Europass*.

competenze e qualifiche, aggiornando il curriculum vitae, e confrontarle con le offerte di lavoro, anche per comprendere le eventuali lacune); ai datori di lavoro (per definire l'insieme delle competenze e delle qualifiche richieste per le loro offerte di lavoro); agli studenti (per registrare i loro risultati di apprendimento e indicare se li hanno acquisiti attraverso l'apprendimento formale, non formale o informale); agli istituti di istruzione e formazione (per lo sviluppo di programmi di studio e valutazione); ai manager delle risorse umane o alle persone che offrono orientamento professionale (per migliorare la pianificazione e fare test attitudinali sulle competenze); ai servizi per l'impiego (per lo scambio di informazioni importanti relative al mercato del lavoro); ai sindacati e alle associazioni professionali (per migliorare la progettazione del lavoro, il contenuto delle qualifiche e le opportunità di mobilità); agli sviluppatori di software (per sviluppare nuovi strumenti di informazione e orientamento utili per la carriera).

Fig. 2 *ESCO in pratica*[303]



ESCO è gestito da diversi organismi: 27 gruppi di riferimento settoriali (*Sectoral Reference Groups*)[304], composti da esperti del mondo del lavoro, dell'istruzione, della

[303] *Ivi*, p. 5. Nel *Booklet* troviamo un grafico che mostra ESCO in pratica e a titolo esemplificativo viene riportato il profilo dell'ingegnere. In linea con il lavoro di tesi, si è deciso qui di inserire il profilo professionale dell'assistente sociale e le relazioni tra i diversi sistemi coinvolti che possono essere descritte nel modo seguente: l'Azienda X ha necessità di un assistente sociale e questo professionista può lavorare al suo interno; l'assistente sociale conosce ed è qualificato in Servizio Sociale e questo è necessario per svolgere la professione; le competenze possono essere raggiunte attraverso il conseguimento della laurea in Servizio Sociale (anche se non bisogna dimenticare che è necessaria l'abilitazione previo esame di Stato per poter esercitare la professione); la laurea in Servizio Sociale si consegue dopo aver seguito il corso all'Università che offre un'offerta formativa in materia.

formazione e del mercato, che hanno definito profili professionali, competenze specifiche e qualifiche per il loro settore economico; un gruppo di riferimento intersettoriale (Cross-*Sector Reference Group*) esperto delle relazioni tra istruzione, formazione e mercato del lavoro.[305] Quest'ultimo, in particolare, ha sviluppato una struttura, una sorta di vocabolario delle competenze trasversali che possono essere applicate a più di un settore, che viene controllata costantemente in modo da essere in linea con il contesto delle professioni e dei settori economici.

È presente la prima pubblicazione, ESCO v0 (ottobre 2013) che include un quadro delle capacità/competenze specifiche per ogni professione e delle capacità/competenze trasversali e un piccolo campione iniziale delle qualifiche. Essa comprende i risultati del gruppo intersettoriale, ma non sono presenti ancora tutti gli aggiornamenti settoriali (tra i quali troviamo anche quello relativo alle *Human health and social services activities*).[306] I risultati finali e completi verranno pubblicati nel 2017 (ESCO v1). Nella tabella successiva vengono riportate le parti della classificazione (gerarchia su 5 livelli) per ciò che concerne la professione di Servizio Sociale. Si rimanda al sito web ufficiale, https://ec.europa.eu/esco, per approfondimenti sulle altre professioni.

Tab. 10 *ESCO Occupations*[307]

1 livello	2 livello	3 livello	4 livello	5 livello
Professioni intellettuali e scientifiche	Specialisti dell'educazione	Professori di scuola primaria e pre-primaria, ecc		
	Specialisti in scienza e ingegneria	Matematici, attuari e statistici, ecc		
	Specialisti della salute	Medici, ecc.		
	Specialisti in scienze giuridiche, sociali e culturali	Specialisti in discipline linguistiche, letterarie e documentali		
		Specialisti in scienze giuridiche		

[304] I Gruppi di riferimento settoriali sono organizzati sulla base della classificazione europea delle attività economiche denominata NACE.
[305] È presente anche un Consiglio (*ESCO Board*) composto dai rappresentanti ad alto livello delle parti direttamente interessate, che fornisce un orientamento strategico al progetto, e un Comitato di Manutenzione (*ESCO Maintenance Committee*) costituito da tecnici, che sviluppa la metodologia ESCO.
[306] Per ciò che concerne i "Social Services" il gruppo di lavoro è costituito da: Jolanta Pivoriene (Lituania), Annamaria Campanini (Italia e EASSW), Alison Harold (Scozia), Judith Kozma (Ungheria), Nicolai Paulsen (Danimarca), Ilze Trapenciere (Letonia), Barbara Velkov (Slovenia), Maria Zafiropoulou (Grecia).
[307] Fonte: estratto da https://ec.europa.eu/esco/portal/.

		Specialisti in discipline artistico - espressive		
		Bibliotecari, archivisti, e curatori di musei		
		Specialisti in scienze sociali e discipline religiose	Psicologi	Psicoanalista, ecc.
			Specialisti nell'assistenza sociale e nell'orientamento	Assistente Sociale, ecc
			Specialisti in discipline religiose	Curato, ecc
			Sociologi, antropologi e assimilati	Sociologo, ecc
			Economisti	Consulente economico, ecc
			Filosofi, storici e specialisti in scienze politiche	Politologo, ecc
	Specialisti delle scienze commerciali e dell'amministrazione	Specialisti finanziari, ecc		
	Specialisti delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione	Specialisti in base dati e in reti informatiche, ecc		

3.6 Il Progetto EnRRICH

Uno degli obiettivi delle politiche comunitarie, evidenziato soprattutto nella "Strategia 2020", è quello di incoraggiare la creatività e l'innovazione, inclusa l'imprenditorialità, a tutti i livelli dell'istruzione e della formazione (occorre incoraggiare l'acquisizione di competenze trasversali da parte di tutti i cittadini e garantire il buon funzionamento del triangolo della conoscenza. Occorre promuovere i partenariati tra il mondo imprenditoriale e gli istituti di formazione e incoraggiare comunità di insegnamento più ampie, comprendenti rappresentanti della società civile e altre parti interessate). In linea con tali obiettivi è EnRRICH[308], *The Enhancing*

[308] Materiale consultabile su http://www.livingknowledge.org/livingknowledge/enrrich. I soggetti afferenti al progetto sono: Vrije Universiteit Brussel (VUB), Science Shop/Science Communication Unit; Queens University Belfast (QUB), Science Shop; University of Cork, Community Academic Research Links iniziative (CARL); Università di Sassari (UNISS), Laboratorio FOIST; Science Shop Bonn; Dublin Institute of Technology (DIT), Access and Civic Engagement Office, Learning, Teaching and Technology Centre; University of Cambridge (UCAM), Public Engagement; Corvinus University of Budapest, Faculty of Business Administration; University of Vechta, Science Shop Vechta/Cloppenburg; Wageningen University (WU), Education and Competence Studies; IrsiCaixa, Unit of Public Engagement on Health Research; University of Lyon (UdL), Science & Society Department; Vilnius College of Technologies and Design, Strategic Development Department.

Responsible Research and Innovation through Curricula in Higher Education, un progetto (luglio 2015/dicembre 2017) che mira a rafforzare le capacità del personale delle istituzioni di istruzione superiore nel facilitare lo sviluppo di conoscenze, abilità, attitudini e competenze degli studenti nella Ricerca Responsabile e nell'Innovazione (*Responsible Research and Innovation*, RRI), e a rispondere alle esigenze di ricerca che derivano dalla società civile. Attraverso il dialogo costante con accademici, responsabili politici e organizzazioni della società civile, l'intento di EnRRICH[309] è quello di avviare un dibattito a livello istituzionale, nazionale e internazionale per inserire le dimensioni di RRI nei curricula di studio europei e, quindi, formare laureati e ricercatori più responsabili e reattivi nell'ambito della società della conoscenza. Gli obiettivi specifici da perseguire sono i seguenti:

- definire e costruire una visione condivisa di RRI nei curricula di studio attraverso il dibattito, la raccolta e la valutazione di buone prassi; sviluppare e diffondere casi studio e linee guida che dimostrino come le dimensioni di RRI possano essere incorporate e valutate in una serie di discipline accademiche e a differenti livelli nel campo dell'istruzione superiore;
- sviluppare e sperimentare l'uso di pratiche didattiche in RRI sulla base degli input di molteplici stakeholders, per supportare lo staff accademico nell'integrazione di RRI nel campo delle discipline dell'istruzione superiore fin dalla fase iniziale e produrre risorse utilizzabili per migliorare l'inserimento di RRI nei curricula;
- sperimentare sportelli scientifici e altri strumenti di scambio comunitario come metodi per sviluppare e sostenere l'inserimento di RRI nei curricula di istruzione superiore, introducendo nuove pratiche e potenziando quelle già esistenti attraverso una comunità di pratica;

[309] Il progetto EnRRICH si divide in otto "pacchetti di lavoro", ognuno dei quali coordinato da uno dei membri del consorzio e con il sostegno di tutti i partner: *Consortium Management*; *Identifying best practice, surveyng needs and developing new course material in RRI*; *Piloting RRI educational materials in higher education curricula*; *Strengthening RRI in curricula through science shop work – good practice exchange and pilots*; *Advance the uptake of RRI in academic curricula by utilising and developing the policy context at institutional, national and international levels to encourage this work*; *Evaluation: Learning, stakeholder accountability, approaches*; *Dissemination*; *Conference on building RRI into curricula HEIs*.

- stimolare il dialogo e contribuire a sviluppare e sfruttare la politica a livello internazionale, nazionale e istituzionale per promuovere la diffusione di RRI nei curricula accademici, in particolare per ciò che concerne i quadri professionali;
- consentire l'apprendimento reciproco tra i membri del progetto EnRRICH, i loro partners strategici, le reti, le comunità accademiche e le organizzazioni della società civile in materia di buone prassi e limiti che servono a migliorare l'apprendimento di RRI nel curriculum, comprendere come le pratiche stesse possono essere migliorate attraverso la valutazione interna delle parti interessate;
- costruire partnership e coinvolgere le parti interessate, tra cui le organizzazioni della società civile, gli istituti di istruzione superiore, gli enti di ricerca, i mezzi di comunicazione, le reti politiche, ottenendo così un feedback da loro e stimolando lo scambio transnazionale in materia di RRI.

Ma cosa si intende per RRI? Sono diverse le definizioni che si trovano in letteratura:[310] "Responsible innovation is a collective commitment of care for the future through responsive stewardship of science and innovation in the present" (Stilgoe, et al., 2013); "Responsible Research and Innovation is a dynamic, iterative process by which all stakeholders involved in the R&I practice become mutually responsive and share responsibility regarding both the outcomes and process requirements" (RRI tools project D1.1- Klaassen et. al., 2014); "RRI is a transparent, interactive process by which societal actors and innovators become mutually responsive to each other with a view on the (ethical) acceptability, sustainability and societal desirability of the innovation process and its marketable products (in order to allow a proper embedding of scientific and technological advances in our society)" (Von Schomberg, 2011, this definition is also adopted by EC, 2015); "RRI should be understood as a strategy of stakeholders to become mutually responsive to each other, anticipating research and innovation outcomes aimed at the 'grand challenges' of our time, for which they share responsibility" (von Schomberg, 2013).

[310] V. Tassone, H. Eppink, *Enhancing Responsible Research and Innovation through Curricula in Higher education - EnRRICH project WP2, task 1 DRAFT*, Wageningen University, dicembre 2015, materiale fornito da Andrea Vargiu, Università di Sassari, attuale Presidente del Laboratorio FOIST, partner nel progetto EnRRICH, e referente del Work Package 6 (*Evaluation: Learning, stakeholder accountability, approaches*). WP2, *Identifying best practice, surveying needs and developing new course material in RRI*, è coordinato da Nicola Buckley, Università di Cambridge, e si pone come obiettivo quello di verificare alcune informazioni di base (compresi i Descrittori di Dublino e il Progetto *RRI Tools*) in relazione a RRI (comprese le sue dimensioni) nei curricula degli istituti di istruzione superiore.

La Commissione europea, partendo dal presupposto che per promuovere scienza e tecnologia eccellenti e socialmente desiderabili, è necessario allineare gli obiettivi dei processi di ricerca e innovazione alle esigenze e ai valori della società, ha puntato sulla RRI come "ponte" per costruire un rapporto migliore tra scienza e società, una questione trasversale in *Horizon 2020*, l'attuale Programma Quadro per la Ricerca e l'Innovazione. In questo contesto, è stato realizzato il progetto *RRI Tools*[311] che si propone di incentivare tutti gli attori a contribuire, in base alle loro competenze e possibilità, nella Ricerca e Innovazione Responsabile. Ciò significa:

- fare scienza e innovazione con la società e per la società, coinvolgendo la società dall'inizio del processo di ricerca e innovazione;
- un ampio ventaglio di attività che abbraccia aspetti diversi propri della relazione che unisce scienza e innovazione con la società e in particolare riguarda: l'etica, la questione di genere, l'accesso aperto, l'emancipazione del pubblico e l'educazione scientifica;
- un concetto chiave in Horizon 2020, il Programma Quadro dell'UE per la Ricerca e l'Innovazione 2014-2020, in quanto i principali aspetti di RRI sono stati inseriti come questioni trasversali in questo programma.

La RRI può essere associata ad un cambiamento significativo nell'attribuzione di responsabilità: da una prospettiva individualista e consequenzialista della responsabilità verso un approccio alla responsabilità che sia collettivamente condivisa e distribuita tra i diversi soggetti.[312]

Per ciò che concerne i requisiti di processo della RRI, sono state identificate quattro dimensioni integrate: anticipazione (immaginare il futuro e capire come le attuali dinamiche possano contribuire alla sua definizione); riflessività (che si verifica come primo, secondo e terzo ordine di apprendimento); inclusione (coinvolgimento di una vasta gamma di soggetti interessati fin dall'inizio del processo di innovazione e

[311] Consultabile su http://www.rri-tools.eu/informazioni-su-rri.

[312] Nella prospettiva consequenzialista, la responsabilità è basata soprattutto sulla conoscenza del singolo ricercatore. Oggi, tuttavia, viviamo in una società globalizzata caratterizzata dalla complessità e da gravi sfide emergenti. La conoscenza è necessariamente un co-prodotto e le azioni e implicazioni sono sistemiche, quindi, la responsabilità non è una questione individuale ma un processo condiviso e collettivo.

ricerca); reciproca sensibilità (rispondere alle conoscenze, prospettive, punti di vista e norme emergenti).[313]

Uno degli intenti, in questo lavoro di ricerca, sarà quello di esplorare le opportunità e le modalità per integrare RRI nel curriculum del Corso di studio magistrale in Servizio Sociale e Politiche Sociali dell'Università di Sassari. D'altronde, le RRI keys (*governance*, *engagement*, *gender equality*, *science education*, *open access*, *ethics*, *sustainability, social justice*) sono in qualche modo già presenti all'interno del corso di studio, sebbene sia necessario rafforzarle e definirle meglio. La *governance*, ad esempio, è una questione centrale del corso, che mira a formare gli studenti nella pianificazione, programmazione, progettazione e valutazione delle politiche sociali. Impegno e giustizia sociale, così come sancito anche dalle Organizzazioni Internazionali di Servizio Sociale, sono alla base della professione, mentre l'etica è elemento imprescindibile per l'operatività degli assistenti sociali.

Allo stesso modo, è possibile integrare o rafforzare quelle che vengono definite le dimensioni di processo, in primis la riflessività che, come più volte ribadito, occupa un ruolo centrale nel Servizio Sociale, dove l'agire e il riflettere non possono essere considerate come due pratiche separate. Per un assistente sociale la riflessività è essenziale poiché lavorare con le persone implica una auto osservazione costante; ciò significa trovare il tempo per fermarsi, estraniarsi in qualche modo dall'immediatezza per fare luce sulla direzione intrapresa, sugli errori commessi e, se necessario, optare per un nuovo inizio. Nell'operatività, tuttavia, non si può prescindere neanche dall'anticipazione (ogni azione dell'assistente sociale dovrebbe essere ponderata, considerate le conseguenze sulla vita delle persone e delle comunità coinvolte), dall'inclusione (al centro del mandato professionale) e dalla reattività (gli assistenti sociali sono spesso coinvolti nella gestione di casi che richiedono una reazione rapida e attiva di fronte ad una situazione complessa).

È bene inoltre sottolineare che tra i diversi "pacchetti" di lavoro del progetto EnRRICH, uno in particolare (WP2) appare perfettamente in linea con questo lavoro di ricerca, giacché l'intento è quello di concettualizzare e definire le competenze di RRI e di rivedere le buone pratiche nell'insegnamento e nell'apprendimento. Viene definito un

[313] Viene suggerito di aggiungere altri tre requisiti di processo: diversità (criterio chiave per la valutazione dei processi decisionali interattivi), apertura sensata (riformulando l'idea di trasparenza) e cambiamento adattativo (descrive come un processo RRI deve lasciare spazio all'adattamento).

quadro generale e multidimensionale che comprende una serie di funzionalità, chiamate anche competenze. Ognuna di queste è un gioco di conoscenze, abilità, atteggiamenti e valori. È stata fatta una prima selezione di una serie preliminare di competenze, così come si può osservare nella figura 2, divise in quattro dimensioni o quadranti (anticipazione, riflessività, inclusività e reattività). Mentre ciascuna delle competenze proposte è a sé stante e all'interno della relativa dimensione, le competenze stesse e le dimensioni sono interconnesse. Si ritiene, infatti, che queste diverse competenze possano rafforzarsi a vicenda reciprocamente, anche quando sembrano esserci sovrapposizioni o contraddizioni all'interno e tra le dimensioni, e che sia l'interazione dinamica tra di loro a supportare la costruzione della competenza globale e multidimensionale di RRI. Il quadro proposto viene inteso come una guida, infatti, le competenze che favoriscono RRI in una situazione concreta, possono dipendere dalle caratteristiche degli attori coinvolti, dal contesto all'interno del quale si situano e si collegano le relazioni. Pertanto, i professionisti che utilizzano tale quadro sono invitati a personalizzare la sua applicazione nella realtà in cui si trovano.

Tab. 11 *Competenze preliminari RRI*[314]

Anticipation	Future-oriented creative thinking Future-oriented critical thinking Future-oriented ethical engagement Forecasting Future-oriented integral thinking Participatory engagement in anticipation Being welltimed
Reflexivity	Context-awareness Perspective-taking ability Critical thinking Ethical awareness Cultivating virtues Social moral disposition Reflexivity Leadership
Responsiveness	Navigating "wickedness" Ethical-inclusive design and practice Disruptive agency Monitoring and evaluation Adaptability Enabling collective responsive capacities
Inclusiveness	Participatory ability Nurturing diversity Multi-perspective communication Multi-disciplinary collaboration Openness and transparency Building partnerships

[314] Fonte: rielaborazione propria

Gli autori presentano una breve descrizione di queste competenze all'interno delle singole dimensioni:

- anticipazione: *future-oriented creative thinking* (immaginare futuri plausibili, sostenibili e socialmente desiderabili che portino la scienza e l'innovazione nel mondo); *future-oriented critical thinking* (pensare criticamente ai fattori di ostacolo, ad esempio la resistenza istituzionale e culturale all'anticipazione, e alle possibili conseguenze per anticipare e realizzare futuri possibili); *future-oriented ethical engagement* (coltivare una cultura etica orientata al futuro ed interrogarsi sulla bontà di questi futuri, in termini di accettabilità etica e sociale); *forecasting* (valutare, attraverso strumenti e metodologie, le possibili implicazioni future e gli impatti, nel breve, medio e lungo termine, le pratiche scientifiche e di innovazione attuali e future); *future-oriented integral thinking* (adottare lenti e strumenti integrativi e sistemici quando si esplorano le implicazioni etiche, ambientali, sociali, economiche e culturali e l'impatto delle pratiche scientifiche e dell'innovazione attuali e future); *participatory engagement in anticipation* (sostenere la partecipazione e l'impegno collettivo sui futuri plausibili, etici, sostenibili e socialmente desiderabili); *being well-timed* (essere tempestivi e pro-attivi quando si è impegnati in processi e pratiche di anticipazione);
- riflessività: *context-awareness* (sviluppare la riflessione e la consapevolezza sul contesto sociale, economico, ecologico, culturale, politico, ecc. che caratterizza la propria ricerca); *perspective-taking ability* (riflettere e comprendere che ci possono essere fini, motivazioni e prospettive differenti da prendere in considerazione quando ci si avvicina alle pratiche della scienza e dell'innovazione e al momento di affrontare un problema, e che una particolare prospettiva non può essere vista come universale); *critical thinking* (interrogarsi sui propri e gli altri presupposti, impegni, valori, comunicazioni, tipi e livelli di partecipazione e pratiche della scienza e dell'innovazione); *ethical awareness* (riflettere sul tipo e sull'applicazione di risorse etiche come, ad esempio, l'adozione di codici di condotta e di standard, ma anche su scopi, impegni e valori sociali inerenti le pratiche scientifiche e dell'innovazione); *cultivating virtues* (riflettere sui propri valori che stanno alla base degli sforzi di ricerca e di

innovazione, nel tentativo di costruire un carattere virtuoso); *social moral disposition* (avere la consapevolezza del proprio ruolo e delle responsabilità sociali e morali e saper mantenere i confini tra i due, all'interno di pratiche scientifiche e innovative); *reflexivity leadership* (sostenere lo sviluppo della capacità riflessiva degli attori e delle istituzioni all'interno della pratica della scienza e dell'innovazione);

- inclusività: *participatory ability* (incoraggiare la partecipazione e l'applicazione di metodi partecipativi e gli strumenti adeguati e tempestivi per impegnare, in vari momenti, le diversi parti interessate e il pubblico in generale, comprese le minoranze e le voci silenziose, nella discussione sui fini e i mezzi delle pratiche della scienza e dell'innovazione); *nurturing diversity* (conciliare punti di vista diversi per quanto riguarda i fini e i mezzi delle pratiche della scienza e dell'innovazione); *multi-perspective communication* (comunicare con la pluralità di soggetti pubblici, ascoltando e mettendo in discussione ipotesi radicate, prospettive e modi di fare che stanno alla base della pratica della ricerca e dell'innovazione, per dare e ricevere feedback); *multi-disciplinary collaboration* (comprendere diverse prospettive disciplinari all'interno degli sforzi scientifici innovativi); *openness and transparency* (condividere le informazioni, attraverso mezzi e strumenti adeguati, per ciò che concerne il processo deliberativo e decisionale e le pratiche e i risultati della scienza e dell'innovazione, tra cui anche le incertezze e i limiti, pur essendo consapevoli delle restrizioni); *building partnerships* (costruire partenariati);
- reattività: *navigating "wickedness"* ("navigare la natura malvagia" delle sfide emergenti, caratterizzate da ambiguità, polemiche, indeterminatezza e incertezza in relazione a ciò che sta accadendo e a ciò che deve essere fatto, attraverso la ricerca e l'innovazione); *ethical-inclusive design & practices* (comprendere le risorse etiche, i valori e le virtù sociali all'interno della progettazione scientifica e dell'innovazione); *flexible design & practices* (assumere la flessibilità come una proprietà dei processi e delle pratiche scientifiche e di innovazione, al fine di accogliere i cambiamenti emergenti); *disruptive agency* (impegnarsi nei confronti di azioni non convenzionali); *monitoring and evaluation* (applicare strumenti di monitoraggio e valutazione nei diversi momenti delle pratiche di

ricerca e innovazione); *adaptability* (essere aperti ai cambiamenti emergenti, cioè modificare la forma o la direzione di pratiche di ricerca e innovazione); *enabling collective responsive capacities* (impegnarsi collettivamente all'interno delle istituzioni della società verso le azioni reattive).

Questa elaborazione concettuale delle competenze RRI, come già anticipato, è una fase preliminare che richiede ulteriori approfondimenti. I risultati non sono stati ancora presentati, ma è stata realizzata un'indagine presso i diversi istituti di istruzione superiore in Europa. A tale indagine ha partecipato anche il Corso di Studio Magistrale in Servizio Sociale e Politiche Sociali dell'Università di Sassari, dove ad ogni docente è stato somministrato un breve questionario a risposte aperte per identificare possibili contenuti nei propri corsi in qualche modo connessi al tema della RRI. È in questa occasione che si è riflettuto sulla possibile integrazione di RRI nel tirocinio professionale di Servizio Sociale ed è stata avviata una sperimentazione, i cui risultati verranno presentati nel corso dell'elaborato.

3.7 Sapere per il mercato o sapere per essere capaci di scelte consapevoli?

Attualmente la strada da percorrere sembra essere quella della società della conoscenza (*knowledge society*) che, così come si evolve e si connota, identifica la sua finalità nella diffusione dell'informazione e, soprattutto, nella costruzione di conoscenza. Una società dell'apprendimento (*learning society*), dove ad apprendere non sono solo le persone in quanto tali, ma è la stessa società che "sopravvive apprendendo". Ma è anche interessante notare, come precisa Vargiu, che l'obiettivo cardine della Strategia di Lisbona è spesso richiamato facendo riferimento ad un'economia della conoscenza (*knoweledge economy*), piuttosto che ad un'economia basata sulla conoscenza (*knowledge based economy*). Esiste infatti una grande differenza tra queste due espressioni spesso utilizzate come intercambiabili: Nella *knowlwge based economy*, la conoscenza costituisce uno strumento, un mezzo

necessario alla crescita economica, mentre "la seconda dizione può essere riferita alla dimensione economica dei processi di produzione e gestione della conoscenza".[315]

Una società che insieme alla globalizzazione dell'economia, all'accelerazione degli scambi internazionali e alle trasformazioni dei modelli produttivi introduce nuove sfide tanto sul piano dei sistemi di formazione, quanto sul piano della regolazione del mercato del lavoro. Una formazione che, come più volte ribadito, viene considerata una leva della competitività e dell'aumento dell'occupabilità, dove il sistema educativo nel suo complesso deve muoversi sempre più in una logica di qualità e di valutazione dei risultati e dei suoi attori, e valorizzare le competenze tecniche, professionali e personali degli studenti, giovani o adulti, attraverso un collegamento stretto con il sistema delle imprese. Naturalmente questo comporta un vero e proprio cambiamento e l'apertura di nuove frontiere per le politiche e i sistemi educativi, dove le parole d'ordine diventano autonomia, scelta e qualità:

> "La società diventa policentrica e instabile, e a ciò corrisponde l'autonomia; la società incrementa la sua differenziazione culturale, e a ciò corrisponde la necessità di garantire libertà di scelta; la società implica una sempre maggiore centralità della formazione in condizioni di una sempre minore disponibilità di risorse, e a ciò corrisponde l'esigenza di qualità".[316]

L'esigenza della qualità e la promozione di processi di competitività tra le diverse istituzioni, siano esse legate all'istruzione o al mondo dei servizi, stanno alla base delle politiche della Comunità Europea che con diversi Trattati ha cercato di influenzare le politiche e le legislazioni nazionali degli Stati membri attorno a un principio fondamentale, in linea con il pensiero neoliberale, che è quello della piena concorrenza con il fine di favorire un più avanzato sviluppo dei mercati. Istruzione, formazione, mercato del lavoro e servizi sono dunque investiti all'interno della stessa logica, quella che Sennet ha definito "capitalismo flessibile", dove la flessibilità è vista

[315] A. Merler, A. Vargiu, *Politiche Sociali e Servizio Sociale*, TAS, Sassari, 2011, p. 36. Vargiu specifica che la prima diffusione dell'espressione "knowledge based economy" viene generalmente fatta risalire al volume di P. Drucker, *The age of discontinuity: Guidelines to Our changing Society*, Harper and Row, New York, 1969.

[316] Cfr. L. Ribolzi, *Il sistema ingessato. Autonomia, scelta e qualità nella scuola italiana*, La Scuola, Brescia, 2000. L'autonomia dei sistemi educativi è intesa in senso organizzativo, didattico e di ricerca; come localizzazione che coincide con il decentramento amministrativo; in termini di multidimensionalità, come declinazione di molteplici libertà (dei sistemi educativi, ma anche delle famiglie).

come la capacità della persona di sapersi adattare al mutare delle circostanze, senza farsi spezzare. Ai lavoratori viene chiesto di comportarsi con maggiore flessibilità, di essere pronti ai cambiamenti anche con poco preavviso, di correre continuamente qualche rischio, di affidarsi meno ai regolamenti e alle procedure formali.

I diversi contributi legati al paradigma della flessibilità affermano che la forza o la debolezza di un lavoratore sul mercato e il suo destino occupazionale dipendono dall'evoluzione delle carriere lavorative e dalla capacità delle persone di investire in capitale umano. In tale prospettiva, così come afferma Gautiè[317], il mercato del lavoro è concepito come uno spazio di mobilità, un repertorio di opportunità di transizione che possono soddisfare tanto le esigenze di flessibilità e competitività delle imprese, quanto le aspettative di individualizzazione, autonomia ed empowerment dei lavoratori.[318] Ma è anche vero che un riferimento così marcato all'economia delinea uno scenario in cui gli aspetti umani, sociali e civici passano direttamente in secondo piano rispetto alla variabile economica, per cui appare molto difficile conciliare e far convivere produttività, concorrenza, empowerment delle persone e coesione sociale. Una strategia economica che, come già ribadito, incentiva flessibilità e instabilità nei processi produttivi, ma soprattutto trascura, o comunque minimizza il ruolo dello stato sociale che dovrebbe tutelare tutti coloro che sono esclusi dai processi produttivi. Una flessibilità e una mobilità che, se guardiamo al Mezzogiorno italiano, sono più che presenti e anche nelle forme peggiori (mercato nero, emigrazione, lavoro occasionale, ecc.), per cui

> "continuare […] con politiche 'offerti-ste' che si concentrino sul lavoro, introducendo forme legali di flessibilità non sembra una buona prospettiva di sviluppo sostenibile. Nel sud d'Italia, il tasso di disoccupazione, non solo quello strutturale, è molto alto, ed è molto difficile per giovani specializzati e persone semi-specializzate, entrare nel mercato del lavoro".[319]

Sono necessarie misure differenti, riforme strutturali, maggiori investimenti, politiche che muovano dalla domanda, maggiore innovazione da parte delle imprese in modo da assorbire i giovani lavoratori specializzati. Un mercato del lavoro efficiente

[317] Cfr. J. Gautié, *Repenser l'articulation entre marché du travail et protection sociale: quelles voies pour l'après-fordisme?,* 2003, su http://www.metiseurope.eu/content/pdf/n8/16_gautie.pdf
[318] Cfr. M. Paci, *Nuovi lavori, nuovo welfare*, Il Mulino, Bologna, 2005.
[319] P. Tridico, *op. cit*., p. 42.

necessita infatti di flessibilità nell'allocazione delle risorse ma, allo stesso tempo, di una rete di protezione sociale in grado di sostenere i processi di riallocazione del lavoro aumentandone la velocità di aggiustamento.

Quale diventa, dunque, il ruolo dell'educazione? È un interrogativo al quale tenta di rispondere anche Bauman, secondo il quale l'educazione stessa oggi sembra aver smarrito il suo ruolo e appare sempre più lacunosa nello svolgere le sue funzioni. Mancano le opportunità, ossia la sicurezza, dopo aver compiuto specifici studi, di poter accedere ad un posto di lavoro compatibile con le proprie competenze; esiste un'ineguaglianza, non tanto delle opportunità, quanto delle prospettive future (Bauman parla più precisamente di "problema politico di iniquità d'accesso"); entra in crisi la meritocrazia (tutti in linea di massima possono aspirare alla scalata della piramide sociale, ma i posti da poter ricoprire sono pochi, per cui sono sempre più numerosi i giovani che alla fine vanno a svolgere un lavoro che non rispecchia le conoscenze, le abilità e le competenze acquisite durante il percorso di studi).[320]

La posizione sull'educazione del sociologo polacco è espressa anche nel suo libro *La società individualizzata*[321], dove, riprendendo gli studi di Bateson[322], ricorda l'esistenza di tre tipi di apprendimento: uno primario (imparare i contenuti), uno secondario (apprendere ad apprendere, specifico della "società della conoscenza") e uno terziario (il soggetto impara a servirsi dell'apprendimento in base alle diverse esigenze che si trova ad affrontare in ciascun momento e in ogni situazione della sua esistenza). All'apparenza, quindi, niente di strano, ma per Bauman questo crea dei problemi e conduce gli individui a vivere nell'incertezza e nella liquidità. Se i primi due tipi di apprendimento implicano regolarità e ordine, il terzo richiede, o forse impone agli individui di portare alla luce non tanto "una logica occulta nell'accumulo di eventi, o gli schemi che si celano in ammassi casuali di punti colorati, quanto di disfare da un momento all'altro i propri modelli mentali e strappare, con un solo rapido balzo della mente, le tele più elaborate".[323]

Nell'analisi di Bauman i sistemi educativi entrano in crisi soprattutto in termini di autorevolezza poiché per mancanza delle strutture o per l'eccesso delle stesse si

[320] Cfr. Z. Bauman, *Conversazioni sull'educazione*, Erickson, Trento, 2012.
[321] Z. Bauman, *La società individualizzata*, Il Mulino, Bologna, 2002, pp. 157-158.
[322] Cfr. G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano, 1976.
[323] *Ivi*, p. 160.

verifica la liquefazione delle identità. La pluralità di modelli valoriali e normativi necessariamente induce ad una "frantumazione" dello schema classico e unidirezionale di trasmissione del sapere. Una "frantumazione", parcellizzazione e disseminazione dei saperi che sono state, e sono tutt'ora al centro delle riflessioni di molti pensatori moderni, in primis Morin che, riprendendo l'analisi fatta da Lyotard[324], si domanda in che senso la complessità si pone come sfida nei confronti dei saperi, introducendo il concetto stesso di pensiero complesso. La complessità, infatti, non è

> "una ricetta per conoscere l'imprevisto. Ma ci rende prudenti, attenti, non ci consente di addormentarci nell'apparente meccanicità e nell'apparente ovvietà dei determinismi. […] Il pensiero complesso non rifiuta affatto la chiarezza, l'ordine, il determinismo. Sa semplicemente che sono insufficienti, sa che non si può programmare la scoperta, la conoscenza, né l'azione. […] Quello che il pensiero complesso può fare è fornire a ciascuno un promemoria, un appunto: «Non dimenticare che la realtà è cangiante, non dimenticare che può sempre presentarsi qualcosa di nuovo, che in ogni modo qualcosa di nuovo si presenterà». La complessità si pone come punto di partenza per un'azione più ricca meno mutilante. […] Molte sofferenze che gravano su milioni di persone risultano dagli effetti del pensiero parcellare ed unidimensionale".[325]

Morin riflette sull'inadeguatezza esistente tra i nostri saperi frazionati, parcellizzati e suddivisi in discipline da una parte, e realtà e problemi sempre più multidimensionali, polidisciplinari e globali dall'altra. L'apprendimento, al contrario, dovrebbe nascere da domande centrali, assumere oggetti complessi e cercare modelli interdisciplinari di spiegazione dei fenomeni. A maggior ragione se tale apprendimento riguarda i futuri professionisti dell'aiuto, come gli assistenti sociali, che dovrebbero acquisire la capacità di leggere i fatti umani e sociali non attraverso una lente

[324] Per Lyotard, nelle società tardo-capitalistiche, governate dall'avvento dell'informatizzazione e della mercificazione del sapere, i grandi sistemi della modernità, tra cui quelli educativi, sono crollati. Queste le parole dell'autore: "Il sapere cambia di statuto nel momento in cui le società entrano nell'età post-industriale […]. Esso ne viene o ne verrà colpito nelle sue due principali funzioni: la ricerca e la trasmissione delle conoscenze […]. Questa trasformazione generale non lascia intatta la natura del sapere. Essa può circolare nei nuovi canali e diventare operativa solo se si tratta di conoscenze traducibili in quantità di informazione […]. Tutto ciò che nell'ambito del sapere costituito non soddisfa tale condizione sarà abbandonato e l'orientamento delle nuove ricerche sarà condizionato dalla traducibilità in linguaggio-macchina degli eventi risultati". Tutto ciò significa la fine delle "grandi narrazioni", cioè di quei sistemi di pensiero e di sapere capaci di legittimare l'agire dei soggetti. Per approfondimenti cfr. J. F. Lyotard, *La condition postmoderne*, Edition de Minuit, Paris, 1979 (trad. it. *La condizione postmoderna*, Feltrinelli, Milano, 1981).

[325] E. Morin, *Introduzione al pensiero complesso*, trad. it. di M. Corbani, Sperling e Kupfer, Milano, 1993, pp. 83-84.

unidirezionale, ma attraverso più lenti che guardino al mondo nella sua complessità, proprio perché, come insegna Morin, "quanto meno un pensiero sarà mutilante, tanto meno mutilerà gli esseri umani".[326] Connettere il pensiero complesso con l'azione, nel caso specifico del Servizio Sociale, significa non solo accettare la complessità, ma presuppone "flessibilità, creatività, possibilità di adattamento e, di conseguenza, mettere in discussione le ondate di 'razionalità forte' che hanno investito in questi anni le organizzazioni in genere e quelle del sistema dei servizi in particolare".[327]

È questa la nuova sfida che si pone davanti alle istituzioni educative, "trasmettere non del puro sapere, ma una cultura che permetta di comprendere la nostra condizione e di aiutarci a vivere […] una maniera di pensare in modo aperto e libero".[328] Infatti, così come affermava Durkheim, l'oggetto dell'educazione non è dare all'allievo sempre più conoscenze, ma "costituire in lui uno stato interiore profondo […] che l'orienti in un senso definito […] per tutta la vita".[329] Non è più sufficiente un insegnamento che tende al programma, le istituzioni educative non possono più limitarsi al cosa insegnare, perché la complessità post-moderna "ci chiede strategia e, se possibile, anche serendipità e arte";[330] così come è necessario fare attenzione alla tendenza sempre più diffusa e dovuta all'iperspecializzazione di preferire una testa ben piena ad una testa ben fatta, rendendo così sempre più fragili e incerte le funzioni educative. A questo si aggiunga, nell'ambito specifico del Servizio Sociale, il rischio che l'iperspecializzazione stessa non consenta ai professionisti di leggere al contempo il globale (la persona, portatrice di un bisogno o un problema, non può essere frammentata in tante piccole particelle) e il particolare (i problemi devono infatti essere osservati e pensati in un preciso contesto), in una visione che non può non essere olistica e di sintesi.

> "[L'educazione] è più della somma delle tante cose che possono abitarla. Più di una mera istruzione ricevuta, assimilata, restituita in opere e saper fare: più dell'imparare, più dell'addestramento; più di una pedissequa imitazione e copia di quanto ad un individuo sia dato di apprendere. […] L'educazione appartiene al divenire dell'esistenza, che auto

[326] *Ibidem*.
[327] G. Garena, A. M. Gerbo, *Qualità e accreditamento dei servizi sociali*, Maggioli, Santarcangelo di Romagna, 2010, pp. 47-48.
[328] E. Morin, *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina, Milano, 2000, p. 45.
[329] E. Durkheim, *L'evolution pèdagogique en France*, PUF, Paris, 1890, p. 38.
[330] E. Morin, *La testa ben fatta*, cit., p. 63.

produce occasioni, incidenti, fantasie imprevedibili, motivazioni impellenti a ricorrervi".[331]

Porsi il problema dell'educazione, dunque, è di fondamentale importanza anche per il Servizio Sociale, poiché essendo il fatto educativo un concetto strettamente connesso alle trasformazioni della società e al rapporto che intercorre tra quest'ultima e le persone, diventa l'elemento chiave per comprendere i processi di socializzazione, di integrazione e di cambiamento sociale. Si colloca, contestualmente, come una sfida, giacché la formazione di base al Servizio Sociale è inserita all'interno delle istituzioni universitarie che, in quanto luogo primario di produzione e condivisione di conoscenza, sono attraversate da profondi mutamenti, anche in termini di governo interno. Mutamenti che hanno inevitabilmente investito anche la didattica che

"ha acquisito velocità a tal punto che il bisogno di trasmettere agli studenti la storia della disciplina, la conoscenza delle opere classiche, le questioni che le hanno originate e le loro trasformazioni è progressivamente scomparso dai programmi delle singole discipline con ciò portando le università ad abdicare alla loro funzione primaria: la formazione".[332]

È necessario evitare che la flessibilità conduca ad una frantumazione dei saperi e che la loro facile acquisizione mini la necessità per gli studenti di costruire una conoscenza critica e riflessiva che consenta di leggere e interpretare la realtà. La formazione per competenze può rappresentare un'opportunità per affrontare le sfide poste dalla società/economia della conoscenza, ma è necessario che esse non siano intese solo come l'applicazione di saperi teorici o pratici, o come un insieme di attitudini o di tratti della personalità. Come precisa Le Boterf, infatti, è errato considerare la competenza "come una somma, come una semplice addizione, nelle migliori ipotesi come l'assemblaggio dei mattoncini del lego", dal momento che essa si configura piuttosto come "una combinazione in cui ciascun elemento si modifica in funzione delle caratteristiche di quelli a cui si associa".[333] Le competenze non dovrebbero essere pensate e costruite come "interminabili liste di saperi, saper fare e saper essere", giacché "ridotta in briciole, frazionata in unità microscopiche la

[331] D. Demetrio, *L'educazione non è finita*, Cortina, Milano, 2009, p. 39.
[332] S. Chessa, *Formazione universitaria e mobilità studentesca in Europa*, cit., p. 145.
[333] G. Le Boterf, *op. cit.,* p. 53.

competenza perde il suo senso, diventa difficilmente gestibile e perde di valore"[334], ma non tanto e solo nel mercato del lavoro, quanto per la significatività dell'apprendimento stesso di ogni singola persona e della collettività.

[334] *Ivi*, p. 54.

Capitolo IV

Il Servizio Sociale: questioni disciplinari e professionali

4.1 Quale definizione di Servizio Sociale?

I tentativi di definire, a livello internazionale, il significato di *Social Work* sono stati negli anni diversi, a partire già dal primo Convegno tenutosi a Parigi nel 1928 in cui viene presentato come

> "il complesso degli sforzi con cui la società tende ad alleviare le sofferenze derivanti gdalla miseria, a rimettere individui e famiglie in condizioni normali di esistenza, a migliorare le condizioni sociali, a elevare il livello di vita mediante: servizi di assistenza collettivi, il Servizio Sociale dei casi individuali, l'azione legislativa e amministrativa della collettività e mediante ricerche e inchieste sociali. […] Costituisce l'insieme di metodi che tendono a creare il raccordo tra l'uomo e il suo ambiente e a elevare il livello della vita collettiva attraverso prestazioni varie rivolte all'individuo".[335]

Tali definizioni si susseguono negli anni e vanno ad individuare anche le peculiarità che il *Social Work* dovrebbe avere ("una base scientifica identificabile nella scienza delle relazioni umane; "un metodo di indagine e di intervento personalizzato"[336]), anche attraverso il contributo dell'ONU, secondo il quale si configura come

> "attività organizzata volta a favorire il reciproco adattamento tra individui e il loro ambiente; settore specifico della politica sociale che dovrebbe essere inserito nel quadro della legislazione sociale e riconosciuto fattore importante nella pianificazione nazionale e nell'amministrazione; processo funzionale che richiede adeguati livelli di preparazione professionale e di tecnica operativa; professione fondata sulle scoperte scientifiche concernenti le relazioni umane".[337]

[335] M. Lerma, *Metodo e Tecniche del Processo di Aiuto*, Astrolabio, Roma, 1992, p. 21.
[336] *Ivi*, p. 24. Tale definizione è frutto della V Conferenza internazionale, tenutasi a Parigi nel 1950, in cui si afferma che il *Social Work* si sta affermando come scienza e come arte e si configura come professione. L'interesse è centrato soprattutto sugli aspetti professionali e metodologici e sul confronto tra la concezione e la prassi del *Social Work* in USA e in Europa.
[337] L'ONU già negli anni 1949 e 1950 aveva fornito delle definizioni di *Social Work*, ma hanno essenzialmente un carattere generale. Secondo tale organizzazione non è infatti possibile dare una definizione univoca valida per tutti i paesi, considerate le differenze politiche, storiche, economiche e sociali, ma si possono solo delineare alcuni tratti generali che esso presenta.

Nel contesto internazionale, ancora oggi, al termine *Social Work* vengono attribuiti molteplici significati, infatti, come precisa Campanini[338],, spesso viene utilizzato per designare una specifica professione nel campo sociale con riferimento al ruolo classico del *social worker*, mentre altre volte è inteso come un concetto più ampio, che comprende più professioni che operano nel sociale (*social worker*, *social pedagogue*, *community worker*, ecc.). In alcuni casi ci si riferisce al *Social Work* come ad un settore di intervento e, quindi, il termine comprende sia i servizi, sia i professionisti che operano all'interno del welfare, dell'educazione sociale e, talvolta, del *Social Care*; in altri, al termine può essere attribuito "il significato di un campo comune di azione sociale, conoscenza e ricerca"[339], viene cioè inteso come disciplina. Una caratterizzazione del ruolo, di certo legata al contesto storico, politico e sociale in cui viene impiegato, che, sebbene siano presenti aspetti comuni come l'insieme dei principi e valori condivisi, presenta inevitabilmente riferimenti teorici e metodologici che possono differenziarsi. In merito, la comunità scientifica e professionale, nelle sue diverse espressioni (*International Association of Schools of Social Work*, IASSW, e *International Federation of Social Workers*, IFSW), è arrivata a condividere nella Conferenza di Montreal (2000) la seguente definizione:

> "Il Servizio Sociale promuove il cambiamento sociale, la soluzione dei problemi nelle relazioni umane e lo sviluppo e la liberazione delle persone per aumentare il loro benessere. Utilizzando le teorie del comportamento umano e dei sistemi sociali, interviene al punto in cui le persone interagiscono con il loro ambiente. I principi dei diritti umani e della giustizia sociale sono fondamentali per il *Social Work*".[340]

A partire dal 2009 è iniziato un processo di revisione, da parte delle stesse organizzazioni, che ha visto coinvolte a livello internazionale tutte le parti interessate sia della formazione che della professione, arrivando alla versione definitiva del 10 luglio 2014 nell'Assemblea generale dell'IASSW, tenutasi a Melbourne.

[338] A. Campanini, *Definizione, sfide e prospettive del Servizio Sociale in Europa e a livello internazionale*, in M. Diomede Canevini, A. Campanini, *Servizio sociale e lavoro sociale: questioni disciplinari e professionali*, Il Mulino, Bologna, 2013, p. 31.
[339] *Ibidem*.
[340] *Ivi*, p. 32.

> "Il Servizio Sociale è una professione basata sulla pratica e una disciplina accademica che promuove il cambiamento sociale e lo sviluppo, la coesione e l'emancipazione sociale, nonché l'empowerment e la liberazione delle persone. Principi di giustizia sociale, diritti umani, responsabilità collettiva e rispetto delle diversità sono fondamentali per il Servizio Sociale. Sostenuto dalle teorie del Servizio Sociale, delle scienze sociali, umanistiche e dai saperi indigeni, il Servizio Sociale coinvolge persone e strutture per affrontare le sfide della vita e per migliorarne il benessere".[341]

Una dichiarazione che rispetto alla precedente pone in evidenza come il *Social Work* non sia solo una professione, ma anche una disciplina autonoma con una propria teorizzazione. Una prima definizione, nel contesto italiano, emerge già nel Convegno sull'assistenza sociale tenutosi a Tremezzo nel 1946, attraverso le parole di Paolina Tarugi, considerata una delle fondatrici del Servizio Sociale:

> "Il Servizio Sociale è l'ultima espressione cui siamo giunti nell'evolversi progressivo del concetto di carità, che si va facendo sempre più sociale, fondandosi sui concetti di dignità umana, ideale di giustizia, prevenzione sociale, con la conseguenza pratica che dall'arida e stereotipata concessione di un bene in natura o di un sussidio, prerogativa della beneficenza, dalla schematizzata e collettiva prestazione giuridica, prerogativa dell'assistenza preordinata dello Stato, per provvedere ai bisogni fondamentali previsti per gruppi e categorie si passa alla considerazione dell'integrale personalità dell'individuo per assisterlo nel tempo e nello spazio. […] Il Servizio Sociale sa trarre il filo conduttore per realizzare il riassestamento individuale e familiare del singolo, nel campo fisico, psichico, economico fino alla completa eliminazione delle cause che ostacolano per ogni individuo normale la normale ripresa del lavoro e l'armonico sviluppo della sua esistenza".[342]

Una definizione più recente, anche se ne troviamo delle altre sia precedenti che successive che per motivi di spazio non verranno citate, è quella di Dal Pra Ponticelli[343] che mette in evidenza sia le funzioni del Servizio Sociale sia gli obiettivi che la professione deve perseguire ("aiutare le persone a sviluppare le proprie capacità di affrontare e risolvere problemi"; "creare attraverso il processo di aiuto i raccordi necessari tra bisogni e risorse"; "aiutare la collettività a individuare i propri bisogni e ad attivare le reti di solidarietà naturali"; "progettare, organizzare, gestire, nell'ambito del

[341] IFSW, IASSW, *Global definition of Social Work*, 2014, trad. it.a cura di A. Sicora, consultabile su www.eassw.org/global-social-work/14/definizione-internazionale-di-servizio-sociale.html.
[342] P. Tarugi, *Il servizio sociale nei suoi aspetti teorici e pratici. Evoluzione storica del concetto e dei metodi del servizio sociale*, in AA. VV., *Atti del convegno per studi di assistenza sociale*, Tremezzo, 1946.
[343] Cfr. M. Dal Pra Ponticelli, *Lineamenti di Servizio Sociale*, Astrolabio, Roma, 1987.

sistema dei servizi, risorse rispondenti ai bisogni individuali e collettivi"; "studiare i problemi collettivi per contribuire alla progettazione e realizzazione dei servizi sociali nell'ambito della politica sociale generale e di quella locale").

È da sottolineare che in Italia la definizione di *Social Work* non ha trovato la traduzione con il termine equivalente di "lavoro sociale", bensì come Servizio Sociale come se si volesse "sottolineare il duplice aspetto del prestarsi o organizzare qualcosa a favore di qualcuno"[344]. Neve, in merito, ipotizza che la definizione di lavoro sociale, nella cultura italiana del secondo dopoguerra, fosse sia troppo generica per definire una specifica professione, sia fuorviante rispetto a un'azione sociale che voleva proporsi come qualcosa di diverso di un semplice lavoro[345]. Toscano[346], sul perché la professione sia stata definita Servizio Sociale e non lavoro, ha avanzato invece l'ipotesi che la ragione sia da attribuire alle differenze socio-culturali e al diverso legame esistente tra cultura laica e religiosa nei paesi anglosassoni e in Italia (qui il termine servizio si adatta sia all'ambito ecclesiastico che a quello statale). Maggian[347], ancora, per giustificare l'uso delle parole "Servizio Sociale" e "assistente sociale" come termini che designano la disciplina e la professione, suggerisce che la scelta fosse da ricondurre al tentativo di differenziare questa professione, con una sua specifica preparazione tecnica, da chi fino a quel momento aveva operato nel campo dell'assistenza.

Villa presenta un quadro che delinea come l'espressione "Servizio Sociale" fosse già stata usata negli Stati Uniti d'America come titolo dik una rivista pubblicata a New York dal 1915 al 1919, dove si parlava delle attività del *Social Service*, un quadro organizzativo generale entro cui si collocava anche il *Social Work*.[348] Altri riferimenti in

[344] N. Stradi, *Attività assistenziali e lavoro sociale nel secondo dopoguerra. Il caso della scuola di Servizio Sociale di Trieste tra impulsi locali e panorama nazionale*, in A. M. Vinci (a cura di), *Carità pubblica, assistenza sociale e politiche di welfare: il caso di Trieste*, EUT Edizioni Università di Trieste, Trieste, 2012, p. 154, disponibile su www.openstarts.units.it. Appare opportuno segnalare che le locuzioni "Servizio Sociale" e "assistente sociale" si usavano durante il regime fascista come testimoniato nelle fonti documentali e emerografiche dell'epoca.

[345] E. Neve, *Il Servizio Sociale. Fondamenti e cultura di una professione*, Carocci, Roma, 2000, p. 18.

[346] M. A. Toscano, *Introduzione al servizio sociale*, Laterza, Roma - Bari, 1996, pp. 37-38.

[347] R. Maggian, *Il lavoro sociale nella normativa italiana e nelle raccomandazioni europee*, 1996, in S. Giraldo, E. Riefolo, *Il Servizio Sociale: esperienze e costruzione del sapere*, Franco Angeli, Milano, 1996, pp. 63-68.

[348] F. Villa, *Servizio sociale e lavoro sociale: un'indagine storico-semantica*, in M. Diomede Canevini, A. Campanini, *op. cit*., pp. 83-88. Villa sottolinea, tra le altre cose, come, nonostante il consolidamento dell'espressione Servizio Sociale per indicare l'attività professionale, non si sia ancora arrivati a tematizzare adeguatamente la distinzione tra Servizio Sociale e lavoro sociale e come sia molto diffusa l'abitudine a considerare interscambiabili i due termini.

tale senso riguardano le denominazioni delle varie scuole[349], sempre nel contesto statunitense, ma anche l'utilizzo dell'espressione *Social Service State* ("Stato di Servizio Sociale") da parte dell'inglese Lord Beveridge per indicare quello che successivamente è stata designato come *welfare state*. Ciò che comunque è da evidenziare, nonostante questi rimandi, è il fatto che non tutti sono concordi sul fatto che sia positivo che nel nostro Paese *social worker* sia stato tradotto come "assistente sociale". Infatti, se questa traduzione da un lato evidenzia la sua specificità ed evita una confusione, come avviene in altri Paesi con altri professionisti, dall'altro si corre il rischio, già diffuso del resto nelle rappresentazioni collettive, che la professione venga designata in senso troppo assistenzialistico.[350] E d'altra parte, anche se costa ammetterlo, ancora oggi è assai diffuso l'onnicomprensivo termine di "operatore sociale" sia nelle sedi accademiche che all'interno dei servizi.[351] A questo si aggiungono poi altri problemi relativi alla definizione del Servizio Sociale che, come precisa Campanini, riguardano "alcune polarità all'interno delle quali si è avuta incertezza o oscillazione"[352], ma in questa sede, per motivi legati alla ricerca, l'attenzione verrà focalizzata su uno in particolare, ossia il dibattito arte/scienza.

Appare utile presentare prima un breve excursus storico che consenta di comprendere come il Servizio Sociale sia nato e si sia evoluto in relazione alle trasformazioni politiche, sociali, economiche e culturali. Un rimando alla storia che non si configura come un mero e isolato recupero di memorie passate, ma in termini di un confronto con il tempo, poiché è in questo che la professione acquisisce la capacità di conservare, ma anche di progettare, accettare, accogliere e soprattutto proporre un cambiamento.

[349] *Ibidem*. Villa fa riferimento alla "Graduate School of Social Service, fondata a New York nel 1916, poi confluita nella Università di Chicago con la nuova denominazione di "School of Social Service Administration".
[350] A. Campanini, *Servizio Sociale e Sociologia: storia di un dialogo*, LINT, Trieste, 1999, p. 16.
[351] In Sardegna, in questo senso, ci si porta dietro una tradizione avviata con la Legge regionale 25 gennaio 1988, n. 4, "Riordino delle funzioni socioassistenziali" che, sebbene sia stata poi abrogata con la Legge regionale n. 23/2005, recepimento della Legge quadro 328/2000, ha lasciato in eredità il termine di operatore sociale, ancora spesso utilizzato anche all'interno dei bandi di concorso pubblici per il reclutamento del personale, senza che venga fatta una distinzione delle competenze di ogni singolo professionista.
[352] A. Campanini, *Servizio Sociale e Sociologia: storia di un dialogo*, cit., p. 16. Campanini, oltre la questione arte/scienza, affronta la questione del cambiamento, applicato ora alla persona ora all'ambiente sociale, e quella della professione intesa sia come evoluzione della carità sia come organizzazione di risposte.

4.2 Nascita ed evoluzione del *Social Work*

La storia del *Social Work* è strettamente collegata alla storia dell'assistenza e alle connotazioni che questa inizia ad assumere nei paesi anglosassoni alla fine del 1800. Un contesto storico caratterizzato dalle importanti trasformazioni introdotte dall'espansione industriale, dall'incremento dell'urbanizzazione e dall'aumento dei flussi migratori internazionali e, soprattutto, da una forte effervescenza culturale che consente di superare, come suggerisce Payne, le letture di tipo moralistico, magico o soprannaturale dei problemi, andando a costruire letture e risposte scientifiche ai problemi delle comunità. Si sviluppano progressivamente nuovi modelli filantropici[353], non più spontanei e caritatevoli ispirati da un sentimento religioso e morale, ma scientifici, con il fine di studiare i fenomeni sociali e interpretarli come bisogni. Ciò consentiva di rispondere a criteri di efficacia ed efficienza e, nel caso specifico della povertà, dilagante in quel periodo, di contrastare l'elargizione indiscriminata di aiuti che aveva come effetto paradosso quello di dar luogo a sprechi, incoraggiare il pauperismo e le lacerazioni sociali, oltre che non rispettare la dignità e l'autonomia della persona. Le elargizioni indiscriminate di denaro vanno evitate, così come vanno abbandonati gli atteggiamenti sentimentali e dogmatici che, confusi con la carità, non fanno altro che favorire l'aumento della povertà stessa. Questo significava, nelle pratiche di aiuto, essere laici, razionali e basarsi su dati empirici per analizzare le cause del bisogno e gli effetti degli aiuti erogati, senza dimenticarsi di promuovere e sostenere le risorse informali e naturali (famiglia, vicinato, ecc.)[354] che ruotano attorno ad una persona in difficoltà.

Vengono individuate due esperienze concrete che hanno dato un forte stimolo alla professionalizzazione dell'aiuto e al successivo definirsi del *Social Work*: le *Charity Organization Society* (C.O.S.) e i *Settlement Movements*. Le C.O.S. erano delle organizzazioni che si occupavano di fornire aiuto agli indigenti, una sorta di "ombrello" che raccordava e integrava tutti i soggetti collettivi, per lo più religiosi, che offrivano aiuto ai bisognosi in una determinata area geografica.[355] La prima C.O.S. nasce a

[353] Il termine filantropia deriva dal greco *Filia*, "Amore", e *Anthropos*, "Uomo", ed è un sentimento che può essere identificato con l'amore nei confronti del prossimo, con la generosità verso gli altri.
[354] B. Bortoli, *I Giganti del lavoro sociale*, Erickson, Trento, 2006, p. 21.
[355] S. Fargion, *Il Servizio Sociale. Storia, temi e dibattiti*, cit., p. 7.

Londra, nel 1869, per iniziativa dei coniugi Bosanquet, mentre negli Stati Uniti è fondata a Buffalo (New York), nel 1877, per opera del reverendo Gurteen.

Gli operatori delle C.O.S. erano i *Friendly Visitors* ("Visitatori Amichevoli"), anche se sarebbe meglio parlarne al femminile perché si trattava principalmente di donne[356], che si impegnavano per costruire rapporti positivi con le persone, renderle autonome e autosufficienti (aiutare le persone ad aiutare se stesse), indipendenti dal sistema, ed evitare così una cronicizzazione. Ci si rese conto infatti che alla dipendenza dal bisogno si aggiungeva inevitabilmente quella verso chi forniva gli aiuti, ancora più difficile da eliminare. Ad ogni persona venivano riconosciute le potenzialità e le capacità di affrontare i bisogni della vita quotidiana[357], sebbene emergesse ancora una dimensione moralistica nel giudicare i bisogni stessi: sono gli individui e non la società a essere indicati come cause dei problemi. Veniva fatta una distinzione fra i "meritevoli" di aiuto e gli "immeritevoli", coloro cioè che si riteneva approfittassero degli aiuti per restare passivi e non prendersi alcuna responsabilità. La povertà, secondo il modello biomedico predominante in quel periodo, è unidimensionale, associata a un malfunzionamento dell'individuo o della famiglia, e prodotta dal vizio e dalla debolezza morale.[358] Sulla base di questo presupposto, che non mette in discussione la società, l'intervento di aiuto non può che essere focalizzato sul trattamento, con l'obiettivo di aiutare la persona ad adattarsi al sistema attraverso le proprie potenzialità, individualizzando però ogni caso e ogni situazione.

---

[356] B. Bortoli, *op. cit*., p. 147. L'operato delle donne nel mondo della filantropia è determinante e, in Inghilterra, tra le tante si possono citare: Josephine Shaw Lowell, una delle fondatrici della C.O.S. di New York, che contribuì a far emergere la questione dell'emarginazione e l'importanza di una legislazione sistematica in relazione al problema della povertà, e Octavia Hill, che promosse un'assistenza mirante alla responsabilizzazione e all'indipendenza degli individui e pose le basi dei fondamenti concettuali ed etici del *Social Work*. La sua opera fu rilevante nel campo della formazione e costituì una tappa fondamentale di avvio alla nascita della professione; Payne nel 1997 la definisce come il "Bach del lavoro sociale. Sull'importanza delle donne all'interno delle C.O.S. cfr. P. Benvenuti, D. A. Gristina, *La donna e il Servizio Sociale*, Franco Angeli, Milano, 1998, pp. 73-85.

[357] Secondo Richmond è necessario concepire la persona a partire dalla capacità che la distingue dal resto degli animali, ossia la sua potenzialità intellettuale. L'intelligenza non è qualcosa di dato, come se fossimo davanti ad un organo che ha il compito di far progredire la funzione intellettuale, ma si trasforma in abilità utilizzabile solo quando la persona riceve dall'ambiente stimoli per poter collegare fatti con sentimenti ed emozioni. Per approfondimenti cfr. V. Amendola, *La persona come oggetto dell'azione professionale in Mary Richmond*, in C. Marzotto (a cura di), *Per un'epistemologia del Servizio Sociale*, Franco Angeli, Milano, 2002, pp. 171-172. Marzotto sottolinea, tra le altre cose, che le opere di Mary Richmond non furono mai tradotte interamente in italiano a causa di un doppio equivoco: il suo lavoro veniva considerato debitore della psicanalisi e non veniva accettata la presunta ostinazione dell'autrice per un lavoro sul caso che sottovalutava la componente sociale.

[358] S. Fargion, *Formare alla prevenzione*, in B. Bertelli (a cura di), *Servizio Sociale e Prevenzione*, Franco Angeli, Milano, 2007, p. 115.

Tra gli esponenti delle COS un grande contributo arriva da Mary Richmond, considerata tutt'oggi una delle pioniere del *Social Work*, che con la sua opera *Social Diagnosis*, pubblicata nel 1917, presenta e descrive un metodo di lavoro per trattare i bisogni e introduce alcuni dei principi fondanti della deontologia professionale. Per comprendere l'importanza della sua personalità e del suo lavoro è necessario però considerarla nel contesto sociale e scientifico, quello statunitense, in cui visse, infatti,

> "Mary Richmond es una de las pioneras de una nueva profesión que nace a la vez que las Ciencias Sociales, autora clave en la configuración de una disciplina a partir de su propia investigación de las influencias que recibió de otras profesiones más consolidadas y de las principales escuelas de pensamiento del momento, en concreto de la Filosofía pragmatista de James y Dewey, de las incipientes teorías formuladas en el Departamento de Sociología y Antropología de la Universidad de Chicago entre las que se incluyen de manera sustancial los enfoques interaccionistas de George Herbert Mead. Todo ello en una coyuntura de cambios económicos, sociales y políticos, durante los años de la denominada era progresista de los EE.UU".[359]

La sua opera è caratterizzata da un severo sforzo di sistematizzazione che si basa su un lavoro di ricerca, durato più di dieci anni, di materiali, casi, griglie di osservazione e questionari messi a punto da assistenti sociali di varia competenza. Tutti i casi sono stati ridiscussi e sottoposti a critica, con l'obiettivo principale di creare una teoria del *Social Work*.

> "El primer punto que se destaca es su intención y tarea concreta de formar una profesión científica con un personal capacitado, frente a una realidad caracterizada por un conjunto disperso, generalmente inefectivo y muchas veces hasta mórbido, de la llamada caridad como había funcionado hasta ese momento".[360]

Per Richmond la fase più importante del processo di aiuto è la diagnosi, ossia la comprensione della situazione di una persona e la classificazione dei problemi. Da uno

[359] M. Miranda Aranda, *Contexto de la actividad y el pensamiento de Mary Richmond*, in "Cuadernos de Trabajo Social", vol. 24, 2001, Universidad Complutense, Madrid, pp. 35-45.
[360] E. Di Carlo, *Mary Richmond y las bases fundamentales de la metodologìa profesionale*, in "Cuadernos de Trabajo Social", vol. 24, 2011, Universidad Complutense, Madrid, pp. 47, 55. Per approfondimenti sull'operato e sul pensiero di Richmond si vedano anche P. Mèndez-Bonito Zorita, *Reflecxiones sobre la estructura ètica del pensamiento de Mary Richmond*, in "Cuadernos de Trabajo Social, vol. 24, 2011, Universidad Complutense, Madrid, pp. 23-33; M. Dellavalle, *La actualidad del pensamiento de Mary E. Richmond en el Trabajo Social italiano*, in "Cuadernos de Trabajo Social", vol. 24, 2011, Universidad Complutense, Madrid, 2011, pp. 101-111.

studio dei fatti e della situazione attraverso un'indagine completa, passando per un'analisi del bisogno, si arriva a un piano di trattamento globale coerente con la diagnosi. L'attenzione viene per la prima volta focalizzata sulle fasi procedurali, differenziandole dal processo e, soprattutto, su quella dell'indagine che è alla base della metodologia attuale. Si sviluppa così il *casework*, modello di intervento sociale basato sul principio dell'individualizzazione degli interventi, e si modella la figura del nascente *social worker*, professionista che presta attenzione non solo ai problemi delle persone, ma anche alle cause degli stessi e che per svolgere i suoi compiti ha necessità di una specifica formazione (già alla fine del XIX sec., grazie all'operato di Richmond, nascono i primi corsi di formazione in Nord Europa e negli Stati Uniti come, ad esempio, la *New York School of Philantropy* diventata poi *Columbia University School of Social Work*).[361]

La seconda organizzazione che, diffusasi in Inghilterra prima e negli Stati Uniti poi, influenzò la nascita del *Social Work* è il *Settlement Movement*. Il *Settlement* era un insediamento abitativo in un'area povera da parte di individui appartenenti a ceti superiori, per lo più studenti universitari, ai quali si offriva l'opportunità di vivere a contatto con le persone più indigenti, in modo tale da ridurre le distanze sociali e le diseguaglianze.[362] Il primo *Settlement*, "Toynbee Hall", fu fondato nel 1884 dai coniugi Barnett, per i quali la distanza tra le classi poteva essere superata solo se i ricchi si fossero mescolati ai poveri. Uno scambio vantaggioso, a loro avviso, poteva avvenire però solo in un contesto di amicizia, poiché "[…] la conoscenza passa come l'elettricità da amico ad amico, non da maestro ad allievo".[363]

Gli operatori dei *Settlements* favorivano la promozione sociale e, a differenza delle C.O.S. che si erano preoccupate troppo delle cause personali, sentivano l'esigenza di un intervento nel sistema politico ed economico per agire il cambiamento necessario. Le persone non sono direttamente responsabili dei propri bisogni, ma piuttosto le vittime di un sistema sociale mal funzionante in cui vanno ricercate le cause dei

[361] Richmond, fin da subito, si adoperò per contribuire alla preparazione e professionalizzazione dei *friendly visitors* attraverso corsi di formazione e quando necessario aiutandoli e sostenendoli in lunghe letture e discussioni per approfondimenti su vari aspetti ancora "oscuri" dell'attività. Nel 1898 pubblicò anche un piccolo manuale "Friendly Visiting Among the Poor", che delinea gli aspetti peculiari dell'azione assistenziale, introducendo il concetto di *social worker* e *social case worker.*
[362] S. Fargion, *Il Servizio Sociale. Storia, temi e dibattiti*, cit., p. 15.
[363] *Ivi*, p. 19. Le parole di Barnett (1918) vengono citate dall'autrice.

problemi. La parola chiave diventa vivere tra le persone e con le persone nel loro contesto: le riforme sociali dovrebbero partire dal basso e l'analisi dei bisogni dovrebbero nascere dalla conoscenza diretta dell'interazione quotidiana con la popolazione dei quartieri. Un buon operatore secondo Jane Addams, fondatrice nel 1889, insieme a Ellen Gate Starr, del primo *Settlement* negli Stati Uniti, a Chicago, dovrebbe essere flessibile e disponibile al cambiamento, ma soprattutto dovrebbe porsi in una posizione di reciprocità con i poveri perché si può imparare tanto da loro e dall'esperienza con essi.

Analoga situazione ritroviamo in Inghilterra con Octavia Hill, già operatrice delle COS, che si impegnò per migliorare le abitazioni delle classi più povere partendo dal presupposto che non ci si può occupare delle persone in modo separato dal loro contesto di vita. L'opera di riforma delle condizioni abitative da lei effettuata, infatti, giocherà un ruolo cruciale nel campo della formazione professionale, ma soprattutto nel processo di responsabilizzazione dei cittadini. La sua idea fu quella di sostituirsi ai *middlemen*, agenti incaricati di riscuotere gli affitti, per svolgere un'azione benefica e educativa. Reperì case in rovina, le fece restaurare e le rese in affitto alle famiglie povere (grazie soprattutto a John Ruskin, storico e critico d'arte inglese, che le trasferì la gestione degli immobili ereditati dai genitori e ne acquistò degli altri).[364] Hill andava a visitare gli inquilini una volta alla settimana per raccogliere gli affitti, non accettava nessuna scusa per il mancato pagamento e, nonostante tutto, riusciva ad ottenere la fiducia e l'affetto delle famiglie, costruendo delle vere e proprie relazioni di aiuto. Alla base del suo pensiero stava la concezione del *Friendly Visiting* come una forma di amicizia su base paritaria, in cui i principi fondamentali erano il rispetto e la parità di trattamento nei confronti degli inquilini, in quanto persone. Il povero veniva responsabilizzato e diventava parte attiva dell'azione sociale e, soprattutto, si andavano a prendere le distanze da una mera assistenza caritatevole e si affermava progressivamente la professionalizzazione dell'aiuto.

Inizia a diffondersi, soprattutto in Inghilterra, l'esigenza di una formazione professionale dei *social workers* in ambito universitario, considerato che fino a quel

[364] B. Bortoli, *I Giganti del Servizio Sociale*, cit., p. 149. Non va dimenticato l'impegno della Hill per la salvaguardia e la disponibilità di parchi a uso del popolo: in qualche modo ha dato uno stimolo al *Community Work* (lavoro di comunità). Si veda anche M. Diomede Canevini, voce *Storia del Servizio Sociale*, in M. Dal Pra Ponticelli (diretto da), *Dizionario di Servizio Sociale*, cit., p. 657.

momento si poteva contare solo sulle attività formative private collegate alle C.O.S., che rilasciavano comunque degli attestati riconosciuti. Nel 1904 viene aperto il primo Dipartimento di Scienze Sociali nell'Università di Liverpool, nel 1908 nell'Università di Birmingham e nel 1912 a Londra; negli Stati Uniti, più precisamente nell'Università di Chicago, la Scuola di Amministrazione del Servizio Sociale si sviluppò sotto la guida di Edith Abbott che insistette tanto sull'importanza di una preparazione al *Social Work* e sulla necessità di includere nella formazione anche l'esperienza pratica.

Nel 1928 si svolse a Parigi la prima *Confèrence International du Service Social*, che in un certo senso riassume tutti i movimenti ideologici, politici e culturali che hanno posto le basi della professione. Fu un avvenimento di grande rilevanza al quale parteciparono più di 2000 persone[365], provenienti da 42 Paesi, che si confrontarono sulle diverse realtà nazionali in tema di risposte ai bisogni espressi dalle comunità. L'incontro aveva come obiettivo primario quello di facilitare le relazioni tra i vari operatori per contribuire alla diffusione di informazioni e buone prassi, oltreché rafforzare gli scambi tra i professionisti e le organizzazioni di Servizio Sociale di tutto il mondo.

È proprio nell'ambito di questa Conferenza che nascono le prime organizzazioni internazionali: IASSW (*International Association of Schools of Social Work*, già *Commitee of Schools of Social Work*) in rappresentanza della formazione; ICSW (*International Council of Social Welfare*) che raccoglieva le organizzazione di welfare; l'attuale IFSW (*International Federation of Social Workers*, precedentemente denominato IPSW, *International Permanent Secretariat of Social Workers*) che rappresentava i professionisti del *Social Work*. Organizzazioni accomunate dal desiderio di volere acquisire maggior importanza nell'ambito sociale, attraverso la realizzazione di strategie comuni che consentissero la valorizzazione e il riconoscimento dei diritti umani Si impegnarono a vari livelli intensificando i rapporti con le altre istituzioni internazionali per: promuovere e sostenere iniziative globali finalizzate al raggiungimento dell'eguaglianza economica e sociale; realizzare progetti orientati allo sviluppo della comunità e capaci di incoraggiare un livello di benessere sostenibile per tutti i suoi membri; rafforzare le relazioni con i governanti per la creazione di politiche sociali in grado di sostenere il principio di uguaglianza della persona; promuovere un'adeguata formazione dei futuri *social workers* (primo obiettivo dell'IASSW fu

[365] *Ibidem*. Questo è un numero riportato da Bortoli (2006).

quello di rendere compatibili a livello internazionale i programmi di studio, facilitando così lo scambio tra gli studenti). Tale impegno ebbe effetti significativi nei diversi Paesi, nei quali andò ad incrementarsi il numero delle persone che si avviavano all'esercizio della sempre più rinnovata professione e crebbe la formazione di tipo universitario.

Un impegno che perdura ancora oggi, soprattutto alla luce dei mutamenti di un certo rilievo che caratterizzano le moderne società complesse, dove il *Social Work*, essendo parte del sistema politico e amministrativo, non può che esserne influenzato. L'internazionalizzazione dell'economia, in particolare, conduce le decisioni nell'ambito delle politiche sociali a rispondere sempre più in termini di efficienza e la pressione esercitata dalla competizione globale contribuisce a mettere in discussione alcuni punti saldi come quello della giustizia sociale. Friesenhan, in merito, riporta quelle che saranno le sfide più importanti del *Social Work* (si riferisce all'anno 2008, ma è evidente la loro attualità ancora oggi): invecchiamento della popolazione, cambiamenti demografici, cambiamenti nella struttura della forza lavoro, problemi di sostenibilità finanziaria della previdenza sociale, privatizzazione dei rischi sociali per effetto dei processi di de-regolazione e di riduzione dell'intervento statale.[366]

Alla luce della complessità attuale, gli interrogativi ai quali è necessario rispondere sono di certo molteplici, anche se principalmente mirano a comprendere quale ruolo il *Social Work* può assumere nei nuovi sistemi di welfare e all'interno dei contesti locali, sempre più influenzati dalla globalizzazione. In questa sede si tenterà, senza pretesa alcuna di esaustività, di comprendere come la formazione degli assistenti sociali, soprattutto in relazione all'esperienza di tirocinio, possa contribuire a fornire le competenze adeguate ai futuri professionisti, in modo tale che siano sempre più preparati ad affrontare le sfide emergenti.

4.2.1 Nascita ed evoluzione del Servizio Sociale in Italia

L'Italia, conclusa la seconda guerra mondiale e caduto il fascismo, si presentava come una realtà profondamente sconvolta e caratterizzata da molteplici problemi:

[366] G. Friesenhan, *Ridefinizione del Servizio Sociale in Europa*, in A. Campanini (a cura di), *Scenari di welfare e formazione al Servizio Sociale in un'Europa che cambia*, Unicopli, Milano, 2009, pp. 46-47.

miseria, disoccupazione, delinquenza, minori senza famiglia, invalidi, abbandono delle campagne, migrazioni interne dal Sud al Nord, disordine pubblico e morale, mancanza di una politica organica capace di provvedere alle richieste di aiuto dei singoli e della collettività. Le risposte ai bisogni si rifacevano ancora alla Legge Crispi del 1890[367] e alle normative dettate dal regime fascista, che aveva rafforzato le funzioni di controllo sociale da parte dello Stato, attraverso l'istituzione di molteplici enti pubblici rivolti all'assistenza di particolari categorie di persone considerate ancora come oggetti di bisogni e non come soggetti di diritti.[368]

Gli aiuti economici arrivarono da organizzazioni internazionali, prima fra tutte l'UNRRA (*United States Relief and Rehabilitation Administration*) che aveva il compito di garantire beni essenziali: cibo, vestiario, medicine, macchine e materie prime[369]. Il governo italiano, per attuare il programma dell'UNRRA, istituì una speciale delegazione, poi trasformata nell'Amministrazione per gli Aiuti Internazionali (A.A.I.)[370], con una funzione di immediato soccorso, che si impegnava a distribuire gli aiuti destinati all'assistenza e gestiva i fondi ricavati dalle vendite dei prodotti provenienti dall'estero a titolo gratuito e immessi sul mercato interno nazionale. Questo sistema di aiuto era finalizzato ad agevolare la ripresa economica italiana[371] e il ricavato delle vendite delle merci costituiva un fondo speciale, denominato Fondo Lire, che l'Italia si impegnava a utilizzare a scopi assistenziali. Ma l'impegno non era comunque sufficiente per un'efficace ricostruzione del paese, erano necessari interventi ordinati e sistematici ed è per questo che l'UNRRA chiese la collaborazione degli assistenti

[367] Tale legge aveva disciplinato in modo organico tutte le attività assistenziali, chiamate Opere Pie che, sino ad allora gestite da enti privati, diventavano Istituzioni Pubbliche e di Beneficenza, in seguito IPAB.
[368] Tra questi enti, soppressi successivamente con la Legge 382 del 1975, è possibile citare: l'Opera Nazionale Maternità e Infanzia (O.N.M.I.), l'Ente Nazionale Assistenza Orfani Lavoratori Italiani (E.N.A.O.L.I.) e l'Ente Comunale di Assistenza (ECA).
[369] Le due organizzazioni che operarono in Italia sono: UNRRA CASAS, Comitato Amministrativo Soccorso ai Senzatetto, che costruì villaggi nelle zone più colpite dalla guerra, e UNRRA Tessile che distribuì tessuti. Cfr. R. Bernocchi Nisi *et. al., L'origine delle scuole per assistenti sociali nel secondo dopoguerra,* in Fondazione Zancan (a cura di), *Le scuole di Servizio Sociale in Italia. Aspetti e momenti della loro storia*, Padova, 1984, p. 17.
[370] Inizialmente l'A.A.I. si concentrò sulle tre emergenze considerate allora prioritarie "cibo, tetto, vestito", successivamente l'azione si rivolse sia verso i tradizionali ambiti d'intervento del sociale, come gli istituti di ricovero, sia verso campi nuovi, favorendo anche la crescita di scuole e istituti di Servizio Sociale. Per approfondimenti su questa organizzazione cfr. A. Ciampani (a cura di), *L'Amministrazione per gli Aiuti Internazionali. La ricostruzione dell'Italia tra dinamiche internazionali e attività assistenziali*, Franco Angeli, Milano, 2002.
[371] R. Cutini, *Il ruolo dell'A.A.I. nella formazione delle Scuole di Servizio Sociale (1947-1953)*, in "La rivista di Servizio Sociale", n. 4, ISTISSS, Roma, 2000, consultabile su www.rivistadiserviziosociale.it.

sociali italiani.[372] Tuttavia, è bene sottolineare che, come ci ricorda Dal Pra Ponticelli, non si possono capire

> "i fondamenti del lavoro sociale se non si conoscono le storie di alcune figure femminili, partecipanti attive della Resistenza, le cui intuizioni contribuirono in modo significativo a far evolvere il concetto di 'assistenza', da beneficenza e *patronage* […], ad azioni con valenza politica e obiettivi di cambiamento della società, di crescita culturale e sociale delle persone più svantaggiate, di sviluppo di una democrazia consapevole e partecipata".[373]

Non è questa la sede per approfondire le radici storiche della professione, sebbene conoscere come gli assistenti sociali hanno iniziato ad operare nel Paese e come si è evoluta la professione nel tempo consenta di programmare meglio il lavoro futuro, e lo faremo per ciò che concerne la formazione, ma per il resto si rimanda ad autori, come Dellavalle e Stefani, che hanno ben approfondito questi temi.[374] Preme però sottolineare che anche in Italia, così come osservato per il mondo anglosassone, tra la fine dell'Ottocento e l'inizio del Novecento, cominciano a svilupparsi nuove concezioni della beneficenza, grazie soprattutto al contributo di figure femminili che si propongono di andare oltre il concetto di carità tipico della tradizione cattolica, sostituendolo con "un'assistenza coordinata che indaghi le cause del disagio e analizzi i bisogni, sostenendo e fornendo un aiuto tempestivo inteso come diritto".[375] Sono soprattutto alcune donne, attive nella Resistenza, ad impegnarsi per ricostruire il Paese in una prospettiva democratica, ponendo le basi, che saranno sviluppate nel dopoguerra, di un'assistenza che deve diventare servizio, "trasformando il rapporto fra assistito e

[372] Si trattava delle assistenti sociali del lavoro, uscite dalla Scuola di fabbrica fascista di San Gregorio al Celio[372], una delle tre scuole di partito (puericultura domestica, economia, assistenza sociale) fondata nel 1928 e finanziata dalla Confederazione degli industriali. Si veda in merito R. Masini, L. Sanicola, *Avviamento al Servizio Sociale*, NIS, Roma, 1988, pp. 88-90.
[373] M. Dal Pra Ponticelli, *Prefazione*, in M. Dellavalle, *Le radici del Servizio Sociale in Italia. L'azione delle donne: dalla filantropia politica all'impegno nella Resistenza*, Celid, Torino, 2008, p. 9.
[374] Oltre Dellavalle già citata, si vedano SOSTOSS, *Per una storia del Servizio Sociale in Italia. Ricognizione delle fonti e percorsi di ricerca*, ISTISSS, Roma, 2000 e M. Stefani (a cura di), *Le origini del Servizio Sociale italiano*, Viella, Roma, 2012. La Società per la Storia del Servizio Sociale (SOSTOSS) è impegnata dal 1991 nell'analisi storica e metodologica della evoluzione in Italia del Servizio Sociale e delle professionalità da questo introdotte, in connessione con le trasformazioni della società italiana ed internazionale.
[375] M. Dellavalle, *Le radici del Servizio Sociale in Italia*, cit., p. 27. Sul piano professionale possiamo ricordare: Maria Luisa Addario, Lucia Corti, Anna Maria Levi, Vera Marchesini, Maria Comandini Calogero.

strutture, finora caratterizzato in senso paternalista e autoritario, in una relazione democratica di crescita comune".[376]

Uno degli eventi più importanti nello sviluppo del Servizio Sociale italiano fu di certo il Convegno di Studi per l'Assistenza Sociale promosso dal Ministero dell'Assistenza post-bellica, dalla Delegazione del Governo italiano per i rapporti con l'UNRRA e dalla Missione italiana UNRRA, tenutosi a Tremezzo tra il 16 settembre e il 6 ottobre del 1946. Furono invitati amministratori ed intellettuali europei, pensatori e studiosi italiani ed esponenti delle Scuole di Servizio Sociale. I temi che furono affrontati riguardavano i problemi del Paese: assistenza sociale e legislazione del lavoro, assistenza all'infanzia e ai minori, problemi del dopoguerra. Si sentiva sempre più l'esigenza di una riforma assistenziale che costruisse una nuova realtà organizzativa in grado di affrontare i problemi emergenti e si sviluppava la consapevolezza che l'assistenza dovesse essere considerata come una responsabilità collettiva e come tale una funzione dello Stato, "non più mero soccorso al povero, tantomeno strumento di superamento o attenuazione delle tensioni sociali".[377] Utilizzando un'espressione di Comandini Calogero, una delle pioniere del Servizio Sociale italiano, non più "una specie di lenitivo spalmato da organizzazioni pubbliche e private sul corpo dolente della società, un po' per farla star bene, un po' per farla star quieta".[378]

Si enfatizzava la necessità di una nuova figura professionale, l'assistente sociale, l'unica in grado di realizzare una grande opera di risanamento sociale. Un operatore nuovo o meglio un professionista che fosse in grado di svolgere non solo un ruolo tecnico, ma anche politico contribuendo all'affermazione dei principi e valori democratici su cui si fonderà il nuovo Stato. Altrettanta importanza viene data al tema della formazione degli assistenti sociali da parte di relatori che erano già, o diventeranno immediatamente dopo, fondatori e fondatrici e/o direttori delle Scuole di Servizio Sociale. Si riteneva di dover ripensare tutto l'impianto teorico-pratico della formazione professionale, che avrebbe dovuto essere basato su principi scientifico-politici nuovi

[376] *Ivi*, p. 77. Dellavalle mette in evidenza come l'assistenza assuma forme differenti e abbia destinatari diversi, tutte forme però accomunate dall'essere coinvolte nella lotta contro il nazismo e il fascismo (assistenza ai partigiani, campagne di solidarietà, assistenza alle famiglie, assistenza ai detenuti, assistenza agli internati).

[377] R. Cutini, *Il Convegno per Studi di Assistenza Sociale Tremezzo (Como) 16 settembre-6 ottobre 1946*, in "La Rivista di Servizio Sociale", n. 2, ISTISSS, Roma, 2001, consultabile su www.rivistaserviziosociale.it.

[378] A. Bistarelli, *Lo scenario dell'immediato dopoguerra*, in M. Stefani (a cura di), *op. cit*., p. 31.

rispetto al passato e, secondo alcuni, svolgersi all'interno del sistema universitario.[379] Per la prima volta dunque l'assistente sociale veniva considerato come un professionista dotato di metodi e tecniche specifiche e teorie di riferimento, anche se la professione era tutta da costruire. In questi primi anni, infatti, sono diverse le assistenti sociali che si recano in America o in altri Paesi di cultura anglosassone per studiare nuove metodologie, così come diversi furono gli esperti stranieri che, a partire dagli anni '50, arrivarono in Italia. Tra i tanti, possiamo citare[380]: Anne King, insegnante delle tecniche del *casework*, un metodo di aiuto introdotto da Richmond dove "la conoscenza delle relazioni umane e la tecnica del rapporto sono usate per mobilitare le risorse della persona e della comunità allo scopo di migliorare l'adattamento sociale del soggetto"; Dorothea Sullivan, esperta di *groupwork*, "un metodo per promuovere il funzionamento sociale dell'individuo attraverso un'esperienza intenzionale", in cui il gruppo diventa lo strumento per sviluppare la partecipazione e la condivisione dei problemi tra le persone; esperti di *communitywork*, "un processo per il quale le persone appartenenti ad una comunità si uniscono per definire le esigenze ed i problemi con l'obiettivo di pianificare modalità di risposta utilizzando le risorse disponibili". A tale tripartizione metodologica si aggiunsero in seguito due ulteriori ambiti disciplinari: l'organizzazione e l'amministrazione dei servizi sociali, in cui era in gioco il ruolo dell'assistente sociale nell'organizzazione e nel coordinamento delle politiche sociali locali, e la ricerca di Servizio Sociale, intesa come lo sviluppo di abilità conoscitive che consentono di condurre un'analisi accurata dei bisogni nei vari contesti sociali e territoriali.

Insegnamenti che andavano di pari passo con lo sviluppo della professionalizzazione e il proliferare di numerose scuole, sia laiche che religiose, sebbene mancasse ancora un riconoscimento giuridico. Quanto al contesto istituzionale, gli assistenti sociali, se si escludono alcuni progetti di sviluppo comunitario[381], si ritrovavano a lavorare all'interno degli enti assistenziali o previdenziali, le cui

[379] E. Spinelli, *Per una storia del Servizio Sociale: una ricerca in corso*, in "La Rivista di Servizio Sociale", XL, I, ISTISS, Roma, 2000, pp. 93-97.
[380] A. Campanini, *Servizio sociale e Sociologia. Storia di un dialogo*, cit., p. 113. È bene ricordare che King introdusse in Italia anche la tecnica della supervisione per aiutare gli studenti a comprendere meglio il funzionamento degli enti in cui venivano inseriti.
[381] I primi assistenti sociali sardi furono impiegati negli Enti di riforma agraria, soprattutto all'interno dei Centri sociali rurali dell'Ente di Trasformazione Fondiaria e Agraria (ETFAS). Per approfondimenti sul servizio sociale di comunità in Sardegna cfr. A. Laconi, M. V. Casu, *Lavorare con la comunità tra identità e senso di appartenenza*, in "Prospettive Sociali e Sanitarie", n. 4-2, 2015, IRS, Milano.

prestazioni consistevano per lo più in contributi economici o nel ricovero in istituto: "enti le cui strutture burocratiche e prassi amministrative erano ben lontane dai principi e valori del Servizio Sociale".[382] Una burocrazia che si era ormai affermata come necessità di efficienza e razionalità, dove, come afferma Weber, "il funzionario di professione […] é incatenato alla sua attività con la sua intera esistenza materiale e ideale. Nella grande maggioranza dei casi egli è soltanto un membro incaricato di compiti specializzati, entro un meccanismo che può essere mosso o arrestato soltanto dalle autorità supreme ma (normalmente) non da lui".[383] E, al contempo, il rischio che i professionisti assumano degli habitus che tenderanno a prevalere: specializzazione, tecnicismo, accettazione indiscussa dell'autorità e della gerarchia. E d'altra parte per Weber le professioni hanno origine proprio dallo sviluppo del razionalismo burocratico accanto all'istituzione di scuole professionali sempre più necessarie per lo sviluppo della società: è lo sviluppo della tecnica sulla magia, della razionalità sul carisma, anche se sono entrambi presenti nella società.[384]

Tutto questo, unito all'assenza di riforme socioassistenziali, creò notevoli problemi alla professione, tanto che alla fine degli anni Sessanta si assiste alla prima crisi del Servizio Sociale, principalmente per due ragioni: una positiva, identificabile con una disponibilità al cambiamento legata alla messa in discussione di contenuti e metodi della formazione e alla ricerca di una professionalità dell'assistente sociale; una negativa legata alla situazione istituzionale e legislativa. Sia le Scuole sia la professione, seppure con modalità e strumenti differenti, "premevano per strategie di cambiamento sociale che trovavano qualche volta il consenso dei politici e di amministratori illuminati, ma non gli sbocchi per incidere efficacemente in un cambiamento della politica della formazione e dei servizi".[385] Anche perché, sempre riprendendo il pensiero di Weber, la burocrazia si connota per la sua capacità autoreferenziale di riprodursi e diventare struttura a sé stante, in grado di difendere la propria autonomia da

[382] G. Pieroni, M. Dal Pra Ponticelli, *Introduzione al Servizio Sociale. Storia, Principi, Deontologia*, Carocci, Roma, 2005, p. 67. Tali enti fornivano prestazioni rivolte ai problemi delle persone singole, per la comprensione delle quali era inevitabile un approccio di tipo psicologico, che era alla base del *casework*.
[383] M. Weber, *Economia e società*, cit., p. 287.
[384] M. Weber, *Il lavoro intellettuale come professione*, Einaudi, Torino, 1967, pp. 25-26.
[385] M. Diomede Canevini, *La crisi delle scuole. Istanze di rinnovamento*, in Fondazione Zancan (a cura di), *Le Scuole di Servizio Sociale in Italia. Aspetti e momenti della loro storia*, cit., p. 104. La crisi della formazione è legata anche al maturare della consapevolezza che i modelli teorico-operativi importati dalle altre culture non si adattano ad una realtà italiana in cambiamento.

interventi esterni, anche da quelli che derivano dall'autorità politica. Gli stessi studenti iniziavano a riflettere su

> "come operare sul territorio in termini di promozione e sviluppo sociale dall'interno di un servizio in cui l'assistente sociale occupa una posizione subalterna, non solo dal punto di vista amministrativo ma della specificità professionale, mentre altre professioni, più strutturate e più rapide ad adattarsi al nuovo corso, invadono il campo sociale di tradizionale competenza dell'assistente sociale".[386]

Andava maturando la consapevolezza circa l'inadeguatezza di un'attività professionale centrata solo sul caso, così come si avviava una riflessione sulla dimensione politica del ruolo del Servizio Sociale, inteso come "lavoro volto sia a modificare le istituzioni, sia ad assumere una funzione promozionale nei confronti delle persone, dei gruppi e delle comunità, ricercando nuovi strumenti di intervento e avanzando proposte per un nuovo assetto dei servizi".[387] Si andava, in un certo senso, a prendere le distanze, o comunque cercare di superare quella che Merton definisce "l'incapacità addestrata" ovvero quella specializzazione che rischia di diventare deformazione professionale, "quella condizione in cui le capacità professionali di una persona agiscono quali ostacoli o difficoltà. Le azioni basate sull'addestramento e l'abilità tecnica, che in passato avevano dato un risultato positivo, possono risultare in risposte inappropriate sotto mutate condizioni".[388] Un rifiuto dunque del ritualismo che rischia di far perdere gli obiettivi prefissati, dove "l'adesione alle regole, concepita originariamente come mezzo, diventa fine a se stessa" e si verifica "il noto processo della trasposizione delle mete per cui un valore strumentale diventa un valore finale".[389]

Una situazione che inizia a mutare nei primi anni '70, un periodo caratterizzato da grandi trasformazioni dovute all'avvio del decentramento amministrativo e al trasferimento delle funzioni in materia socioassistenziale dallo Stato agli Enti Locali. L'individuazione del Comune come principale soggetto titolare degli interventi, grazie al D.P.R. 616/1977[390], consente infatti di ricomporre a livello locale, quindi nei contesti

[386] M. Lerma, *op. cit.,* p. 49.
[387] G. Pieroni, M. Dal Pra Ponticelli, *op. cit.,* p. 68.
[388] R. K. Merton, *Teoria e struttura sociale*, Il Mulino, Bologna, 1983, pp. 407–408.
[389] *Ivi*, p. 409.
[390] DPR 24 luglio 1977, n. 616, "Attuazione della delega di cui all'art. 1 della legge 22 luglio 1975, n. 382", (GU n. 324 del 29-08-1977 – Suppl. Ordinario). Con tale normativa si supera un quadro assistenziale verticistico, burocratico e settoriale. L'art. 25, nello specifico, sancisce il passaggio del

di vita delle persone, la programmazione, la gestione e l'erogazione dei servizi territoriali ai quali ogni cittadino può accedere. Tale cornice istituzionale, alla quale si aggiungono la soppressione di numerosi enti assistenziali e la riforma che istituisce il Servizio Sanitario Nazionale (L. 833/1978)[391], consentirà alla professione di realizzare pienamente i suoi principi e di operare per il raggiungimento di nuovi obiettivi che guardano al benessere collettivo nella sua interezza, prendendo sempre più consapevolezza del proprio ruolo di agente di cambiamento. Un agente che si rivolge contemporaneamente a quattro fuochi di attenzione: i soggetti che esprimono una qualche domanda d'aiuto; il loro ambiente fisico e relazionale; l'organizzazione di servizio di cui l'assistente sociale fa parte; la comunità sociale entro cui la condizione problematica si esprime e che rappresenta insieme il luogo delle risorse utili al superamento del problema.[392] La collocazione ottimale dell'assistente sociale diventa dunque quella dei servizi sociali territoriali nei quali

> "è possibile giungere alla ricomposizione delle funzioni essenziali e originarie della professione, riportando ad unità l'aspetto inevitabilmente 'specialistico' dell'operatività dell'assistente sociale che deve personalizzare le prestazioni, quindi instaurare un processo di aiuto con il singolo con obiettivi educativo - promozionali; l'aspetto di selettività, di controllo dei requisiti per l'accesso alle prestazioni e quindi la messa in atto di prassi amministrative; l'aspetto organizzativo-gestionale per un migliore funzionamento dei servizi e una maggiore rispondenza alle esigenze dell'utenza e l'aspetto di animazione socio-politica che […] tende ad accrescere la consapevolezza da parte della comunità e delle istituzioni sulle esigenze del territorio e a mobilitarle perché si sentano sempre più coinvolte e partecipi alla loro soluzione e prevenzione".[393]

Inoltre, se fino a questo momento si era parlato di metodi (*casework*, *groupwork* e *communitywork*), ora si afferma l'esigenza di un metodo unitario[394], qualunque sia la

settore dei servizi sociali alle Regioni e il passaggio della competenza, per la gestione e l'erogazione di tali servizi, direttamente ai Comuni.

[391] Legge 23 dicembre 1978, n. 833, "Istituzione del servizio sanitario nazionale", (GU n. 360 del 28-12-1978 – Suppl. Ordinario).

[392] L. Gui, *Servizio Sociale e partecipazione comunitaria autentica: un riferimento*, in F. Lazzari, A. Merler (a cura di), *La Sociologia delle solidarietà*, cit., pp. 130-141.

[393] M. Dal Pra Ponticelli, *Una professionalità in evoluzione: dall'assistenza ai servizi sociali*, in F. Crespi, P. Guidicini, M. La Rosa, *Conoscenza sociale e Servizio Sociale*, Franco Angeli, Milano, 1987, pp. 36-37.

[394] Il Servizio Sociale si fonda su un corpo sistematico di conoscenze teoriche e su una metodologia. Per "metodologia si intende la riflessione, il ragionamento, il discorso sul metodo e quindi "può essere intesa come la disciplina, che sottopone ad analisi le regole, i principi, i fondamenti del processo logico-razionale che orientano le procedure finalizzate alla conoscenza scientifica e all'azione". La metodologia

dimensione d'intervento, giacché la differenza si ha solo nell'utilizzo diverso delle tecniche e degli strumenti.

Negli anni Ottanta, tuttavia, il divario tra il dover essere è l'essere inizia ad essere sempre più percepito, infatti, i servizi sociali territoriali stentano a decollare, manca ancora una legge organica di riforma dell'assistenza ed è sempre più difficile l'integrazione tra il sociale e il sanitario, con il rischio di una predominanza del secondo sull'intero settore assistenziale. Emergono nuovi problemi sociali, il sistema di welfare tradizionale raggiunge l'apice di una crisi annunciata da più fronti, le logiche di mercato entrano anche nei servizi socioassistenziali e sanitari, e si assiste ad una crescente burocratizzazione delle risposte che relega l'operato degli operatori alla sola dimensione amministrativa. Con il rischio così di rafforzare una mera azione procedurale rispetto ai bisogni degli utenti, ossia un professionista-burocrate che cataloga i problemi delle persone sulla base di un insieme di normative e disposizioni, e riduce ogni caso ad una pratica. E d'altra parte "il carattere di generalità delle regole richiede l'uso continuo della categorizzazione", in modo che i casi e i problemi individuali siano classificati "secondo criteri generali stabiliti e trattati di conseguenza".[395]

È in tale contesto che si fa sempre più forte l'esigenza del riconoscimento giuridico del titolo di studio, soprattutto per il fatto che gli assistenti sociali, inseriti nei servizi, non solo erano costretti ad accettare trattamenti e inquadramenti di lavoro ingiusti, ma si ritrovavano a collaborare con altri professionisti (medici, psicologi) dal profilo riconosciuto, per cui prevalevano sentimenti di inferiorità e frustrazione.

> "I nuovi servizi, nonostante le lacune che conosciamo e lamentiamo, prima di tutto la mancata riforma dell'assistenza, rappresentano indubbiamente un salto di qualità rispetto al passato. Tuttavia molti operatori sociali, anche quelli che più si sono battuti per il cambiamento, sono in difficoltà. Fra questi soprattutto gli assistenti sociali che si sentono esautorati e finiscono per sprecare le loro energie in una diatriba di competenze con altri operatori sociali".[396]

precede il metodo, ossia quel modo di procedere razionale per raggiungere determinati obiettivi. Si vedano M. Dal Pra Ponticelli, voce *Metodologia*, in A. Campanini, *Nuovo Dizionario di Servizio Sociale*, cit., pp. 364-368.

[395] R. K. Merton, *Teoria e struttura sociale*, cit., p. 405.

[396] T. Ossicini Ciolfi, *L'assistente sociale ieri, oggi e domani*, in "La Rivista di Servizio Sociale", n. 2, ISTISSS, Roma, 1980, p. 87.

L'esigenza di un riconoscimento che potrebbe essere spiegato in una prospettiva funzionalista, che concepisce le professioni in termini di funzioni positive svolte per l'equilibrio della società. La funzione principale svolta dalle professioni riguarda l'erogazione di servizi in settori, ad alto contenuto di conoscenze scientifiche, ai quali la società attribuisce un'importanza rilevante. In questi settori, Parsons si riferiva per esempio alla sanità e alla giustizia, la persona-cliente si trova in una posizione debole rispetto al professionista: uno squilibrio, spesso anche conflittuale, che la società tende a sanare attraverso meccanismi come l'adozione di codici etici o una particolare socializzazione alla professione, che garantiscono sia la competenza tecnica sia l'orientamento al servizio della professionista. Una prospettiva che mal si coniuga, in parte, con il Servizio Sociale che, così come osserva Dominelli, si impegna per "modificare la bilancia del potere fra operatore e utente, di vederli entrambi coinvolti come cittadini del più ampio ordine sociale, prescindendo da qualsiasi forma di atavico dislivello o disparità di status".[397] Il solo sapere scientifico professionale da solo non può infatti essere in grado di rappresentare un criterio di valutazione di merito dei comportamenti umani. Piuttosto, come osserva Schön, il rapporto del professionista con l'utente assume la forma di una conversazione riflessiva; il professionista "riconosce che la sua expertise tecnica è immersa in un contesto di significazioni. Attribuisce al cliente, così come a se stesso, la capacità di intendere, conoscere e pianificare".[398]

La questione dunque non riguarda tanto il rapporto con gli utenti, quanto quello con le altre professioni, per cui, in un certo senso, si è molto più vicini alla prospettiva neoweberiana che guarda alle professioni come un fenomeno di potere e in particolare a Abbot, che analizza le professioni come gruppi occupazionali in conflitto con altri gruppi per la definizione di rivendicazioni o "giurisdizioni" professionali. Tali rivendicazioni possono giungere a diversi accorsi, di cui la giurisdizione piena, che implica una totale autonomia professionale, è soltanto un caso specifico. Abbot ne cita infatti altri cinque, ciascuno dei quali può però costituire uno stato transitorio:

> "Le professioni possono risolvere un conflitto giurisdizionale attraverso la subordinazione di un'altra. Talvolta la subordinazione è puramente intellettuale, quando la professione dominante mantiene solo il controllo cognitivo della giurisdizione, mentre permette che la

[397] Cfr. L. Dominelli, *Il Servizio Sociale: una professione che cambia*, Erickson, Trento, 2005.
[398] D. A. Schön, *Il professionista riflessivo*, cit., p. 300.

giurisdizione pratica sia condivisa più ampiamente. In alternativa, le professioni possono creare una divisione finale del lavoro che suddivide la giurisdizione in due parti interdipendenti, e che occasionalmente condividono un'area al di là della divisione del lavoro. Un'altra soluzione consiste nel permettere ad una professione un controllo consultivo su certi aspetti del lavoro. Infine, le professioni possono dividere le loro giurisdizioni non secondo il contenuto del lavoro, ma secondo la natura del cliente".[399]

È evidente come la giurisdizione piena si fondi sul controllo completo, legalmente riconosciuto e socialmente legittimato, di una professione sul proprio lavoro: ciò richiede inevitabilmente una professione fortemente organizzata. Ciascuna professione è, sempre e comunque, impegnata a difendere la sua identità e ad accrescere il suo status. Ma è anche vero che nel Servizio Sociale non si riscontra quella chiusura sociale di cui parlano i neoweberiani, così come precisa anche Niero, secondo il quale l'assistente sociale deve molti dei suoi problemi (insoddisfacente collocazione contrattuale, ritardo nei riconoscimenti istituzionali) "ad una carenza di autoreferenzialità, in un mondo in cui gli altri attori-professioni si muovono invece con straordinaria aggressività".[400]

Il Servizio Sociale, grazie ad un'estesa mobilitazione all'interno della professione e delle Scuole, arriverà al riconoscimento nel 1987 con il DPR n. 14[401] che consentirà di elaborare una precisa definizione delle esigenze formative dell'assistente sociale. Un professionista che dovrebbe essere in grado di

"saper cogliere i processi di mutamento nel sistema sociale; sapersi confrontare con le forze sociali e professionali in un atteggiamento di collaborazione attiva; sapersi inserire e operare positivamente in situazioni conflittuali; sapersi mettere in un'ottica progettuale; saper fare uso di una metodologia rigorosa d'intervento, basato sul rapporto dialettico ipotesi-prassi-verifica, nonché sull'abilità nello stabilire relazioni costruttive con individui e gruppi; sapersi impegnare in un processo di costante ricerca e di verifica del proprio agire professionale; saper considerare il proprio ruolo in modo flessibile in relazione ai mutamenti della realtà sociale e dei bisogni emergenti".[402]

[399] A. Abbot, *The system of professions: an essay on the division of expert labour*, University of Chicago Press, Chicago, 1988, p. 69.
[400] M. Niero, *assistenti sociali e identità professionale*, in S. Giraldo, E. Riefolo (a cura di), *Il Servizio Sociale: esperienza e costruzione del sapere*, Franco Angeli, Milano, 1996, p. 93.
[401] DPR 15 gennaio 1987, n. 14, "Valore abilitante del Diploma di assistente sociale in attuazione dell'art. 9 del Decreto del Presidente della Repubblica 10 marzo 1982, n. 162", (GU n. 029 del 05-02-1987). Si riconosce così che l'unico titolo abilitante all'esercizio della professione è quello rilasciato dalle Scuole Dirette a Fini Speciali, riconosciute appunto con il DPR 162/1982.
[402] M. Diomede Canevini, *La crisi delle Scuole. Istanze di rinnovamento*, cit., p. 128. Queste parole sono tratte da un documento della Scuola Regionale per Operatori Sociali del Comune di Milano, Luglio 1982.

Si tratta del primo passo che porterà, nell'arco di poco più di un decennio, ad importanti cambiamenti sia a livello formativo, con l'istituzione dei due livelli di laurea, sia a livello professionale (istituzione dell'Albo professionale[403], nascita dell'Ordine nazionale e degli ordini regionali[404]).

Gli anni novanta sono stati certamente ricchi di proposte e riflessioni sulla necessità di una riforma complessiva del sistema socioassistenziale e questo ha portato alla prima legge organica in materia. Infatti, nel 2000 è stata emanata la legge quadro che istituisce su tutto il territorio nazionale un sistema integrato di interventi e servizi per la tutela dei diritti sociali di cittadinanza.[405] Una legge in cui trova la massima espressione il modello di welfare comunitario, chiamato anche plurale o sussidiario, in cui l'impegno per il benessere sociale viene considerato come parte integrante della vita quotidiana dei cittadini, ma anche come il frutto dell'unione tra lo stato e la società civile che diventa il motore ideativo e operativo delle misure di benessere. I diversi attori dovrebbero "sussidiarsi a vicenda", ossia cercare forme di coordinamento sociale e venirsi incontro ciascuno con la propria originalità. Lo Stato mantiene la responsabilità nel fissare i livelli essenziali di assistenza, ma deve incentivare la partecipazione di tutti i soggetti interessati, in primis i cittadini. L'assunto è che a partecipare alla programmazione delle politiche sociali siano non solo gli organismi pubblici, ma anche gli altri soggetti: organizzazioni del privato sociale, persone fisiche e famiglie, considerate come risorse preziose perché dispongono di competenze che derivano da una situazione problematica fronteggiata nel corso della loro vita, oppure perché caratterizzati da paradigmi relazionali e solidaristici.

[403] Legge 23 marzo 1993, n. 84, "Ordinamento della professione di assistente sociale e istituzione dell'Albo professionale".

[404] D.M. 615/1994, "Regolamento recante norme relative all'istituzione delle sedi regionali o interregionali dell'Ordine e del Consiglio Nazionale degli assistenti sociali, ai procedimenti elettorali e all'iscrizione e cancellazione dall'Albo Professionale" (testo aggiornato alle modifiche apportate dal D.P.R. 6 luglio 2005, n. 169, pubblicato in G.U. n. 198 del 26 agosto 2005). Nel 1996 si insedia il primo Consiglio Nazionale dell'Ordine degli assistenti sociali.

[405] Legge 8 novembre 2000, n. 328, "Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali", (GU n. 265 del 13-11-2000, Suppl. Ordinario n. 186). È bene ricordare che, un anno dopo, fu emanata la legge 18 ottobre 2001, n. 3, di modifica del Titolo V della Costituzione che trasferisce alle regioni la competenza nel settore assistenziale, per cui l'attuazione degli orientamenti indicati dalla legge quadro è di loro competenza esclusiva salvo le definizioni dei Livelli essenziali di assistenza (LEA) che rimangono competenza statale. La legge quadro è stata recepita in Sardegna con la legge regionale 23 dicembre 2005, n. 23, "Sistema integrato dei servizi alla persona. Abrogazione della legge regionale n. 4 del 1988, Riordino delle funzioni socioassistenziali".

Quale ruolo occupa il Servizio Sociale in questo mutato quadro normativo? Le parole di Gui ben definiscono le opportunità che tale legge poteva offrire e lo stato d'animo di tutti coloro che fino a quel momento si erano battuti per una riforma:[406]

> "Il legislatore nazionale ha compiuto uno sforzo di ricomposizione della normativa socio-assistenziale per collocare entro un quadro 'ordinato' frammenti normativi giustapposti che sino ad allora avevano fatto da appoggio o da stimolo alla molteplicità degli interventi socioassistenziali degli enti locali, spesso all'ombra delle riforme sanitarie, susseguitesi in Italia dal 1978 all'insegna dell'integrazione sociosanitaria. L'ironia della sorte ha voluto che questa tappa miliare delle politiche sociali nazionali, da molti attesa per mezzo secolo, sia stata posta a pochi passi dalla fine della potestà normativa dello Stato in questa materia ormai concorrente con la capacità di legiferare delle regioni".[407]

La professione ha sempre agito per rimuovere e ridurre gli ostacoli che si frappongono allo sviluppo di quella che oggi viene riconosciuta e definita come "cittadinanza attiva", o meglio "cittadinanza sociale", impegnandosi per la costruzione di una società più giusta e solidale. Gli assistenti sociali, come precisano Zilianti e Rovai, "non sono cambiati nel corso degli anni, semmai è cambiata la storia, si sono modificate le istituzioni, è cresciuta la partecipazione, il desiderio da parte dei cittadini di essere protagonisti del proprio benessere".[408] Le sfide da affrontare sono di certo sempre più complesse, così come i bisogni che vanno a comporre un "puzzle" non sempre facile da ricomporre, e in tale scenario gli assistenti sociali hanno il compito di organizzare il dialogo ai vari livelli, di valorizzare tutte le risorse comunitarie e di rafforzare le possibilità delle persone di far fronte alle proprie esigenze.

Quanto questo oggi sia percorribile e realizzabile, considerati gli effetti di una crisi economica lunga e profonda e la scarsa disponibilità di risorse, meriterebbe una riflessione molto più attenta, ma di certo gli assistenti sociali, sebbene il contesto sia

[406] Già nel primo articolo, la legge quadro sancisce che il Servizio Sociale è a pieno titolo asse importante del regime di welfare, un elemento strutturale delle politiche sociali, insieme alla sanità, le politiche attive del lavoro, l'istruzione e la formazione e la previdenza. Il Servizio Sociale professionale, inoltre, è inserito (art. 22) fra le prestazioni del sistema integrato di interventi e servizi sociali, sebbene la legge non fornisca una definizione di questi ultimi, per i quali si rimanda all'art. 128 del decreto legislativo n. 112/98. Non vengono neanche indicate le funzioni specifiche del Servizio Sociale professionale, lacuna che viene successivamente colmata con il "Piano nazionale degli interventi e dei servizi sociali 2001-2003": lettura e decodificazione della domanda; presa in carico della persona, della famiglia e/o del gruppo sociale; attivazione e integrazione dei servizi e delle risorse in rete; accompagnamento e aiuto nel processo di promozione ed emancipazione.

[407] L. Gui, *Servizio sociale e politiche regionali: una visione di sintesi*, in EISS, *Rapporto sulla situazione del servizio sociale*, Roma, 2003, pp. 467-468.

[408] A. Zilianti, B. Rovai, *Assistenti sociali professionisti*, Franco Angeli, Milano, 2007, p. 21.

oggettivamente difficile, non possono "gettare la spugna". Le sfide vanno affrontate ma non in solitudine, è necessario andare alla ricerca di nuove direzioni di senso del proprio operare, costruire nuove strategie facendo affidamento proprio su quella dimensione artistica e creativa che contraddistingue la professione e, soprattutto, favorire il dialogo, il confronto, l'abitudine di scambio di esperienze, opinioni, difficoltà e prospettive. Un piegarsi indietro alla riflessività che non corrisponde solo all'azione individuale del singolo assistente sociale, ma è piuttosto l'azione collettiva di una disciplina e di un gruppo professionale: una comunità di pensiero e una comunità di pratica che si intrecciano e si arricchiscono a vicenda, e in cui la formazione, di base e continua, assume il ruolo di regista.

4.3 I fondamenti filosofici ed etici del Servizio Sociale

"Il tema dei valori e dell'etica professionale
nel Servizio Sociale, visto nella storia,
assomiglia a quei fiumi carsici
che scorrono limpidi e tranquilli
per un certo tratto, poi scompaiono
per riaffiorare decine di chilometri
più a valle".[409]

Ciò che è rimasto sempre stabile nel Servizio Sociale è il sistema valoriale a cui si riferisce[410], sebbene come si rileva dalla metafora di Nervo, dopo un silenzio su questi temi, durato nel nostro Paese per circa venti anni, è solo negli anni '90 che si è assistito "ad un rigoglioso manifestarsi del fiume".[411] Un'etica universale e immutabile, tanto che già nel Convegno di Tremezzo in diverse relazioni venivano dichiarati i valori da porre a fondamento del lavoro dell'assistente sociale:

[409] G. Nervo, *Introduzione a «Deontologia professionale nel servizio sociale»,* in "Servizi Sociali", n. 4, 1991, citato in M. Diomede Canevini, *Il Codice deontologico dell'assistente sociale: cenni di storia e attualità*, in "Rassegna di Servizio Sociale", n. 4, EISS, Roma, 1999, pp. 11-12.
[410] A conferma di ciò è sufficiente prendere in considerazione la comparazione effettuata da Banks tra 15 Codici Deontologici dove ricorrono quattro principi condivisi: il rispetto della persona, l'autodeterminazione, la giustizia sociale e l'integrità professionale. Si veda S. Banks, *Etica e valori nel servizio sociale*, Erickson, Trento, 1999.
[411] M. Diomede Canevini, *Il Codice deontologico dell'assistente sociale: cenni di storia e attualità*, cit., p. 12.

"Il valore della persona, della sua libertà, della partecipazione, dell'eguaglianza, della solidarietà, della socialità, in una visione dell'assistenza sociale che doveva affermare l'uguaglianza contro l'assistenzialismo, i diritti contro la beneficenza, la solidarietà contro il solidarismo".[412]

Solidarietà che implica l'esigenza di aprirsi alla comprensione dell'altro, infatti, come afferma Calogero, "[…] si è destinati a rimanere completamente soli, se si sceglie l'egoismo, cioè se si è incapaci di guardare al di là del proprio immediato interesse.[413] La felicità quando è desiderata solo per sé è egoistica, mentre richiama ad un ideale altruistico quando è desiderata anche per gli altri. Per Calogero, "non sono io a stabilire l'esistenza dell'altro, poiché della sua esistenza in sé non so nulla e mai ne potrò sapere qualcosa. Non potrò stabilire cos'è l'altro *in sé*, ma saprò cos'è l'altro *per me*: esso fa parte della mia esperienza".[414] Le altre persone, che attraverso la conoscenza entrano a far parte della mia esperienza, dovrebbero essere comprese e considerate "non come un semplice contenuto asettico del mio conoscere, ma come qualcosa che vive al di là della mia vita. L'altro non essendo qualcosa di statico ma in continuo movimento, avrà sempre qualcosa di nuovo da comunicarmi, da insegnarmi, da trasmettermi"[415].

Questi valori possono essere considerati dei riferimenti di carattere generale, universale e astratto, necessari per valutare e dare un senso alle azioni professionali attraverso la loro traduzione in principi operativi. La letteratura specifica del Servizio Sociale propone numerose teorizzazioni in materia, anche se quanto affermato dai diversi autori[416] converge, seppure con le dovute differenze, su alcuni punti

[412] M. Diomede Canevini, *Etica e deontologia nel Servizio Sociale tra storia e welfare*, in M. Diomede Canevini, A. Campanini, *op. cit.,* p. 120. Un apparato valoriale che, tra le altre cose, costituisce uno degli attributi fondamentali affinchè una pratica sociale, con riferimento all'analisi di Greenwood, possa dirsi effettivamente "professione". Gli attributi in questione sono i seguenti: presenza di una formazione e di un tirocinio formali, servizio prestato a vantaggio della comunità, autorità, riconoscimento sociale, Codice Deontologico, associazione professionale formalizzata. Per approfondimenti cfr. W. A. Friedlander (a cura di), *Principi e metodi di Servizio Sociale*, Il Mulino, Bologna, 1963.

[413] G. Calogero, *Etica, Giuridica, Politica*, II vol. delle *Lezioni di filosofia*, Einaudi, Torino 1960, III ed., p. 117.

[414] G. Calogero, *La scuola dell'uomo, Sansoni*, Firenze, 1956, p. 120.

[415] Cfr. T. Marci, *L'Altra persona*, Franco Angeli, Milano, 2009. Marci focalizza l'attenzione sul concetto di alterità, partendo dalla consapevolezza che tutte le esperienze di ciascun essere umano sono costantemente attraversate dalla presenza dell'altro. Entrare in relazione con l'altro consente di sviluppare non solo maggiore coscienza della propria identità, ma è un arricchimento se l'alterità viene riconosciuta.

[416] V. Masini, L. Sanicola, *op. cit*., pp. 120-124. Tra gli autori stranieri si possono citare Hamilton e Friedlander (rispetto della dignità della persona, autodeterminazione, uguaglianza di opportunità) e Pincus e Minahan (responsabilità della società nei confronti delle persone, rispetto della dignità, unicità della persona, valorizzazione delle risorse); tra gli autori italiani Dal Pra Ponticelli (rispetto della dignità della persona, suddivisione tra principi e atteggiamenti professionali) e Sanicola (ai principi generali come la

fondamentali quali: il riconoscimento della centralità della persona e della sua dignità; il riconoscimento del diritto inalienabile di tutte le persone all'esercizio della responsabilità nei confronti di se stessi, della famiglia, della società; il dovere della società di predisporre servizi e garantire opportunità a tutte le persone.

I valori possono essere interpretati come un fine ultimo, ma per divenire veramente fruibili nel contesto dell'operatività professionale, "devono essere trasportati dal livello di astrattezza che li connota a una dimensione di maggiore concretezza, mediante la loro traduzione in indicazioni più concrete: i principi operativi".[417] In questo senso, dal valore della dignità umana emerge il principio operativo del rispetto della persona: rispettare significa dare un valore a ciò che la persona pensa, dice o agisce. Si sentirà così accettata e verranno presi in considerazione non solo i suoi limiti, le sue mancanze e le sue paure, ma soprattutto le sue risorse. L'accettazione ha a che fare con il riconoscimento dei differenti modi di pensare, sentire e vivere delle persone, non va però confusa con l'approvazione perché implica una sospensione del giudizio: rispettare l'autonomia della persona significa riconoscere un mondo diverso, "ciò che non si riesce a comprendere pienamente", ma anche "ciò che eventualmente non piace, evitando qualsiasi tentativo di inibizione e controllo".[418] Non si può infatti guardare alle persone come mere ricettrici di risposte, ciascuno di noi, nonostante i possibili disagi, è un essere pensante, sensibile, dotato di potenzialità e capace di aiutare se stesso.

> "Il problema non è solo quello di particolarizzare la risposta, ma anche di non reificare il soggetto portatore del bisogno; in questo senso gli interventi e le risposte devono essere personalizzati, rivolti cioè ad un soggetto dotato di intenzionalità e di capacità di interlocuzione".[419]

Ogni persona va tutelata nella sua globalità, ma anche nella sua unicità poiché, indipendentemente dal bisogno espresso, vive la sua difficoltà in modo esclusivo. Questo significa anche rispettarne l'autodeterminazione, ossia il diritto di scegliere per

---

dignità e la libertà della persona aggiunge quelli specifici come la globalità della persona e la fiducia nel cambiamento). Vi sono poi altri principi conseguenti, individuati da Villa: il principio della libertà della persona; il principio dell'uguaglianza sociale; il principio della solidarietà sociale; il principio della partecipazione; il principio dell'autonomia sociale delle comunità; il principio dell'integrazione dei servizi. Si veda al riguardo F. Villa, *Dimensioni del Servizio Sociale*, Vita e Pensiero, Milano, 2000.

[417] M. Dal Pra Ponticelli, G. Pieroni, *op. cit.,* p. 180.

[418] S. Fargion, *Il Servizio Sociale. Storia, temi e dibattiti*, cit., p. 58.

[419] E. Neve, *Il Servizio Sociale. Fondamenti e cultura di una professione,* cit., p. 157.

la propria vita, per cui il processo di aiuto, sempre condiviso e co-costruito, dovrebbe tendere a sviluppare la capacità di discernimento e la predisposizione di alternative adeguate, ma anche promuovere la responsabilizzazione. Il tutto, naturalmente, deve avvenire nel pieno rispetto della riservatezza, che implica il riconoscimento della libertà dell'utente e si configura come garanzia nella comunicazione con l'assistente sociale.

Le fonti normative dell'etica e della deontologia del Servizio Sociale sono riconducibili ai valori affermati dalla Dichiarazione universale dei diritti umani del 1948 e confermati dalla Costituzione italiana. A queste fonti primarie vanno aggiunte le Convenzioni internazionali sui diritti umani, le numerose Carte dei diritti, in particolare la Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea e le diverse Raccomandazioni del Consiglio d'Europa, fonti che incidono notevolmente sui contenuti delle dichiarazioni ufficiali dell'etica nel Servizio Sociale, nei codici etici o deontologici internazionali e nazionali.

La dimensione etica della professione trova in Italia la sua espressione nel Codice Deontologico, contenente i valori e le norme relative ai diritti e ai doveri della professione di assistente sociale: valori e norme che "costituiscono l'ethos della professione, inteso anche nel suo significato di 'casa comune' nella quale la comunità professionale si identifica".[420] Un Codice di cui si sente l'esigenza soprattutto con l'istituzione dell'Ordine professionale, insediatosi nel 1996, per rendere espliciti i valori di riferimento della professione, le tutele e le garanzie per le persone nell'esercizio del servizio a loro prestato, "la dichiarazione di essere di pubblica utilità e di essere a servizio del benessere comune".[421] Si arriva così alla sua approvazione nel 1998, dopo una lunga consultazione e un lavoro di elaborazione condotto da un'apposita commissione, con la collaborazione e il coinvolgimento del Consiglio nazionale (CNOAS) e degli ordini regionali (CROAS).[422] Una prima versione, alla quale seguiranno quella del 2002 e quella del 2009[423], che si suddivide in cinque titoli

[420] M. Diomede Canevini, *Il Codice deontologico dell'assistente sociale …*, cit., p. 7.
[421] M. Diomede Canevini, *Etica e deontologia nel Servizio Sociale tra storia e welfare*, cit., p. 127.
[422] È bene ricordare che nel 1992 l'Associazione Nazionale assistenti sociali (AssNas), nel corso del suo XVII congresso, aveva approvato il "Codice deontologico dell'assistente sociale in Italia", che verrà ripreso nel testo approvato dal CNOAS nel 1998.
[423] Le modifiche più rilevanti, nel testo del 2002, riguardano il rafforzamento del principio della centralità della persona in ogni intervento professionale. Si segnala, tra le altre cose, il fatto che nell'articolo 8 (ex art. 4) è stato eliminato il termine "razza" che riferito alla persona umana ne viola inevitabilmente la

riconducibili alle responsabilità dell'assistente sociale nei confronti della persona (utente e cliente), della società, dei colleghi e altri professionisti, dell'organizzazione del lavoro, della professione, ma è anche accompagnata dal testo delle sanzioni disciplinari, che esplicita la dimensione giuridica della responsabilità.[424]

A livello internazionale (IFSW e IASSW) si trovano delle linee guida generali, *Ethics in Social Work, Statement of Principles* (Adelaide, ottobre 2004), che mirano a promuovere il dibattito tra i professionisti, ma anche all'interno delle scuole e tra gli studenti, in merito alle sfide e ai dilemmi che si affrontano nell'operatività, in modo da prendere decisioni eticamente fondate.

> "Ethical awareness is a fundamental part of the professional practice of social workers. Their ability and commitment to act ethically is an essential aspect of the quality of the service offered to those who use social work services. The purpose of the work of IASSW and IFSW on ethics is to promote ethical debate and reflection in the member organizations, among the providers of social work in member countries, as well as in the schools of social work and among social work students. Some ethical challenges and problems facing social workers are specific to particular countries; others are common. By staying at the level of general principles, the joint IASSW and IFSW statement aims to encourage social workers across the world to reflect on the challenges and dilemmas that face them and make ethically informed decisions about how to act in each particular case".[425]

Prendendo come punto di riferimento le definizioni di *Social Work* adottate separatamente dalla IFSW e IASSW alle rispettive assemblee di Montreal nel 2000 e poi di comune accordo a Copenaghen nel maggio 2001, l'attenzione viene posta sui principi: *Human Rights*, *Human Dignity* e *Social Justice*. Rispettare il valore e la dignità della persona, oltreché tutti i diritti che ne derivano, significa: rispettare il diritto all'autodeterminazione, promuovere il diritto alla partecipazione, trattare ogni persona nella sua interezza, individuare e sviluppare i punti di forza. La promozione della

---

dignità. L'edizione del 2009, invece, ha rafforzato i contenuti valoriali e le responsabilità etiche, a fronte dei cambiamenti avvenuti a livello politico, sociale ed economico.

[424] Per completezza di analisi è importante ricordare che, accanto a quella deontologica, sono anche altre le dimensioni della responsabilità dell'assistente sociale, esse derivano dalla sua collocazione, in prevalenza come lavoratore dipendente, in contesti organizzativi strutturati e normati da leggi, regolamenti, atti statutari, contratti di lavoro. Uno dei testi più recenti che affronta il tema delle responsabilità professionali, al quale si rimanda per approfondimenti, è S. Filippini, E. Bianchi (a cura di), *Le responsabilità professionali dell'assistente sociale*, Carocci, Roma, 2013.

[425] IFSW, EASSW, *Statement of Ethical Principles*, consultabile su http://ifsw.org/policies/statement-of-ethical-principles/.

giustizia sociale, invece, implica: il rifiuto delle discriminazioni, l'accettazione della diversità, la distribuzione equa delle risorse, il cambiamento delle politiche e pratiche ingiuste, la valorizzazione di società inclusive.

Vengono sintetizzate in 12 punti le condotte professionali che dovrebbero essere sempre seguite: gli assistenti sociali sono tenuti a sviluppare e mantenere le abilità e le competenze necessarie per fare il proprio lavoro; non dovrebbero permettere che le loro competenze siano utilizzate per scopi disumani come la tortura o il terrorismo; dovrebbero agire con integrità e questo include di non abusare del rapporto di fiducia con le persone che si rivolgono ai servizi, riconoscendo i confini tra vita personale e professionale, e di non abusare della loro posizione a vantaggio personale o di guadagno; dovrebbero porsi in relazione con gli utenti dei loro servizi con empatia e cura; non dovrebbero subordinare le esigenze e/o gli interessi di persone che si rivolgono ai servizi ai propri bisogni e interessi; dovrebbero mantenere la riservatezza sulle informazioni inerenti le persone che si rivolgono ai servizi (eccezioni a questo possono essere giustificate solo sulla base di una maggiore esigenza etica, come il preservare la propria vita); dovrebbero riconoscere che sono responsabili delle loro azioni rivolte agli utenti, alle persone con cui lavorano, ai colleghi, ai datori di lavoro, alle associazioni professionali e alla legge, e che queste responsabilità potrebbero essere in conflitto; dovrebbero essere disposti a collaborare con le Scuole di Servizio Sociale, al fine di consentire agli studenti di svolgere un tirocinio di buona qualità e un'aggiornata conoscenza pratica; dovrebbero promuovere e impegnarsi nel coinvolgere nel dibattito sulle questioni etiche sia i colleghi che i datori di lavoro e assumersi la responsabilità di prendere decisioni eticamente consapevoli; dovrebbero essere preparati a motivare le loro decisioni sulla base di considerazioni etiche ed essere responsabili delle loro scelte ed azioni; dovrebbero lavorare per creare le condizioni affinchè i principi di questa dichiarazione e quelli del loro codice nazionale siano discussi, valutati e rispettati.[426]

Punti che sono perfettamente in linea con il dettato del Codice Deontologico italiano, tranne che per un aspetto esplicitato al punto 6, ossia il dovere da parte degli assistenti sociali di prendersi cura di se stessi sia professionalmente che personalmente sia nel posto di lavoro che nella società, al fine di assicurare la propria capacità di

[426] La traduzione è propria.

fornire servizi adeguati. Aspetti che tutti gli assistenti sociali del mondo dovrebbero interiorizzare già nel percorso formativo, soprattutto nell'ambito del tirocinio, giacché il sistema dei valori dell'utente è da tenere in considerazione tanto quanto le sue difficoltà, le sue esperienze e le sue risorse. Questo richiede una competenza specifica e non semplice da acquisire: saper controllare i propri sistemi di valori "per entrare nelle regole del gioco dell'altro", ossia comprendere il più possibile i significati che l'altro, con cui si è in relazione, dà alla sua esistenza.

4.4 Le basi teoriche del Servizio Sociale

Il dibattito sulla reale esistenza di una teorizzazione propria del Servizio Sociale accompagna la storia di questa disciplina fin da quando, a partire dalla fine del 1800, si avvia il processo di professionalizzazione dell'aiuto.

> "Quanto più, infatti, il Servizio Sociale è andato assumendo la caratterizzazione di specializzazione funzionale nel processo di complessificazione e di divisione del lavoro […], tanto più i suoi interpreti attivi […] hanno evocato la ricerca di fondamenti del proprio agire".[427]

Il Servizio Sociale per crescere nella modernità non poteva contare solo sul nucleo fondante dei suoi valori e principi, ma necessitava di confrontarsi con la scienza, di disporre di fondamenti teorici e poter elaborare schemi di riferimento concettuali adeguati alle diverse dimensioni della sua operatività, in modo da poter "rendere comprensibile, comunicabile, replicabile la propria azione, giustificandone la validità e approntando tecniche viepiù efficaci".[428]

Un percorso verso lo sviluppo del sapere nel Servizio Sociale che non è stato immediato, né tantomeno privo di difficoltà, ma contraddistinto da diversi e ampi dibattiti. Uno di questi è legato proprio all'identità e alla questione: il Servizio Sociale è un'arte o una scienza? Nel corso della storia sono emerse posizioni ambivalenti: da un lato coloro che hanno sostenuto la scientificità della professione, dall'altro quelli che

[427] L. Gui, voce *Teorie del Servizio Sociale*, in A. Campanini (diretto da), *Nuovo dizionario di Servizio Sociale*, cit., p. 703.
[428] L. Gui, *Le sfide teoriche del Servizio Sociale,* cit., pp. 20-21.

hanno messo in discussione la rilevanza stessa della scienza. Possiamo osservare come già le prime definizioni date da Richmond ("arte di svolgere servizi diversi per e con persone diverse, cooperando con loro a raggiungere il miglioramento loro e della società") e Garret ("arte di portare le persone che versano in condizione di disagio sociale a stabilire le migliori possibili relazioni con tutti coloro che costituiscono il loro ambiente") presentavano la metafora dell'arte e, seppure implicitamente, ponevano l'accento sulla creatività degli operatori. Anche nel contesto italiano, Tarugi definiva gli assistenti sociali come professionisti dotati di particolari attitudini, forniti di adeguato addestramento che si dedicavano a quest'arte con la competenza di una professione e con l'idealità di una missione. Il Servizio Sociale come un'arte professionale volta a realizzare i valori della nuova società democratica e a superare gli aspetti deleteri sia della beneficenza materiale sia dell'assistenza sociale burocratizzata. Un'arte che non considera la pratica un percorso astratto scomposto in fasi, ma guarda al processo di interazione tra assistente sociale e persona, giacché la comprensione non è il prodotto di un lavoro razionale e freddo, ma si sviluppa spontaneamente ed è un qualcosa che avviene nell'incontro con il mondo dell'altro.

Fargion sottolinea come "il linguaggio della scienza, preciso ed esatto, non è adatto a descrivere la realtà fluida con cui il Servizio Sociale si confronta: esso ha bisogno di un linguaggio impreciso, a volte anche ambiguo, capace di rendere la ricchezza, ma anche l'incertezza dell'esperienza".[429] Anche Mac Iver[430], pur presupponendo una scienza, lo definisce come un'arte che riesce a varcarne i confini. La scienza si tiene distaccata dal mondo e lo osserva così com'è; un'arte invece è immersa nel mondo e cerca di modificarlo, di aggiungervi qualcosa, o anche di rifarlo da cima a fondo. In effetti, la scienza può rilevarci i mezzi e i metodi per raggiungere un obiettivo e indicarci gli ostacoli che si frappongono al raggiungimento dello stesso, ma non è in grado di dirci se l'obiettivo stesso debba o no essere perseguito. Se il Servizio Sociale si

[429] S. Fargion, *Servizio Sociale: storia, temi e dibattiti*, cit., pp. 69-74. Una sorta di "ethos dell'incertezza" che, utilizzando le parole di Merler, ci consente di "abbandonare una visione di normalità condivisa per occuparci di "disfunzioni e di frammenti, di fratture, di bordi, di fessure, di frange e di interstizi delle e nelle nostre società". Per approfondimenti sul significato di "ethos dell'incertezza" cfr. A. Merler, A. Vargiu, *Analisi di rete. Opzioni metodologiche e strumenti per la ricerca sociale*, TAS, Sassari, 1998, pp. 12-17.

[430] R. M. Mac Iver, *The Contribution of Sociology to Social Work*, Columbia University Press, New York, 1931, pp. 2-13, in A.A. V.V., *Principi di Servizio Sociale e problemi generali*, Quaderno n. 5, Collana di Servizio Sociale dell'Amministrazione per le attività assistenziali italiane e internazionali (A.A.I.), Firenze. L'anno non è riportato, è databile, presumibilmente, intorno al 1960.

preoccupa del miglioramento sociale e individuale, di determinare migliori adattamenti nelle relazioni sociali e un maggiore benessere individuale e sociale, è allora qualcosa che va al di là di un procedimento, un metodo, una scienza pratica, anche se può servirsi di ognuna di queste cose. E di entrambe deve effettivamente "fare tesoro", poiché il Servizio Sociale è anche una scienza basata sull'impiego di conoscenze teoriche identificabili e di un processo metodologico finalizzato.

Ma perché è stato ed è importante per il Servizio Sociale ancorarsi ad una procedura scientifica? Gui, per rispondere a questo interrogativo, si rifà alla distinzione già operata da Aristotele tra *doxa* (sapere come opinione, relativo e soggettivo) ed *episteme* (sapere come conoscenza, vera, fondata ed universalmente riconoscibile).[431] Arriva alla conclusione che gli assistenti sociali hanno sempre cercato di emanciparsi dalla *doxa* per orientarsi verso l'*episteme*: dalla discrezionalità alla scientificità provata, per entrare nel gruppo dei professionisti. È necessaria una conoscenza scientifica che consenta all'assistente sociale di valutare i fatti e di ricostruire oggettivamente i problemi e tutto questo nell'operatività non può che tradursi in una rigorosa razionalità. Si è oggi arrivati ad una ricomposizione della questione "arte e scienza", giacché esse non si escludono a vicenda, ma sono "due facce della stessa medaglia", tanto che ogni assistente sociale dovrebbe fare proprio

> "un atteggiamento di creatività, di inventività, di capacità di sperimentazione nel proprio modo di operare e nell'uso degli strumenti di intervento, non rinunciando a garantire la scientificità dell'operato attraverso l'integrazione di questi elementi con il rigore logico e metodologico per programmare e agire con obiettivi precisi, muovendosi razionalmente e non emotivamente verso le mete da raggiungere, sapendo utilizzare strumenti adeguati, anche se nuovi e non sperimentati precedentemente".[432]

Integrare queste due anime significa offrire una ricchezza disciplinare e operativa, favorire la personalizzazione degli interventi, la non standardizzazione, la riproducibilità e la giustificabilità degli interventi stessi sulla base di presupposti teorici e metodologici[433]; rappresentano "con espressioni ingenue e vagamente schematiche, due aspetti interessanti del Servizio Sociale, due anime da non perdere: l'una legata alla

[431] *Ibidem.*
[432] M. Dal Pra Ponticelli, *Lineamenti di Servizio Sociale*, cit., p. 74.
[433] A. M. Campanini, *Servizio Sociale e Sociologia: storia di un dialogo*, cit., p. 19.

sistematicità e al rigore […] l'altra alla creatività e fantasia".[434] E d'altronde, così come ci insegna Bohem, "la presenza di una componente artistica è desiderabile sia nella scienza e nella ricerca, sia nella pratica del Servizio Sociale […], la buona scienza include infatti anche una dimensione artistica".[435]

La presenza di queste due anime nella professione è supportata anche dalla ricerca di Fargion[436] che mette in luce due modi generali di pensare il Servizio Sociale: il primo si organizza secondo una sequenza logica che si scandisce in fasi, mantenendo un'uniformità nelle diverse situazioni che affronta; il secondo intende il proprio intervento come un processo interattivo, senza schemi prefissati, esposto all'incertezza e al rischio, ma anche alla possibilità di apprendere nuovi percorsi. Il primo modo è associato ad uno stile di pensiero illuminista (o moderno), secondo cui la pratica è organizzata da regole; è privilegiata la dimensione astratta ed è presente una fiducia incondizionata nella scienza e nel metodo scientifico. Vengono seguite delle fasi secondo una sequenza logica e la teoria viene considerata come fonte di ispirazioni per l'azione: in questa logica i promotori della scientificità del Servizio Sociale ritengono inutile l'ascolto e la comprensione.

Il secondo modo viene associato ad uno stile di pensiero romantico, secondo cui la pratica si organizza a partire dall'interazione con gli altri attori. Viene privilegiato il concreto sull'astratto, una visione della realtà incentrata sul presente e il processo di intervento è considerato non tanto come sequenza di fasi ma come un percorso fatto di negoziazioni. La visione romantica alla ragione sostituisce un'idea di ragionevolezza che include una considerazione dei sentimenti e delle emozioni. In conclusione Fargion, senza prendere posizione per l'uno o l'altro, ritiene di poter affermare che si tratta di due culture che rimangono ben distinte nella comunità professionale: "ciò che appare contrapposto sono due modi di guardare all'esperienza più generale, alla pratica così come alla scienza".[437]

---

[434] F. Ferrario, *Esigenze di teorizzazione nel mondo del servizio sociale. Riflessioni su esperienze e linee di tendenza*, in Giraldo S., Riefolo E. (a cura di), *Il servizio sociale: esperienza e costruzione del sapere*, Franco Angeli, Milano, 1996, p. 30.
[435] S. Fargion, *Il Servizio Sociale. Storia, temi e dibattiti*, cit., p. 79.
[436] *Ivi*, pp. 76-77.
[437] *Ivi*, p. 79. Fargion introduce al riguardo la riflessione di Karl Mannheim, con la sua classica distinzione tra stili di pensiero romantici e illuministi. Con questi due termini vengono indicati schemi cognitivi attraverso i quali gli attori sociali interpretano la realtà. Per approfondimenti cfr. S. Fargion, *I linguaggi del Servizio Sociale*, Carocci, Roma, 2002.

Un altro tema che caratterizza lo sviluppo del sapere nel Servizio Sociale è riconducibile alla distinzione maturata nell'ambito del *Social Work* anglosassone e riportata in Italia da Dal Pra Ponticelli fra "teoria della pratica" e "teoria per la pratica". La prima è una teoria operativa e metodologica che si fonda su processi osservativo - induttivi, il sapere che si ricava dalla descrizione e interpretazione della realtà operativa; la seconda consente di costruire modelli di analisi e di intervento per la pratica attraverso un confronto con le teorie idiografiche delle scienze sociali.[438] Il Servizio Sociale, dunque, ha elaborato schemi di riferimento teorici, ossia modelli teorici operativi, in quanto

> "teoria operativa non definita una volta per tutte, che cresce come capacità di riflettere sulla realtà sociale e sul lavoro, in base a certi principi e indicazioni di metodo, in rapporto all'evoluzione della società e dei suoi bisogni, alla storia delle istituzioni, allo sviluppo delle teorie di riferimento".[439]

Teoria e modello sono però elementi distinti: la teoria è la formulazione di principi generali e fornisce i presupposti di base per costruire un modello per la pratica; il modello, sulla base di presupposti teorici, ha la funzione di descrizione e definizione delle situazioni. Il termine modello, nelle scienze sociali, viene inteso come uno schema di riferimento per la riproduzione e la ripetizione, un insieme di assunti fondamentali di una scienza o di una teoria, uno strumento necessario con cui si osserva la realtà per costruire la teoria stessa. Un modello teorico può dunque essere definito come uno schema di riferimento che non solo consente di osservare la realtà, ma anche di operare su di essa; realtà che viene osservata attraverso un metodo di tipo induttivo: si parte da un'affermazione specifica, di tipo pratico, per giungere ad una conclusione generale, di tipo teorico. Nello specifico del Servizio Sociale si parte dall'osservazione della realtà e,

[438] M. Dal Pra Ponticelli, *I modelli teorici del Servizio Sociale*, Astrolabio, Roma, 1985, pp. 14-15. Il metodo e i modelli teorici sono gli elementi costitutivi di un agire non casuale dell'assistente sociale e favoriscono le basi necessarie affinché il Servizio Sociale possa essere considerato una scienza. L'adozione di un metodo unitario, a partire dagli anni '80, ha consentito di superare la tradizionale suddivisione di impostazioni metodologiche (*casework*, *groupwork*, *communitywork*), giacché il Servizio Sociale, sebbene si riferisca a diversi livelli operativi, mira sempre ad un intervento unitario e globale. Il procedimento metodologico resta invariato nella sequenza delle fasi (fase conoscitiva/descrittiva, fase valutativa/decisionale, fase attuativa, fase della valutazione in itinere e al termine, conclusione) sia nel lavoro con la persona, con la famiglia, con i gruppi, con la comunità e nell'organizzazione dei servizi.

[439] E. Bianchi, S. Giraldo, *Gli insegnamenti di Servizio Sociale: obiettivi, contenuti e modalità didattiche*, in AA.VV., *Assistente sociale. Professionalità e formazione*, Università degli Studi di Siena, 1983, p. 204.

passando per una sua analisi attraverso un modello teorico, si costruiscono delle ipotesi che vengono confrontate con l'operatività.

Ci si riferisce, come già accennato, ad un orientamento di tipo idiografico, piuttosto che nomotetico perché viene considerata la realtà storica e sociale all'interno della quale si muovono gli individui, vengono guardate le biografie per pervenire a generalizzazioni descrittive.[440] Di fronte ad una determinata situazione su cui l'assistente sociale è chiamato ad intervenire, s'ipotizza un modello a cui fare riferimento, tenendo sempre conto della dimensione valoriale, delle caratteristiche della situazione e degli obiettivi da raggiungere. Tale modello, una volta individuato, viene confrontato con le esperienze maturate nel corso dell'esperienza professionale: la teoria non è dunque una conoscenza per la conoscenza, ma una conoscenza che orienta l'operatività" (Dal Pra Ponticelli, 1987), una teoria operativa (Giraldo, 1996), o ancora un "sapere pratico" (Botturi, 2002), un sapere "la cui caratteristica fondamentale consiste nell'essere strutturato e diretto in funzione del compimento di azioni".[441] È un sapere che nonostante la rigorosità del metodo non è esatto, o perlomeno non ha quell'esattezza che caratterizza il sapere teorico poiché, dal momento che riguarda l'azione, si rifà a realtà variabili e non può che offrire quella certezza verosimile che è specifica dell'esperienza. Essendo legato a quest'ultima non può essere dotato dell'universalità delle scienze, ma è legato ad una modalità universale di conoscere, quella tipologica che "non procede cioè per essenze concettualmente ben distinte, ma per figure ricomprensive".[442]

Un sapere tipologico che è anche un sapere narrativo, non nel senso che descrive specularmente ciò che avviene, "ma in quello di un'interpretazione di figure significative, appunto di 'tipi' che mostrano il *vero* comune a casi *simili*".[443] Quelle tipizzazioni che secondo Schutz consentono di ridurre la complessità del reale e facilitano la comprensione reciproca; un patrimonio di conoscenze pratiche, costituito di schemi interpretativi tipici, già appresi, che consente di organizzare la propria esperienza attribuendo significati alle situazioni incontrate. Ma è anche un sapere dialogico che "si certifica nel suo tentativo di comprensione attraverso il dibattito dei

[440] G. Pieroni, M. Dal Pra Ponticelli, *op. cit.,* p. 115.
[441] F. Botturi, *Sapere pratico e Servizio Sociale*, in C. Marzotto (a cura di), *Per un'epistemologia del Servizio Sociale*, cit., p. 29.
[442] *Ivi*, p. 32.
[443] F. Botturi, *Sapere pratico e Servizio Sociale,* cit., p. 32.

casi" e che "mette alla prova la congruenza dell'ipotesi pratica attraverso la discussione con altre ipotesi o con altri aspetti della medesima ipotesi".[444] Un sapere pratico, narrativo e dialogico che non può essere trasmesso o appreso per imitazione, e ancora un sapere comprendente quella dimensione inespressa e tacita, quel patrimonio di conoscenze che la mente umana possiede e usa per guidare azioni e comportamenti ma non è in grado di esplicitare.

Aristotele precisava che, oltre la scienza (*episteme*), il cui sapere riguarda le dimostrazioni rigorose su ciò che è necessario, anche l'arte (*techne*), che riguarda la produzione esteriore, si differenzia dalla saggezza (*phrònesis*), che "è necessariamente un habitus (*èxis*) accompagnato da ragionamento vero che dirige l'agire riguardo ai beni umani (*anthropina agathà*).[445] Una *phrònesis*, intesa come "saggezza pratica", che viene analizzata da alcuni autori proprio in riferimento al Servizio Sociale. La prima concettualizzazione è quella di Bloom e Klein che tentano di unire l'esperienza fenomenologica con le informazioni scientifiche, ma anche di incorporare una forte valenza etica, che serva come regola per tradurre la conoscenza empirica, prima esperienza, con le altre forme del conoscere presenti nelle azioni professionali.[446] O'Sullivan, invece, per definirla utilizza due immagini contrastanti: "As unreliable, personal, idiosyncratic knowledge built up through practice experience and as the ability to make sound judgements in difficult, complex and uncertain situation". [447] Affinchè tale saggezza pratica possa essere considerata competenza professionale, sono necessarie tre condizioni: uno specifico modo di costruire conoscenza; la capacità di rendere esplicito il ragionamento che porta ad una certa linea di azioni; un patrimonio di conoscenze valide.

> "Non ha solo a che fare con la produzione di conoscenza, ma anche coll'utilizzo della conoscenza disponibile. […] non nega la rilevanza del sapere teorico e delle conoscenze scientifiche, anzi le valorizza. Ciò che si modifica è il ruolo che questo tipo di conoscenza gioca nella pratica. Non si tratta più di un ruolo di guida, bensì di un complesso di risorse

[444] *Ivi*, p. 34.
[445] Aristotele, *Etica Nicomachea*, VI, 5, 1140b, pp. 20-21.
[446] W. Klein, M. Bloom, *Practice wisdom*, in "Social Work", 40(6), 1995, p. 801. Per approfondimenti cfr. P. Trevithick, *Social Work Skills and Knowledge*, McGraw-Hill, New York, 2012, pp. 91-118.
[447] T. O'Sullivan, *Some theoretical proposition on the nature of practice wisdom*, in "Journal of Social Work", 5(2), 2005, p. 222.

che possono essere utilizzate, unitamente alle conoscenze maturate dalla pratica, e alle conoscenze dei soggetti con cui il Servizio Sociale interviene". [448]

Nel Servizio Sociale sembra oggi prevalere una posizione che si distanzia da una concezione, tipicamente positivista, della teoria come guida all'azione, e tende a valorizzare la pratica come fonte di conoscenze che implicano i significati che i diversi attori in gioco nel processo di aiuto attribuiscono alla realtà. Rispetto ai paradigmi scientifici tradizionali "è sempre più forte […] la tensione a riequilibrare il sapere proveniente dall'esperienza sul campo con lo sviluppo della conoscenza scientifica".[449] Questo, tra l'altro, ben si coniuga con il modello postmoderno e costruzionista che guarda al Servizio Sociale come ad una costruzione frutto dell'intreccio di numerose influenze e interazioni. L'attenzione si focalizza sui significati attribuiti alla realtà, piuttosto che sull'elaborazione di affermazioni oggettive su di essa; non viene privilegiata la conoscenza professionale o esperta rispetto a quella degli utenti; al contrario, la conoscenza stessa che la persona ha della propria esperienza è elemento fondamentale del Servizio Sociale. Gli utenti, oltre ad essere ascoltati, offrono gli schemi interpretativi per analizzare la propria situazione: questo sovverte le tradizionali gerarchie nel rapporto tra professionista e utente e vengono valorizzati i cosiddetti saperi marginali.[450]

4.4.1 Il Servizio Sociale: una disciplina di sintesi

Il Servizio Sociale, sin dalle origini, si ritrova a dare risposte concrete alle domande di aiuto che provengono dai singoli e dalle collettività, per cui va alla ricerca di una strumentazione, descrittiva ed operativa in altre discipline, adattando questa strumentazione ai suoi scopi. È proprio questa ricerca, e la complessità delle operazioni concettuali che essa comporta, che conduce il Servizio Sociale a collocarsi su un terreno particolare, un luogo di sintesi tra varie teorie e discipline. È un sapere complesso "non

[448] S. Fargion, *Formazione sul campo. Percorsi di crescita della professione nel dialogo tra saperi esperienziali e saperi teorici*, in A. Campanini (a cura di), *Scenari di welfare e formazione al Servizio Sociale in un'Europa che cambia*, cit., p. 282.
[449] E. Neve, *Formazione e ricerca. Le sfide attuali per il Servizio Sociale professionale. La dimensione psicologica della formazione*, in F. Bressan, M. Pedrazza, E. Neve, *op. cit*., p. 32.
[450] S. Fargion, *Il Servizio Sociale. Storia, temi e dibattiti*, cit., p. 157. In un'ottica costruttivista di riconoscimento delle molteplici forme di sapere si può parlare di un approccio inclusivo alla conoscenza.

autonomo finalizzato alla pratica, disciplina di sintesi tra elementi di conoscenza che provengono anche da scienze diverse, volta all'operatività che ha per oggetto l'uomo nel suo rapporto con l'ambiente".[451] Payne, in particolare, distingue nella teoria del Servizio Sociale tre aspetti compresenti che interagiscono reciprocamente:

1. le teorie esplicative, che mirano a spiegare il perché un'azione è efficace in una certa sequenza e circostanza ("è la teoria nel significato positivista");
2. le prospettive (o approcci), "che esprimono valori e visioni del mondo su un complesso di attività umane, consentendo ai partecipi dell'approccio di definire gli obiettivi e gestire gli interventi";
3. i modelli, "che descrivono ciò che accade nella pratica in via generale, consentendo una classificazione sistematica della casistica e offrendo un'indicazione sulla conformità o meno con la pratica, orientano gli operatori a intervenire su un'ampia gamma di situazioni in forma strutturata".

Nei modelli teorico-operativi del Servizio Sociale, inclusi nello schema di Payne, è possibile cogliere l'influenza diretta delle teorizzazioni delle scienze sociali, in particolare della psicologia e della sociologia, e la loro rielaborazione in relazione alla teoria prodotta dalla prassi professionale. Non esiste un solo modello teorico e i modelli non sono dati a priori, ma vanno costruiti scientificamente sulla base dell'operatività, alla luce delle ipotesi teoriche; non sono qualcosa di statico ma si sviluppano nel tempo, in rapporto al cambiare della pratica e all'evolversi della teoria; l'incontro con le teorie delle scienze sociali e la loro trasformazione genera infatti altra teoria, una teoria specifica del Servizio Sociale.

In genere vengono considerate due fasi di sviluppo per ciò che concerne i modelli teorici: una fase dominata dal modello medico[452] e dall'influenza delle teorie psico-analitiche, diagnostico-terapeutiche e dall'orientamento psicosociale. L'assistente sociale lavora per contenere i problemi delle persone perché si parte dalla premessa che

[451] E. Bianchi, *Il lavoro professionale tra soggetti e istituzioni. Dialogo tra Servizio Sociale, psicologia, sociologia*, Franco Angeli, Milano, 1988, citata in L. Gui, *Le sfide teoriche del Servizio Sociale*, cit., p. 26.

[452] In Italia, nella prima fase di affermazione del Servizio Sociale, non essendoci una tradizione di studi in tal senso, sono stati utilizzati i modelli importati dagli altri paesi; è solo a partire dagli anni Settanta che studi, ricerche e riflessioni hanno condotto all'elaborazione di modelli che vanno a guardare la realtà specifica del nostro paese. Il modello medico trova i suoi fondamenti teorici nella psicologia analitica e il processo di aiuto viene concettualizzato attraverso le fasi di studio-diagnosi-trattamento dell'individuo, trascurando il contesto in cui esso vive.

gran parte delle situazioni di disagio ha origine in una condizione personale di incapacità a fronteggiare determinati eventi; un'altra dominata dalle teorie dei sistemi e da interventi globali e unitari. Attraverso la teoria dei sistemi vengono interpretati i fenomeni sociali e il professionista lavora per potenziare le relazioni e raggiungere un equilibrio. I problemi sono considerati come la risultante di variabili diverse e tra loro connesse; si tiene conto sia del contesto di vita delle persone sia del contesto in cui lavora l'assistente sociale. È bene però precisare che al di là delle differenze ci sono degli elementi di stabilità e continuità: i valori e i principi, che non vengono mai messi discussione, e la centralità della persona, che progressivamente diventa protagonista attiva e consapevole del processo di aiuto.

La prima disciplina alle cui teorie attinge il Servizio Sociale, come già affermato nel primo capitolo, è la psicologia e più nello specifico la psicologia della personalità, attraverso la quale si tenta di comprendere le persone che cercano soluzioni ai loro problemi. Dai primi riferimenti, come la psicoanalisi di Freud (teoria dell'inconscio attraverso la quale risolvere i conflitti interni nelle persone)[453] e il comportamentismo (studio scientifico del comportamento, cioè degli aspetti esteriori e osservabili dell'attività mentale), si è passati alla psicologia dell'Io e alla psicologia umanistica. La prima, i cui esponenti più significativi sono Anna Freud (teoria dei meccanismi di difesa) e Erikson (elaborazione dei processi di sviluppo), parte dal presupposto che l'Io possiede, anche nelle situazioni di conflitto, una sfera libera che consente un adeguato adattamento della persona all'ambiente. Pertanto, a differenza della psicoanalisi di Freud, basata sulle pulsioni, questa prospettiva valorizza le variabili socio-culturali e l'importanza delle persone significative nello sviluppo della persona sin dai primi mesi di vita (relazioni interpersonali). Il Servizio Sociale, influenzato da queste teorie, elabora dei modelli in cui i fenomeni vengono analizzati seguendo il rapporto lineare causa-effetto: le situazioni di disagio nascono nelle persone e, seppure l'attenzione

[453] Il modello psicosociale, elaborato da Hollis negli anni '30, affonda le sue basi teoriche proprio nella psicoanalisi e attribuisce grande importanza alla fase della diagnosi (rientra nel filone della scuola diagnostica del Servizio Sociale). La persona può non essere in grado di risolvere alcuni problemi perché non riesce a comprendere le cause degli stessi e, di conseguenza, il compito del professionista è quello di aiutarla a cercare dentro se stessa, in primis, le risorse necessarie per fronteggiarli (Hollis parla di trattamenti diretti). Sono però necessari anche dei trattamenti indiretti sull'ambiente di vita con il quale la persona è sempre in interazione dinamica.

venga rivolta alle relazioni, gli interventi sono diretti ad esse, senza prendere in considerazione il contesto di vita.

Nell'ambito della psicologia umanistica l'esponente più rappresentativo, come già approfondito, è Rogers con la sua terapia centrata sul cliente; una terapia non direttiva basata sull'empatia. Ogni persona è dotata di potenzialità, capace di autorealizzarsi ed esperta di se stessa perché "vive in un mondo esperienziale in continua trasformazione, di cui essa è il centro".[454] Se un operatore vuole entrare in contatto con essa e con il suo mondo, è importante che si ponga nei suoi confronti con la disposizione ad un ascolto attivo e rispettoso. Gli assunti della psicologia umanista risiedono

> "nella convinzione che la persona umana deve essere analizzata nella sua interezza e nella sua unicità […] che l'uomo sia dotato di volontà libera, capace di scelta e di proposito, in grado di autodeterminarsi e di auto-realizzarsi. L'uomo ha bisogno di dare un significato profondo alla propria esistenza e di realizzarsi attraverso la tensione e lo sforzo creativo".[455]

Con il passare del tempo assumono sempre più rilievo per la professione anche le interazioni tra il comportamento delle persone, i fattori cognitivi e l'ambiente esterno, che vengono riconosciuti come variabili interdipendenti: le fonti teoriche diventano così il cognitivismo e il costruttivismo.[456] Gli assunti di base del cognitivismo, su cui si è già

---

[454] C. R. Rogers, *Terapia centrata sul cliente*, La Meridiana, Bari, 2007, p. 19. Il modello teorico-operativo di Rogers si diffonde nel Servizio Sociale a partire dagli anni '60 e focalizza l'attenzione sulla relazione che si viene ad instaurare tra l'assistente sociale e l'utente: una relazione di aiuto basata sul rispetto e sulla fiducia. Il professionista deve ascoltare la persona che ha di fronte, entrare nel suo mondo interiore e stimolare in essa meccanismi di maturità e autonomia. È importante cogliere i sentimenti, le emozioni e le sensazioni dell'utente, aiutandolo a prendere coscienza di sé (tecnica della riformulazione).

[455] M. Dal Pra Ponticelli*, Presentazione*, in H. Goldstein, *Il modello cognitivo - umanistico nel Servizio Sociale*, Astrolabio, Roma, 1988, p. 15.

[456] Un modello che affonda le sue basi teoriche nella psicologia cognitivista-costruttivista, ma anche nella psicologia di Freud e nell'approccio di Rogers, è quello del *Problem Solving* elaborato da Perlman negli anni 30-40 del secolo scorso. Perlman sostiene che i problemi vengono affrontati e risolti dalla persona stessa che, attraverso una riflessione e un'analisi razionale delle situazioni, opera delle scelte tra soluzioni alternative. Tuttavia, questo processo può incontrare delle difficoltà: incapacità di comprendere il problema, incapacità di individuare soluzioni alternative, carenza di risorse o scarsa conoscenza delle stesse. L'assistente sociale, partendo da queste difficoltà, accompagna la persona nella riflessione del problema e delle risorse esistenti. Al modello di *problem solving*, ma anche alle teorie cognitiviste e alle teorie dei sistemi, si ispira il modello centrato sul compito, elaborato da Reid e Epstein nel 1972. Le relazioni sistemiche vengono considerate parte integrante per comprendere il problema della persona, sul quale però non è necessario intervenire. Il fine è quello di consentirle di costruire le proprie responsabilità per affrontare i problemi che incontra nel corso della sua vita. Per approfondimenti cfr. F. Ferrario, *Le dimensioni dell'intervento sociale. Un modello unitario centrato sul compito*, NIS, Roma, 1996.

detto tanto, si basano sul principio che i modi di pensare delle persone influenzano e sono influenzati dalle emozioni e dal comportamento in un ciclo interattivo continuo e possono essere adeguati alla conoscenza della realtà (razionali) o distorti rispetto ad essa (irrazionali). L'assistente sociale, dunque, è chiamato a svolgere una funzione di sostegno alle persone per far prendere coscienza a ciascuna dei propri costrutti cognitivi (convinzioni, aspettative, valori e interpretazioni) e far acquisire loro modalità razionali di soluzione dei problemi. Importante, in tale direzione, è la teoria dei costrutti personali di Kelly che guarda alla personalità come un organismo attivo, unitario, capace di costruire attraverso la propria esperienza soggettiva gli eventi della realtà. I costrutti sono le chiavi di lettura che rendono il mondo intellegibile, sono atti di conoscenza, per cui non esiste una realtà oggettiva, uguale per tutte le persone e indipendente dall'osservatore, ma esistono molte realtà diverse perchè tante sono le persone capaci di vedere le cose. Al centro viene posta la persona intesa come uno scienziato o un narratore che cerca di dare senso a se stesso, agli altri, alle relazioni e al mondo.[457]

Nel Servizio Sociale è sempre stato presente il tema del rapporto individuo-ambiente, anche se con accenti differenti: fino agli anni Settanta del secolo scorso prevaleva l'influenza della teoria funzionalista di Parsons, con particolare riferimento alla dimensione dell'adattamento dell'individuo all'ambiente; in seguito con le teorie marxiste l'attenzione si è focalizzata sull'intervento per produrre un cambiamento all'interno della società. A partire dagli anni Ottanta, con l'approccio sistemico[458], si supera la dicotomia persona/ambiente e la complessità sociale viene letta come il risultato delle interazioni tra i diversi sistemi.

Sulla base della ricerca, di cui si darà conto più avanti, appare opportuno focalizzare l'attenzione su un approccio sociologico in particolare, ovvero il costruzionismo sociale.[459] D'altra parte, così come si è potuto osservare in varie parti

[457] L. Gui, *Le sfide teoriche del Servizio Sociale*, cit., pp. 43-44. Per approfondimenti sulla teoria dei costrutti personale cfr. G. Kelly, *La psicologia dei costrutti personali. Teoria e personalità*, Cortina Raffaello, Milano, 2004.

[458] La teoria generale dei sistemi viene elaborata nel 1945 dal biologo austriaco Von Bertanlaffy, secondo il quale: "pensare in maniera sistemica vuol dire crearsi una nuova mappa mentale procedendo per diversi livelli sistemici, e coglierne le interrelazioni, avendo chiaro che ogni delimitazione è una scelta arbitraria, che può essere funzionale alla comprensione o all'intervento, ma è sempre parziale". Per approfondimenti cfr. Cfr. L. Von Bertalanffy, *Teoria generale dei sistemi*, Isedi, Milano, 1975.

[459] Già negli anni '90 Payne affermava che il lavoro sociale è un'attività socialmente costruita, senza però delineare come si possa arrivare ad un approccio costruzionista alla pratica. M. Payne, *Modern Social Work Theory*, Macmillan, London, 1991, p. 7.

dell'elaborato, il Servizio Sociale si sta orientando sempre di più, considerata la complessità attuale, verso una pratica riflessiva e, in effetti, il costruzionismo consente ai professionisti di porsi in maniera critica rispetto alle proprie modalità di comprensione del mondo e di se stessi; esso problematizza l'ovvio, il reale e, soprattutto, il dato per scontato.[460] Berger e Luckmann, a partire dall'analisi del mondo della vita quotidiana, elaborano una teoria che ha il compito di comprendere le modalità con le quali avviene la costruzione della realtà. Essi, partendo dalla prospettiva fenomenologica, sostengono che il mondo sociale, così come lo conosciamo, non è tale in maniera oggettiva, ma è socialmente costruito, attraverso il linguaggio e le interazioni tra gli individui. Tale mondo si origina nel pensiero e nell'azione dell'uomo, seppure gli si presenti spesso come una realtà preesistente e data per scontata. La società non è una realtà in sé, ma il prodotto dell'attività linguistica e simbolica degli uomini, i quali, attraverso il mondo della vita quotidiana, attribuiscono senso e coerenza alla vita sociale che di per sé è indeterminata. È evidente, dunque, che tale costruzione avviene tramite un processo dialettico e interattivo fra l'uomo e la società. Le stesse modalità con cui i bisogni si manifestano, terreno del Servizio Sociale, sono interpretate come prodotti socio-culturali, piuttosto che come il prodotto della natura umana. L'identità stessa degli uomini è un prodotto sociale, poiché l'organismo umano non può essere compreso al di fuori del contesto sociale in cui è inserito.[461] Il pensiero di Berger e Luckmann conduce ad una spiegazione del rapporto uomo-società secondo una precisa sequenza: la società è un prodotto umano, la società è una realtà oggettiva, l'uomo è un prodotto sociale.

Tenuto conto di questi aspetti, alla base di un approccio di Servizio Sociale costruzionista "non può esserci che un operatore riflessivo il cui ruolo non è quello dell'esperto ma del co-costruttore di possibili soluzioni".[462] Gli assistenti sociali, oltre una responsabilità tecnica, hanno anche una responsabilità epistemologica che fa riferimento al dovere dell'operatore di riflettere sul proprio modo di pensare e sui propri sistemi di riferimento. L'aiuto sociale, in quest'ottica, è una realtà che si costruisce tra i soggetti che

[460] N. Parton, P. O' Byrne, *op. cit.,* p. 31.
[461] P. L. Berger, T. Luckmann, *Costruire soluzioni sociali*, cit., p. 78.
[462] M. Dal Pra Ponticelli, *Nuove prospettive per il Servizio Sociale*, Carocci, Roma, 2010, p. 95.

> "condividono la medesima tensione al superamento di determinate situazioni/problema. Gli operatori non possono conoscere a priori, e senza l'implicazione dei soggetti aiutati, le possibili risoluzioni a problemi predefiniti, ma vanno definendo con i loro clienti la realtà stessa dei problemi da fronteggiare e le piste per la loro soluzione".[463]

Come persone, e soprattutto come operatori, non possiamo dare per scontato che il nostro modo di vedere e di comprendere il mondo sia lo stesso di quello altrui. La conoscenza del mondo si sviluppa anche attraverso le interazioni quotidiane con altre persone e per questo l'attenzione necessita di essere focalizzata sui processi sociali attraverso i quali tale conoscenza si forma e può essere modificata.[464]

Il costruzionismo non ha però focalizzato l'attenzione sulle modalità attraverso le quali l'individuo si pone nei confronti dell'altro. Un contributo notevole, in questa prospettiva, è invece quello di Goffman che guarda non tanto all'azione fine a se stessa, quanto all'azione orientata verso l'altro.[465]. Il fondamento su cui si basa la sua teoria presuppone il fatto che continuamente interagiamo con gli altri non solo attraverso la comunicazione verbale o gestuale, ma anche con il modo in cui ci vestiamo, la maniera in cui ci presentiamo o con gli oggetti che utilizziamo. Le altre persone hanno bisogno di informazioni che ci riguardano e specularmente trasmettiamo immagini di noi stessi, ricevendone altre in cambio. Inoltre, la vicinanza del pensiero di Goffman al Servizio Sociale si rileva dall'interesse che lo studioso pone sulla comunicazione tra i soggetti che è tale solo nell'interazione con il contesto (fondamento del modello sistemico - relazionale). Anche la prospettiva relazionale di Donati pone l'attenzione sulle interazioni che si costruiscono con l'altro; l'uomo non è più visto come un attore ma come "il soggetto concretamente situato che ha certi atteggiamenti, sentimenti, valori, finalità interiori, sprigionati dalla sua personalità".[466] Il bisogno viene interpretato come un processo relazionale che ha le sue radici nel soggetto, inteso come persona dotata di una sua identità e apertura nei confronti degli altri; le varie componenti del bisogno, biologiche, psicologiche, sociali, economiche, culturali e morali, si possono distinguere solo da un punto di vista analitico, in quanto i bisogni della persona richiedono una considerazione unitaria.

[463] *Ibidem*.
[464] N. Parton, P. O' Byrne, *Costruire soluzioni sociali*, cit., p. 31.
[465] E. Goffman, *La vita quotidiana come rappresentazione*, Il Mulino, Bologna, 1969, pp. 8-16.
[466] P. Donati, *Introduzione alla sociologia*, Franco Angeli, Milano, 1983, pp. 47-49.

Interagire, interpretare, ideare, costruire socialmente diventano le direttive entro cui si muove l'uomo "pienamente soggetto"[467], ma tutto ciò non può prescindere dalla comunicazione. Per Habermas, ad esempio, ciò che definisce l'essenza dell'uomo è la capacità di linguaggio e la comunicazione, oltre ad essere un fenomeno linguistico, è un fenomeno sociale, un agire comunicativo.. L'agire per Habermas consiste "nell'interazione di soggetti che cercano una comprensione e un'intesa comunicativa per coordinare, di comune accordo, l'interpretazione delle situazioni in cui vengono a trovarsi, nonché i propri piani di azione e, pertanto, il proprio agire".[468] La personalità dell'uomo, il suo carattere e le sue conoscenze si sviluppano grazie all'incontro con l'altro; per apprendere, l'uomo, si nutre dell'altro, cresce e aumenta le sue conoscenze attraverso lo scambio. L'essere umano necessita di comunicazione, è un io che ha sempre bisogno di un tu e cerca la sua realizzazione, a dirla con le parole di Feuerbach, nel *Mitmensch*, ossia nel co-uomo, l'uomo con l'uomo.[469] Ma è anche quell'uomo di buon senso che "sa che non si conversa senza essere in due, e che per influire sull'animo di una persona è anzitutto indispensabile che ci sia questa persona".[470]

4.5 Il Servizio Sociale come professione

Il Servizio Sociale come professione[471] per diverso tempo è stato percepito sia all'esterno che dagli stessi assistenti sociali come debole a causa della propria difficoltà ad autodefinirsi a livello teorico. L'acquisizione di una credibilità scientifica, d'altra parte, viene vista come il mezzo per entrare nel cerchio di quelle che pretendono di essere le "vere professioni". Il dibattito sulla professionalità del Servizio Sociale inizia più precisamente nel 1915 quando il sociologo Flexner, nel suo scritto *Is Social Work a profession?*, suggerisce alcuni indicatori per comprendere se quella dell'assistente

[467] L. Gui, *Le sfide teoriche del Servizio Sociale*, cit., p. 98.
[468] V. Cesareo, *Sociologia. Teorie e problemi*, cit., p. 84.
[469] K. Löwith, *L'individuo nel ruolo del co-uomo*, Guida, Napoli, 2007, p. 73.
[470] G. Calogero, *La scuola dell'uomo*, a cura di Paolo Bagnoli, Diabasis, Reggio Emilia, 2003, p. 5.
[471] In sociologia con il termine "professione" ci si riferisce ad occupazioni basate su un corpo di teoria e su una particolare abilità intellettuale. Gallino, ad esempio, la definisce come "un'attività lavorativa altamente qualificata, di riconosciuta utilità sociale, svolta da individui che hanno acquisito una competenza specializzata seguendo un corso di studi lungo e orientato precipuamente a tale scopo". Cfr. L. Gallino, Voce *Professione*, in L. Gallino (a cura di), *Dizionario di sociologia*, UTET, Torino, 1993, pp. 516-517.

sociale potesse essere o meno considerata una professione. L'autore suggerisce alcuni indicatori che a suo avviso il Servizio Sociale non ha acquisito, ragion per cui non può essere considerata una professione:

> "Le professioni coinvolgono essenzialmente operazioni intellettuali con ampia responsabilità individuale, derivano la loro materia grezza dalla scienza e dalla conoscenza, possiedono una tecnica di formazione che si può trasmettere, tendono all'auto-organizzazione e stanno diventando sempre più altruistiche nella loro motivazione".[472]

Tali requisiti, elaborati in rapporto alle cosiddette professioni liberali, risultano essere:

- la formazione intellettuale;
- l'acquisizione di un'arte o di una tecnica specifica e la conseguente specializzazione professionale;
- il servizio alla comunità;
- il controllo dei colleghi sul proprio comportamento professionale;
- l'esistenza di una associazione per la verifica dei requisiti necessari per l'accesso alla professione.

Flexner è di certo uno dei primi autori che tra la fine del XIX secolo e i primi decenni del XX analizza le professioni partendo da due caratteristiche peculiari che le caratterizzano: una base di conoscenze scientifiche astratte e l'adesione ad un ideale di servizio. È indubbio però che sui sei parametri rilevati non si riscontra una piena concordanza né tantomeno un'interpretazione univoca. Per avere uno studio più sistematico è necessario riferirsi, da un punto di vista sociologico, alla teoria funzionalista, con gli studi di Saunders e Wilson, e successivamente di Parsons che elaborerà una vera e propria teoria delle professioni.[473]

Secondo Saunders e Wilson il termine "professione" compare per la prima volta in Inghilterra nel XVI secolo e designa l'attività lavorativa nei campi della teologia, del

[472] H. S. Falk, *La prospettiva dell'appartenenza nel Servizio Sociale*, ed. it. a cura di F. Villa, Vita e Pensiero, Milano, 1994, p. 120.

[473] Nelle opera di Durkheim le professioni occupano un ruolo importante ma solo per il fatto che sono le uniche, a suo avviso, che possono riuscire ad evitare le situazioni di anomia, in quanto "focolai di vita morale". Non troviamo però nelle sue opere un'analisi storica, empiricamente fondata, del ruolo delle professioni nel suo paese al suo tempo. Per approfondimenti cfr. E. Durkheim, *La morale professionale*, in W. Tousijn (a cura di), *Sociologia delle professioni*, Il Mulino, Bologna, 1979, pp. 30-37.

diritto e della medicina. Questo è dovuto essenzialmente alla nascita e allo sviluppo, nel corso del medioevo, delle Università, infatti, nelle tre facoltà superiori di teologia, legge e medicina gli studenti che si preparano a tali professioni subiscono "un processo di formazione prolungato e formale che conferisce loro non soltanto e non tanto un patrimonio di conoscenze specialistiche […], quanto una cultura generale di carattere elitario".[474] I due autori realizzano una ricerca sulla storia delle principali professioni che si sono sviluppate in Inghilterra nel XIX secolo, ma la figura dell'assistente sociale non viene presa subito in considerazione anche perché, come si è detto, in quel periodo prevaleva il lavoro ad impronta caritatevole svolto dalle COS.

In un lavoro successivo, dove l'attenzione è focalizzata sulla società inglese del 1955, il Servizio Sociale viene invece preso in considerazione e viene definito come "semiprofessione". Gli autori, nello specifico, distinguono quattro tipi di professioni presenti nella società moderna:

- le professioni tradizionali, come quella dell'avvocato, del medico o del sacerdote;
- le nuove professioni, come l'ingegnere, il chimico e i laureati in scienze naturali e sociali;
- le semi-professioni, come l'infermiere, il farmacista e l'assistente sociale;
- le pretese professioni o quasi - professioni, come quelle manageriali che si riferiscono ad una determinata struttura organizzativa.

Il Servizio Sociale è una semi-professione perché svolge la propria attività prevalentemente alle dipendenze di organizzazioni e questo pone dei limiti alla sua autonomia professionale. A questo si aggiunge, sempre secondo Saunders, l'eccessiva specializzazione che ha determinato un declino del "vero spirito professionale":

> "All'inizio del secolo gli assistenti sociali erano dei professionisti polivalenti, mentre al loro posto ora troviamo degli specialisti settoriali, come gli assistenti sociali ospedalieri, quelli psichiatrici, ecc; tutto ciò avrebbe come conseguenza un indebolimento dell'autorità professionale della categoria, determinata dal fatto che gli utenti si

[474] W. Tousijn, voce *Professioni*, in "Enciclopedia Treccani delle Scienze Sociali", 1997, su http://www.treccani.it.

troverebbero di fronte ad operatori privi di responsabilità 'generali' o elevate nei loro confronti".[475]

La teoria funzionalista, dunque, concepisce le professioni "come occupazioni orientate al servizio, che applicano un corpo sistematico di conoscenze a problemi che sono altamente rilevanti per i valori centrali della società, come la salute e la giustizia".[476] Questo elevato grado di competenza scientifica, che potrebbe andare a creare inevitabilmente una relazione asimmetrica con il cliente, viene in parte "mitigato" dall'orientamento al servizio e dal controllo formale e informale esercitato dalla comunità dei colleghi, soprattutto attraverso i codici etici. La società, dal canto suo, "garantisce ai professionisti vantaggi e privilegi […] e protegge l'autonomia delle professioni dalle interferenze dei laici".[477] Tale meccanismo di controllo e di ricompensa sociale, nell'analisi presentata da Tousijn, può essere considerato come uno dei meccanismi della stratificazione sociale, attraverso la quale le società si assicurano che le posizioni più importanti siano occupate dalle persone più qualificate. Nella stessa prospettiva si colloca anche Parsons, affermando che una delle caratteristiche principali della società moderna riguarda proprio "il perfetto funzionamento delle professioni"[478], basti prendere come esempio la professione medica che "detiene" una grande considerazione sociale perché rappresenta lo strumento attraverso cui una società risponde al bisogno di cura dei suoi membri. Nella visione dell'autore sono proprio le professioni a garantire il funzionamento del sistema sociale; professioni che si distinguono dalle occupazioni sulla base di quattro specifici criteri: una formazione tecnica formale, verificata a livello istituzionale; lo sviluppo di abilità professionali; la presenza di meccanismi che garantiscano l'applicazione della competenza ad usi responsabili.

L'ipotesi della semi-professione, in relazione al Servizio Sociale, viene ripresa anche da Etzioni, secondo il quale la differenza principale tra professioni e semi-professioni riguarda il fatto che le seconde sono svolte prevalentemente da donne che

[475] F. Villa, *Le dimensioni del Servizio Sociale*, cit., p. 164. Cfr. A. M. Carr. Saunders, *Metropolitan Conditions and Traditional Professional Relationships*, in R. M. Fisher, *The Metropolis in Modern Life*, Doubleday, Garden City, New York, 1955, p. 283.
[476] W. Tousijn, voce *Professioni*, in "Enciclopedia Treccani delle Scienze Sociali", cit.
[477] *Ibidem*.
[478] T. Parsons, *The professions and social structure*, in "Social Force", Oxford University Press, vol. 17, n. 4, pp. 457-467, disponibile su http://www.jstor.org/stable/2570695.

sarebbero più disponibili ad accettare forme di controllo da parte delle amministrazioni in cui lavorano. Precisa anche che le semi-professioni sono caratterizzate da una formazione più breve, da uno status meno legittimato, da un corpo di conoscenze meno specializzate e da una minore autonomia nei confronti della supervisione e del controllo sociale, rispetto alle professioni vere e proprie. Mancano, dunque, quelle caratteristiche di autonomia e di prestigio che, accanto all'ideale di servizio, contraddistinguono le professioni, anche se per l'autore tale distinzione è solo sul piano descrittivo e non implica una minore dignità.[479] Nella stessa prospettiva si collocano anche gli studi di Glazer che distingue tra professioni "maggiori", come la medicina e la giurisprudenza, professioni quasi - maggiori, come l'ingegneria e l'economia aziendale, e professioni minori, quali il Servizio Sociale, l'insegnamento, il sacerdozio, ecc. Le scuole di queste ultime, a suo avviso, non sono rigorose e dipendono da esponenti di discipline accademiche che superano in prestigio le professioni stesse.

> "Le professioni maggiori sono disciplinate da un fine non ambiguo - salute, successo nelle cause, profitto - […], e operano in contesti istituzionali stabili. Quindi sono fondate su conoscenze sistematiche, fondamentali, delle quali il sapere scientifico rappresenta il prototipo […]. All'opposto le professioni minori risentono di fini mutevoli, ambigui, e di contesti istituzionali dell'attività professionale instabili; sono pertanto incapaci di sviluppare una base di conoscenza professionale sistematica, scientifica".[480]

La definizione delle professioni sulla base di criteri, o di attributi, implica il riconoscere che le differenze tra le professioni e le altre occupazioni sono relative: "Tutte le occupazioni sono collocabili su un continuum, o su una scala di professionalismo, in base al grado relativo di possesso degli attributi speciali".[481] È con Greenwood, conosciuto come il massimo rappresentante della teoria degli attributi, che viene finalmente evidenziata la dignità professionale del Servizio Sociale in possesso di tutti gli attributi delle "vere" professioni: un corpo sistematico di teorie che si acquisiscono attraverso un percorso di istruzione formale; un'autorità professionale; un servizio reso alla comunità da cui deriva il riconoscimento sociale; un codice etico che

[479] A. Etzioni, *The semi-Professions and Their Organization. Teachers, Nurses, Social Workers*, The Free Press, New York, 1969, pp. 269-295.
[480] N. Glazer, *Schools of the Minor Professions*, in "Minerva", 1974, p. 346, citato in D. A Schon, *Il Professionista riflessivo*, cit., p. 51.
[481] B. Barber, *Some problems in the sociology of professions*, in "Daedalus", 1963, XCII, pp. 669-688, in W. Tousijn, *Sociologia delle professioni*, cit., pp. 91-110.

regola le relazioni del professionista con i clienti e con i colleghi; una cultura professionale sostenuta dalle associazioni professionali. [482] Greenwood, però, parla del Servizio Sociale come una professionalità ancora in via di sviluppo, nel senso che, sebbene abbia tali attributi, "è interessata a guadagnare posizioni nella gerarchia professionale per poter godere dei gradi di prestigio, di autorità e di monopolio che attualmente sono propri solo delle professioni più consolidate".[483] Una professione emergente, come la definisce Barber, i cui rappresentanti non possiedono ancora completamente i tratti che sono necessari per essere ricompresi nell'ambito delle professioni. O meglio, non tutti i componenti del gruppo professionale hanno acquisito tali caratteristiche: un alto grado di conoscenza generale e sistematica; un orientamento verso l'interesse comunitario, piuttosto che verso quello individuale; un alto grado di autocontrollo attraverso codici etici e associazioni organizzate dagli specialisti dello stesso lavoro; un sistema di riconoscimenti.

Nell'attuale panorama italiano delle professioni, l'insieme di questi attributi delinea la fisionomia delle cosiddette professioni liberali o intellettuali, un tempo riservata principalmente solo a medici e avvocati e ora allargata a ventisette figure professionali riconosciute, controllate e tutelate dallo Stato, oltreché costituite in forma ordinistica. Con il passare degli anni la professione di assistente sociale, anche in Italia, ha fatto notevoli passi verso il processo di professionalizzazione. Ne sono conferma: la formazione universitaria, la costituzione dell'Ordine e dell'Albo professionale, l'approvazione del Codice Deontologico; la rivendicazione della propria autonomia tecnico-professionale e dell'indipendenza di giudizio; il riconoscimento sociale del

[482] E. Greenwood, *Attributes of a profession*, in "Social Work", II, 1957, pp. 44-55, in G. P. Prandstraller (a cura di), *Sociologia delle professioni*, Città Nuova, Roma, 1980, pp. 103-118.

[483] *Ibidem*. autori sono anche dell'idea che le singole occupazioni acquisiscono i diversi attributi del professionalismo in diversi momenti nel corso della loro evoluzione storica. È Wilensky, in particolare, a presentare tale analisi storica e diacronica studiando ben 18 professioni americane. Il processo di professionalizzazione, a suo avviso, avviene in cinque fasi, ciascuna caratterizzata da un primo evento: "Nella storia delle professioni chiaramente riconosciute è dunque rintracciabile […] un cammino lungo il quale esse hanno tutte viaggiato fino alla terra promessa del professionalismo". La prima fase coincide con la comparsa si una certa attività lavorativa come occupazione a tempo pieno, mentre la seconda con l'istituzione di scuole di formazione e università. La terza è contraddistinta dalla nascita e dallo sviluppo di associazioni professionali che dialogano sulla definizione della professione e sui suoi compiti fondamentali, mentre nella quarta sono le associazioni stesse che vanno alla ricerca della protezione istituzionale, come forma di legittimazione all'azione. L'ultima fase, infine, è legata all'elaborazione di un codice deontologico. Per approfondimenti cfr. H. Wilensky, *The professionalization of everyone*? in "American sociological review", 1964, LXX, pp. 133-138, in W. Tousijn, *Sociologia delle professioni*, cit., p. 119.

titolo di studio e della professione. Quella giurisdizione assoluta di cui parlava Abbot, sebbene a livello disciplinare occupi ancora una posizione di inferiorità.

4.5.1 Le critiche alla teoria funzionalista delle professioni

A partire dagli anni Settanta, la teoria funzionalista è stata sottoposta a diverse critiche sia per il carattere ideologico del professionalismo sia per la sostanziale coincidenza del concetto funzionalista di professione con l'immagine che le professioni stesse danno di sé. Una diversa prospettiva emerge dalle analisi neoweberiane che focalizzano l'attenzione su tre specifici elementi: il carattere storicamente contingente del fenomeno professionale, il recupero della tematica del potere e l'importanza attribuita alle professioni in quanto gruppi sociali organizzati. Il punto di partenza è il concetto di ceto, inteso da Weber come "un effettivo privilegiamento positivo o negativo nella considerazione sociale, fondato sul modo di condotta della vita e perciò sulla specie di educazione formale […] e sul prestigio derivante alla nascita e dalla professione".[484] Un concetto che definisce l'appartenenza originaria di un individuo, ma anche i suoi orientamenti culturali e la considerazione di cui gode nei rapporti sociali.

Non è solo la situazione economica a determinare il ceto, ma la comunanza di una determinata cultura, infatti, esso ricomprende al suo interno tutti coloro che condividono un medesimo stile di vita (parlano nello stesso modo, scelgono lo stesso tipo di abbigliamento, osservano gli stessi rituali, praticano gli stessi sport, ecc.) e, di conseguenza, si caratterizza per un suo specifico ideale educativo. Educazione che dunque dovrebbe essere letta come parte di una lotta che ha luogo fra i ceti per il dominio, per i vantaggi economici e per il prestigio, mentre l'istruzione avrebbe lo scopo non tanto di fornire competenze e conoscenze indispensabili per la professione, quanto le credenziali per accedere ad una specifica professione: "[…] tutti hanno svolto la loro parte nel trasformare la struttura occupazionale nel mosaico di nicchie specialistiche che vediamo".[485] L'esibizione di tali credenziali formali, da parte dei gruppi, non fa altro che potenziarne la chiusura sociale; quella chiusura che identifica le professioni come gruppi che hanno accesso a determinate opportunità, che sono invece

[484] M. Weber, *Economia e società*, cit., pp. 303-304.
[485] S. Brint*, op. cit*., p. 169.

negate ad altri, e mantengono il monopolio nel mercato del lavoro. Il monopolio e il credenzialismo diventano così gli elementi-chiave su cui si fonda il privilegio economico del professionalismo, così come argomenta anche Freidson, sebbene i suoi lavori non siano incentrati sul controllo del mercato quanto sul controllo del processo lavorativo, un controllo esercitato dalle professioni su se stesse.[486] Egli si propone di studiare l'idealtipo del professionalismo, presentato come un insieme di istituzioni che consentono ai membri di una professione di guadagnarsi da vivere controllando il proprio lavoro: "si pone come modello autonomo rispetto al mercato e alla burocrazia, la sua logica interna è differente […], è terza".[487] I suoi elementi fondanti sono la credenza che un determinato lavoro sia così specializzato da essere inaccessibile a tutti coloro che sono privi della formazione ed esperienza richieste, e la credenza che non possa essere standardizzato e razionalizzato.

Per Freidson esistono due tipi principali di specializzazione, ossia l'impiego di un insieme circoscritto di conoscenze e competenze finalizzato al raggiungimento di specifici fini produttivi, dal momento che rappresentano qualità di lavoro diverse ed implicano conseguenze differenti per coloro che vi lavorano e per coloro che ne consumano i prodotti. Da un lato si ha la specializzazione di quanti eseguono mansioni diverse nel processo, quel tipo di specializzazione che Marx chiamava "parcellizzazione del lavoro", caratterizzata dall'esecuzione di mansioni così elementari e ripetitive che potrebbero virtualmente essere realizzate da qualsiasi adulto normale. A tale specializzazione meccanica, dove non vi è possibilità alcuna, o comunque è assai ridotta, di variare le mansioni e la modalità di esecuzione delle stesse, si contrappone una specializzazione discrezionale, dove "le mansioni che essa comporta, per quanto circoscritte, frammentate, parcellizzate o «specializzate», sono attività in cui la discrezionalità o il vivace giudizio personale devono spesso essere esercitati se si vuole che il lavoro sia svolto con successo".[488]

La specializzazione discrezionale richiede l'impiego di un sistema di conoscenze che si ottiene attraverso una formazione specifica, per questo chi la pratica è definito esperto o specialista, cosa che non avviene nella specializzazione meccanica, dove le

[486] E. Freidson, *Professionalismo. La terza logica*, cit., p. 286. L'autore pone la logica del professionalismo come terzo principio organizzativo della divisione del lavoro, contro la logica del mercato e quella del managerialismo burocratico.
[487] *Ivi*, p. 12.
[488] *Ivi*, p. 55.

conoscenze necessarie sono apprese dagli individui nel corso della loro esistenza. Conoscenze e competenze che sono indispensabili per il lavoro e complementari l'una all'altra, anche se è necessario fare una distinzione al loro interno tra quelle che tutti gli adulti devono possedere per svolgere le comuni attività della vita quotidiana e quelle richieste solo a chi svolge un lavoro particolare. Nel primo caso ci si riferisce alle conoscenze e competenze ordinarie, o senso comune, che le persone utilizzano inconsapevolmente, nel senso che molto di rado si riflette su di esse e diventa anche difficile esprimerle a parole (conoscenze tacite).

Tale conoscenza ordinaria, che fornisce le basi per ogni altro tipo di conoscenza e competenza, è condivisa da tutti i membri adulti di una comunità e nelle società industrializzate è costituita sia dalla conoscenza informale, propria della vita quotidiana, sia da quella insegnata nelle scuole, che include teorie e concetti astratti e dunque non può essere direttamente applicata ai problemi lavorativi. È necessaria, in tale senso, una conoscenza specifica che abbraccia un ambito più ristretto rispetto a quella ordinaria, non è condivisa nella comunità ed è volta solo all'adempimento del lavoro. Si presenta come frammentata in singole conoscenze e competenze pratiche, acquisite con l'esperienza, che possono essere consapevoli o tacite e condivise solo da chi svolge lo stesso lavoro. Infine, esiste una conoscenza formale, organizzata in concetti e teorie all'interno di discipline specializzate praticate da diversi gruppi di lavoratori qualificati. In tale prospettiva ogni tipo di lavoro richiede una conoscenza e una competenza sia ordinarie che pratiche a vari livelli, ma solo alcuni necessitano anche di una conoscenza specialistica formale che non è incardinata in quella ordinaria. Nella tabella che segue viene riportata l'analisi precisa fatta da Freidson che consente di distinguere le specializzazioni in base al grado in cui usano i diversi tipi di conoscenza:

Tab. 12 *Uso dei diversi tipi di conoscenza nelle specializzazioni*[489]

Specializzazione meccanica	Grande conoscenza ordinaria,in parte tacita, ridotta la conoscenza pratica.
Specializzazione manuale discrezionale	Grande conoscenza pratica, ridotte conoscenze ordinarie, tacite e formali
Specializzazione intellettuale discrezionale (professioni)	Conoscenza ordinaria e tacita ridotta, conoscenza pratica discreta e grande conoscenza formale

[489] *Ivi*, p. 69.

L'ideologia del professionalismo promuove una conoscenza che sia concepita non solo come la competenza profonda ma circoscritta di un tecnico e come quella vasta di un generalista, "bensì attraverso i due aspetti uniti in un unico matrimonio".[490]

Il Servizio Sociale, in quanto professione, dovrebbe collocarsi nel quadro della specializzazione intellettuale discrezionale, ma risulta comunque un'appartenenza "fragile", dal momento che è fondamentale quella saggezza pratica di cui abbiamo parlato, ma soprattutto sono fondamentali i saperi taciti e tutto ciò che deriva dall'esperienza anche ordinaria. Ma è anche vero che Freidson conclude il suo saggio affermando che

> "i professionisti rivendicano il diritto morale, oltre che tecnico, di controllare gli impieghi della propria disciplina, in modo da opporsi alle restrizioni economiche e politiche che limitano arbitrariamente i benefici offerti alla gente. Benché non abbiano il diritto di ergersi a detentori esclusivi della conoscenza e della tecnica della propria disciplina, i professionisti sono obbligati ad esserne i custodi orali".[491]

Tale teoria, così come precisa Dente, appare quindi funzionale a quelle professioni che hanno come oggetto del proprio intervento l'uomo e le sue relazioni, e che "agiscono attraverso relazioni, offrendo beni immateriali, non esattamente quantificabili né misurabili se non con criteri prettamente professionali".[492] È l'etica professionale, intesa come il modo in cui le professioni trasformano le intenzioni in azioni, ciò che consente ai professionisti di definire autonomamente i propri obiettivi orientati all'ideologia professionale.

In Italia, le riflessioni e gli studi sul Servizio Sociale come professione si sviluppano a partire dagli anni Sessanta del secolo scorso e vanno principalmente nella direzione della professione in via di sviluppo: "Si tratta di una professione che aspira al riconoscimento pubblico con una funzione manifesta e non più latente".[493] I contributi sociologici più significativi nello studio della figura dell'assistente sociale sono di certo quelli di Ferrarotti (1969), Martinelli (1965) e Florea (1966). Per Ferrarotti, in particolare, le vicende del Servizio Sociale in Italia avrebbero potuto offrire riflessioni

[490] *Ivi*, p. 185.
[491] Freidson (2002) citato in F. Dente, *Servizio Sociale e managerialismo: dal manager al case management*, in F. Dente (a cura di), *Nuove dimensioni del Servizio Sociale*, Maggioli, Rimini, 2013, p. 20
[492] *Ivi*, p. 21.
[493] A. Florea, *L'assistente sociale: analisi di una professione*, ISTISSS, Roma, 1966, p. 42.

importanti non solo sulla professione in oggetto, ma anche "materiale di primo ordine per studiare come nasce una nuova professione".[494] L'autore, d'altra parte, riconosceva nell'assistente sociale un'attività professionale che in quanto tale richiede

> "l'assunzione di un certo ruolo, corredato da determinate aspettative di comportamento e da particolari punti di vista, modi di reagire, criteri di giudizi e valori, che nel loro insieme costituiscono appunto, sia come quadro di riferimento che come condotta osservabile, una struttura professionale specifica".[495]

Un professionista che andava in quegli anni ad inserirsi sempre di più all'interno degli enti locali così come mostra sia un'indagine sociologica presentata nel 1965[496], sia Mannheim che segnalava con forte rilievo l'inserimento del Servizio Sociale nelle amministrazioni pubbliche come un sintomatico indizio dell'evoluzione degli ordinamenti amministrativi. Egli avvertì soprattutto l'importanza del Servizio Sociale per avvicinare gli uffici burocratici al pubblico e per rendere l'amministrazione sempre più adatta agli ideali dei regimi democratici.

Le motivazioni della sopracitata ricerca[497], ovviamente, sono molteplici: interesse degli amministratori che sollecitavano analisi sulle attività del Servizio Sociale

---

[494] F. Ferrarotti, *Servizio Sociale ed enti pubblici*, Armando, Roma, 1965, p. 34.

[495] F. Ferrarotti, *Il ruolo del servizio sociale nella società italiana contemporanea*, in "Quaderni della rivista di servizio sociale", n. 7, 1969, p. 34.

[496] F. Garzonio Dell'Orto, *L'inserimento del servizio sociale negli enti locali, in "Quaderni" a cura dell'Istituto per la scienza dell'amministrazione pubblica*, n. 2, Giuffrè, Milano, 1965, pp. 1-10. La ricerca è stata condotta nella Provincia di Milano, mediante una serie di interviste non direttive, fatte ad un campione non rappresentativo di assistenti sociali, ed integrate da colloqui con amministratori e politici degli enti corrispondenti. Nella ricerca sono state intervistate quasi tutte le assistenti sociali che lavoravano nei comuni non capoluogo della provincia (Monza, Sesto S. Giovanni, Cinisello, Desio, Rho, Lodi, Codogno). Per l'amministrazione comunale di Milano e per quella provinciale si sono scelte a caso assistenti sociali delle diverse ripartizioni o dei diversi servizi, in modo che tutti i settori fossero rappresentati. Una ricerca degli ultimi anni sugli assistenti sociali italiani, in cui vengono analizzate le percezioni e le valutazioni degli operatori sulla professione, è quella coordinata dalla Prof.ssa Carla Facchini dell'Università di Milano Bicocca, svolta tra il 2007 e il 2008. Cfr. C. Facchini (a cura di), *Tra impegno e professione. Gli assistenti sociali come soggetto del welfare*, Il Mulino, Bologna, 2010.

[497] F. Garzonio Dell'Orto, *op. cit.,* pp. 1-10. La ricerca è stata condotta nella Provincia di Milano, mediante una serie di interviste non direttive, fatte ad un campione non rappresentativo di assistenti sociali, ed integrate da colloqui con amministratori e politici degli enti corrispondenti. Nella ricerca sono state intervistate quasi tutte le assistenti sociali che lavoravano nei comuni non capoluogo della provincia (Monza, Sesto S. Giovanni, Cinisello, Desio, Rho, Lodi, Codogno). Per l'amministrazione comunale di Milano e per quella provinciale si sono scelte a caso assistenti sociali delle diverse ripartizioni o dei diversi servizi, in modo che tutti i settori fossero rappresentati. Una ricerca degli ultimi anni sugli assistenti sociali italiani, in cui vengono analizzate le percezioni e le valutazioni degli operatori sulla professione, è invece quella coordinata dalla Prof.ssa Carla Facchini dell'Università di Milano Bicocca, svolta tra il 2007 e il 2008. Cfr. C. Facchini (a cura di), *Tra impegno e professione. Gli assistenti sociali come soggetto del welfare*, Il Mulino, Bologna, 2010.

e sulla sua struttura al fine di accrescerne l'efficienza e meglio rispondere alle richieste del pubblico; curiosità degli assistenti sociali e delle loro organizzazioni in merito al trattamento loro riservato e alle prospettive di sviluppo della loro professione; preoccupazioni delle Scuole di Servizio Sociale in merito alla formazione più opportuna per i loro allievi; istanze degli studiosi dell'amministrazione pubblica in relazione all'evoluzione in atto delle strutture locali, in seguito all'inserimento del Servizio Sociale. È interessante, seppure brevemente, riportare i risultati di questa ricerca in relazione agli atteggiamenti degli assistenti sociali nei confronti della struttura del proprio servizio e dell'ente. D'altra parte, cogliere il tipo di percezione che ciascun membro di un'organizzazione ha della struttura in cui lavora, è molto importante per valutare il grado e le principali caratteristiche del suo inserimento, della sua partecipazione alla vita dell'ente e, nel caso specifico dell'assistente sociale, anche del suo riconoscimento in quanto professionista.

L'analisi dei dati mostra che gli assistenti sociali percepiscono "in modo frammentario ed eterogeneo la trama di ruoli, di competenze, di rapporti, di livelli gerarchici e di specializzazioni settoriali"[498] che costituiscono la struttura di un ente organizzato. Pur nella eterogeneità dei giudizi, quasi tutti gli intervistati avvertono, in maniera più o meno implicita, alcuni principali gruppi di ruoli - gli amministrativi, i tecnici e i politici – e sono portati a solidarizzare più con l'uno o con l'altro di essi (in genere molto di più con quello dei tecnici).

> "In ciascuna di queste tre soluzioni – tecnicizzazione, politicizzazione e burocratizzazione – esistono per l'assistente sociale particolari presupposti di disfunzione: infatti la politicizzazione e la burocratizzazione rendono difficile il perseguimento degli obiettivi professionali e anche la solidarizzazione con i tecnici […] rischia di condurre l'assistente sociale ad un isolamento troppo accentuato".[499]

È importante notare soprattutto le motivazioni che gli assistenti sociali intervistati danno rispetto ai giudizi più o meno positivi sulla struttura organizzativa del proprio servizio, ossia sull'insieme dei ruoli ricoperti da loro stessi o dai propri colleghi. I giudizi negativi, ad esempio, sono motivati "dalle competenze caotiche e mal precisate di alcune esperienze di Servizio Sociale non articolato come servizio tecnico autonomo,

[498] *Ivi*, p. 19.
[499] *Ivi*, pp. 19-20.

ma cresciuto come proliferazione abnorme di un ufficio amministrativo".[500] Viene evidenziato un grave stato di disagio, motivato proprio da questa assoluta mancanza di autonomia, dalla scarsa definizione di competenze e dalla conseguente impossibilità di specializzazione, oltre al fatto che al vertice manca un capo gruppo assistente sociale "che conosca gli orientamenti professionali e funga da portavoce". Lo scontento e le disfunzioni rilevate riguardano principalmente la mancanza di chiarezza, i tentativi di compressione o di assimilazione totale del Servizio Sociale nell'ambito delle tradizionali strutture burocratiche. Non dimentichiamo, inoltre, che questi sono anche gli anni in cui gli assistenti sociali iniziano ad esercitare una pressione, nei confronti degli Enti e dello Stato, finalizzata ad un cambiamento che renda i servizi più adeguati ai bisogni dei cittadini.

Per indurre le persone a partecipare ad una data organizzazione, ad assumere certi ruoli e a svolgere delle funzioni, occorre compensare adeguatamente le prestazioni richieste e anche gli assistenti sociali intervistati hanno dimostrato interesse verso tale argomento. Emerge però che sono pochi coloro che si limitano a chiedere una retribuzione adeguata, mentre quasi tutti ricercano compensi di altra natura: morale, sociale o funzionale.[501] La coscienza professionale e morale è quella che emerge maggiormente: "Il mio lavoro mi piace, […] lo seguo proprio come una vocazione e non lo cambierei con nessun altro"; "Sono soddisfatta del mio lavoro perché sono convinta di fare delle cose giuste, ho fiducia nella mia professione. Questo mi dà coraggio di tirare avanti, nonostante tutte le difficoltà". L'ultima parte della ricerca, infine, viene dedicata alla formazione professionale degli assistenti sociali, di cui ci occuperemo più avanti, la cui adeguatezza sembra essere una variabile estremamente importante per comprendere quanto le competenze acquisite servano all'interno degli enti e soprattutto quanto questi ultimi le riconoscano.

[500] *Ivi*, p. 24.

[501] F. Demarchi, *Gli aspetti sociologici delle decisioni amministrative*, in "Gli Uffici Studi nelle Amministrazioni locali", Milano, 1963, in F. Garzonio Dell'Orto, *op. cit.,* p. 37. Demarchi, elaborando la teoria degli equivalenti funzionali di Merton (1959), identifica almeno altri tre fattori del compenso che chiama "sociale", "morale" e "funzionale". Per "compenso sociale" si intendono i buoni rapporti instaurati con i colleghi, i superiori e il pubblico; il "compenso morale" è dato dall'aver potuto compiere con onestà ed impegno il proprio lavoro e dal buon riconoscimento di esso; il "compenso funzionale" è dato dalla conoscenza degli obiettivi dell'ente e dall'avvertire la coincidenza di questi con i principi professionali che guidano il proprio lavoro.

Oggi, a livello internazionale, nel dibattito sulla professionalità[502] dell'assistente sociale, così come precisa Riva, si possono individuare diversi filoni. Un primo filone riguarda il livello di professionalizzazione che il Servizio Sociale, inteso come professione, ha raggiunto a livello europeo e mondiale. Al suo interno è possibile distinguere differenti studi: coloro che focalizzano l'attenzione sulla formazione[503], per i quali si rimanda alla parte seguente, e coloro che guardano all'ambito formativo solo come un livello della professionalizzazione accanto ad altri, ugualmente rilevanti.[504] Tra i secondi, fra gli studi più interessanti si possono citare quelli di Weiss e Welbourne[505] che, partendo dagli attributi di Greenwood, effettuano delle comparazioni sul livello di professionalizzazione raggiunto dagli assistenti sociali in differenti nazioni su scala mondiale. Oltre all'importanza della formazione, i cui livelli si sono incrementati, emerge la dimensione del potere professionale sia nei rapporti con l'esterno, "come abilità di esercitare influenza su altre professioni con cui l'assistente sociale si trova a collaborare", sia all'interno, "come abilità di lavorare in modo cooperativo come gruppo organizzato o entità professionale tramite associazioni professionali e esercitare così influenza sullo stesso gruppo professionale".[506] E anche qui il rimando va a Abbot che, a differenza di altri studiosi, sottolinea come nell'epoca attuale ci sia uno sconfinamento inevitabile delle professioni negli ambiti di competenza altrui, considerati i processi di apertura e innovazione richiesti dal mercato. Da qui deriva il sistema delle professioni, caratterizzato da ridefinizioni continue delle giurisdizioni, anche se questo non significa non difendere la propria giurisdizione, quanto essere aperto a incorporare nel suo bagaglio di competenze specifiche alcune conoscenze proprie delle altre professioni.

Il dibattito attuale riguarda anche le ricadute che le logiche manageriali possono avere sulla professionalità dell'assistente sociale, con il rischio di una progressiva de-

[502] Il termine professionalità appare soprattutto nella sociologia del lavoro, dove vengono presentate due accezioni: una enfatizza il livello organizzativo ("insieme organizzato di conoscenze e capacità operative che consentono al sistema sociale di conseguire i suoi fini"), l'altra il livello individuale ("una sorta di specificazione non solo dei vari ruoli lavorativi scelti dalla persona nella sua vita professionale, ma anche in alcuni casi extralavorativi […] nel senso di una loro organizzazione a livello si sistema di personalità").
[503] Cfr. A. Campanini, E. Frost, *European Social Work: Commonalities and Differences*, Carocci, Roma, 2004.
[504] V. Riva, *La professionalità dell'assistente sociale nelle pratiche lavorative. Uno studio etnografico di due uffici di Servizio Sociale*, Tesi di Dottorato in Sociologia applicata e Metodologia della Ricerca Sociale, indirizzo di Servizio Sociale, XXIII ciclo, Università degli Studi di Milano Bicocca, A. A. 2009/2010, p. 44.
[505] Cfr. I. Weiss, P. Welbourne, *Social Work is a profession: A comparative cross-national perspective*, Venture Press, Birmingham, 2007.
[506] V. Riva, *op. cit.,* p. 45.

professionalizzazione. Non si dimentichi, infatti, che a partire dagli anni '80, con l'introduzione di politiche sociali neoliberali come risposta al processo di globalizzazione e con l'obiettivo di ridurre i costi dei servizi pubblici, si sviluppa un approccio che mira a introdurre anche nella pubblica amministrazione pratiche gestionali tipiche delle aziende private. L'obiettivo di questo approccio, definito *New Public Management*, è "indirizzare l'azione delle organizzazioni incaricate di fornire servizi pubblici ai cittadini verso obiettivi di efficacia, efficienza e qualità delle prestazioni".[507]

Il managerialismo, che trova terreno fertile soprattutto nei paesi anglosassoni, ma ormai ha investito anche l'Italia, viene visto come lo strumento più adeguato per affrontare, in ogni campo, le diverse problematiche, secondo l'idea che "generiche competenze manageriali sono […] superiori a competenze specifiche e professionali".[508] Tale modello conduce verso un adattamento alla logica organizzativa non sempre conciliabile con la logica di aiuto alle persone, infatti, gli utenti vengono trasformati in consumatori di servizi e il processo di aiuto stesso da parte degli assistenti sociali tende a diventare sempre più prestazionistico, standardizzato e proceduralizzato. Uno dei rischi maggiori in cui si può incorrere è dunque un incremento della burocratizzazione delle attività, a discapito del rapporto diretto con l'utenza; un processo in cui le competenze professionali e relazionali, specifiche del Servizio Sociale, passano in secondo piano rispetto a quelle di natura meramente gestionale - amministrativa, connotate da una razionalità tecnica talvolta esasperata. Di fronte a tali cambiamenti, che rendono le pratiche professionali sempre più complesse, uno dei rischi è sicuramente quello dell'acquiescenza, cioè l'adattarsi agli orientamenti politici anche quando questi sono contrari ai valori e ai principi fondanti della professione.

> "This wider dissatisfaction whit neo-liberism finds a strong echo from within social work profession whose knowledge base, skills and value have been distorted and undermined by the imposition since the early 1990s of a pro-business ideology, sometimes referred to as New Public Management. […] One of the main effects of these changes has been to

[507] W. Lorenz, Voce *Managerialismo*, in A. Campanini (diretto da), *Nuovo dizionario di Servizio Sociale*, cit., p. 341.
[508] S. Fargion, *Il Servizio Sociale. Storia, temi e dibattiti*, cit., p. 88.

hugely reduce the possibilities for social workers to undertake direct work with service users".[509]

4.5.2 Il Servizio Sociale come professione di aiuto: lo scenario attuale

Abbiamo visto come i diversi approcci teorici si sono occupati dello studio delle professioni, andando ad indicarne prevalentemente gli elementi costitutivi, ma rimane aperto un interrogativo che riguarda la definizione stessa di professione per la quale non c'è ancora oggi univocità. Da un lato abbiamo le teorie che concepiscono le professioni come se avessero una funzione all'interno della società, dall'altro vengono percepite come lo strumento di un gruppo per raggiungere o mantenere dei privilegi. Ancora più complessa è la questione della definizione di "professioni sociali", "unanimemente catalogate tra le cosiddette *helping professions*"[510], soprattutto se si prende in considerazione la contestazione avvenuta in Italia alla fine degli anni '60, quando diventa sempre più sentita l'esigenza "di sfuggire dalle ambiguità dell'«operatore unico» immaginato come possibile e taumaturgico risolutore delle prese in carico frantumate, dei conflitti interprofessionali e delle carenze del sistema".[511] Come specifica Diomede Canevini, è possibile rintracciare tra tali professioni degli elementi comuni: rivolgono la loro azione "per" e "con" le persone; utilizzano la relazione come strumento principale di aiuto, cura, sostegno, educazione, assistenza; fondano la loro professionalità su valori e principi eticamente ispirati. Ogni famiglia professionale, naturalmente, presenta delle specificità in relazione alle proprie competenze, alle modalità con cui osserva e interviene in una determinata situazione, ai metodi, strumenti e tecniche utilizzati per raggiungere un obiettivo. Specificità che i professionisti cercano di tutelare per evitare uno sconfinamento da parte di altri nel proprio campo di intervento, considerate anche la latitanza del legislatore nel rispondere al dettato dell'art. 12 della legge quadro n. 328/2000, le incertezze del mercato del lavoro e il

[509] I. Ferguson, *Reclaiming Social Work. Challenging Neo-Liberalism and Promoting Social Justice*, Sage, London, 2008, p. 13.
[510] M. Diomede Canevini, *Professioni e professionalità nei servizi alle persone*, in M. Diomede Canevini, T. Vecchiato (a cura di), *L'integrazione delle professionalità nei servizi alle persone*, Fondazione Zancan, Padova, 2002, p. 20.
[511] M. Diomede Canevini, *Le professioni sociali: organizzazioni e regole*, in M. Diomede Canevini, A. Campanini, *op. cit.,* p. 63.

proliferare di attori sociali del terzo settore. A questo si aggiunga il fatto che solo gli assistenti sociali e gli psicologi hanno ottenuto, con la costituzione in ordine professionale, lo statuto e gli attributi delle professioni intellettuali controllate dallo Stato, mentre altre figure, come ad esempio sociologi professionisti e educatori professionali, da anni richiedono un riconoscimento della professione: "Le professioni sociali, nei loro limiti e nella loro forza, costituiscono i punti nevralgici del nostro sistema di welfare, ne sono il tessuto connettivo, gli consentono, nonostante le difficoltà, un equilibrio omeostatico".[512]

Nel corso degli anni gli assistenti sociali hanno dovuto costruirsi "una cassetta degli attrezzi" per adeguare il proprio approccio e le proprie competenze ai cambiamenti della società. Le nuove complessità, tuttavia, richiedono una manutenzione dei propri saperi e un rinnovato dialogo con tutti gli attori in gioco, cittadini, istituzioni e servizi. Una cultura della manutenzione che, come afferma Merler, consiste nel prendersi cura, nel non delegare ad altri, nell'intervenire concretamente "facendo"[513], e aggiungerei riflettendo su ciò che si sta facendo.

La professione dell'assistente sociale, d'altro canto, è una tra le maggiormente investite dalle conseguenze dirette della crisi economica in termini di mutamento nel benessere delle persone e necessità di strategie di fronteggiamento e, più in generale, di organizzazione del sistema dei servizi. Lo delinea in modo molto chiaro anche una recente ricerca realizzata dall'IRS (Istituto per la Ricerca Sociale) e promossa dall'Ordine degli assistenti sociali della Regione Lombardia, con il coinvolgimento di 2400 assistenti sociali lombardi.[514] La ricerca, che ha avuto come obiettivo quello di esplorare il vissuto professionale nell'attuale contesto, fa emergere alcune questioni rilevanti in merito ai principali mutamenti in atto nel modo di lavorare degli assistenti sociali (aumento del lavoro in emergenza/urgenza; necessità di rafforzare alcune competenze specifiche; incremento degli adempimenti burocratici) e ai contributi che si possono/devono mettere in campo per contribuire in modo propositivo allo sviluppo del

[512] *Ivi*, p. 79.
[513] A. Merler, *La necessità di scegliere fra la "cultura del degrado" e la "cultura della manutenzione",* in "Quaderni Bolotanesi", 12, 1986, pp. 123-129. La "cultura del degrado" consiste essenzialmente nell'assuefazione, "nel lasciare fare".
[514] A. Casartelli, C. Dessi, *Una professione alle corde?Gli assistenti sociali di fronte alla crisi del welfare*, in "Prospettive Sociali e Sanitarie", 12, 2013, pp. 1.5. La percezione complessiva, tuttavia, è quella di "una fatica nel vedere i luoghi dove mettere in campo le risorse che si riconoscono, come se si restasse in attesa di un riconoscimento, di qualcuno che chieda loro di attivarle".

welfare (conoscenza dei fenomeni sociali emergenti; capacità progettuale; capacità di integrazione delle risorse; generare proposte per una diversa architettura dei servizi; maggiore visibilità e interlocuzione con il livello politico). Tutto rimanda all'acquisizione o al rafforzamento di competenze, ad una formazione di base e continua che consenta agli assistenti sociali di stare dentro le dinamiche di innovazione e trasformazione. È necessaria, dunque, una formazione basata sulle competenze, capace di creare "una sintesi di un'operatività di alto livello, un'operatività riflessiva, promozionale e *empowering*".[515]

[515] M. Dal Pra Ponticelli, *Nuove prospettive per il Servizio Sociale*, cit., p. 162.

Capitolo V
La formazione dell'assistente sociale

5.1 Nascita ed evoluzione delle Scuole di Servizio Sociale: dal 1920 al 1970

La storia del Servizio Sociale italiano è strettamente legata alla nascita e allo sviluppo delle scuole private nel secondo dopoguerra, "organismi istituiti da persone illuminate e coinvolte nel promuovere un cambiamento morale e civile della popolazione, che hanno saputo interpretare e concretizzare l'esigenza diffusa di ricostruzione della democrazia".[516] La prima attività di formazione professionale, tuttavia, risale al 1921[517], anno in cui fu fondato a Milano, per opera di Tarugi, l'Istituto Italiano di Assistenza Sociale, con il fine di formare le "segretarie sociali", che avevano il compito di facilitare l'accesso alle opere sociali interne ed esterne alle fabbriche e fornire assistenza morale. Gli operai avevano così la possibilità di esternare richieste e problemi che, altrimenti, "sarebbero rimasti a intorpidire l'animo […], rendendolo mal disposto verso l'intera società".[518] Nel 1928, per volontà del Partito Fascista e con il finanziamento della Confederazione degli industriali, invece, fu istituita a Roma la prima Scuola superiore per assistenti sociali presso la Scuola femminile di San Gregorio al Celio, la prima ad avere un carattere continuativo e una precisa impostazione didattica. Per poter accedere ai corsi "bisognava essere donne nubili o vedove senza prole, di età compresa tra i 21 e i 45 anni, possedere un diploma di scuola media superiore, preferibilmente magistrale o di infermiera, ed infine certificare di essere in

[516] M. Cortigiani, P. Marchetti, *L'assistente sociale. Società complesse, nuovi bisogni, strategie e modelli di intervento*, Maggioli, Santarcangelo di Romagna, 2016, p. 41.
[517] M. Dellavalle, *La vita e le opere di Paolina Tarugi*, in M. Stefani (a cura di), *Le origini del Servizio Sociale italiano*, cit., p. 209. In Sardegna, il Servizio Sociale di fabbrica nasce grazie all'ONARMO che operò dalla metà degli anni '30 in seguito all'espansione dell'attività industriale mineraria e alle problematiche derivanti dai profondi mutamenti sociali ed economici che colpirono la popolazione sarda. Per approfondimenti cfr. ONARMO, *L'ONARMO: l'idea e l'opera (40 anni di vita)*, Grafica artigiana, Roma, 1962, p. 111.
[518] *Ivi*, p. 215. Per approfondimenti cfr. P. Tarugi, *Le origini del Servizio Sociale di fabbrica in Italia*, Confederazione Generale dell'Industria Italiana, Milano, 1952, pp. 12-13.

sana e robusta costituzione e di buona condotta morale".[519] Il corso durava otto mesi di cui sei dedicati alla formazione teorica e due rivolti totalmente al tirocinio pratico, mentre gli insegnamenti previsti nel programma didattico erano complessivamente tredici: ordinamenti politici e sindacali; legislazione fascista; ordinamento amministrativo e sanitario italiano; organizzazione scientifica del lavoro dal punto di vista medico; nozioni di igiene generale e industriale; malattie sociali e del lavoro; cenni introduttivi di legislazione sociale; cenni di infortunistica; protezione della donna nel lavoro e dei fanciulli minorenni nella legislazione italiana (parte teorica e parte pratica); norme di puericultura; nozioni sul Servizio Sociale in Italia e all'estero; economia domestica. In concomitanza con le lezioni teoriche venivano svolte anche visite e attività pratiche presso ambulatori di medicina sociale, consultori materni e per lattanti, istituti di ricovero per portatori di handicap, anziani, malati psichici e fisici.[520] Con l'entrata in guerra dell'Italia, nel 1940, questa Scuola fu costretta ad interrompere le lezioni e a sospendere i corsi.

Un importante contributo, sull'istituzione delle prime Scuole di Servizio Sociale nel nuovo clima del dopoguerra, si ricava dalla ricerca di Cutini[521], che evidenzia come il 26 marzo 1947 Giorgio Molino, capo del servizio assistenza dell'allora delegazione del Governo italiano presso l'UNRRA, firmasse una nota nella quale trasmetteva un elenco di tutte le Scuole di assistenza sociale esistenti in quel tempo, o perlomeno quelle a lui note. La prima ad essere citata è la Scuola Pratica di Assistenza Sociale sorta a Milano nel 1944, che prendeva le mosse da alcuni corsi di preparazione sociale tenuti dall'Opera Cardinal Ferrari, corsi clandestini organizzati da Odile Vallin nella Milano occupata dai nazisti.[522] Segue, sempre a Milano, la Scuola di Servizio Sociale presso le suore Canossiane e la Scuola Nazionale per assistenti sociali del Lavoro a Roma, promossa dall'Unione Nazionale delle Scuole di Assistenza al Lavoro e diretta da Paolina Tarugi. La quarta scuola è quella dell'ONARMO (Opera Nazionale Assistenza

[519] M. Cacioppo, M. Tognetti Bordogna, *Il racconto del servizio social. Memorie, narrazioni, figure dagli anni Cinquanta ad oggi,* Franco Angeli, Milano, 2008, p. 64.
[520] *Ivi*, p. 65. Le assistenti sociali, dopo aver conseguito il diploma, entravano a lavorare in prima istanza all'interno delle fabbriche e, successivamente, anche nei servizi sociali familiari, negli ospedali, nei sanatori dell'INPS e presso l'ONMI.
[521] R. Cutini, *Il ruolo dell'AAI nella formazione delle scuole di servizio sociale (1947-1953),* in "La Rivista di Servizio Sociale", 4, 2000, pp. 3-4.
[522] R. Cutini, *La nascita e lo sviluppo della Scuola Pratica di Servizio Sociale di Milano (1944-1950)*, in "La Rivista di Servizio Sociale", XLI, 1, 2001, pp. 43-62.

Religiosa e Morale degli Operai), fondata a Roma nel 1946, denominata Scuola Superiore di Servizio Sociale, e diretta dalla Lombardi e, infine, la Scuola per l'Educazione Professionale di assistenti sociali del CEPAS di Roma, diretta da Guido Calogero. Ancora a Milano viene indicato il Corso Biennale di Assistenza Sociale, diretto da Lucia Corti Marsan presso la Società Umanitaria, mentre l'ultima scuola presente nell'elenco è la Scuola Italiana di Servizio Sociale di Roma, diretta da Don De Menasce. Si segnalava, inoltre, l'apertura di altre 4 scuole: "Si sono costituiti dei Comitati di Studio per la fondazione di 'Scuole sociali' a Venezia, Padova, Firenze e Palermo".[523]

La vicenda delle Scuole di Servizio Sociale si sviluppò e si intrecciò fin dall'inizio con la storia dell'AAI che per la ricostruzione del Paese, il cui tessuto sociale si presentava profondamente lacerato, distribuiva gli aiuti internazionali destinati all'assistenza e gestiva i fondi ricavati dalle vendite dei prodotti provenienti dall'estero e destinati al mercato interno nazionale. Il ricavato delle vendite delle merci costituiva un fondo, denominato Fondo Lire, che l'Italia si impegnava ad utilizzare a fini assistenziali. Ed è proprio attraverso questo che viene finanziato il "Progetto Educativo", con lo stanziamento di più di 440 milioni di lire per sostenere "le Scuole sociali" e per "garantire l'impiego iniziale degli studenti diplomati".[524] L'obiettivo era quello di incentivare gli enti assistenziali ad assumere personale qualificato, ma anche di evidenziare come "senza l'inclusione del progetto per le Suole sociali, […] il progetto di assistenza alimentare sarebbe condannato al fallimento".[525]

Le scuole, nate per iniziativa privata, venivano lasciate libere e autonome nelle loro scelte e nella loro organizzazione, sebbene venissero costantemente controllate dall'Amministrazione. Per ricevere i finanziamenti dovevano infatti possedere alcuni requisiti e fornire diverse garanzie: in primis, serietà e competenza del corpo insegnante, derivanti da un'accurata selezione, e del personale amministrativo, oltreché rispondere a

[523] R. Cutini, *Il ruolo dell'AAI nella formazione delle scuole di servizio sociale (1947-1953)*, cit., p. 4. Tale elenco, osserva Cutini, non corrisponde del tutto a quello riportato da Rosa Bernocchi Nisi (1984), che ha utilizzato come fonte l'Archivio della Società Umanitaria di Milano.
[524] *Ivi*, p. 5. Allegato al Verbale 17° riunione Comitato di Controllo del Fondo Lire, del 29 marzo 1947, MI AAI busta n. 48. Nel documento sono utilizzate indifferentemente le diciture Programma e Progetto.
[525] *Ibidem*. Lettera dell'Ufficio del Consulente Assistenziale al Comitato Controllo Fondo Lire del 17 marzo 1947, firmato Phoebe Bannister, allegato Verbale 17° riunione Comitato di controllo Fondo Lire del 29 marzo 1947, MI AAI busta n. 48. La parte del programma educativo concernente l'impiego di lavoratori sociali, in realtà, non venne mai attuata. L'impiego negli enti avvenne infatti spontaneamente e gradualmente, e non furono utilizzati i fondi stanziati.

chiare regole circa i locali e l'igiene. A partire dal 1947 furono definiti criteri più precisi ai quali le Scuole dovevano rispondere: licenza di scuola media superiore come prerequisito per l'accesso; durata biennale del corso per il conseguimento del diploma; un *curriculum minimum* di materie fondamentali obbligatorie (legislazione sociale, assistenza familiare e all'infanzia, scienze sociali politiche ed economiche, nozioni di psicologia e psichiatria, nozioni di medicina generale, statistica, metodologia e applicazione pratica al lavoro sociale); l'attuazione di corsi di specializzazione; l'applicazione pratica dei corsi di insegnamento; la costituzione di una biblioteca con il materiale didattico indispensabile alle materie di insegnamento; la presenza nel Consiglio di Amministrazione di esponenti dei principali enti di assistenza ufficialmente riconosciuti; la presenza di un direttore, coadiuvato da un segretario, che non abbia altre mansioni al di fuori della scuola. Il programma ebbe inizio negli anni 1947-1948 e le scuole interessate nel primo anno furono nove.

L'AAI, successivamente, anche in virtù dell'aumento delle Scuole a livello nazionale, introdusse nuovi criteri, cercando di limitare con una selezione più rigida il numero delle beneficiarie dei finanziamenti. I requisiti riguardavano: la disponibilità, anche se minima, dei mezzi per sostenere continuativamente le spese di funzionamento; la presenza di una persona responsabile del buon andamento della Scuola; la presenza di una persona che si occupi dell'organizzazione e segua le esercitazioni pratiche degli allievi; un sufficiente e documentato numero di locali adatti sia dal punto di vista didattico che igienico, nonché delle attrezzature tecniche e degli arredi necessari; la garanzia di un completo programma di esercitazioni pratiche rivolte agli studenti, di cui parleremo con più attenzione nel proseguo del lavoro di tesi.

Nell'arco di pochi anni le scuole si diffusero in tutto il Paese e, dal 1946, molte di loro si riunirono in gruppi a seconda dell'indirizzo ideologico dei soggetti fondatori e finanziatori: scuole laiche ad ispirazione cattolica (ENSISS, Ente Nazionale Scuole Italiane Servizio Sociale), scuole laiche (UNSAS, Unione Nazionale Scuole assistenti sociali), scuole cattoliche (ONARMO, Opera Nazionale di Assistenza Religiosa e Morale degli Operai) e scuole che rimasero indipendenti come il Centro di Educazione Professionale per assistenti sociali di Roma (CEPAS).

Le Scuole ONARMO prevedevano corsi di durata biennale, poi aumentati a tre, ai quali potevano accedere, dopo una selezione attraverso prove scritte e una

valutazione delle attitudini personali, solo donne di età compresa tra i 25 e i 35 anni (in seguito anche studenti di sesso maschile), in possesso di un diploma di scuola media superiore, del certificato di battesimo e di buona condotta morale e religiosa rilasciati dal parroco. Accanto alle materie di base e professionali venivano insegnate anche discipline di dottrina cattolica come il Messaggio Sociale del Vangelo, Filosofia morale e Documenti del Magistero della Chiesa.[526] Le Scuole ENSISS, al contrario, posero fin da subito una maggiore attenzione ai temi professionali, in riferimento anche alle esperienze presenti nei Paesi anglosassoni. Le materie di base erano: psicologiche e mediche (psicologia, neuropsichiatria infantile, psicologia clinica, psicologia applicata, psichiatria, medicina generale e sociale, medicina psico-somatica); sociologiche (storia politico-sociale d'Italia, sociologia, economia politica, economia, metodologia statistica); giuridiche (nozioni di diritto civile, nozioni di diritto pubblico, nozioni di diritto del lavoro, nozioni di diritto minorile e penale, assistenza pubblica, assicurazioni sociali, legislazione sanitaria e igiene). I corsi erano biennali, a frequenza obbligatoria, e prevedevano sia lezioni teoriche che esercitazioni pratiche; alla fine del biennio era richiesta una tesi basata principalmente su un'esperienza diretta condotta durante il tirocinio ed integrata con fondamenti teorici, così come avviene ancora oggi. Il tirocinio diventa infatti per gli studenti lo spazio in cui iniziare a fare ricerca, nei termini di quella circolarità teoria-prassi-teoria che caratterizza il Servizio Sociale.

Le Scuole UNSAS esprimevano un orientamento laico fortemente influenzato dai promotori che essendo principalmente istituzioni pubbliche "tendono ad indicare una linea ideologica di prudente adattamento alla realtà politico sociale del momento".[527] Per accedervi era necessaria un'età non inferiore ai 21 anni, un diploma di scuola media superiore e un certificato di sana e robusta costituzione accertato a cura della Scuola. La durata dei corsi era biennale e si concludevano con esami orali, mentre per il conseguimento del diploma era necessaria "la stesura di una tesi di tipo sperimentale che consisteva, prevalentemente, in uno studio teorico di un problema

[526] M. Cacioppo, M. Tognetti Bordogna, *op. cit.*, p. 72. Nel 1951 fu fondato il Comitato di Coordinamento delle Scuole ONARMO che, oltre a fornire consulenza alle scuole, si impegnava a garantire una coerenza tra la teoria e la pratica del Servizio Sociale. Si impegnò, altresì, nella pubblicazione di una rivista, "Rassegna di Servizio Sociale", edita ancora oggi dall'Ente Italiano di Servizio Sociale (EISS). Il Comitato conclude la sua attività nei primi anni Settanta quando inizia lo sfaldamento del gruppo delle Scuole ONARMO.
[527] F. Martinelli, *op. cit*., p. 53.

sociale individuato durante l'esperienza pratica di tirocinio".[528] Da una convenzione con il gruppo UNSAS, dal quale in seguito si allontanerà diventando indipendente[529], e il Ministero dell'Assistenza post-bellica, nasce anche il CEPAS, inaugurato nel febbraio del 1947 grazie all'impegno e all'entusiasmo dei coniugi Calogero. Venne strutturato un corso biennale per assistenti sociali, uomini e donne, con il fine di garantire agli studenti una preparazione culturale ampia in modo da favorire una loro migliore specializzazione. Si contraddistingue dagli altri corsi per la sua metodologia dialogica, nel senso che studenti e insegnanti dovevano collaborare, confrontarsi e dialogare sulle diverse tematiche affrontate:

> "Discuteranno i professori, discuteranno i giovani. Un solo tipo di professore non sarà presente in questa aula: quello che non ama che gli alunni gli diano torto. A questa didattica – vivo scambio di esperienze e non già travaso accademico di sapienza – allievi e docenti sono rimasti e rimarranno fedeli. Questo spirito di collaborazione è il presupposto primo di qualsiasi scuola di questo genere".[530]

Sono questi gli anni in cui anche in Sardegna, come nel resto d'Italia, nascono e si sviluppano pratiche di aiuto sul territorio e con le persone in esso presenti, con l'adozione di metodologie per il lavoro di gruppo e di comunità importate dai paesi anglosassoni e statunitensi. Cresce, altresì, l'interesse della professione per un aiuto agito a partire dalle istanze e dai bisogni delle persone nei loro contesti di vita e con il loro coinvolgimento nei programmi di sviluppo, con un forte impegno etico derivante anche dal tempo storico-politico in cui il Servizio Sociale si trovava immerso. Agli assistenti sociali viene chiesto un nuovo tipo d'intervento: dal campo puramente assistenziale il Servizio Sociale evolve verso il settore di sviluppo e di trasformazione della realtà italiana, orientandosi sempre più verso la cura e lo sviluppo della

[528] M. Cacioppo, M. Tognetti, Bordogna, *op. cit.,* p. 101.
[529] Un'altra Scuola che non aderì a nessun gruppo, né cattolico né laico, è la Scuola Nazionale di Servizio Sociale per Religiose, la cui direzione fu affidata a Odile Vallin. I programmi e i metodi di formazione degli studenti non differiscono da quelli delle altre Scuole, sebbene venga attribuita meno importanza alla tecnica delle pratiche assistenziali ed amministrative, mentre è fondamentale l'aspetto dell'addestramento al trattamento del caso e il lavoro di gruppo. Vanno ricordate, tra le Scuole indipendenti, anche la Scuola Nazionale per Dirigenti del Lavoro Sociale fondata nel 1947 e incardinata sin dall'origine nel sistema universitario pubblico, precisamente presso "La Sapienza" di Roma, e la prima Scuola Diretta a Fini Speciali di durata triennale, istituita presso la Facoltà di Giurisprudenza dell'Università degli Studi di Siena nel 1956.
[530] R. Cutini, *La nascita del Centro di Educazione per assistenti sociali (CEPAS) di Roma*, in "La Rivista di Servizio Sociale", n. 3/2001, pp. 72-73.

comunità.[531] I primi assistenti sociali, in Sardegna, provenivano però dal Continente, infatti, in assenza di un centro di formazione non erano reperibili in loco tali operatori. Nasce così l'esigenza di una sede formativa cui diedero vita il CIF (Centro Italiano Femminile), le ACLI e l'ONARMO con la costituzione del Centro Regionale di Studi di Servizio Sociale - Scuola per assistenti sociali di Cagliari. La Scuola, di durata triennale, prevedeva l'accesso al conseguimento di un diploma di scuola superiore e, fin dalla nascita, si caratterizza per la costante integrazione teorico-pratica. Svolse la sua attività formativa dall'anno accademico 1953-54 all'anno accademico 1977-78, quando fu costretta a chiudere a causa di gravosi oneri finanziari. È importante però sottolineare che i primi assistenti sociali sardi furono impiegati negli Enti di riforma agraria, soprattutto all'interno dei Centri sociali rurali[532]; negli Enti di edilizia popolare (ISSCaL, Istituto Servizio Sociale Case per Lavoratori[533]) e negli Enti assistenziali; successivamente, venne chiesto il loro intervento anche nei nascenti Centri per l'educazione degli adulti dell'ISES (Istituto per lo Sviluppo dell'Edilizia Sociale) e nei Centri Ricreativi Educativi Scolastici (CRES).

Gli aspetti didattici di tutte le Scuole si intrecciavano con i bisogni del Paese, con quella ricostruzione economica, politica e sociale in chiave democratica tanto auspicata. Un'impostazione formativa che doveva comunque avere, così come chiarisce Comandini Calogero, un tono meno accademico delle Università:

> "Voglio chiarire che non si tratta di un metodo accademico; naturalmente queste Scuole devono avere un tono meno accademico delle Università e non vogliamo pensare che vi escano delle assistenti sociali perfette. Nessuna Scuola potrebbe darci delle assistenti sociali perfette, anzi le Assistenti debbono uscire dalla Scuola con la convinzione che non sono perfette, che debbono vivere il problema nella sua vastità e che in questa vastità compiono un piccolo e limitato lavoro. Esse debbono rendersi conto che non si tratta solo di svolgere pratiche e che l'assistenza è cosa delicata e umana".[534]

[531] Per approfondimenti sulla storia del Servizio Sociale di comunità si vedano E. Appetecchia, *Idee e movimenti comunitari. Servizio Sociale di comunità in Italia nel secondo dopoguerra*, Viella, Roma, 2015 e M. Dellavalle, *Flashback: tracce di storia del Servizio Sociale di comunità in Italia*, in E. Allegri, *Il Servizio Sociale di comunità*, Carocci, Roma, 2015.

[532] Cfr. ETFAS, *Servizio sociale*, Electa, Milano, 1958 e ETFAS, *Case rurali e borghi,* Centro sardo di documentazione, Archivio di Stato, Cagliari, [1962?].

[533] L'ISSCaL, istituito nel 1963, è un ente che opera nei quartieri di edilizia residenziale pubblica in base alla convenzione stipulata con la GESCAL (Gestione Casa per Lavoratori), che in base alla Legge del 14 febbraio 1963, n. 60, sostituisce il soppresso Ina-Casa.

[534] R. Cutini, *La nascita del Centro di Educazione per assistenti sociali (CEPAS) di Roma*, cit., pp. 60-63. Si tratta della risposta di Maria Comandini Calogero alla Dottoressa Ricci, dattiloscritto del Convegno di

Il Servizio Sociale italiano, come detto in precedenza, nasce però in modo repentino e questo non consente di costruire un bagaglio di conoscenze attraverso lo studio, la ricerca e l'esperienza diretta sul campo. Le Scuole dovranno dunque ricorrere, per la formazione, alle conoscenze teoriche maturate all'estero: "modelli teorici e metodologici verranno importati dal Servizio Sociale statunitense che in quegli anni aveva sviluppato e sistematizzato un solido patrimonio, elevato in breve tempo al rango di disciplina accademica".[535] L'esperienza del Servizio Sociale anglosassone, tra l'altro, era utilizzata dalla Comandini Calogero per suffragare la sua tesi circa l'esigenza di una vasta cultura storico-umanistica come base per la formazione degli assistenti sociali:

> "Dovrà conoscere molte cose particolari: […] ma, soprattutto, dovrà avere un solido fondamento di preparazione umanistico-civico-politica. Dovrà essere filosoficamente orientato circa i problemi essenziali della morale e della società. […] Chi è chiamato a svegliare la fiducia degli uomini nel loro destino dovrà veramente avere fiducia in essi: e questo significa spirito di ascolto, curiosità perenne […], vuol dire alto livello di preparazione generale: e pienamente corrisponde a quanto circa la preparazione degli assistenti sociali si è venuto sempre meglio chiarendo in Inghilterra, negli Stati Uniti d'America, in Svizzera, cioè nei paesi in cui è maggiormente sviluppato il *Social Work* in senso stretto".[536]

Se da un lato, come affermano Cortigiani e Stefani, questo rafforzò una dipendenza metodologica e tecnica dal sistema anglosassone, dall'altro lo scambio tra docenti americani e italiani "permise un circuito di pensiero e di operatività che dette impulso alla professionalizzazione del lavoro assistenziale".[537] Sarà solo nella seconda metà degli anni '50, infatti, che inizierà il processo di adattamento delle metodologie professionali alla realtà italiana. Un processo che, come abbiamo visto, condurrà a valutare criticamente da parte degli assistenti sociali il lavoro professionale in atto e ad assumere una maggiore consapevolezza rispetto ai propri compiti all'interno del sistema dei servizi, considerato anche il fatto che la formazione non era ancora regolamentata e

---

Tremezzo, Mercoledì 2 Ottobre 1946, Archivio Laura Calogero. Una valida biografia di M. Comandini Calogero la si può trovare in A. Antonangeli Marino (a cura di), *Biografie*, *Calogero Comandini Maria*, in "La Rivista di Servizio Sociale", n. 1/2001.

[535] S. Fargion, *Il Servizio Sociale. Storia, temi e dibattiti*, cit., p. 24.

[536] M. Calogero, *Necessità di una cultura storico - umanistica per la formazione dell'assistente sociale in Italia: problemi di democrazia e di collaborazione civica*, in Atti del convegno per studi di Assistenza Sociale, Tremezzo (Como), 16 settembre 6 ottobre 1946, Milano, 1947, pag. 614, citata in R. Cutini, *La nascita del Centro di Educazione per assistenti sociali (CEPAS) di Roma,* cit., p. 66.

[537] M. Cortigiani, M. Stefani (a cura di), *op. cit.,* p. 49.

riconosciuta a livello universitario. Tale mancata regolazione dell'attività formativa aveva fornito, tra l'altro, una proliferazione di più sedi e la formazione al Servizio Sociale spesso si presentava inadeguata per la presenza di programmi e docenti improvvisati. In merito, può essere interessante, limitatamente agli assistenti sociali[538], riportare i risultati della ricerca "La formazione degli operatori sociali", condotta dal CEPAS con il contributo finanziario del Consiglio nazionale delle ricerche, e pubblicata nel 1971, poiché consente di mettere in evidenza le differenze sostanziali tra il passato e il presente della formazione al Servizio Sociale, soprattutto per ciò che concerne la programmazione degli insegnamenti.

La rilevazione è stata eseguita con un questionario inviato per posta, nell'ottobre del 1967, a 242 centri di formazione degli operatori (54 questionari inviati ai centri di formazione per gli assistenti sociali, dei quali solo 44 sono stati compilati), mentre le aree indagate riguardano sia elementi intrinseci alla formazione sia elementi estrinseci. Al primo gruppo appartengono le domande sull'ordinamento del corso (durata, requisiti richiesti per l'iscrizione, obbligo di frequenza, insegnanti) e sui programmi di insegnamento (corsi teorici e tirocini); con il secondo gruppo di domande si è voluto osservare il tipo di inserimento della formazione nelle strutture del paese (caratteristiche dell'ente di cui il centro fa parte e i tipi di rapporti esistenti tra il centro e le istituzioni in cui presta attività l'operatore). Riportiamo nelle tabelle seguenti i risultati: [539]

Tab. 13 *Ordinamento degli studi: requisiti per l'iscrizione*

Requisiti per l'iscrizione
Titolo di studio richiesto: scuola media superiore (44 centri su 44 totali)
Titolo di studio più frequente: abilitazione magistrale (44 centri su 44 totali)
Età minima richiesta: 18 anni (37 centri su 44 totali). 7 centri non hanno risposto a tale domanda
Età massima richiesta: classe d'età 31-35 anni (31 centri su 44 totali). Gli altri dati sono eterogenei per classe d'età, o tale requisito non viene precisato
Sesso: sono aperti ad ambedue i sessi la quasi totalità dei corsi (42 centri su 44 totali). Solo 2 centri sono aperti solo al sesso femminile
Selezione: superamento di prove culturali o psicoattitudinali (37 centri su 44 totali). I rimanenti 7 centri non prevedevano selezione

Tab. 14 *Ordinamento degli studi: durata dei corsi e periodicità con cui si svolgono*

Durata dei corsi: 3 anni (43centri su 44 totali). Solo 1 centro prevede un corso biennale
Periodicità annuale: sì (36 centri su 44 totali). 3 centri non garantiscono una periodicità, mentre 5 non precisano

[538] Centro di educazione professionale per assistenti sociali (CEPAS), Consiglio Nazionale delle Ricerche (CNR), *La formazione degli operatori sociali*, in AAI, "Indagini e Documentazioni Sociali, 1971, pp. 1-49. Lo studio è stato svolto da Teresa Ciolfi e Marcello Ferretti, e diretta da Angela Zucconi.
[539] Fonte: elaborazione propria su dati CEPAS.

Tab. 15 *Ordinamento degli studi: obbligatorietà della frequenza ai corsi*

Centri con corsi a carattere residenziale: 5
Obbligatorietà nei centri non residenziali: sì (35 centri). 4 centri non precisano

Tab. 16 *Ordinamento degli studi: personale docente*

Presenza nei centri di operatori sociali tra i docenti dei corsi: sì (42 centri), no (1 centro), non precisato (1 centro)
Tipo di operatore sociale presente tra i docenti dei corsi: assistente sociale (42 centri), consigliere di orientamento scolastico e professionale (1 centro), educatore sanitario (1 centro)
Operatore sociale della stessa professione presente tra i docenti: sì (42 centri)

Tab. 17 *Programmi di insegnamento: le materie teoriche*

Ore di lezioni teoriche: 1001-1300 ore (19 centri); 701-1000 ore (17 centri); 1301-1600 ore (3 centri); 1601-2000 ore (2 centri); 501-700 ore (2 centri); non precisato (1 centro).
Ore di insegnamento materie economiche: 21-30 ore (15 centri); 11-20 ore (7 centri); 41-50 ore (6 centri); 31-40 ore (4 centri); 51-60 ore (3 centri); 61-70 ore (1 centro); nessuna ora (7 centri).
Ore di insegnamento materie giuridiche: 101-150 ore (19 centri); 151-200 ore (17 centri); 201-250 ore (4 centri); 251-300 ore (1 centro); 351-400 ore (1 centro); 400-420 ore (1 centro).
Ore di insegnamento materie medico-sanitarie: 51-75 ore (16 centri); 26-50 ore (15 centri); 76-100 ore (4 centri); 201-250 ore (3 centri); 101-150 ore (2 centri); 0-25 ore (1 centro); nessuna ora (2 centri).
Ore di insegnamento materie pedagogiche: 26-50 ore (3 centri); 0-25 ore (2 centri); 51-75 ore (2 centri); 101-150 ore (2 centri); nessuna ora (34 centri).
Ore di insegnamento metodi e tecniche di lavoro professionale: 301-350 ore (9 centri); 351-400 ore (8 centri); 251-300 ore (7 centri); 401-450 ore (6 centri); 151-200 ore (4 centri); 501-550 ore (3 centri); 451-500 ore (2 centri); 26-50 ore (1 centro); 51-75 ore (1 centro); 201-250 ore (1 centro); 551-600 ore (1 centro).
Ore insegnamenti pratici specifici: nessuna ora (43 centri).
Ore di insegnamento religione, etica professionale e filosofia: 101-125 ore (9 centri); 76-100 ore (8 centri); 51-75 ore (8 centri); 20-30 ore (5 centri); 126-150 ore (4 centri); 176-200 ore (3 centri); 0-25 ore (2 centri); nessuna ora (4 centri).
Ore di insegnamento materie sociologiche: 101-125 ore (11 centri); 125-150 ore (8 centri); 176-200 ore (5 entri); 201-225 ore (3 centri); 226-250 ore (3 centri); 151-175 ore (3 centri); 76-100 ore (3 centri); 51-75 ore (3 centri); 26-50 ore (3 centri); 251-275 ore (1 centro).
Ore di insegnamento materie psicologiche e psichiatriche: 76-100 ore (13 centri); 101-125 ore (10 centri); 126-150 ore (9 centri); 151-175 ore (3 centri); 176-200 ore (2 centri); 51-75 ore (2 centri); 201-225 ore (1 centro); 226-250 ore (1 centro); 276-300 ore (1 centro); 401-425 ore (1 centro).
Ore di insegnamento materie multidisciplinari: 0-25 ore (11 centri); 26-50 ore (6 centri); 76-100 ore (2 centri); 51-75 ore (1 centro); 101-125 ore (1 centro); 151-175 ore (1 centro); 201-225 ore (1 centro); nessuna ora (20 centri).
Ore di insegnamento materie di cultura generale: 0-25 ore (7 centri); 26-50 ore (7 centri); 51-75 ore (3 centri); nessuna ora (26 centri).
Ore di insegnamento materie non classificabili: nessuna ora (32 centri); 26-50 ore (3 centri); 51-75 ore (3 centri); 0-25 ore (2 centri); 76-100 ore (1 centro); 126-150 ore (1 centro); 176-200 ore (1 centro).

Alla luce di questi dati, è evidente che le materie giuridiche (16%), psicologiche e psichiatriche (13%) e sociologiche (13%) costituiscono il nucleo centrale e più importante della formazione teorica degli assistenti sociali. Discipline che costituiscono la "base necessaria per l'apprendimento delle conoscenze sulle strutture (giuridiche e sociologiche) e sugli individui (psicologiche), cioè sui campi di attività

dell'operatore"[540]. Le altre materie, religione ed etica (9%), sanitarie (6%) ed economiche (3%) completano il quadro degli insegnamenti di base, mentre il gruppo di materie "metodi e tecniche di lavoro professionale" (33%) assume un peso centrale nella formazione. Rimandiamo alla parte successiva per un quadro delle caratteristiche del tirocinio, mentre riportiamo brevemente alcuni dati per ciò che concerne la seconda area sondata nella ricerca del CEPAS sulle caratteristiche dei centri.

Nella maggior parte dei casi, come abbiamo già visto, la figura giuridica dei promotori dei centri è quella dell'ente privato religioso o d'ispirazione religiosa e quella dell'ente pubblico e privato. Il corso, in linea generale, è stato istituito dagli enti promotori per la formazione del personale o in risposta ad esigenze di enti (40%) o al di fuori di collegamento con enti (50%). Non c'è un inserimento dei centri all'interno dell'ordinamento scolastico dello Stato, mentre la maggior parte di essi cura il collocamento al lavoro dell'operatore da essi diplomato. Questo è di certo indicativo dell'esistenza di stretti legami fra le istituzioni che si occupano della formazione e quelle che impiegano gli operatori, sebbene l'analisi non offra informazioni univoche circa la natura di tali rapporti. L'accezione "curare il collocamento" può infatti comprendere sia una vera e propria selezione da parte del centro nei confronti dei propri allievi in relazione alle richieste degli enti, sia una mera attività di informazione, agli studenti, sulle possibilità del mercato di lavoro e, agli enti, sulla disponibilità di personale diplomato.[541]

Gli anni Sessanta, per ciò che concerne lo sviluppo dell'assetto metodologico delle Scuole, si dividono essenzialmente in due fasi: la prima, dal 1961 al 1964, vede il consolidarsi dell'offerta formativa, sia in termini di riequilibrio del peso dato in precedenza al Servizio Sociale individuale sia per lo sviluppo della ricerca e del Servizio Sociale di comunità; la seconda, dal 1964 al 1968, caratterizzata da un ripensamento delle funzioni del Servizio Sociale, nella direzione di un maggiore collegamento della professione con il contesto, grazie soprattutto allo sviluppo di politiche sociali più avanzate e il dibattito relativo alla programmazione economico-

[540] *Ivi*, p. 88.
[541] *Ivi*, p. 63. Gli autori della ricerca definiscono in merito il loro punto di vista, infatti, esprimono parere sfavorevole ad un'azione diretta della scuola nell'inserimento lavorativo, poiché questo potrebbe essere lesivo dei diritti dello studente, oltre ad introdurre nel rapporto scuola-studente elementi estranei alle finalità formative della scuola.

sociale.[542] I criteri cui dovevano corrispondere i programmi di insegnamento delle materie fondamentali per la preparazione al Servizio Sociale erano i seguenti:

- nel triennio, oltre l'insegnamento di principi di Servizio Sociale, deve essere presente un corso organico biennale di Servizio Sociale individuale (*casework*) e un corso organico biennale di Servizio Sociale di gruppo (*groupwork*) e per il Servizio Sociale di comunità almeno un corso informativo sulle esperienze italiane;
- l'insegnamento delle materie fondamentali non deve essere inferiore, come sviluppo orario complessivo, a un quarto del totale di ore destinate nel triennio ai corsi teorici;
- l'insegnamento delle materie fondamentali deve essere affidato a docenti dotati di esperienza diretta di attività professionale e di adeguata capacità didattica e in possesso del diploma di assistente sociale;
- l'insegnamento pratico deve essere assicurato mediante la partecipazione di ciascun allievo nel triennio a più tirocini professionali.

Nessuna Scuola poteva più prescindere dall'obbligo di giungere ad una professionalità che fosse il frutto dell'incontro e del dialogo tra la dimensione teorica e quella pratica-esperienziale, esigenza che ancora oggi trova resistenze all'interno delle sedi accademiche, dove non sempre viene riconosciuta, e aggiungerei compresa, la natura professionalizzante della formazione al Servizio Sociale. Al di là di questo, su cui ritorneremo in seguito, è evidente come le Scuole abbiano posto i fondamenti del Servizio Sociale italiano che è andato a delinearsi come disciplina di sintesi tra elementi di conoscenze che provengono anche da scienze diverse, volta all'operatività, che ha per oggetto l'uomo nel suo rapporto con l'ambiente. A partire dagli anni Settanta, come già delineato, avverranno importanti mutamenti sul versante legislativo e organizzativo, che condurranno a maturare la consapevolezza della fragilità di una professione ancora senza riconoscimento e con un percorso formativo che viene sentito sempre più inadeguato.

[542] M. Cortigiani, M. Stefani, *op. cit.,* p. 54. È interessante sottolineare, inoltre, che nel 1967 l'AAI conclude il programma nazionale di assistenza alle Scuole, trasmettendo la competenza al Ministero della Pubblica Istruzione, per una collocazione degli assistenti sociali in ambito universitario, anche se, come vedremo, questa avverrà in tempi molto più lunghi. Le Scuole costituirono così l'Associazione Nazionale di Scuole di Servizio Sociale (ASISS) per garantire un sostegno reciproco e per programmare iniziative congiunte di formazione e di tutela.

5.2 Verso la formazione universitaria degli assistenti sociali

Le Scuole anche negli anni Settanta rimanevano legate alla gestione privata, essendo falliti tutti i tentativi di arrivare ad una regolamentazione legislativa. Continuavano a rimanere escluse dall'ordinamento pubblico dell'istruzione, sebbene si fosse sviluppato un importante rapporto con la realtà sociale grazie ad una rete di relazioni che ampliava il raggio di influenza di ogni singola Scuola: scambi tra i docenti delle discipline di base e delle metodologie professionali; rapporti delle Scuole con gli enti in cui operavano assistenti sociali e nei quali venivano inseriti gli studenti per i tirocini; scambi che assistenti sociali e studenti avevano con il loro ambiente circostante; i dibattiti, i convegni e i seminari che portavano, in modo ufficiale di fronte all'opinione pubblica, i temi più importanti del Servizio Sociale. Esisteva, inoltre, uno stretto rapporto tra le Scuole e il mondo professionale e questo consentiva le verifiche del rapporto tra la teoria e la pratica che è sempre stata una peculiarità del Servizio Sociale. Ma, come più volte ribadito, alla fine degli anni Sessanta, si assiste ad una crisi che investe tutte le Scuole.

Il punto di partenza, come osserva Villa, può essere individuato nel momento in cui gli studenti di alcune Scuole, parallelamente agli altri movimenti studenteschi, "iniziarono a porre in atto delle strategie di lotta per crearsi degli spazi innovativi all'interno delle loro strutture scolastiche".[543] Studenti ai quali si unirono progressivamente i docenti più sensibili ai mutamenti che stavano avvenendo sia sul piano politico che su quello sociale. E lo stesso Convegno dal titolo "Scuole ed Enti nella formazione professionale degli assistenti sociali", tenutosi a Milano nel 1967, testimonia sia l'esigenza, ormai da tutti riconosciuta, di stabilire criteri univoci nel rapporto tra le sedi formative, ma soprattutto della presa di coscienza che un cambiamento era ormai indispensabile. La formazione non poteva essere sconnessa dalla realtà sociale del momento e doveva porsi come obiettivo prioritario quello di preparare operatori capaci di comprendere il momento storico di cui erano parte "e quindi consapevoli non solo del mandato professionale, ma anche di quello istituzionale e sociale".[544]

[543] F. Villa, *Le dimensioni del Servizio Sociale*, cit., p. 175.
[544] M. Cortigiani, P. Marchetti, *op. cit*., p. 59.

> "L'assistente sociale deve avere uno spirito e una volontà politica; non può fermarsi al singolo problema; deve vedere le cause politiche e sociali che lo hanno determinato e quelle da cui dipende una possibile soluzione. […] Non può ragionare solo in termini di «caso», di situazione particolare, deve vedere i problemi collettivi e generali nei quali ogni situazione è inserita e cercare le istituzioni che devono farsene carico".[545]

Un cambiamento non facile da realizzare soprattutto alla luce delle insufficienze delle Scuole anche nella produzione scientifica e, come affermava Florea nel sopracitato Convegno, "la carenza di tutto il Servizio Sociale italiano nel predisporre strumenti di comunicazione delle proprie esperienze"; mancava una riflessione sui modelli tecnico-scientifici utilizzati dal Servizio Sociale in quel dato momento storico e questo condusse "all'abbandono di ogni tecnica utilizzata in precedenza, nel momento in cui vi era l'arrivo di un nuovo tipo di intervento verso l'utenza", sminuendo così, in un certo senso, l'importanza e l'utilità delle esperienze fatte.

I problemi legati alla formazione degli assistenti sociali non erano comunque qualcosa di nuovo, giacché già nel Convegno di Tremezzo ben cinque delle relazioni presentate riguardavano questa tematica e furono tenute da persone che erano, o diventeranno immediatamente dopo, fondatori e fondatrici e/o direttori delle Scuole di Servizio Sociale. Ma le raccomandazioni, approvate a Tremezzo per il riconoscimento giuridico del titolo di assistente sociale e per la valorizzazione delle Scuole, dovranno attendere gli anni '80 per vedere la luce. In alcuni ambienti inizia però a maturare il progetto di istituire Scuole apposite in ambito universitario utilizzando l'art. 20 del Testo Unico delle leggi universitarie del 1933, che prevedeva l'istituzione delle Scuole Dirette a Fini Speciali (SDFS), strutture intermedie e parallele rispetto ai corsi di laurea, abilitate a rilasciare diplomi universitari professionalizzanti. La prima, come già anticipato, viene istituita nell'Università di Siena nel 1956, presso la facoltà di giurisprudenza e sul suo modello negli anni ne verranno istituite altre in diverse sedi universitarie, sebbene non tutti le accolsero con fiducia, soprattutto in ambito professionale. Alcuni temevano "la rigidità della struttura universitaria, altri che tale soluzione allontanasse definitivamente l'ipotesi di una formazione a livello di

[545] *Ivi*, p. 60.

laurea"[546]; timori che già individuava Vallin nella sua relazione esposta durante il Convegno di Tremezzo, in cui premeva per un'autonomia delle Scuole.

L'istituzione delle SDFS riveste un interesse particolare perché consentirà la regolazione del sistema formativo e renderà possibile il riconoscimento giuridico del titolo di assistente sociale con il DPR 14/1987, che sancisce che il diploma da esse rilasciato "costituisce l'unico titolo abilitante per l'esercizio della professione". Premessa a tale innovazione è il DPR 162/1982 che regolamenta le SDFS consentendo anche l'apertura di nuove, comprese quindi quelle per assistenti sociali. E, d'altra parte, non bisogna dimenticare che l'Italia era, all'epoca, l'unico Paese della Comunità europea a non aver disciplinato la formazione al Servizio Sociale,[547] nonostante questa fosse raccomandata dalla Risoluzione ONU (67) del Comitato dei Ministri del Consiglio di Europa del 29-06-67 (ruolo, formazione e status degli assistenti sociali).

Da questo momento in poi la formazione seguirà i mutamenti previsti dalle leggi di riforma universitaria che si succederanno a partire dagli anni Novanta:

- Legge 341/1990, "Riforma degli Ordinamenti Didattici Universitari"(prevede la soppressione delle Scuole Dirette a Fini Speciali o la loro trasformazione in Corsi di Diploma Universitario);
- D.M. 23 luglio 1993, "Modificazioni all'ordinamento didattico universitario relativamente al corso di diploma universitario in Servizio Sociale";[548]
- Decreto rettorale 17 dicembre 1998 per l'istituzione del corso di laurea sperimentale in Servizio Sociale delle Università LUMSA di Roma e di Trieste, con la possibilità di iscrizione all'anno integrativo per gli assistenti sociali diplomati;
- D.M. 509/1999, "Regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei". Istituisce i due livelli di laurea di primo livello (triennale) e di secondo livello (specialistica). S'individuano a livello nazionale 42 classi di

[546] S. Tonon Giraldo, Voce *Formazione al Servizio Sociale*, in A. Campanini (diretto da), *Nuovo Dizionario di Servizio Sociale*, cit., p. 265.
[547] Ministero dell'Interno, Direzione generale dei servizi civili, *Gli operatori sociali: esigenza di una normativa*, Roma, 1984.
[548] Il piano di studi, tenendo comunque conto dell'autonomia accademica, prevedeva: una parte vincolante per tutti i corsi relativa alle discipline di Servizio Sociale (Principi e Fondamenti, Metodi e Tecniche, Politica Sociale e Organizzazione dei Servizi) e una parte scelta dai singoli consigli di facoltà sulla base dell'orientamento e della realtà socio-istituzionale in cui sono inseriti. Il Decreto riconosceva, inoltre, grande importanza alla formazione pratica, prevedendo 600 ore di tirocinio professionale.

laurea, fra le quali nella classe 6 c'è anche la laurea in Scienze del Servizio Sociale e 104 classi di laurea specialistica, fra le quali nella classe 57 c'è la laurea in Programmazione e Gestione delle Politiche e dei Servizi Sociali;

- D.M. 270/2004, "Modifiche al Regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei, approvato con D.M. n. 509/1999" (L39 classe delle Lauree triennali in Servizio Sociale e LM 87 classe della Laurea Magistrale in Servizio Sociale e Politiche Sociali).

Un ulteriore elemento qualificante della formazione universitaria è rappresentato dall'attivazione di dottorati di ricerca in Servizio Sociale, per primo quello dell'Università di Trieste nell'anno accademico 1993-94 (dottorato in Sociologia, Teoria e Metodologia del Servizio Sociale), sebbene oggi si assista ad una loro progressiva estinzione (a Sassari, ad esempio, l'ultimo ciclo è stato attivato nell'anno accademico 2013-2014).

5.2.1 Il Servizio Sociale dentro l'università italiana oggi: uno studio comparato sulle offerte formative

Il Servizio Sociale è oggi inserito e riconosciuto a pieno titolo dall'ordinamento universitario, attraverso percorsi completi che hanno riconosciuto la rilevanza scientifica della disciplina, sebbene ancora non esista uno specifico settore scientifico-disciplinare per l'inquadramento dei docenti nei ruoli universitari. Il nuovo sistema di articolazione degli studi universitari prevede, tra le classi di laurea, quelle in Servizio Sociale. Si tratta in particolare della classe di laurea triennale L39 e della classe di laurea magistrale LM87.

Tab. 18 *Classe delle lauree in Servizio Sociale L39*

Obiettivi formativi qualificanti
I laureati nei corsi di laurea della classe devono: - possedere un'adeguata conoscenza e padronanza delle discipline di base, dei metodi e delle tecniche proprie del Servizio Sociale; - possedere conoscenze disciplinari e metodologiche adeguatamente utili alla programmazione ed alla realizzazione di interventi integrati tra vari ambiti operativi; - possedere una buona cultura interdisciplinare di base in ambito sociologico, antropologico, etico - filosofico, giuridico - economico, medico, psicologico e storico idonea a comprendere le caratteristiche delle società moderne e a collaborare alla costruzione di progetti di intervento individuale e sociale; - possedere competenze nel campo della rilevazione e del trattamento di situazioni di disagio sociale tanto di singoli quanto di famiglie, gruppi e comunità; - possedere adeguate competenze per la comunicazione e la gestione dell'informazione, in particolare per quanto attiene ai diritti di cittadinanza e all'accompagnamento di soggetti in difficoltà; - possedere competenze e capacità di interagire con le culture, comprese quelle di genere e delle popolazioni immigrate, nella

prospettiva di relazioni sociali multiculturali e multietniche;
- essere in grado di attivare azioni preventive del disagio sociale, promozionali del benessere delle persone, delle famiglie, dei gruppi e delle comunità; azioni di pronto intervento sociale e di sostegno nell'accesso alle risorse e alle prestazioni;
- possedere un'adeguata padronanza del metodo della ricerca sociale;
- possedere capacità di operare con i gruppi e in gruppi di lavoro;
- conoscere efficacemente, in forma scritta e orale, almeno una lingua dell'Unione Europea, oltre all'italiano;
- perseguire l'acquisizione di elementi di esperienza con attività esterne attraverso tirocini presso enti ed amministrazioni pubbliche nazionali o internazionali, organizzazioni non governative e del terzo settore, imprese sociali in cui è presente il Servizio Sociale Professionale.

I laureati della classe potranno svolgere attività professionali in diversi ambiti, quali organizzazioni private nazionali e multinazionali; amministrazioni, enti, organizzazioni pubbliche nazionali, sovranazionali e internazionali; organizzazioni non governative, del terzo settore e imprese. Tali attività saranno svolte in diverse aree: di aiuto nei processi di inclusione sociale, preventivo-promozionali, organizzative, didattico - formative e di ricerca.

Ai fini indicati il curriculum del corso di laurea attua la completezza della formazione sia di base sia caratterizzante assumendo discipline dai settori scientifico-disciplinari di cui in tabella ed attua la coerenza complessiva della formazione orientandone i contenuti in rapporto agli obiettivi della classe.

Il curriculum del corso di laurea, oltre a rispettare i minimi indicati dalla tabella, deve anche prevedere almeno 18 CFU per Tirocinio e guida al tirocinio privilegiando la supervisione da parte di assistenti sociali.

Attività Formative indispensabili

Attività formative	Ambiti disciplinari	Settori scientifico-disciplinari	CFU	Tot. CFU
Di base	Discipline sociologiche	SPS/07 Sociologia generale SPS/08 Sociologia dei processi culturali e comunicativi SPS/09 Sociologia dei processi economici e del lavoro	15	36
	Discipline giuridiche	IUS/09 Istituzioni di diritto pubblico	3	
	Discipline psicologiche	M-PSI/01 Psicologia generale M-PSI/04 Psicologia dello sviluppo e psicologia dell'educazione M-PS/05 Psicologia sociale	6	
	Discipline politico-economiche-statistiche	SECS-P/01 Economia politica SECS-P/02 Politica economica SECS-S/05 Statistica sociale SPS/04 Scienza Politica	3	
	Discipline storico-antropologiche-filosofico-pedagogiche	M-DEA/01 Discipline demoetnoantropologiche M-FIL/03 Filosofia morale M-PED/01 Pedagogia generale e sociale M-PED/04 Pedagogia sperimentale M-STO/04 Storia contemporanea SPS/01 Filosofia politica SPS/02 Storia delle dottrine politiche	9	
Caratterizzanti	Discipline del Servizio Sociale	SPS/07 Sociologia generale	15	54
	Discipline sociologiche	SPS/08 Sociologia dei processi culturali e comunicativi SPS/09 Sociologia dei processi economici e del lavoro SPS/10 Sociologia dell'ambiente e del territorio SPS/12 Sociologia giuridica, della devianza e del mutamento sociale	9	
	Discipline giuridiche	IUS/01 Diritto privato IUS/07 Diritto del lavoro IUS/08 Diritto costituzionale IUS/09 Istituzioni di Diritto Pubblico IUS/10 Diritto amministrativo IUS/14 Diritto dell'Unione Europea IUS/17 Diritto Penale	15	
	Discipline psicologiche	M-PSI/04 Psicologia dello sviluppo e Psicologia dell'educazione M-PSI/05 Psicologia Sociale M-PSI/06 Psicologia del lavoro e delle organizzazioni M-PSI/07 Psicologia dinamica M-PSI/08 Psicologia clinica	15	
	Discipline Mediche	MED/25 Psichiatria MED/42 Igiene generale e applicata	6	
Totale				90

Tab. 19 *Classe delle lauree magistrali in Servizio Sociale e Politiche Sociali*

Obiettivi Formativi Qualificanti

I laureati nei corsi di laurea magistrale della classe devono
- possedere una conoscenza approfondita delle teorie del servizio sociale e una capacità di utilizzo e sperimentazione di metodologie avanzate e innovative di servizio sociale;
- possedere una conoscenza approfondita delle discipline sociologiche, del servizio sociale, antropologiche, economico-statistiche, etico - filosofiche, giuridiche, politiche, pedagogiche, psicologiche e storiche;
- possedere una buona conoscenza di discipline affini a quelle di servizio sociale anche in relazione a specifici settori di applicazione;
- possedere competenze metodologiche approfondite di ricerca sociale, relative al rilevamento e al trattamento dei dati e alla comprensione del funzionamento delle società complesse, anche in specifici settori di applicazione;
- possedere competenze per la decodifica di bisogni complessi delle persone, delle famiglie, dei gruppi e del territorio, per la formulazione di diagnosi sociali, per il counseling psicosociale, per interventi di mediazione negli ambiti familiare, minorile, sociale e penale, per la gestione e l'organizzazione di risorse sia in ambito pubblico che di privato sociale;
- possedere competenze per progettare sistemi integrati di benessere locale e attivare e gestire, in ambito nazionale e internazionale, programmi di informazione, sensibilizzazione, responsabilizzazione, concertazione e protezione sociale di gruppi e comunità, a tutela dei loro diritti sociali;
- possedere abilità di progettazione, pianificazione, organizzazione e gestione manageriale nel campo delle politiche, dei servizi sociali e socio sanitari, pubblici e di privato sociale; di analisi e valutazione di qualità dei servizi e delle prestazioni svolte;
- possedere adeguate competenze per la comunicazione e la gestione dell'informazione;
- possedere esperienze qualificanti in rapporto a specifiche aree di intervento e ad obiettivi di formazione attinenti alla classe;
- essere in grado di utilizzare almeno una lingua dell'Unione Europea oltre l'italiano, con riferimento anche a lessici disciplinari.

I laureati nei corsi di laurea magistrale della classe potranno esercitare funzioni di organizzazione, gestione e consulenza a persone, organizzazioni ed istituzioni; tali funzioni potranno riguardare le dinamiche relazionali, la gestione di risorse umane, l'organizzazione delle risorse e delle strutture e la gestione economica di enti, servizi ed organizzazioni, nonché la progettazione delle politiche sociali.

I laureati nei corsi di laurea magistrale della classe potranno esercitare attività professionale, anche autonoma, nelle aree preventivo-promozionali, manageriali, didattico - formative e di ricerca, nonché di aiuto nei processi di inclusione e coesione sociale, di riconoscimento dei diritti sociali.

Ai fini indicati il curriculum del corso di laurea magistrale:
- attua la completezza della formazione caratterizzante assumendo discipline dai settori scientifico-disciplinari di cui in tabella;
- assicura l'acquisizione delle competenze qualificanti tramite attività di tirocinio e stage per almeno 10 CFU presso enti ed amministrazioni pubbliche, imprese ed enti privati e/o di privato sociale in cui è presente il servizio sociale professionale, nonché presso studi professionali di servizio sociale.

Attività Formative indispensabili

Attività formative	Ambiti disciplinari	Settori scientifico-disciplinari	CFU	Tot CFU
Caratterizzanti	Discipline sociologiche e di Servizio Sociale	SPS/07 Sociologia generale SPS/08 Sociologia dei processi culturali e comunicativi SPS/09 Sociologia dei processi economici e del lavoro SPS/10 Sociologia dell'ambiente e del territorio SPS/11 Sociologia dei fenomeni politici SPS/12 Sociologia giuridica, della devianza e del mutamento sociale	15	48
	Discipline giuridiche	IUS/01 Diritto privato IUS/07 Diritto del lavoro IUS/09 Istituzioni di Diritto Pubblico IUS/10 Diritto amministrativo IUS/13 Diritto internazionale IUS/14 Diritto dell'Unione Europea IUS/17 Diritto penale	12	
	Discipline psico-pedagogiche, antropologiche e filosofiche	M-DEA/01 Discipline demoetnoantropologiche M-PED/01 Pedagogia generale e sociale M-PED/03 Didattica e pedagogia M-PSI/04 Psicologia dello sviluppo e psicologia dell'educazione M-PSI/05 Psicologia sociale M-PSI/06 Psicologia del lavoro e delle organizzazioni M-PSI/07 Psicologia dinamica M-PSI/08 Psicologia clinica SPS/01 Filosofia politica	9	
	Discipline politiche, economiche e statistiche	SECS-P/01 Economia politica SECS-P/02 Politica economica SECS-P/03 Scienza delle finanze SECS-P/07 Economia aziendale SECS-P/08 Economia e gestione delle imprese SECS-P/10 Organizzazione aziendale SECS-S/05 Statistica sociale SPS/02 Storia delle dottrine politiche	12	

		SPS/03 Storia delle istituzioni politiche SPS/04 Scienza politica		
Totale				48

Nella tabella seguente riportiamo la distribuzione dei corsi attivati sul territorio nazionale nell'A.A. 2015-2016 e la rispettiva offerta formativa, ad eccezione del tirocinio di cui si parlerà più avanti.[549]

Tab. 20 *Corsi di laurea L39 attivati A. A. 2015-2016*[550]

Corso di laurea L39	Offerta formativa		
	I anno	II anno	III anno
Università degli Studi di Bari (Scienze del Servizio Sociale) Dipartimento di Scienze Politiche	Istituzioni di diritto pubblico (7cfu) Sociologia generale (8cfu) Diritto privato (7cfu) Elementi di statistica sociale e demografia (7cfu) Storia contemporanea (7cfu) Principi, fondamenti e metodi del Servizio Sociale (7cfu) Disciplina a scelta dello studente (6cfu) Altre conoscenze utili per l'inserimento nel mondo del lavoro (1cfu)	Psicologia generale (6cfu) Lingua straniera (7cfu) Diritto penale (7cfu) Politiche sociali e tecniche del Servizio Sociale (8cfu) Sociologia delle forme culturali e istituzionali (9cfu) Istituzioni di politica economica (7cfu) Disciplina a scelta dello studente (6cfu) Altre conoscenze utili per l'inserimento nel mondo del lavoro (1cfu)	Igiene (6cfu) Teorie del controllo sociale e della pena (7cfu) Psicologia sociale e dello sviluppo (15cfu) Diritto dell'Unione europea (7cfu) Storia delle dottrine politiche (8cfu) Nozioni di legislazione sociale (7cfu) Sociologia dell'organizzazione (7cfu) Prova finale (4cfu)
Università degli Studi di Bologna (Servizio Sociale) Dipartimento Sociologia e Diritto dell'Economia	Elementi di economia (10cfu) Sociologia (10cfu) Istituzioni di diritto pubblico (10cfu) Metodi e tecniche del Servizio Sociale I (6cfu) Principi e fondamenti del Servizio Sociale (6cfu) Storia contemporanea (10cfu)	Metodi e tecniche del Servizio Sociale II (9cfu) Metodologia e tecnica della ricerca sociale e sul territorio (9cfu) Teoria dei processi di socializzazione (9cfu) Diritto privato (9cfu) Organizzazione dei Servizi Sociali sul territorio (6cfu) Psicologia sociale (12cfu) Lingua straniera (10cfu)	Territorio, mutamento sociale e patologie psichiatriche (9cfu) Psicologia del lavoro (9cfu) Un esame a scelta tra: sociologia dei servizi sociali di territorio o sociologia criminale (6cfu) Attività a scelta dello studente (12cfu) Prova finale (5cfu)
Libera Università di Bolzano (Servizio Sociale) Facoltà Scienze della Formazione	Sociologia e metodologia della ricerca sociale (10cfu) Principi, fondamenti e condizioni strutturali del Servizio Sociale (9cfu) Diritto (10cfu) Metodologia del Servizio Sociale per la società contemporanea (14cfu) Psicologia generale (6cfu) Organizzazione dei servizi sociali (5cfu) Lingua italiana o tedesca (2cfu) Lingua inglese (4cfu)	Psicologia (15cfu) Dimensioni storiche e internazionali del Servizio Sociale (10cfu) Solidarietà sociale nell'analisi e nella pratica del Servizio Sociale (10cfu) Pedagogia interculturale (5cfu) Lingua italiana o tedesca (3cfu) A scelta dello studente (4cfu)	Solidarietà sociale nell'analisi e nella pratica del Servizio Sociale (10cfu) Diritto penale (5cfu) Psichiatria (6cfu) Sociologia della devianza (4cfu) Lingua inglese (2cfu) Abilità informatiche e telematiche per il Servizio Sociale (2cfu) A scelta dello studente (8cfu) Prova finale (8cfu)
Università della Calabria (Servizio Sociale) Dipartimento Scienze politiche	Sociologia generale (9cfu) Istituzioni di diritto pubblico (9cfu)	Politica sociale (9cfu) Psicologia sociale (6cfu) Metodi e tecniche del	L'organizzazione dei servizi sociali (9cfu) Psichiatria (6cfu)

[549] Consultabile su http://www.universitaly.it/. Si tratta del portale del Ministero dell'Università, dell'Istruzione e della Ricerca, creato appositamente per accompagnare gli studenti nel loro percorso di studi. È una vera e propria porta d'ingresso che permette di entrare nel mondo dei corsi di laurea e istruzione superiore in Italia, una comunicazione esaustiva, precisa e sempre aggiornata che permette di dare informazioni utili in maniera semplice ed efficace. Essendo le informazioni tratte direttamente dalle Schede Uniche Annuali dei corsi di laurea, si presuppone la loro validità.

[550] Fonte: elaborazione proprio su dati Universitaly.

e sociali	Istituzioni di economia (6cfu) Etica sociale (9cfu) Storia contemporanea (6cfu) Il lavoro sociale (9cfu) Introduzione ai metodi e alle tecniche del Servizio Sociale (6cfu) Lingua inglese (6cfu)	Servizio Sociale (6cfu) Famiglia e mutamento sociale (6cfu) Diritto delle persone e della famiglia o diritto penale (9cfu) Psicologia dello sviluppo (9cfu) Psicologia dinamica (6cfu) Statistica sociale (6cfu)	A scelta tra sociologia del territorio e sociologia della devianza (9cfu) A scelta dello studente (12cfu) Prova finale (6cfu)
Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale (Servizio Sociale) Dipartimento Scienze Umane, Sociali e della Salute	Storia contemporanea (6cfu) Psicologia generale (6cfu) Lingua e letteratura italiana contemporanea (6cfu) Principi e fondamenti del Servizio Sociale (6cfu) Sociologia e politiche sociali (9 cfu) Istituzioni di diritto pubblico (6cfu) Antropologia sociale (6cfu) Metodi e tecniche del Servizio Sociale I (6cfu) Pedagogia interculturale (9cfu)	Metodi e tecniche del Servizio Sociale avanzato (9cfu) Igiene e medicina sociale (9cfu) Diritto privato (9cfu) Psicologia sociale (9cfu) Lingua straniera (6 cfu)	Psicologia clinica (6cfu) Informatica (6cfu) Istituzioni di economia (6cfu) Scelta libera (12cfu) Principi costituzionali fondamentali e stato sociale (6cfu) Sociologia della famiglia (9cfu) Diritto del lavoro (6cfu) Prova finale (6cfu)
Università degli Studi di Catania (Sociologia e Servizio Sociale) Dipartimento Scienze Politiche e Sociali	Sociologia generale (9cfu) Storia contemporanea (6cfu) Pedagogia generale (6cfu) Economia politica (6cfu) Principi e fondamenti del Servizio Sociale (6cfu) Diritto privato (6cfu) Psicologia dello sviluppo (6cfu) Abilità informatiche (3cfu) Abilità lingua inglese (6cfu)	Metodologia della ricerca sociale (6cfu) Principi e metodi statistici (9cfu) Metodi e tecniche del Servizio Sociale (9cfu) Diritto penale e minorile (6cfu) Psicologia sociale e clinica (15cfu) Sociologia economica e del lavoro (6cfu) Diritto pubblico (6cfu)	Sociologia della comunicazione. Sociologia della famiglia (9cfu) Sociologia del diritto (6cfu) Organizzazione dei servizi sociali (6cfu) Antropologia (6cfu) A scelta dello studente (12cfu) Tesi (6cfu)
Università degli Studi Chieti – Pescara (Servizio Sociale) Dipartimento Lettere, Arti e Scienze Sociali	Istituzioni si sociologia (9cfu) Sociologia della comunicazione (9cfu) A scelta dello studente tra: tecniche di mediazione, tecniche di ricerca, tecniche di comunicazione, tecniche informatiche, tecniche relazionali, storia dell'etica e della conoscenza sociale (12cfu) Storia sociale (6cfu) Organizzazione dei servizi sociali (6cfu) Teorie del welfare e deontologia professionale (9cfu) Principi e strutture del Servizio Sociale (9cfu)	Metodi matematico-statistici per le scienze sociali e informatica (9cfu) Sociologia giuridica e della devianza (6cfu) Metodi e tecniche del Servizio Sociale (6cfu) Pedagogia sociale (6cfu) Istituzioni di comunicazione sociale (6cfu) Psicologia sociale (6cfu) Diritto penale (9cfu) Lingua inglese (3cfu) Lingua francese (3cfu)	Igiene generale e applicata (6cfu) Antropologia culturale (6cfu) Psicosociologia (6cfu) Analisi dei gruppi sociali (9cfu) Istituzioni di diritto pubblico (6cfu) Politica economica e sociale (6cfu) Conoscenze per l'inserimento nel mondo del lavoro (6cfu) Prova finale (6cfu)
Università Kore di Enna (Servizio Sociale) Facoltà di Scienze dell'uomo e della società	Istituzioni di sociologia (9cfu) Organizzazione e gestione dei servizi sociali (8cfu) Sociologia della famiglia (6cfu) Comunicazione sociale (6cfu) Diritto pubblico (6cfu) Lingua inglese (6cfu) Psicologia sociale (7cfu) Pedagogia generale e sociale (12cfu)	Metodologia e tecniche del Servizio Sociale (8cfu) Principi e fondamenti del Servizio Sociale (8cfu) Statistica sociale (6cfu) Politiche sociali (6cfu) Diritto di famiglia (6cfu) Diritto amministrativo (6cfu) Igiene (6cfu)	Sistemi di elaborazione delle informazioni (9cfu) Diritto pubblico comparato (9cfu) Psicologia dello sviluppo e dell'educazione (6cfu) Sociologia della devianza (6cfu) Psicologia del lavoro e delle organizzazioni (8cfu) Uno o più insegnamenti a scelta (12cfu) Prova finale (6cfu)
Università degli Studi di Firenze (Servizio Sociale)	Istituzioni di diritto pubblico (9cfu) Storia della società	Istituzioni di psicologia (6cfu) Tecniche e strumenti del	Diritto e processo penale (6cfu) Politiche sociali (9cfu)

Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali	contemporanea (9cfu) Economia per le scienze sociali (6cfu) Statistica per le scienze sociali (6cfu) Istituzioni di sociologia (9cfu) Politica, politiche e governance (6cfu) Principi e metodi del Servizio Sociale (9cfu) Laboratorio di motivazione professionale, conoscenza dei servizi e scrittura (3cfu) Competenze informatiche (3cfu)	Servizio Sociale (9cfu) Strutture e processi dei servizi sociali (6cfu) Diritto del lavoro e della sicurezza sociale (6cfu) Psicologia dello sviluppo (9cfu) Diritto privato e diritto di famiglia (6cfu) Sociologia del lavoro (6cfu) Medicina sociale (6cfu)	Psicologia sociale (6cfu) A scelta libera (12cfu) Competenze linguistiche (6cfu) Prova finale (6cfu)
Università degli Studi di Genova (Servizio Sociale) Dipartimento di Giurisprudenza	Psichiatria (6cfu) Filosofia pratica (9cfu) Fondamenti e organizzazione del Servizio Sociale (9cfu) Sociologia e metodologia della ricerca sociale (12cfu) Istituzioni di diritto pubblico (6cfu) Istituzioni di diritto privato (12cfu)	Filosofie della pena (6cfu) Diritto e procedura penale (12cfu) Psicologia dello sviluppo e pedagogia sperimentale (12cfu) Diritto dell'Unione europea (6cfu) Metodi e tecniche del Servizio Sociale I (9cfu) Psicologia sociale (12cfu) Lingua straniera (3cfu)	Economia politica (6cfu) Politica sociale (6cfu) Metodi e tecniche del Servizio Sociale II (9cfu) A scelta tra: Principi, fondamenti e deontologia del servizio sociale, Organizzazione del servizio sociale, Introduzione agli studi di genere (12cfu) Tesi di laurea (6cfu)
Università degli Studi dell'Aquila (Scienze della formazione e del Servizio Sociale) Dipartimento di Scienze Umane	Pedagogia generale (10cfu) Pedagogia interculturale (10cfu) Sociologia generale (9cfu) Diritto amministrativo (10cfu) Psicologia sociale (9cfu) A scelta tra: psichiatria e tutela e promozione della salute (6cfu) A scelta tra: multimedialità per le scienze sociali, fisiologia, neurofisiologia, geografia urbana e regionale (6cfu)	Metodologia della ricerca sociale (6cfu) Organizzazione dei servizi sociali ed educativi (9cfu) Politiche sociali e fondamenti del Servizio Sociale (10cfu) Psicologia generale (8cfu) Legislazione sociale (6cfu) A scelta tra: pedagogia della devianza e del disagio minorile, sociologia della devianza (9cfu) A scelta tra: neurofisiologia dei processi di apprendimento e Fondamenti anatomo-fisiologici dell'attività psichica (6cfu) Metodologia e tecniche del Servizio Sociale (6cfu)	Protezione diritti fondamentali (6cfu) Statistica sociale (6cfu) Psicologia sociale della famiglia (6cfu) A scelta (12cfu) Lingua inglese (3cfu) Informatica (3cfu) Prova finale (6cfu)
Università degli Studi di Macerata (Teorie, culture e tecniche per il Servizio Sociale) Dipartimento di Giurisprudenza	Sociologia e politica sociale I (8cfu) Principi, etica e metodologia del Servizio sociale (12cfu) Diritti sociali e di cittadinanza (5cfu) Istituzioni di diritto amministrativo (5cfu) Metodi e tecniche di analisi dei processi psicologici (5cfu) Antropologia giuridica e dei processi culturali (6cfu) Storia dei fenomeni politici ed istituzionali contemporanei (5cfu) Attività formative a scelta dello studente (5cfu) Abilità informatiche (2cfu)	Metodi e tecniche del Servizio Sociale I (7cfu) Sociologia e politica sociale II (8cfu) Organizzazione e amministrazione del Servizio Sociale (8cfu) Istituzioni di diritto privato (5cfu) Fondamenti e metodi per l'analisi empirica nelle scienze sociali (5cfu) Psicologia sociale (6cfu) Sociologia e politiche del controllo sociale (6cfu) Modelli operativi nelle applicazioni cliniche in psicologia I (6cfu) Attività formative a scelta dello studente (2cfu) Laboratorio per l'apprendimento dei servizi sociali (1cfu)	Metodi e tecniche del Servizio Sociale II (6cfu) Tossicodipendenze e tutela della salute (6cfu) Modelli operativi nelle applicazioni cliniche in psicologia II (4cfu) Laboratorio di modelli operativi nelle applicazioni cliniche in psicologia biennale (2cfu) Attività formative a scelta dello studente (5cfu) Laboratorio per l'apprendimento dei servizi sociali (1cfu) Medicina sociale (5cfu) Diritto della sicurezza sociale (5cfu) Diritto del multiculturalismo e del pluralismo religioso (5cfu) Teorie e politiche dello sviluppo urbano (5cfu)

			Conoscenze linguistiche (2cfu) Prova finale (8cfu)
Università degli Studi di Messina (Scienze del Servizio Sociale) Dipartimento Scienze Umane e Sociali	Sociologia generale (8cfu) Sociologia economica e della globalizzazione (8cfu) Diritto pubblico (6cfu) Scienza delle istituzioni pubbliche (8cfu) Antropologia sociale (8cfu) Storia contemporanea o antropologia della famiglia (7cfu) Principi e fondamenti del Servizio Sociale (8cfu) Laboratorio di lingua inglese (1cfu)	Fondamenti di psicologia dello sviluppo (8cfu) Metodi e tecniche del Servizio Sociale (8cfu) Sociologia del mutamento (8cfu) 2 insegnamenti affini o integrativi tra Storia moderna, Lingua inglese, Storia delle istituzioni economiche, politiche e sociali, Sociologia Politica, Fondamenti di psicologia sociale, Storia delle relazioni internazionali, Diritto amministrativo (18cfu) Insegnamenti a scelta dello studente (12 cfu)	Storia delle dottrine politiche e sociali (8cfu) Organizzazione dei servizi sociali (9cfu) Diritto dell'Unione Europea o Diritto privato, della famiglia e dei minori (9cfu) Psicologia dell'educazione (8cfu) Fondamenti di psicologia clinica (8cfu) Psichiatria (6cfu) Prova finale (6cfu)
Università degli Studi di Milano Bicocca (Servizio Sociale) Dipartimento di Sociologia e Ricerca Sociale	Antropologia culturale (6cfu) Economia politica (6cfu) Istituzioni di Diritto pubblico (6cfu) Metodologia della ricerca sociale (6cfu) Principi e Fondamenti del Servizio Sociale (6cfu) Psicologia dello sviluppo (9cfu) Sociologia (12cfu) Abilità informatiche (3cfu) Conoscenza della lingua straniera (3cfu)	Diritto privato e di famiglia (6cfu) Filosofia politica (6cfu) Disagio psichico (6cfu) Metodi e tecniche del Servizio Sociale I (6cfu) Organizzazione dei servizi sociali (6cfu) Politica sociale (12cfu) Psicologia sociale (6cfu) Un insegnamento a scelta tra mutamento sociale e welfare e Inclusione sociale, reti e welfare (3cfu)	Diritto della sicurezza sociale (6cfu) Metodi e tecniche del Servizio Sociale II (6cfu) Psicologia clinica (6cfu) Sociologia della famiglia e della devianza (12cfu) Attività a scelta (12cfu) Prova finale (6cfu)
Università Cattolica del Sacro Cuore (Scienze del Servizio Sociale) Facoltà di Scienze Politiche e Sociali	Elementi di diritto pubblico e legislazione sociale (9cfu) Istituzioni di economia politica (9cfu) Medicina sociale (6cfu) Metodologia del Servizio Sociale (12cfu) Metodologia della ricerca sociale (6cfu) Psicologia dello sviluppo (6cfu) Sociologia generale (9cfu) Laboratorio di orientamento al Servizio Sociale (6cfu)	Diritto privato e della famiglia (9cfu) Metodologia del Servizio Sociale II (9cfu) Politica sociale e organizzazione dei servizi (9cfu) Psicologia sociale e della famiglia (9cfu) Sociologia applicata (9cfu) Attività formative a scelta dello studente (6cfu)	Diritto penale e penale minorile (6cfu) Elementi di psicopatologia (6cfu) Etica e deontologia professionale (6cfu) Metodologia del Servizio Sociale III (9cfu) Storia sociale (6cfu) Attività formative a libera scelta dello studente (6cfu) Prova finale (6cfu)
Università degli Studi del Molise (Scienze del Servizio Sociale) Dipartimento Economia, Gestione, Società e Istituzioni	Psicologia sociale e delle dinamiche familiari (9cfu) Sociologia (9cfu) Politica economica (6cfu) Demografia ed elementi di statistica sociale (9cfu) Istituzioni di diritto pubblico (6cfu) Principi e fondamenti del Servizio Sociale (9cfu) Lingua inglese (3cfu) Laboratorio di informatica (3cfu) A scelta dello studente (6cfu)	Metodi del Servizio Sociale e lavoro di gruppo I (9cfu) Istituzioni di diritto privato (9cfu) Organizzazione del Servizio Sociale (6cfu) Metodologia e tecnica della ricerca sociale (6cfu) Pedagogia sociale (9cfu) Elementi di diritto del lavoro e previdenza sociale (9cfu) Sociologia della famiglia (3cfu)	Psicologia delle organizzazioni e del lavoro (6cfu) Psicologia dello sviluppo (6cfu) Sociologia della devianza (9cfu) Igiene e medicina di comunità (6cfu) Metodi del Servizio Sociale e lavoro di gruppo II (9cfu) A scelta dello studente (6cfu) Prova finale (9cfu)
Università degli Studi di Napoli Federico II (Servizio Sociale) Dipartimento di Scienze Politiche	Sociologia (9cfu) Istituzioni di diritto pubblico (6cfu) Tre insegnamenti a scelta tra: Storia contemporanea, Etica sociale, Storia delle Dottrine Politiche, Pedagogia generale	Principi e fondamenti del Servizio Sociale e Organizzazione del Servizio Sociale (12cfu) Psicodinamica dello sviluppo e delle relazioni familiari (9cfu)	Metodologia e tecniche del Servizio Sociale (9cfu) Igiene generale e applicata (6cfu) Politica sociale (6cfu) Sociologia giuridica e della devianza (9cfu)

	(27cfu) Psicologia di comunità (6cfu) Attività formative a scelta (12cfu)	Diritto penitenziario (6cfu) 1 insegnamento a scelta tra: Diritto dell'Unione Europea, Legislazione sociale, Principi di Diritto regionale (6cfu) Istituzioni di economia (6cfu) Diritto privato e di famiglia (9cfu)	2 insegnamenti a scelta tra: Antropologia culturale, Teoria del linguaggio e della comunicazione, Diritto ecclesiastico (12cfu) Teoria e tecniche del colloquio psicodinamico (6cfu) Prova finale (con verifica della conoscenza della lingua straniera, col valore di 2cfu, per gli studenti che non avranno sostenuto alcuna prova di lingua inglese) (6cfu)
Università degli Studi Suor Orsola Benincasa Napoli (Scienze del Servizio Sociale) Facoltà di Scienze della Formazione	Etica sociale (6cfu) Istituzioni di Diritto pubblico e Diritto regionale (6cfu) Metodologie e tecniche del Servizio Sociale (9cfu) Lingua inglese (9cfu) Psicologia generale (6cfu) Sociologia generale e Politica Sociale (12cfu) Sociologia giuridica e della devianza (12cfu)	Applicazioni informatiche al Servizio Sociale (9cfu) Metodi e tecniche della ricerca sociale (9cfu) Organizzazione del Servizio Sociale (9cfu) Pedagogia generale (6cfu) Principi e fondamenti del Servizio Sociale (9cfu) Due esami a scelta tra: Diritto Unione europea, Diritto Penale, Diritto amministrativo (12cfu)	Igiene generale e applicata (6cfu) Psicologia dello sviluppo (9cfu) Psicologia sociale (9cfu) Statistica sociale (6cfu) Crediti a scelta (12cfu) Prova finale (6cfu)
Università degli Studi di Padova (Servizio Sociale) Dipartimento Scienze Politiche, Giuridiche e Studi internazionali	Corso integrato Sociologia dei processi culturali (12cfu) Politiche sociali e culture del benessere (6cfu) Psicologia I: Fondamenti di psicologia sociale (9cfu) Pedagogia generale e sociale (6cfu) Principi e fondamenti del Servizio Sociale (6cfu) Fondamenti teorici e storici di antropologia filosofica (9cfu) Corso integrato Storia e Geografia sociale (12cfu) Lingua straniera (3cfu)	Diritto per i servizi sociali (18cfu) Tecniche e metodologie del Servizio Sociale I (6cfu) Tecniche e metodologie del Servizio Sociale II o Organizzazione dei servizi sociali (6cfu) Sociologia della famiglia e dell'infanzia (9cfu) Psicologia II: Psicologia dell'età evolutiva, dell'anziano e dell'handicap (9cfu) Psicologia III: Relazioni intergruppi e infragruppo, relazioni di sistema (6cfu) Pedagogia dell'integrazione (6cfu) Laboratori di formazione interdisciplinare (3cfu)	Statistica sociale (6cfu) Tecniche e metodologie del Servizio Sociale III o Organizzazione e gestione delle risorse umane nel Servizio Sociale (6cfu) Psichiatria (6cfu) A scelta (12cfu) Prova finale (6cfu)
Università degli Studi di Palermo (Servizio Sociale) Dipartimento di Culture e Società	Istituzioni di Diritto Pubblico/Diritto dell'Unione Europea (6cfu) Metodi e tecniche del Servizio Sociale I (6cfu) Principi e fondamenti del Servizio Sociale (6cfu) Sociologia e Metodologia e Tecniche della Ricerca Sociale (12cfu) Statistica Sociale e modelli statistici per il Servizio Sociale (9cfu) Teoria dei linguaggi e della comunicazione (6cfu) Psicologia dello sviluppo (6cfu) Laboratorio di informatica (3cfu)	Diritto e procedura penale con elementi di Diritto penitenziario (6cfu) Generi, sessualità e violenza (9cfu) Programmazione sociale con laboratorio di progettazione sociale (6cfu) Diritto privato e di famiglia (6cfu) Igiene generale e applicata (6cfu) Organizzazione del Servizio Sociale (6cfu) Pedagogia generale (9cfu) Psicologia Sociale (9cfu)	Metodi e tecniche del Servizio Sociale II (6cfu) Prova finale (9cfu) Prova finale di lingua straniera (3cfu) Analisi delle politiche pubbliche (6cfu) Psicodinamica dello sviluppo e delle relazioni familiari (6cfu) Sociologia della famiglia (6cfu) Attività a scelta (12cfu)
Università degli Studi di Parma (Servizio Sociale) Dipartimento di Giurisprudenza	Diritto di famiglia e delle persone minori (6cfu) Istituzioni di diritto pubblico e legislazione sociale (6cfu)	Diritto amministrativo e programmazione dei servizi sociali (6cfu) Politiche sociali (6cfu)	Analisi delle istituzioni politiche (9cfu) Metodi e tecniche del Servizio Sociale II (6cfu)

	Istituzioni di economia politica (6cfu) Principi e fondamenti del Servizio Sociale (9cfu) Psicologia dello sviluppo (6cfu) Sociologia generale (6cfu) Credito libera (6cfu) Lingua straniera (6cfu) Seminari professionalizzanti (6cfu)	Un esame a scelta tra: Biodiritto, Diritto del lavoro, Diritto e normativa sociale dell'Unione Europea (6cfu) Diritto penale (6cfu) Elementi di psicopatologia (6cfu) Metodi e tecniche del Servizio Sociale I (6cfu) Psicodinamica delle relazioni familiari (9cfu) Seminari professionalizzanti (6cfu)	Psicologia sociale (6cfu) Sociologia della devianza (9cfu) Un esame a scelta tra: Criminologia, Legislazione penale minorile, Medicina sociale, Pedagogia dell'adozione e dell'affido (6cfu) Credito libero (6cfu) Tesi di laurea (6cfu)
Università degli Studi di Perugia (Servizio Sociale) Dipartimento di Scienze Politiche	Diritto sanitario e dei servizi sociali (6cfu) Istituzioni di Diritto pubblico e diritti fondamentali (6cfu) Metodi e tecniche del Servizio Sociale I (9cfu) Psicologia dello sviluppo (6cfu) Sociologia (6cfu) Statistica sociale (9cfu) Storia contemporanea (6cfu) Idoneità informatica (3cfu) Lingua straniera (3cfu)	Diritto della famiglia e dei minori (9cfu) Medicina sociale (6cfu) Metodi e tecniche del Servizio Sociale II (9cfu) Metodologia della ricerca sociale e politica (6cfu) Psicologia sociale (6cfu) Welfare, valutazione e partecipazione (6cfu) Sociologia della devianza (9cfu)	Antropologia socio-culturale (9cfu) Metodi e tecniche del Servizio Sociale III (6cfu) Psicologia dinamica (9cfu) Servizi sociali e territorio (5cfu) Crediti a scelta (12cfu) Altre attività (seminari interdisciplinari) (3cfu) Prova finale (6cfu)
Università degli Studi del Piemonte Orientale (Servizio Sociale) Dipartimento di Giurisprudenza e Scienze Politiche, Economiche e Sociali	Istituzioni di Diritto pubblico (6cfu) Sociologia (6cfu) Principi e fondamenti del Servizio Sociale (6cfu) Psicologia dello sviluppo (9cfu) Diritto privato e di famiglia (6cfu) Fondamenti di Politica Sociale (9cfu) Metodologia delle scienze sociali (6cfu) Laboratorio sulle competenze relazionali (2cfu) Idoneità lingua straniera (3cfu) Abilità informatiche e telematiche (1cfu)	Organizzazione dei servizi sociali (12cfu) Psicologia sociale (6cfu) Relazioni etniche (9cfu) Sociologia della famiglia (9cfu) Diritto amministrativo (6cfu) Teorie, metodi e tecniche del Servizio Sociale (9cfu) Laboratorio scrittura professionale e progettazione (2cfu)	Analisi delle politiche pubbliche (6cfu) Diritto penale (6cfu) Psicologia clinica e psichiatria per il Servizio Sociale (12cfu) Sociologia della devianza (9cfu) Teorie, metodi e tecniche del Servizio Sociale II (9cfu) Laboratorio innovazione e Servizio Sociale (2cfu) Corso a scelta (6cfu) Prova finale (5cfu)
Università di Pisa (Scienze del Servizio Sociale) Dipartimento di Scienze Politiche	Diritto privato per i servizi sociali (6cfu) Diritto pubblico per il Servizio Sociale (6cfu) Informatica (3cfu) Principi e fondamenti del Servizio Sociale (6cfu) Sistemi di welfare comparati (6cfu) Sociologia e Storia e teoria sociologica (12cfu) Competenze linguistiche (6cfu) Discipline di area storica, politica, demoetnoantropologica (9cfu)	Introduzione alla politica economica (6cfu) Metodologia e tecnica del Servizio sociale (9cfu) Organizzazione del Servizio Sociale (6cfu) Psicologia dello sviluppo, dell'infanzia e dell'adolescenza (9cfu) Psicologia sociale (6cfu) Scienza politica (6cfu) Statistica e Metodi Demografici per Operatori Sociali (12cfu) Attività a libera scelta dello studente (6cfu)	Ordinamento costituzionale e diritti della persona (6cfu) Psicologia politica e di comunità (6cfu) Sociologia del controllo sociale e della devianza (6cfu) Sociologia della famiglia (6cfu) Sociologia ed etnografia dei processi culturali. (6cfu) Attività a libera scelta dello studente (6cfu) Discipline mediche (6cfu) Prova finale (6cfu)
Università per stranieri "Dante Alighieri" di Reggio Calabria (Operatori pluridisciplinari e interculturali d'area mediterranea) Dipartimento Scienze della Società e della formazione d'area mediterranea	Istituzioni di Diritto Pubblico (6cfu) Storia Contemporanea (9cfu) Geografia economico politica (6cfu) Sociolinguistica oppure Lingua e letteratura araba oppure Lingua e letterature ispanoamericane (9cfu) Economia Politica (6cfu) Sociologia generale (15cfu) (2	Sociologia dei processi culturali e comunicativi (15cfu) Sociologia Urbana (9cfu) Psicologia sociale (6cfu) Psicologia del lavoro e delle organizzazioni (6cfu) Diritto Privato (6cfu) Ulteriori conoscenze linguistiche (6cfu) Abilità informatiche e	Diritto Amministrativo (9cfu) Economia Aziendale (6cfu) Psicologia sociale II (9cfu) Psichiatria (6cfu) Abstract (Tesi) (6cfu) Prova finale (9cfu)

	moduli: Principi e fondamenti del servizio sociale (7cfu) e Metodi e tecniche del servizio sociale (8cfu) Materia a scelta dello studente (6cfu)	telematiche (6cfu) Materia a scelta dello studente (6cfu)	
Università degli Studi di Roma "La Sapienza" (Scienze e tecniche del Servizio Sociale) Dipartimento Scienze Sociali	Istituzioni di sociologia (9cfu) Diritto pubblico dei servizi (6cfu) Politica sociale (6cfu) Principi e fondamenti del Servizio Sociale (6cfu) Lingua inglese (3cfu) Psicologia sociale (6cfu) Metodi e tecniche del Servizio Sociale I (9cfu) Organizzazione territoriale dei servizi sociali (9cfu) Sociologia giuridica e della devianza (6cfu) Abilità informatiche (3cfu)	Metodologia e tecnica della ricerca sociale (6cfu) Storia contemporanea (9cfu) Economia politica (6cfu) Metodi e tecniche del Servizio Sociale II (9cfu) Psicologia dello sviluppo e dell'educazione (9cfu) A scelta dello studente (12cfu)	Metodi e tecniche del Servizio Sociale III (9cfu) Psicologia del lavoro e delle organizzazioni (6cfu) Igiene e medicina sociale (6cfu) Legislazione a tutela dell'infanzia e dell'adolescenza (9cfu) Antropologia culturale (6cfu) Sociologia dell'inclusione e della sicurezza sociale (6cfu) Prova finale (6cfu)
Università degli Studi di Roma "La Sapienza" (Servizio Sociale) Dipartimento di Psicologia dei processi di sviluppo e socializzazione	Fondamenti e metodi del Servizio Sociale (9cfu) Psicologia del corso di vita (9cfu) Statistica sociale (6cfu) Lingua straniera (3cfu) Abilità informatiche (3cfu) Sociologia generale e metodologia della ricerca sociale (9cfu) Antropologia culturale (6cfu) Diritto privato e della famiglia (9cfu) Istituzioni di diritto pubblico (6cfu)	Psicologia sociale (6cfu) Sociologia della famiglia (6cfu) Salute pubblica (6cfu) Pedagogia generale e sociale (6cfu) Organizzazione dei servizi sociali (9cfu) Psicologia dinamica (6cfu) Metodi e tecniche del Servizio Sociale I (6cfu) Sociologia giuridica della devianza e mutamento sociale (6cfu)	Psicologia del lavoro e delle organizzazioni (6cfu) Fondamenti di economia e politica economica (9cfu) Metodi e tecniche del Servizio Sociale II (6cfu) Servizio Sociale e politiche sociali (6cfu) Psicologia clinica (6cfu) A scelta dello studente (12cfu) Prova finale (6cfu)
Università degli Studi "Roma Tre" (Servizio Sociale e Sociologia) Dipartimento di Scienze della Formazione	Istituzioni di Diritto Pubblico (9cfu) Sociologia (9cfu) Sociologia della famiglia e delle reti sociali comunicative o Sociologia dell'educazione (9cfu) Principi e fondamenti del Servizio Sociale (6cfu) Psicologia generale (6cfu) Informatica (6cfu) Lingua inglese (6cfu)	Metodi e tecniche del Servizio Sociale I (9cfu) Politica sociale e Legislazione dei servizi sociali (9cfu) Sociologia economica e dello sviluppo (6cfu) Sociologia dei processi culturali e della religione + Laboratorio "Abitare il dialogo: culture e religioni nel Mediterraneo" (9cfu) Psicologia sociale + Laboratorio "Psicologia sociale degli atteggiamenti" (9cfu) Crediti a scelta (6cfu)	Metodi e tecniche del Servizio Sociale II (9cfu) Diritti sociali e dimensione etica nella relazione di aiuto (6cfu) Statistica sociale (6cfu) Psicologia dello sviluppo e dell'educazione (6cfu) Medicina sociale (6cfu) Ulteriori conoscenze linguistiche (6cfu) Crediti a scelta (6cfu) Prova finale (6cfu)
LUMSA Roma (Scienze del Servizio Sociale e del non profit) Dipartimento di Giurisprudenza	Economia politica e del non profit (6cfu) Teoria delle scelte Pubbliche (6cfu) Istituzioni di diritto pubblico (6cfu) Pedagogia sociale (3cfu) Psicologia generale (6cfu) Sociologia generale (6cfu) Igiene e medicina di comunità oppure Medicina preventiva e sociale oppure Psichiatria (6cfu) Storia e principi del servizio sociale con Laboratorio: Metodi e tecniche del servizio sociale (12cfu) Idoneità di lingua inglese	Politica sociale (6cfu) Diritto di famiglia e minorile (9cfu) Metodi e tecniche del servizio sociale (6 cfu) Psicologia sociale (9cfu) Diritto penale o Diritto degli enti non profit (6cfu) Organizzazione dei servizi (6cfu) Attività a scelta (6cfu) Teologia II (3cfu)	Bioetica (6cfu) Metodologie e tecniche della progettazione sociale (9cfu) Psicologia dinamica (6cfu) Sociologia delle migrazioni (9cfu) Metodologie e tecniche della ricerca sociale (6cfu) Attività a scelta (6cfu) Prova finale (6cfu)

	(6cfu) Idoneità di informatica (3cfu) Teologia I (3cfu)		
Università degli Studi del Salento (Servizio Sociale) Dipartimento Storia, Società e Studi sull'Uomo	Istituzioni di Diritto Pubblico (6cfu) A scelta tra Antropologia sociale e Storia contemporanea (12cfu) Economia politica (6cfu) Sociologia (9cfu) Idoneità informatica (4cfu) Psicologia dello sviluppo (6cfu) Metodi e tecniche del servizio sociale (8cfu) Principi, fondamenti e organizzazione del servizio sociale (8cfu)	Comunicazione nelle organizzazioni sociali (10cfu) Psicologia del lavoro e delle organizzazioni (7cfu) Laboratorio di metodi e tecniche del servizio sociale (8cfu) Politica sociale (10cfu) Sociologia della famiglia e politiche sociali (6cfu) Lingua (7cfu) Legislazione minorile (6cfu)	Igiene e medicina sociale (6cfu) Psicologia clinica e del comportamento deviante (8cfu) Diritto Penale (6cfu) Insegnamento a libera scelta (12cfu) Prova finale (6cfu)
Università degli Studi di Sassari (Servizio Sociale a Indirizzo europeo) Dipartimento di Scienze Umanistiche e Sociali	Antropologia sociale (9cfu) Statistica economica o Sistemi integrati della Qualità e dell'Ambiente (6cfu) Sociologia (6cfu) Istituzioni di diritto pubblico (6cfu) Metodi e tecniche del servizio sociale I (6cfu) Metodologia e tecniche della ricerca sociale (6cfu) Principi e fondamenti del servizio sociale (6cfu) Psicologia generale (6cfu) Igiene generale e applicata (6cfu)	Istituzioni di diritto privato (6cfu) Informatica di base (6cfu) Istituzioni di Diritto Penale e Legislazione minorile (6cfu) Metodi e tecniche del servizio sociale II (9cfu) Organizzazione del servizio sociale (3cfu) Psicologia del ciclo di vita (15cfu) Sociologia dei processi interculturali (6cfu)	Lingua straniera (6cfu) Metodi e tecniche del servizio sociale III (6cfu) Sociologia della famiglia e dell'educazione (9cfu) Politiche sociali e sistemi di welfare (6cfu) Statistica sociale (3cfu) Discipline a scelta (12cfu) Prova finale (6cfu)
Università degli Studi di Siena (Scienze del Servizio Sociale) Dipartimento Scienze Sociali, Politiche e Cognitive	Sociologia (12cfu) Fondamenti di psicologia (6cfu) Principi e fondamenti del servizio sociale (9cfu) Diritto di famiglia (6cfu) Istituzioni di Diritto pubblico (6cfu) Storia sociale (9cfu) Antropologia della famiglia (9cfu) Idoneità di lingua inglese (3cfu)	Analisi delle politiche sociali (6cfu) Metodi e tecniche del servizio sociale (9cfu) Organizzazione dei servizi sociali (6cfu) Metodologia della ricerca sociale (6cfu) Igiene (6cfu) Psichiatria (6cfu) Psicologia delle relazioni (9 cfu)	Progettazione sociale e territoriale (9cfu) Diritto penale (6cfu) Psicologia sociale (6cfu) Diritto della sicurezza sociale (6cfu) Sociologia delle migrazioni (6cfu) Attività a scelta (12cfu) Prova finale (7cfu)
Università degli Studi di Torino (Servizio sociale) Dipartimento Culture, politica e Società	Istituzioni di Diritto Privato e di Famiglia (9cfu) Istituzioni di Diritto Pubblico (9cfu) Principi e fondamenti del servizio sociale (9cfu) Storia del pensiero politico (9cfu) Processi culturali e politiche sociali (6cfu) Analisi delle politiche pubbliche (6cfu) Sociologia e ricerca sociale (12cfu)	Metodi e tecniche del servizio sociale (9cfu) Organizzazione dei servizi sociali (6cfu) Psicodinamica della famiglia e delle relazioni sociali (12cfu) Sociologia della famiglia (6cfu) Lingua (6cfu) Diritto penale e penitenziario (9cfu) Diritto amministrativo dei servizi sociali e sanitari (9cfu)	Elementi di psichiatria (6cfu) Psicologia sociale (9cfu) Sociologia della devianza (6cfu) Un esame a scelta tra: Antropologia sociale, Diritto della previdenza sociale, Sociologia della salute, Sociologia delle relazioni interetniche (6cfu) Attività a scelta (12cfu) Prova finale (6cfu)
Università degli Studi di Trento (Servizio Sociale) Dipartimento Sociologia e Ricerca Sociale	Istituzioni di sociologia (8cfu) Metodi e tecniche del servizio sociale I (12cfu) Diritto di famiglia (6cfu) Diritto pubblico (6cfu) Psicologia sociale (8cfu) Principi e fondamenti del servizio sociale (6cfu)	Metodi e tecniche del servizio sociale II (12cfu) Psicologia dello sviluppo (6cfu) Sociologia della devianza e del controllo sociale (6cfu) Etica professionale (6cfu) Diritto penale (6cfu)	Metodi e tecniche del servizio sociale III (6cfu) Psicopatologia (6cfu) Psicologia clinica del ciclo di vita (8cfu) Medicina sociale (6cfu) Salute e servizi socio-sanitari (6cfu)

	Pedagogia di comunità (6cfu) Organizzazione dei servizi Sociali (6cfu) Competenze linguistiche (4cfu)		Analisi delle politiche pubbliche e sociali (6cfu) Materie a scelta (12cfu) Competenze informatiche (2cfu) Prova finale (3cfu)
Università degli Studi di Trieste (Servizio Sociale) Dipartimento di Studi Umanistici	Metodi e tecniche del servizio sociale I (6cfu) Principi e fondamenti del servizio sociale (6cfu) Elementi di diritto pubblico (6cfu) Sociologia generale (9cfu) Elementi di psicologia generale e della comunicazione (9cfu) Pedagogia generale e sociale (6cfu) Insegnamento opzionale 1 anno – gruppo filosofico - morale (6cfu) Antropologia culturale (6cfu) Informatica (1cfu) Lingua inglese (3cfu)	Metodi e tecniche del servizio sociale II (6cfu) Sociologia della famiglia e dei processi culturali (6cfu) Elementi di diritto privato (9cfu) Politica sociale e gestione dei conflitti (12cfu) Organizzazione del servizio sociale (6cfu) Psicologia dello sviluppo (9cfu)	Metodi e tecniche del servizio sociale III (9cfu) Teorie e tecniche della ricerca sociale (6cfu) Statistica sociale (6cfu) Psicologia del lavoro (6cfu) Elementi di psichiatria (6cfu) Insegnamenti a scelta (12cfu) Laboratorio di tecniche relazionali (1cfu) Dinamiche relazionali tra assistente sociale e cittadini-utenti (1cfu) Prova finale (7cfu)
Università degli Studi di Urbino (Sociologia e Servizio Sociale) Dipartimento di Economia, Società, Politica	Antropologia sociale I, II (10cfu) Istituzioni di sociologia (6cfu) Metodologia delle scienze umane (6cfu) Psicologia sociale e dei gruppi I, II (10cfu) Processi sociali e fenomeni culturali (6cfu) Principi e fondamenti del servizio sociale (6cfu) Storia contemporanea (6cfu) Storia del pensiero sociologico e sociologico - giuridico (10cfu)	Diritto costituzionale italiano ed europeo I (6cfu) Diritto pubblico e delle autonomie locali I, II (10cfu) Governo e organizzazione dei servizi sociali (6cfu) Psicologia dello sviluppo (6cfu) Metodi e tecniche del servizio sociale (6cfu) Sociologia economica e del lavoro (6cfu) Statistica sociale (10cfu) Lingua (6cfu)	Psicologia clinica (6cfu) Igiene generale e applicata (6cfu) Un insegnamento a scelta tra: Filosofia delle religioni, Filosofia morale, Lingua e cultura inglese II, Politiche sociali, Servizio sociale minorile, Sociologia della devianza, Sociologia della famiglia, Sociologia politica, Storia del movimento cooperativo di credito, Sociologia dell'educazione, Sociologia urbana, Sociologia del diritto (6cfu), 2 insegnamenti a libera scelta (12cfu) Abilità informatiche (6cfu) Prova finale (6cfu)
Università "Ca Foscari" Venezia (Scienze della società e del Servizio Sociale) Dipartimento di Filosofia e Beni Culturali	Diritto pubblico e amministrativo (12cfu) Psicologia generale I (6cfu) Teorie sociologiche (9cfu) Teorie del servizio sociale (6cfu) A scelta dello studente (6cfu) Lingua inglese (3cfu)	Metodologia e tecniche della ricerca sociale (6cfu) Metodologie del servizio sociale I (9cfu) Diritto privato e di famiglia (9cfu) Psicologia delle età della vita (6cfu) Sociologia della famiglia e della vita quotidiana (6cfu) Sociologia economica (6cfu) Organizzazione del servizio sociale I (9cfu)	Politiche pubbliche e sociali (9cfu) Metodologie del servizio sociale II (9cfu) Sanità pubblica (6cfu) Psicologia sociale e della comunicazione (9cfu) Organizzazione del servizio sociale II (6cfu) Sociologia delle migrazioni e delle relazioni interculturali (6cfu) A scelta dello studente (6cfu) Prova finale (6cfu)
Università degli Studi di Verona (Scienze del Servizio Sociale) Dipartimento Tempo, Spazio, Immagine e Società	Sociologia e ricerca sociale (12cfu) Istituzioni di Diritto Pubblico (6cfu) Metodi statistici per le scienze sociali (6cfu) Metodi e tecniche del servizio sociale I (Teoria e Principi e fondamenti (9cfu) Diritto privato e della famiglia (6cfu) Psicologia dello sviluppo (6cfu) Diritto penale e deontologia	Politiche sociali e della famiglia (12cfu) Psicologia sociale e dei gruppi (6cfu) Istituzioni di economia (6cfu) Metodi e tecniche del servizio sociale II (6cfu) Legislazione e amministrazione dei servizi sociali (6cfu) Psicologia dinamica (6cfu) A scelta dello studente (12cfu)	Antropologia culturale (6cfu) Un insegnamento tra: Pedagogia sociale e della vita adulta e Comunicazione e mediazione interculturale (6cfu) Metodi e tecniche del servizio sociale III (6cfu) Organizzazione dei servizi (9cfu) Psicologia clinica (6cfu) Igiene generale e applicata (6cfu) Prova finale (6cfu)

	professionale (6cfu) Lingua (6cfu)		

Tab. 21 *Corsi di laurea LM87 attivati A.A. 2015-2016*[551]

Corso di laurea LM87	Offerta formativa	
	I anno	II anno
Università degli Studi di Bari (Progettazione delle politiche di inclusione sociale) Dipartimento Scienze Politiche	Comunicazione sociale (8cfu) Metodi e tecniche della ricerca sociale (7cfu) Diritto regionale e degli enti locali (8cfu) Politica economica, sociale e del lavoro (8cfu) Demografia sociale (6cfu) Storia dell'idea del welfare state o Sovranità e culture politiche della cittadinanza (7cfu) Processi educativi per l'inclusione sociale (7cfu) Disciplina a scelta dello studente (8cfu) Altre conoscenze utili per l'inserimento nel mondo del lavoro (1cfu)	Programmazione e valutazione delle politiche sociali (8cfu) Cittadinanza e diritti umani o Diritto penale minorile (6cfu) Etica pubblica e solidarietà sociale o Elementi di Scienza politica e filosofia sociale (7cfu) Persona, famiglia e sicurezza sociale: 2 moduli Diritto di famiglia e Sicurezza sociale e categorie sotto protette (14cfu) Politiche sociali delle organizzazioni internazionali e dell'Unione Europea (7cfu) Prova finale (16cfu)
Università degli Studi di Bologna (Servizio Sociale e Politiche Sociali) Dipartimento Sociologia e Diritto dell'Economia	Comunicazione sociale (8cfu) Diritto della sicurezza sociale e Diritto Penale (12cfu) Filosofia politica (6cfu) Metodologia delle scienze sociali e statistica sociale (12cfu) Politica sociale (8cfu) Sociologia delle migrazioni (8cfu) Lingua (6cfu)	Psicologia dello sviluppo (6cfu) Due insegnamenti a scelta tra: *Health, Technology and Society*, *Humanitarian Communication*, Programmazione dei servizi sociali sul territorio, Sociologia della famiglia e del terzo settore, Sociologia delle comunità e dei quartieri urbani, , Sociologia delle politiche familiari, *Web Society and Globalization*. (16cfu) Attività a scelta: Apprendistato, Laboratorio di metodi e tecniche avanzate del servizio sociale, Metodi e tecniche della valutazione, Seminario su sussidiarietà, riforma del welfare e innovazione sociale in Italia e in Europa, *Urban studies in the Unites States* (11cfu) Prova finale (17cfu)
Libera Università di Bolzano (Innovazione e ricerca per gli interventi socio-assitenziali-educativi) Facoltà di Scienze della formazione	Metodologia del servizio sociale I: 2 moduli Produzione e applicazione critica della conoscenza agli interventi sociali e *Evidence Oriented Practice* (12cfu) Lavoro di comunità e partecipazione: 2 moduli Pedagogia dei gruppi e della comunità e Partecipazione e cittadinanza (15cfu) Gestione e promozione delle risorse umane nel campo dei servizi sociali ed educativi (6cfu) Diritto amministrativo dei servizi sociali – Legislazione del terzo settore (6cfu) Giustizia penale e servizi sociali (6cfu) Analisi quantitativa per la promozione e la valutazione di interventi sociali (6cfu) Ulteriori conoscenze linguistiche (4cfu) A scelta dello studente (5cfu)	Valutazione partecipata degli interventi sociali (6cfu) Promozione di approcci interculturali nei processi comunicativi ed organizzativi (6cfu) Costruzione, sviluppo e valutazione delle politiche sociali (6cfu) Ecologia digitale (4cfu) Sviluppo sostenibile, promozione e gestione degli interventi sociali ed educativi (4cfu) Valori e culture professionali nel lavoro sociale (4cfu) A scelta dello studente (3cfu) Prova finale (18cfu)
Università della Calabria (Scienze delle Politiche e dei Servizi Sociali) Dipartimento Scienze Politiche e Sociali)	Metodologia del servizio sociale (6cfu) Socializzazione ed educazione o Sociologia delle religioni (9cfu) Etica e politica o Politiche sociali (9cfu) Diritto regionale e degli enti locali (6cfu) Psicologia clinica (9cfu) Analisi delle politiche pubbliche (6cfu) Storia dei servizi sociali o Ricerca	Metodologia della progettazione sociale (6cfu) Pubblica amministrazione e imprese no profit o Diritto dell'Unione europea (6cfu) Economia delle aziende no profit (6cfu) A scelta dello studente (9cfu) Lingua inglese 2 (5cfu) Prova finale (18cfu)

[551] *Ibidem*.

	sociale applicata (6cfu) Studi di genere o metodo intersezionale o Sociologia dell'organizzazione (6cfu) Lingua inglese 1 (3cfu)	
Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale (Politiche sociali e Servizio Sociale) Dipartimento Scienze Umane, Sociali e della Salute	Antropologia giuridica (6cfu) Organizzazione del servizio sociale (6cfu) Epidemiologia sociale (12cfu) Diritto di famiglia (6cfu) Economia (12cfu)	Metodologia della pianificazione delle politiche sociali (9cfu) Antropologia dei processi di integrazione socio-culturale (6cfu) A scelta libera (12cfu) Psicologia delle comunicazioni (6cfu) Diritto della sicurezza sociale (6cfu) Prova finale (21 cfu)
Università degli Studi di Catania (Programmazione e gestione delle politiche e dei servizi sociali) Dipartimento Scienze Politiche e Sociali	Individuo e sistema sociale (9cfu) Organizzazione dei Servizi Sociali (6cfu) Diritto amministrativo e servizi pubblici (6cfu) Pedagogia della persona e dei processi formativi (6cfu) Economia politica (6cfu) Programmazione e valutazione delle politiche sociali (12cfu) A scelta dello studente (9cfu) Abilità linguistiche (3cfu) Ulteriori attività formative (3cfu)	Analisi sociologica e metodi per la progettazione del territorio (6cfu) Statistica sociale ed informatizzazione dei dati (9cfu) Diritto penale (6cfu) Filosofia dei diritti sociali (6cfu) Diritto di famiglia e delle persone o Politiche sociali e amministrazione digitale 6cfu) Prova finale (15cfu)
Università degli Studi Chieti – Pescara (Politiche e management per il welfare) Dipartimento Lettere, Arti e Scienze Sociali	Antropologia culturale e sociale (6cfu) Dottrine politiche e sociali (6cfu) Metodi di ricerca, progettazione e valutazione sociale (6cfu) Metodologia e pianificazione sociale per il welfare (6cfu) Programmazione, controllo e valutazione per il management (6cfu) Comunicazione, mediazione, counseling (6cfu) Pedagogia professionale (6cfu) Sociologia del welfare (6cfu) Modelli matematico-statistici per le scienze sociali e informatica (6cfu) Forme espressive del sociale e etica politica (9cfu)	Ordinamento amministrativo per il management dei servizi (12cfu) Prova finale (18cfu) Conoscenze linguistiche (3cfu) Conoscenze utili per l'inserimento nel mondo del lavoro (5cfu) A scelta dello studente (9cfu)
Università degli Studi di Firenze (Disegno e gestione degli interventi sociali) Dipartimento Scienze Politiche e Sociali	Teorie della giustizia e dell'intervento sociale (9cfu) Diritto civile dei minori (6cfu) Problemi sociali (6cfu) Politiche della famiglia e dei servizi nel welfare locale (6cfu) Economia degli interventi pubblici (6cfu) Biografia, cultura e servizio sociale (6cfu) Psicologia del corso di vita (6cfu) Sistemi di welfare locale e Auditing e controlling dei servizi sociali (6cfu) Laboratorio I anno (4cfu)	Politica locale (9cfu) Legislazione penale speciale e minorile (9cfu) Ricerca qualitativa e Analisi dei contesti territoriali (6cfu) A scelta libera (12cfu) Laboratorio II anno (4cfu) Prova finale (18cfu)
Università degli Studi di Genova (Servizio Sociale e Politiche Sociali) Dipartimento Giurisprudenza	Diritto regionale (6cfu) Diritto amministrativo (9cfu) Sociologia della famiglia (9cfu) Psicologia delle organizzazioni (6cfu) Progettazione dei servizi sociali (9cfu) Diritto del lavoro (9cfu) 12 cfu tra i seguenti insegnamenti: Principi, fondamenti e deontologia del servizio sociale (6cfu), Organizzazione del servizio sociale corso avanzato (6cfu), Informazione e comunicazione pubblica (6cfu)	Sociologia della devianza (6cfu) Tecniche di analisi dei servizi sociali e accreditamento (6cfu) Antropologia e mediazione culturale (6cfu) Bioetica (6cfu) Economia applicata e management per i servizi sociali e socio-sanitari (12cfu) Prova finale (12cfu)
Università degli Studi dell'Aquila (Progettazione e gestione dei servizi e degli interventi sociali ed educativi)	Didattica speciale e dell'inclusione (10cfu) Profili normativi dei processi formativi e sociosanitari (10cfu)	Pedagogia della cooperazione sociale e internazionale (10cfu) Programmazione, controllo e valutazione dei servizi sociali (8cfu)

Dipartimento Scienze Umane	Storia delle religioni (8cfu) Un esame a scelta tra: pedagogia sperimentale e metodologia della ricerca educativa e finanza aziendale (6cfu) Pianificazione sociale e organizzazione e politiche delle risorse (8cfu) Diritto del lavoro (6cfu) A scelta dello studente (9cfu)	Gestione economica dei servizi (8cfu) Analisi, promozione, gestione dei servizi sociali e sanitari (10cfu) Prova finale (15cfu)
Università degli Studi di Macerata (Politiche e programmazione dei servizi alla persona) Dipartimento Giurisprudenza	Sociologia del welfare e Politica sociale I (8cfu) Analisi delle politiche pubbliche e della protezione sociale (6cfu) Diritto dei minori e della famiglia (6cfu) Giustizia penale minorile (12cfu) Attività formative a scelta dello studente (7cfu) Laboratorio per l'apprendimento dei Servizi Sociali (1cfu) A scelta tra: Politiche dell'Unione Europea in ambito sociale, Storia della legislazione sociale, Storia delle istituzioni politiche (10cfu)	Metodi e tecniche di valutazione dei bisogni educativi e formativi (6cfu) Sociologia del welfare e Politica sociale II (6cfu) Fondamenti di programmazione e amministrazione dei servizi (15cfu) Metodologia e tecnica della ricerca sociale (6cfu) Programmazione e valutazione dei servizi sociali (5cfu) Attività formative a scelta dello studente (1cfu) Prova finale (12cfu)
Università degli Studi di Messina (Servizio Sociale e politiche sociali) Dipartimento Scienze Umane e Sociali	Organizzazione internazionale e tutela dei diritti umani (6cfu) Sociologia politica corso avanzato (9cfu) Diritto dell'Unione europea (6cfu) Antropologia politica (9cfu) Disciplina a scelta dello studente (8cfu) Laboratorio linguistico (1cfu) Due discipline a scelta tra: Storia dei processi di modernizzazione in età contemporanea, Sociologia politica e questione di genere, Didattica speciale (16cfu)	Fair trade e altreconomia (8cfu) Sociologia dell'ambiente e del territorio (8cfu) Storia del pensiero politico e delle dottrine sociali o Storia delle istituzioni politiche e sociali (8cfu) Scienza politica e politiche pubbliche (8cfu) Metodologia e tecnica della ricerca sociale (8cfu) Prova finale (13cfu)
Università degli Studi di Milano Bicocca (Programmazione e gestione delle politiche e dei servizi sociali) Dipartimento Sociologia e Ricerca Sociale	Cooperazione e tutela dei diritti umani (6cfu) Diritto degli stranieri (6cfu) La politica e le politiche (6cfu) Welfare (12cfu) Un insegnamento a scelta tra: Le politiche per la salute, Le politiche per la salute globale (6cfu) Un insegnamento a scelta tra: Servizio sociale in Europa e Società europee comparate (6cfu) Un insegnamento a scelta: Le forme della mediazione, Criminologia e sicurezza urbana, La programmazione sociale (6cfu) Conoscenza della lingua straniera (3cfu)	Globalizzazione e sviluppo locale (9cfu) Pluralismo giuridico e pluralismo culturale (6cfu) Pianificazione e gestione dei progetti (6cfu) Un insegnamento a scelta tra: Governance e sistemi di welfare, Relazioni interculturali (12cfu) Attività formative a scelta dello studente (9cfu) Prova finale (17cfu)
Università Cattolica del Sacro Cuore (Politiche e servizi sociali per le famiglie, i minori e le comunità) Dipartimento di sociologia	Diritto amministrativo (9cfu) Economia dei sistemi di welfare (9cfu) Fondamenti di metodologia relazionale (con modulo di Storia del welfare e delle professioni sociali) (12cfu) Politiche sociali europee per le famiglie e i minori (6cfu) Un insegnamento a scelta tra: Psicologia degli interventi nelle comunità, Psicologia delle relazioni familiari, Psicologia dell'adozione, dell'affido e dell'enrichment familiare (6cfu) Un insegnamento a scelta tra: Sociologia della convivenza interetnica, Sociologia della sussidiarietà e del Terzo settore, Sociologia delle politiche formative (6cfu) Attività formative a libera scelta (9cfu)	Costruzione delle politiche locali di welfare (6cfu) Lavoro di rete per la tutela minorile e gli interventi di comunità (con modulo di Etica delle relazioni di cura) (9cfu) Legislazione per la tutela minorile e le altre fragilità (6cfu) Valutazione della qualità dei servizi sociali per le famiglie e i minori (6cfu) Valutazione economica dei servizi sociali (6cfu) Un insegnamento a scelta tra: Psicologia dello sviluppo interculturale, Psicologia interculturale e gestione delle risorse umane (6cfu) Prova finale (14cfu)
Università degli Studi del Molise	Modelli e strumenti di valutazione delle	Marketing sociale (6cfu)

(Servizio Sociale e Politiche Sociali) Dipartimento di Economia, Gestione, Società e istituzioni	politiche e dei servizi sociali (12cfu) Sociologia della salute (6cfu) Pianificazione e programmazione delle politiche e dei servizi sociali (6cfu) Economia e gestione delle imprese non profit (6cfu) Diritto dei contratti e del lavoro (12cfu) Lingua inglese (3cfu) A scelta dello studente (5cfu)	Antropologia delle migrazioni (9cfu) Comunicazione pubblica e sociale (9cfu) Dinamica e processi della popolazione (6cfu) Finanza degli enti locali (6cfu) Prova di abilità informatica (3cfu) A scelta dello studente (3cfu) Prova finale (18cfu)
Università degli Studi di Napoli Federico II (Corso interfacoltà in Servizio Sociale e politiche Sociali) Dipartimento Scienze Politiche e Sociali	Metodi e tecniche della ricerca sociale per il servizio sociale e Progettazione e gestione delle politiche sociali (12cfu) Storia del pensiero politico moderno e contemporaneo (6cfu) Pedagogia interculturale (6cfu) Antropologia sociale (6cfu) Storia sociale e Storia economica contemporanea (12cfu) Due insegnamenti a scelta tra: Diritto della persona e della famiglia, Diritto regionale e degli enti locali, Tutela internazionale dei diritti umani e sociali (12cfu)	Modelli di analisi organizzativa (6cfu) Economia delle organizzazioni produttive (6cfu) Legislazione sociale avanzata e Diritto penale e fattispecie criminose (12cfu) Un insegnamento a scelta tra: Diritto processuale penale e legislazione minorile e Diritto costituzionale (6cfu) Enti ecclesiastici e no-profit (6cfu) Prova finale (20cfu)
Università degli Studi Suor Orsola Benincasa Napoli (Programmazione, amministrazione e gestione delle politiche e dei servizi sociali) Facoltà di Scienze della formazione	Diritto dei pubblici servizi (9cfu) Diritto di famiglia e Diritto minorile (9cfu) Gestione dei servizi sociali (9cfu) Progettazione delle politiche e dei servizi sociali (9cfu) Valutazione dei servizi sociali (9cfu) Psicologia dinamica con elementi di psichiatria sociale (9cfu)	Bioetica (6cfu) Metodi e tecniche della ricerca storica e storico-sociale (6cfu) Sociologia dell'amministrazione (6cfu) Economia per i servizi sociali (6cfu) Politica economica e sviluppo territoriale (6cfu) Crediti a scelta (9cfu) Prova finale (16cfu)
Università degli Studi di Padova (Scienze del Servizio Sociale) Dipartimento Scienze Politiche, Giuridiche e Studi internazionali	Metodologia di analisi sociale (6cfu) Sociologia del mutamento culturale (8cfu) Sociologia del territorio e della comunità (6cfu) Cultura e organizzazione dei servizi sociali (6cfu) Dinamiche comunicative (6cfu) Psicologia sociale e delle organizzazioni (9cfu) Statistica per lo studio dei fenomeni socio-demografici (9cfu) Economia dell'organizzazione e dell'amministrazione (7cfu) Antropologia applicata (6cfu)	Diritto pubblico e del welfare (12cfu) Politica sociale (6cfu) A scelta (8cfu) Prova finale (20cfu)
Università degli Studi di Palermo (Servizio Sociale e Politiche Sociali) Dipartimento Culture e Società	Comunicazione pubblica (6cfu) Politica sociale, cooperazione e no profit (6cfu) Processi di socializzazione e costruzione delle identità (6 cfu) Sociologia generale e metodologia e tecnica della ricerca sociale corso avanzato (9cfu) Teoria politica (6cfu) Diritto privato (9cfu) Psicologia sociale delle organizzazioni (6cfu) A scelta dello studente (3cfu)	Diritto amministrativo (6cfu) Organizzazione e gestione manageriale dei servizi sociali (6cfu) Politica locale e sistemi di welfare (6cfu) Sociologia della famiglia (9cfu) Attività a scelta (6cfu) Prova finale (18cfu)
Università degli Studi di Parma (Programmazione e gestione dei servizi sociali) Dipartimento Giurisprudenza	Diritto amministrativo e dei servizi sociali (6cfu) Diritto del lavoro (6cfu) Diritto della sicurezza sociale (6cfu) Diritto delle persone (6cfu) Diritto interculturale (6cfu) Economia politica (6cfu) Laboratori professionalizzanti (6cfu) Legislazione e organizzazione dei servizi sociali (6cfu) Politiche sociali per le famiglie (6cfu) Psicologia dei gruppi e delle famiglie	Diritto commerciale dei servizi sociali (6cfu) Diritto regionale (6cfu) Dottrine politiche europee (6cfu) Famiglie e welfare comunitario (6 cfu) Prova finale (18cfu) Sociologia giuridica e del mutamento sociale (9cfu)

	(9cfu) Sociologia della globalizzazione (6cfu) Strumenti giuridici di sostegno alla persona (6cfu)	
Università degli Studi di Perugia (Sociologia e politiche sociali) Dipartimento Scienze Politiche	Antropologia delle relazioni interculturali (9cfu) Democrazia partecipativa (9cfu) Governance e politiche pubbliche (9cfu) Sociologia urbana e rurale (9cfu) Management pubblico (6cfu) Programmazione delle politiche sociali (6cfu) Processi di valutazione sociale (6cfu) Psicologia sociale dei pregiudizi e delle discriminazioni (6cfu)	Due insegnamenti a scelta tra: *Multi level governance* nel diritto dell'UE, Politiche di popolazione e migrazioni internazionali, *Open governement* e amministrazione digitale, Economia e politica dello sviluppo locale, Relazioni pubbliche, Sistemi politici e tecniche di comunicazione, Sociologia e comunicazione del turismo, Storia economica della città e del territorio, Tecniche di analisi di dati sociali e territoriali (12cfu) Insegnamenti a scelta (12cfu) Altre attività (2cfu) Prova finale (24cfu)
Università degli Studi del Piemonte Orientale (Società e sviluppo locale) (Dipartimento giurisprudenza e Scienze Politiche, Economiche e Sociali	Economia delle istituzioni (6cfu) Laboratorio di analisi dei dati (6cfu) Lineamenti di antropologia per lo studio delle migrazioni (9cfu) Servizi, diritto e territorio, 3 moduli: Diritto, minori e famiglie, Processi giuridici e istituzionali nei servizi sociali e sanitari, Sistema territoriale e servizi (19cfu) Sociologia delle migrazioni II (6cfu) Modelli innovativi nel servizio sociale (6cfu) Corso a scelta (9cfu)	Diritto dell'Unione Europea e pari opportunità (12cfu) Organizzazione aziendale per i servizi sociali e della salute (6cfu) Politiche sociali – Organizzazione del welfare locale (5cfu) Diritto e salute o Sociologia della devianza e analisi dei corsi di vita (6cfu) Tesi di laurea (20cfu)
Università di Pisa (Sociologia e management dei Servizi Sociali) Dipartimento Scienze Politiche	Economia pubblica (6cfu) Metodologia della ricerca sociale (6cfu) Psicologia dei gruppi (9cfu) Sociologia del lavoro e dell'organizzazione (9cfu) Sociologia delle migrazioni e del cosviluppo (6cfu) Sociologia urbana (6cfu) Storia del pensiero politico e sociale contemporaneo (6cfu) Diritto regionale e degli enti locali e Diritto di famiglia (12cfu)	Management dei servizi sociali (6cfu) Programmazione e valutazione dei servizi sociali (6cfu) Prova finale (21cfu) Uno tra: Cultura e gestione dei processi di salute, Psicologia del lavoro e delle organizzazioni, Società, politica e religione nell'Islam, Storia delle istituzioni politiche e sociali (6cfu) A scelta (9cfu)
Università per stranieri "Dante Alighieri" di Reggio Calabria (Programmazione e gestione delle politiche e dei servizi sociali d'area mediterranea Dipartimento Scienze della società e della formazione d'area mediterranea	Sociologia urbana (15cfu) Storia del mediterraneo medievale (6cfu) Psicologia sociale (9cfu) Diritto di famiglia e minorile (6cfu) Ulteriori conoscenze linguistiche (6cfu) Abilità informatiche e telematiche (6cfu) Materia a scelta dello studente (6cfu)	Economia delle aziende pubbliche e non profit (9cfu) Storia delle istituzioni politiche o Scienza dell'amministrazione (6cfu) Diritto amministrativo (9cfu) Linguistica italiana (6cfu) Materia a scelta (6cfu) Prova finale (18cfu)
Università degli Studi di Roma "La Sapienza" (Progettazione, gestione e valutazione dei servizi sociali) Dipartimento Scienze sociali ed economiche	Progettazione e valutazione delle politiche e dei servizi sociali (12cfu) Psicologia nei servizi sociali (12cfu) Uno a scelta tra: Politiche e culturali giovanili, Analisi dei processi di socializzazione, Metodi di ricerca per le politiche e i servizi sociali (6cfu) Sociologia economica del welfare (12cfu) Diritto delle istituzioni del welfare (6cfu) Diritto di famiglia (6cfu) Uno a scelta tra: Analisi socio-economica dei sistemi territoriali, Mercato del lavoro e politiche delle pari opportunità, Sistemi di welfare in Europa (6cfu)	Governance e partecipazione nei sistemi territoriali (6cfu) Economia politica del welfare (6cfu) A scelta dello studente (12cfu) Prova finale (18cfu)
Università degli Studi "Roma Tre" (Servizio Sociale e politiche sociali) Dipartimento Scienze della	Pedagogia interculturale e sociale (12cfu) Psicologia sociale dei gruppi (6cfu)	Programmazione dei servizi alla persona (6cfu) Progettazione e valutazione nei servizi sociali (6cfu)

formazione	Sociologia del diritto e della devianza (6cfu) Diritto regionale e degli enti locali (12cfu) Organizzazione aziendale (12cfu) Famiglie e reti sociali (6cfu) Sociologia dei mutamenti (6cfu)	Teorie e pratiche della cittadinanza attiva + Modelli e strumenti per la gestione dei servizi alla persona (6cfu) Storia sociale (6cfu) A scelta dello studente (9cfu) Prova finale (14cfu)
LUMSA Roma (Programmazione e gestione delle politiche e dei servizi sociali) Dipartimento Giurisprudenza	Diritto dell'immigrazione (6cfu) Management e valutazione dei servizi sociali + Teorie dell'organizzazione oppure Organizzazione dei servizi sociosanitari + Sistemi comparati di welfare (6cfu) Politica economica (6cfu) Psicologia del lavoro e delle risorse umane + Laboratorio Avviamento al lavoro e funzionamento dei centri per l'impiego (9cfu) Analisi dei fenomeni devianti e laboratorio di diritto penitenziario (6cfu) Diritto del lavoro (6cfu) Idoneità di informatica (6cfu) Idoneità di lingua inglese (6cfu) Teologia I (3cfu)	Diritto delle istituzioni del welfare (6cfu) Sociologia del territorio (6cfu) Tecniche di finanziamento e laboratorio di progettazione europea (6cfu) A scelta dello studente (12cfu) Teologia II (3cfu) Prova finale (18cfu)
Università degli Studi del Salento (Progettazione e gestione delle politiche e dei servizi sociali) Dipartimento Storia, Società e Studi dell'Uomo	Diritto amministrativo (8cfu) Marketing e management del terzo settore (12cfu) Progettazione e valutazione delle politiche e dei servizi sociali (6cfu) Lingua (8cfu) Un insegnamento a scelta tra: Ambiente, territorio e società, Storia delle istituzioni politiche, Ricerca sociale applicata al servizio sociale, Sociologia della comunicazione (8cfu)	Diritto di famiglia (6cfu) Formazione, valutazione e politiche delle risorse umane nelle organizzazioni (8cfu) Un insegnamento a scelta tra: Modelli e metodi per la ricerca e l'intervento nei setting di comunità, Intervento pedagogico per il disagio socio-organizzativo (10cfu) A scelta dello studente (8cfu) Prova finale (18cfu)
Università degli Studi di Sassari (Servizio Sociale e Politiche Sociali) Dipartimento Scienze Umanistiche e Sociali	Antropologia del territorio (9cfu) Analisi e valutazione delle tecnologie e del loro impatto sui sistemi socio-economici oppure Sociologia delle politiche familiari (6cfu) Sistemi sociali e politiche pubbliche (6cfu) Diritto amministrativo (6cfu) Sociologia delle politiche migratorie (6cfu) Statistica sociale corso avanzato (6cfu) Valutazione dei servizi alla persona (6cfu)	Teoria del servizio sociale (9cfu) Diritto dell'Unione Europea (6cfu) Strategie e politiche aziendali (6cfu) Lingua straniera (6cfu) Informatica umanistica (6cfu) Discipline a scelta (12cfu) Prova finale (18cfu)
Università degli Studi di Torino (Politiche e Servizi Sociali) Dipartimento Cultura, Politiche e Società	Diritto dei lavori e delle occupazioni (6cfu) Lavoro esperto e professioni (9cfu) Servizio Sociale e innovazione sociale (9cfu) Un esame a scelta tra: Storia della marginalità e dell'assistenza, Storia dello stato e della pubblica amministrazione (6cfu) Un esame a scelta tra: Cittadinanza, diritti sociali, giustizia, Disuguaglianze sociali, vulnerabilità e politiche (6cfu) Un esame a scelta tra: Famiglia, genere e socializzazione, Sistemi di welfare (6cfu) Un esame a scelta tra: Democrazia e partecipazione politica, Dinamiche e politiche dell'immigrazione, Economia ed etica, Politiche pubbliche e processi decisionali, Statistica sociale (6cfu)	Governance dei processi economici (6cfu) Soggetti deboli e tutela dei diritti (6cfu) Un esame a scelta tra: L'integrazione sociosanitaria dei servizi, Corso di vita, età e mutamento sociale (9cfu) Un esame a scelta tra: Psicodinamica della vita organizzativa, Psicologia di comunità (9cfu) Prova finale (15cfu) Esame a scelta (9cfu)
Università degli Studi di Trento (Metodologia, Organizzazione e Valutazione dei servizi sociali) Dipartimento Sociologia e Ricerca	Servizi sociali innovativi (6cfu) Analisi e interpretazione dei processi di vittimizzazione e della marginalità sociale (6cfu)	Diritto amministrativo dei servizi sociali e legislazione del terzo settore (12cfu) Organizzazione dei servizi sociali e gestione delle risorse umane (6cfu)

Sociale	Imprenditorialità e amministrazione dei servizi sociali (12cfu) Metodi e tecniche del lavoro nei servizi sociali corso avanzato (6cfu) Prevenzione e riabilitazione delle devianze sociali (6cfu) Elementi psicologici e sociali del lavoro nei servizi sociali (9cfu) Teorie e metodi della programmazione e della pianificazione sociale (6cfu) Metodologia della valutazione per i servizi sociali (6cfu)	Politica dei servizi sociali (6cfu) Crediti a scelta (8cfu) Competenze linguistiche (3cfu) Prova finale (18cfu)
Università degli Studi di Trieste (Servizio Sociale, Politiche Sociali, Programmazione e Gestione dei servizi) Dipartimento Studi Umanistici	Sistemi sociali comparati (9cfu) Pianificazione e gestione dei servizi e delle risorse umane (6cfu) Metodologia della ricerca corso avanzato (6cfu) Teorie del servizio sociale e politiche sociali (9cfu) Psicologia del lavoro e delle organizzazioni (6cfu) Antropologia dei processi migratori (6cfu)	Diritto amministrativo (12cfu) Economia e gestione delle imprese profit e non profit (6cfu) Organizzazione aziendale, imprese di servizi, modelli valutativi (6cfu) Geografia sociale e dei sistemi finanziari (6cfu) Etica sociale e deontologia professionale (6cfu) Metodologie della previsione sociale (1cfu) Insegnamenti a scelta dello studente (9cfu) Prova finale (21cfu)
Università degli Studi di Urbino (Gestione delle politiche, dei servizi sociali e della mediazione interculturale) Dipartimento Economia, Società, Politica	Statistica per la programmazione e valutazione dei servizi socio-sanitari (6cfu) Fondamenti della società del benessere e politiche sociali comparate (10cfu) Genere, lavoro, e partecipazione sociale (6cfu) Antropologia del pluralismo religioso – Antropologia della mediazione culturale (12cfu) Diritti fondamentali: storia, teorie e politiche (6cfu) Diritti delle pari opportunità (6cfu) Politiche dell'immigrazione (6cfu) 1 insegnamento a scelta tra: Analisi economica dei servizi sociali e delle politiche pubbliche, Economia della sostenibilità e accountability (6cfu)	Tre insegnamenti a scelta tra: Progettazione delle imprese non profit, Psicologia del lavoro nelle organizzazioni dei servizi sociali, Politiche per la salute: modelli e pratiche, Metodi e tecniche di programmazione territoriale, Etica del servizio sociale (18cfu) Prova finale (18cfu) Insegnamenti a scelta (12cfu) Lingua (4cfu)
Università "Ca Foscari" Venezia (Lavoro, cittadinanza sociale, interculturalità) Dipartimento Filosofia e Beni Culturali	12cfu nelle discipline giuridiche, a scelta tra: Diritti del lavoro; Diritti umani e politiche di cittadinanza; Diritto del welfare; Diritto dell'immigrazione; Profughi, rifugiati, richiedenti asilo. 12cfu nelle discipline politiche, economiche e statistiche, a scelta tra: Laboratorio di politiche sociali e lavoro sociale interculturale europeo; Politiche di inclusione sociale. 9cfu nelle discipline psico-pedagogiche, antropologiche e filosofiche, a scelta tra: 15cfu nelle discipline sociologiche e di servizio sociale, a scelta tra: Globalizzazione e mercato del lavoro; Sociologia delle disuguaglianze. 24cfu nelle discipline affini o integrative, a scelta tra: Donne e famiglie migranti; Generi e formazione; Global domestic labour; Global social movements.	12cfu nelle discipline politiche, economiche e statistiche, a scelta tra: Metodi quantitativi per le scienze sociali; Sistemi di welfare e politiche sociali in Europa; Statistica sociale per le politiche sociali e sanitarie. 24cfu nelle discipline affini o integrative, a scelta tra: Laboratorio di valutazione dei servizi sociali; Laboratorio: analisi e innovazione dei servizi socio-sanitari; Laboratorio: analisi e programmazione delle politiche pubbliche statali e locali; Laboratorio: Lavoro sociale e politiche urbane; Laboratorio: metodologie e pratiche innovative di servizio sociale e lavoro sociale. A scelta dello studente 12cfu 26cfu prova finale
Università degli Studi di Verona (Servizio Sociale in ambiti complessi) Dipartimento Tempo, Spazio, Immagine, Società	Sociologia e servizio sociale I (moduli Ricerca e valutazione sui servizi, Progettazione interistituzionale, Sociologia del terzo settore) (15cfu) Sociologia e servizio sociale II (moduli Servizio sociale per interventi complessi, Valutazione di servizio sociale) (9cfu)	Management delle aziende di servizio (6cfu) Geografia sociale (6cfu) Medicina di comunità (moduli: Psichiatria, Medicina fisica e riabilitativa, Medicina delle dipendenze) (15cfu) A scelta (8cfu) Prova finale (15cfu) Lingua (6cfu)

	Diritti sociali e di cittadinanza (moduli Diritto della famiglia e dei minori e Diritto sociale e del lavoro) (12cfu) Psicologia sociale della cura e dell'assistenza (9cfu) Analisi e programmazione economica (6cfu) Misurazione di fatti sociali (6fu)	Laboratorio interdisciplinare (3cfu)

Risultano attivati 38 corsi di laurea iscrivibili nella classe L39 e 35 nella LM87. I corsi di laurea sono stati attivati all'interno di un'ampia rosa di strutture dipartimentali - Scienze Politiche, Scienze della Formazione, Giurisprudenza, ecc. – e questo incide naturalmente sul prevalere di alcune discipline a discapito di altre. Per quanto riguarda la denominazione del corso di laurea, nel 55% dei casi si parla di corso di laurea in Servizio Sociale (Sassari aggiunge la dizione "ad indirizzo europeo), nel 20% di corso di laurea in Scienze del Servizio Sociale, nel 7% di corso di laurea in Sociologia e Servizio Sociale, sebbene l'Università di Roma Tre inverta i termini, ossia "Servizio Sociale e Sociologia", in 1 caso di corso di laurea in Servizio Sociale ad indirizzo europeo (Sassari). In tutti gli altri casi troviamo denominazioni differenti: "Scienze della formazione e del Servizio Sociale" (Università dell'Aquila), "Teorie, culture e tecniche per il Servizio Sociale" (Università di Macerata), "Operatori pluridisciplinari e interculturali d'area mediterranea (Università per stranieri di Reggio Calabria), "Scienze e tecniche del Servizio Sociale" (Sapienza di Roma), "Scienze del Servizio Sociale e del non profit (LUMSA Roma), "Scienze della società e del Servizio Sociale (Università di Venezia).

Non sempre i programmi formativi appaiono bilanciati e questo non consente di garantire un mix adeguato e equilibrato, come avveniva nelle Scuole, di quei contenuti (principalmente sociologici, psicologici e politico-sociali) indispensabili per l'innesto dei contenuti professionali. Risultano notevolmente ridotti, soprattutto se si guarda alle ore, come riportato sopra, che venivano dedicate nelle Scuole, i corsi disciplinari di "Principi e Fondamenti" e "Metodologia del Servizio Sociale", per non parlare, ma la affronteremo in seguito, della contrazione dei crediti formativi attribuiti al tirocinio. L'insegnamento di "Principi e Fondamenti", che prevalentemente viene impartito al primo anno, mantiene la sua dizione tradizionale nel 60% dei casi (nell'Università Federico II di Napoli è un unico insegnamento da 12 cfu insieme a "Organizzazione del Servizio Sociale", mentre nell'Università per Stranieri di Reggio Calabria è un modulo

di 7 cfu all'interno dell'insegnamento di "Sociologia Generale") e i crediti attribuiti vanno da un minimo di 6 ad un massimo di 9. In altri atenei, troviamo denominazioni differenti che inglobano anche altri aspetti della professione ("Principi e Strutture del Servizio Sociale", "Principi e Metodi del Servizio Sociale", "Principi, Etica e Metodologia del Servizio Sociale", "Politiche Sociali e Fondamenti del Servizio Sociale", "Fondamenti e Metodi del Servizio Sociale", "Principi, Fondamenti e Organizzazione del Servizio Sociale"), con un numero di crediti che va dagli 8 ai 12, proprio in virtù dei molteplici argomenti trattati. Particolare è il caso di Bolzano in cui troviamo: "Principi, Fondamenti e condizioni strutturali del Servizio Sociale" (9 cfu), che comprende due moduli ("Principi e Fondamenti del Servizio Sociale" – 5 cfu – e "Politica sociale" – 4 cfu) e "Dimensioni storiche e internazionali del Servizio Sociale" (10 cfu), anch'esso costituito da due moduli ("Storia del Servizio Sociale" – 5 cfu – e "Servizio Sociale internazionale" – 5 cfu).

Il numero contratto di crediti per tale insegnamento, e mi riferisco a ciò che è stato possibile osservare all'interno del corso L39 dell'Università di Sassari, anche se lo stesso discorso potrebbe essere fatto a livello generale, non consente di approfondire la storia del Servizio Sociale, se non nei suoi elementi basilari. Nell'ateneo turritano, ad esempio, gli studenti sono a conoscenza della nascita e dell'affermarsi in Italia delle Scuole di Servizio Sociale, ma non conoscono il processo che ha portato alla professionalizzazione dell'aiuto sia a livello nazionale che regionale, così come non sono informati dell'operato dei pionieri del Servizio Sociale. Lo stesso discorso merita la dimensione internazionale che non viene trattata all'interno dei corsi e gli studenti, ad esempio, arrivano a celebrare il *World Social Work Day*[552] senza cognizione alcuna

[552] Dal 2008, le Organizzazioni internazionali IASSW (*International Association of School of Social Work*), IFSW (*International Federation of Social Workers*), ICSW (*International Council on Social Welfare*), EASSW (*European Association of Schools of Social Work*) celebrano, il terzo martedì di marzo di ogni anno, il *World Social Work Day*. L'evento è promosso in Italia dall'Associazione Italiana Docenti di Servizio Sociale (AIDOSS), oggi SocISS. Più precisamente è nel 1983 che la IFSW organizza la prima giornata mondiale Nel 2008 viene organizzata la *Global Social Work Conference* con le seguenti finalità: sensibilizzare gli assistenti sociali, gli studenti e i docenti sull'importanza di un organismo come quello delle Nazioni Unite che presenta una forte affinità con la missione del Servizio Sociale; rendere visibile ai leaders delle Nazioni Unite, agli ambasciatori e alle diverse agenzie l'importanza e la rilevanza del Servizio Sociale nel mondo evidenziando il suo impegno per rendere concreti quei fondamenti valoriali ed etici attraverso cui si può promuovere lo sviluppo delle persone e delle comunità e il rispetto dei diritti umani. Nel giugno 2010, ad Hong Kong, viene organizzata la *Joint World Conference on Social Work and Social Development*, un'iniziativa congiunta di IASSW, IFSW e ICSW per avere più voce, per identificare strategie comuni da mettere in atto e per proseguire con un impegno rinnovato e maggior efficacia il cammino verso la realizzazione dei diritti umani. Sinergie che porteranno nel 2012, a

della sua origine e delle sue finalità. Tutto ciò è riconducibile di certo al numero esiguo di ore dedicate a tali tematiche, ma non si può negare che, in alcuni casi, una scarsa attenzione è da attribuire alla scarsa attenzione che anche i docenti di Servizio Sociale rivolgono ai fondamenti della professione, dimenticando l'importanza delle radici storiche del servizio sociale professionale sia per il presente che per il futuro.

Si segnalano, ancora, l'Università della Calabria che non riporta l'insegnamento, perlomeno nella sua dizione, ma è possibile che i principi e i fondamenti vengano trattati, almeno in parte, in altri insegnamenti come "Etica sociale" (9 cfu) e "Il lavoro sociale" (9 cfu); l'Università di Genova presenta l'insegnamento "Fondamenti e Organizzazione del Servizio Sociale" (9 cfu) e colloca, tra gli insegnamenti a scelta dello studente, "Principi, Fondamenti e Deontologia professionale"; nell'Università Cattolica di Milano troviamo l'insegnamento di "Etica e Deontologia professionale" (6 cfu); la LUMSA unisce "Storia e Principi" con il "Laboratorio di Metodi e Tecniche del Servizio Sociale" (12 cfu); l'Università di Verona comprende il modulo di "Teoria, Principi e Fondamenti" (9 cfu) all'interno dell'insegnamento di "Metodi e Tecniche del Servizio Sociale I".

L'insegnamento di "Metodi e Tecniche del Servizio Sociale" mantiene la sua denominazione tradizionale nel 60% dei casi (su I, II o III livelli) e un numero di crediti differente:

- un livello: Catania (9 cfu); Chieti/Pescara (6 cfu); Messina (8 cfu); Università per stranieri Reggio Calabria (8 cfu, modulo all'interno di "Sociologia generale"); LUMSA (6 cfu + un laboratorio di "Metodi e Tecniche del Servizio Sociale" insieme a "Storia e Principi del Servizio Sociale" – 12 cfu); Siena (9 cfu); Torino (9 cfu); Urbino (6 cfu);
- due livelli: Bologna (15 cfu); Calabria (12 cfu, un insegnamento è di "Introduzione ai Metodi e alle Tecniche del Servizio Sociale"); Cassino/Lazio (15 cfu, uno è un corso avanzato); Genova (18 cfu); Macerata (13 cfu); Milano Bicocca (12 cfu); Palermo (12 cfu); Parma (12 cfu); Sapienza Roma Corso "Servizio Sociale" (12 cfu); Roma Tre (18 cfu); Salento (16 cfu), anche se uno è

Stoccolma, all'elaborazione della *Global Agenda for Social Work and Social Development*, che indica gli obiettivi da raggiungere e il ruolo che può assumere il Servizio Sociale professionale per la promozione di un adeguato sviluppo sociale. Per approfondimenti cfr. http://ifsw.org/get-involved/agenda-for-social-work/.

definito come Laboratorio di "Metodi e Tecniche del Servizio Sociale"; Verona (12 cfu);

- tre livelli: Perugia (24 cfu); Sapienza Roma Corso "Scienze e Tecniche del Servizio Sociale" (27 cfu); Sassari (21 cfu); Trento (30 cfu); Trieste (21 cfu).

Nelle altre realtà troviamo denominazioni differenti, che utilizzano sostanzialmente il riferimento più generale alla metodologia:

- "Metodologia/e e Tecniche/a del Servizio Sociale": Enna (8 cfu), Aquila (6 cfu), Napoli Federico II (9 cfu); Napoli Suor Orsola Benincasa (9 cfu); Pisa (9 cfu);
- "Metodologia del Servizio Sociale": Milano Cattolica (su III livelli 30 cfu);
- "Metodi del Servizio Sociale e lavoro di gruppo": Molise (su II livelli 18 cfu);
- "Tecniche e Metodologie del Servizio Sociale": Padova (18 cfu, articolato su III livelli di cui solo il primo obbligatorio. Lo studente può scegliere il II livello in alternativa a "Organizzazione dei Servizi Sociali" e il III livello in alternativa a "Organizzazione e gestione delle risorse umane nel Servizio Sociale");
- "Teorie, metodi e tecniche del Servizio Sociale": Piemonte orientale (articolato su II livelli per 18 cfu);
- "Metodologie del Servizio Sociale": Venezia (articolato su II livelli per 18 cfu);
- "Tecniche e Strumenti del Servizio Sociale": Firenze (9 cfu).

L'Università di Bari non fa una distinzione precisa, infatti, troviamo i due seguenti insegnamenti: "Principi, Fondamenti e Metodi del Servizio Sociale" (7 cfu) e "Politiche Sociali e Tecniche del Servizio Sociale" (8 cfu); Bolzano, come già anticipato, focalizza l'attenzione su più tematiche: "Metodologia del Servizio Sociale per la società contemporanea" (14 cfu), costituito da due moduli: "Antropologia delle società multiculturali" – 9 cfu – e "Metodi e Tecniche del Servizio Sociale I" – 5 cfu; "Solidarietà sociale nell'analisi e nella pratica del Servizio Sociale" (10 cfu), con due moduli: "Promozione di comunità" – 5 cfu – e "Laboratorio di politica sociale" – 5 cfu; "Metodologia avanzata del Servizio Sociale" (10 cfu) con due moduli: "Metodi e Tecniche del Servizio Sociale II" – 5 cfu – e "Lavoro d'equipe" – 5 cfu.

Per ciò che concerne l'insegnamento di "Organizzazione dei/l Servizi/o Sociali/e", l'analisi mette in evidenza che, pur con denominazioni differenti, esso è presente nella maggior parte dei Corsi di studio con un numero di crediti che va da un minimo di 3 (Sassari) ad un massimo di 15 (Venezia, articolato su II livelli). Ci sono,

tuttavia, atenei che non lo presentano nell'offerta formativa, per cui sarebbe interessante un'ulteriore analisi dei programmi dei singoli insegnamenti per capire se, eventualmente, la tematica è declinata altrove. D'altra parte, all'interno dei piani formativi sono inseriti anche altri insegnamenti, vicini al Servizio Sociale, che potrebbero essere utilizzati dai diversi Corsi come "contenitori" per tutte quelle conoscenze, indispensabili per la professione, che i vincoli ministeriali e la disponibilità di docenze non consentono di articolare in modo più appropriato. Si pensi, ad esempio, ai diversi laboratori (Macerata: "Laboratorio per l'apprendimento dei servizi sociali"; Milano Cattolica "Laboratorio di orientamento al Servizio Sociale"; Piemonte "Laboratorio innovazione e Servizio Sociale"), seminari (Parma "Seminari professionalizzanti") o altri insegnamenti (Verona "Legislazione e amministrazione dei servizi sociali"; Roma Tre "Legislazione dei servizi sociali"; Perugia "Servizi sociali e territorio"; Firenze "Strutture e processi dei servizi sociali").

Ancora più variegata appare la situazione dei Corsi di laurea magistrale in cui, a seconda della struttura dipartimentale di afferenza, prevalgono alcuni insegnamenti. Nel 20% dei casi viene ripresa la dizione della classe LM87 - Servizio Sociale e Politiche Sociali - (si potrebbe aggiungere anche l'Università di Cassino e del Lazio meridionale, nonostante l'inversione "Politiche Sociali e Servizio Sociale", così come si avvicina l'Università della Calabria con la titolazione "Scienze delle Politiche e dei Servizi Sociali"). In alcuni casi troviamo una combinazione dei termini programmazione, progettazione, gestione, organizzazione, valutazione con le voci servizi sociali e/o politiche sociali. L'Università di Padova riprende la dizione della laurea di base "Scienze del Servizio Sociale", mentre in tutti gli altri casi le titolazioni sono un mix di più elementi: "Progettazione delle politiche di inclusione sociale" (Università di Bari), "Innovazione e ricerca per gli interventi socio-assistenziali-educativi" (Libera Università di Bolzano), "Politiche e management per il welfare" (Università di Chieti – Pescara), "Disegno e gestione degli interventi sociali" (Università di Firenze), "Progettazione e gestione dei servizi e degli interventi sociali ed educativi" (Università dell'Aquila), "Politiche e programmazione dei servizi alla persona" (Università di Macerata), "Politiche e servizi sociali per le famiglie, i minori e le comunità" (Cattolica di Milano), "Sociologia e Politiche Sociali" (Università di Perugia), "Società e sviluppo locale" (Università del Piemonte Orientale), "Sociologia e management dei Servizi

Sociali" (Università di Pisa), "Gestione delle politiche, dei servizi sociali e della mediazione interculturale" (Università di Urbino), "Lavoro, cittadinanza sociale, interculturalità" (Università di Venezia), "Servizio Sociale in ambiti complessi" (Università di Verona). Tutto questo porta inevitabilmente a trascurare alcune aree di specializzazione che vengono richieste durante l'Esame di Stato per la sezione A, e mi riferisco alla direzione dei servizi, alla supervisione e alla dimensione della ricerca.

Dall'analisi non risulta un esplicito riferimento al Servizio Sociale nelle denominazioni degli insegnamenti, se non in rari casi: Bologna ("Laboratorio di Metodi e Tecniche avanzate del Servizio Sociale"); Bolzano e Calabria ("Metodologia del Servizio Sociale"); Cassino ("Organizzazione del Servizio Sociale"); Genova ("Principi, Fondamenti e Deontologia del Servizio Sociale" e "Organizzazione del Servizio Sociale corso avanzato", anche se inseriti a scelta dello studente); Milano Bicocca ("Servizio Sociale in Europa", anche se a scelta dello studente); Piemonte ("Modelli innovativi nel Servizio Sociale"); Sassari ("Teoria del Servizio Sociale"); Torino ("Servizio Sociale e innovazione sociale"); Trieste ("Teorie del Servizio Sociale e politiche sociali"); Verona ("Sociologia e Servizio Sociale"). Appare comunque molto difficile, in tutti gli altri casi, cogliere l'incidenza delle materie caratterizzanti il Servizio Sociale, per cui sarebbe necessaria un'analisi dei programmi e della bibliografia utilizzata. Sarebbe opportuno compensare sempre, attraverso seminari e/o laboratori, anche in collaborazione con l'Ordine professionale, eventuali carenze nell'offerta formativa sia rispetto a contenuti irrinunciabili, sia rispetto alla necessità di evidenziare il carattere multidisciplinare ed interdisciplinare della formazione richiesta per l'assistente sociale.

A quanto detto si aggiunga il fatto che in alcuni casi le docenze relative alle discipline di Servizio Sociale (L39 e LM87) sono attribuite a docenti di altre discipline, così come dimostra la ricerca fatta dalla scrivente tramite l'Albo unico degli assistenti sociali. Quella dei docenti, d'altra parte, è sempre stata una nota dolente, soprattutto di fronte al confronto tra Italia e altri Paesi europei. Il numero di docenti ordinari, associati e ricercatori nell'ambito disciplinare specifico è infatti ancora molto esiguo, nonostante alcuni dottorati di ricerca siano stati attivati già nell'anno 2000. Si continuano ad utilizzare come risorse docenti a contratto esterno, nel migliore dei casi ancora scelti fra professionisti assistenti sociali con requisiti adatti all'insegnamento (esperienze didattiche e formative, pubblicazioni scientifiche, ecc.). E qui si aprirebbe un'altra

riflessione sull'equivalenza, vera o falsa che sia, bravo professionista assistente sociale e bravo docente di Servizio Sociale. Non entriamo in questa sede nel merito della questione, sebbene in entrambi i casi sia indispensabile un aggiornamento costante e una formazione continua e specifica.

L'esigenza degli atenei di ottemperare ai "requisiti minimi", oltre la drastica riduzione delle risorse economiche, ha portato alla scelta talvolta estemporanea di professionisti che, ancora forti della loro passione e attenzione alla formazione, accettano incarichi di insegnamento, con tutto il carico e l'impegno che ne consegue, a condizioni "imbarazzanti", non solo dal punto di vista economico, ma proprio in termini di riconoscimento personale e professionale. Non sempre infatti questi sono coinvolti nelle decisioni accademiche , seppure convocati, si trovano impossibilitati a partecipare ai Consigli di Corso di laurea per gli impegni lavorativi che non coincidono con gli orari delle università (sebbene vengano attivate convenzioni con gli enti in cui gli assistenti sociali lavorano, le attività di insegnamento devono avvenire al di fuori dell'orario di servizio). Eppure, secondo quanto stabilito dalla Legge n. 84/93, comma 1, "L'assistente sociale […] può svolgere attività didattico - formative", così come ripreso poi dall'art. 21 del DPR 328/2001[553]: "Formano oggetto dell'attività professionale degli iscritti nella sezione A, […] le seguenti attività professionali: […] g) attività didattico - formativa connessa alla programmazione e gestione delle politiche del Servizio Sociale. Formano oggetto dell'attività professionale degli iscritti nella sezione B […] le seguenti attività: […] d. attività didattico formativa connessa al Servizio Sociale". Più di recente, anche il DM 106/2013[554], Tabella A, riporta una specifica Area didattico – formativa (analisi di fabbisogni formativi/programmazione di corsi di formazione; docenza/formazione; supervisione; tutoring; relazione per conferenza; redazione di

[553] DPR 5 giugno 2001, n. 328, "Modifiche ed integrazioni della disciplina dei requisiti per l'ammissione all'esame di Stato e delle relative prove per l'esercizio di talune professioni, nonché della disciplina dei relativi ordinamenti".

[554] DM 2 agosto 2013, n. 106, "Regolamento recante integrazioni e modificazioni al decreto del Ministro della giustizia 20 luglio 2012, n. 140, concernente la determinazione dei parametri per la liquidazione da parte di un organo giurisdizionale dei compensi per le professioni regolamentate vigilate dal Ministero della giustizia, ai sensi dell'articolo 9 del decreto-legge 24 gennaio 2012, n. 1, convertito, con modificazioni, dalla legge 24 marzo 2012, n. 27". Le attività in cui è impegnato l'assistente sociale, anche in collaborazione con altri professionisti, possono essere accorpate nelle seguenti aree: Area programmazione, organizzazione, gestione e coordinamento di servizi e di risorse istituzionali e comunitarie nell'ambito del sistema di welfare; Area preventivo-promozionale; Area dell'accompagnamento, aiuto e sostegno a persone singole e famiglie; Area didattico - formativa e promozionale della professione; Area studio e ricerca.

articoli, interventi editoriali in forma di rubrica periodica, testi; selezione di candidati a corsi e di personale; organizzazione di attività di formazione), nella quale rientrano tutte le attività rivolte da un lato alla formazione degli studenti (Corsi di laurea in Servizio Sociale, in primis, ma anche come contributo alle altre professioni); dall'altro a mantenere vive, nell'ottica della formazione continua, alcune competenze specifiche della professione, tra cui la competenza all'agire riflessivo; la competenza nel fare riferimento alla comunità professionale e promozione del senso di appartenenza alla stessa; la competenza nel contribuire allo sviluppo della teoria della pratica, attraverso la capacità di generalizzare e divulgare aspetti della pratica professionale, rivisti alla luce di quadri concettuali; la competenza nel chiarificare il ruolo e il valore del Servizio Sociale nell'interlocuzione con gli altri professionisti.[555]

Tenuto conto delle funzioni elencate nel richiamato DM 106/2013 e del fatto che, a norma del DPR 137/2012[556], l'assistente sociale è un professionista che esercita una professione regolamentata (chi svolge "l'attività, o l'insieme delle attività, riservate per espressa disposizione di legge o non riservate, il cui esercizio è consentito solo a seguito d'iscrizione in ordini […] subordinatamente al possesso di qualifiche professionali o all'accertamento delle specifiche professionalità"), i componenti del "Tavolo del Patto per la Professione" affermano che sono da ritenersi attività di esclusiva competenza dell'assistente sociale:[557]

- le funzioni specifiche dell'intero processo di aiuto di Servizio Sociale;

[555] B. Autunno (CNOAS), D. Pellitta (SUNAS), G. Povero (AssNAS), M. Stefani (SOSTOSS), M. C. Storaci (CNOAS), C. Tilli (AIDOSS), *L'assistente sociale e le sue competenze*, contributo presentato durante l'incontro "assistenti sociali: un futuro che parte da lontano", tenutosi a Roma il 16 dicembre 2013, consultabile su www.cnoas.it.

[556] DPR 7 agosto 2012, n. 137, "Regolamento recante riforma degli ordinamenti professionali, a norma dell'articolo 3, comma 5, del decreto-legge 13 agosto 2011, n. 138, convertito, con modificazioni, dalla legge 14 settembre 2011, n. 148".

[557] Il "Tavolo del Patto per la Professione" è stato istituito presso il Consiglio Nazionale dell'Ordine degli assistenti sociali con il fine di favorire il confronto e la partecipazione degli Organismi della professione che a vario titolo svolgono azioni di promozione, tutela e valorizzazione della professione di assistente sociale. Si propone, altresì, di promuovere, sostenere e sviluppare azioni congiunte atte a garantire programmi di politiche sociali consone ai principi agli obiettivi del Servizio Sociale professionale. Il Tavolo è costituito dal Consiglio Nazionale dell'Ordine degli Assistenti Sociali (CNOAS), dall'Associazione Italiana Docenti di Servizio Sociale (AIDOSS), dall'Associazione Nazionale degli assistenti sociali (AssNAS), dalla Società per la Storia del Servizio Sociale (SOSTOSS) e dal Sindacato Unitario Nazionale degli Assistenti Sociali (SUNAS).

- le attività e le funzioni specifiche di Servizio Sociale connesse alla collaborazione con gli organi giudiziari, ivi comprese le relazioni di indagine, le valutazioni e le proposte di intervento;
- la progettazione e la realizzazione di docenze universitarie nelle discipline del Servizio Sociale all'interno dei Corsi di Studio in Servizio Sociale, così come indicate dal DM 159/2012, All. B[558]: "Metodi, Modelli e Tecniche del Servizio Sociale", "Principi e Fondamenti del Servizio Sociale", "Progettazione e valutazione dei servizi sociali e degli interventi di Servizio Sociale" o comunque denominate, che propongano contenuti precipui del Servizio Sociale;
- la supervisione didattica a studenti dei corsi di studio in Servizio Sociale;
- la supervisione professionale di Servizio Sociale;
- il tutoring a studenti dei corsi di studio in Servizio Sociale.

Quanto detto potrebbe essere interpretato, soprattutto all'esterno, in termini di autoreferenzialità da parte del Servizio Sociale, riprendendo quel concetto di "circolo chiuso" che connota la corrente neoweberiana. Ci si trova di fronte ad un processo di legittimazione istituzionale che, avendo a che fare con altri gruppi di interesse, implica necessariamente una difesa dei propri confini e delle proprie giurisdizioni, ma questo non dovrebbe essere confuso o frainteso con uno specialismo autoreferenziale ed esaperato. La tensione deriva piuttosto dal fatto che la difesa dei propri confini, dei ruoli e delle competenze mal si coniuga con un sistema dinamico, qual è ad esempio quello dell'istruzione superiore, che tende continuamente a cambiare il proprio assetto organizzativo.

È importante precisare che con il DM 855/2015[559], il MIUR ha provveduto anche alla rideterminazione dei settori concorsuali, introducendo significativi cambiamenti nell'Area – 14 – Scienze politiche e sociali, in particolare nel macro settore 14 C della Sociologia. Cambiamenti che hanno investito proprio il Servizio

[558] DM 12 giugno 2012, n. 159, "Rideterminazione dei settori concorsuali". Si veda Area 14 – Scienze Politiche e Sociali, Macro Settore 14/C – Sociologia, 14/C1: Sociologia Generale, Giuridica e Politica. Il settore comprende l'attività scientifica e didattico formativa nei campi di competenza concernenti la propedeutica teorica, storica e metodologica della ricerca sociale, i confini epistemologici della sociologia, gli strumenti teorico-metodologici e le tecniche per l'analisi delle processualità micro e macro-sociologiche. In quest'ottica si articola in varie aree tra cui metodi, modelli e tecniche del Servizio Sociale, principi e fondamenti del Servizio Sociale, progettazione e valutazione dei servizi sociali e degli interventi di Servizio Sociale.

[559] DM 30 ottobre 2015, n. 855, "Rideterminazione dei macrosettori e dei settori concorsuali".

Sociale, giacché la declaratoria delle attività scientifica e didattico - formativa comprese nei campi di competenza di questo settore contempla solo "Metodi, Modelli e Tecniche del Servizio Sociale", mentre vengono eliminati "Principi e Fondamenti del Servizio Sociale" e "Progettazione e Valutazione dei Servizi Sociali e degli Interventi di Servizio Sociale". Queste le parole dell'AIDOSS al riguardo:

> "Assistiamo, dunque, a una grave e ulteriore perdita di declinazione e specificità che fa arretrare il nostro ordinamento di quindici anni, riportando il Servizio Sociale alla posizione assegnatagli nel periodo dell'istituzione dei corsi di laurea […]. La nostra preoccupazione […] riguarda l'impatto di questa incessante erosione disciplinare sulla formazione dei futuri professionisti destinati a operare in contesti sempre più complessi: il rischio sarà quello di isolare il piano tecnico metodologico dalla indispensabile cornice che permette la comprensione del sistema valoriale del Servizio Sociale, della sua evoluzione storica e che valorizzi la valutazione; cornice necessaria per comprendere la natura del Servizio Sociale, ma anche per acquisire consapevolezza sulle dinamiche politiche, culturali, istituzionali e organizzative in cui la professione è coinvolta e per qualificarne le prestazioni. […] Ci auguravamo che l'impegno indubitabile della comunità del Servizio Sociale potesse produrre risultati in termini di riconoscimento della sua specificità, invece ci troviamo a dover ricordare con forza che il Servizio Sociale non è riducibile a "metodi, tecniche e modelli": l'enfatizzazione della componente tecnica ne annullerebbe, infatti, la dimensione professionale, perché sguarnita della base culturale e deontologica".[560]

A questo si aggiunga, sempre segnalato dalla precedente Segreteria AIDOSS, il fatto che il DM 1059/2013 non contempla per il Corso di Studi classe 39 (Servizio Sociale) e 87 (Servizio Sociale e Politiche Sociali) la clausola - prevista, invece, per i Corsi di Laurea Magistrale a ciclo unico di 5 anni in Scienze della Formazione Primaria e Conservazione e restauro dei Beni Culturali – che, rispetto ai requisiti della docenza, recita:

> "in aggiunta, almeno 2 (per il primo anno di attivazione e poi 4 per il secondo e 5 per il terzo anno), figure di riferimento specialistiche del settore, specificando che con il termine figure specialistiche di settore si fa riferimento alla docenza di ruolo o a contratto affidata a figure con specifica professionalità e competenza secondo quanto definito

[560] Nota AIDOSS Settori concorsuali. Cambiamenti per il Servizio Sociale dal 2000 al 2015, 15 novembre 2015, consultabile su http://logintest.webnode.com/products/a2015/.

dall'ANVUR e impiegate prevalentemente nelle attività formative caratterizzanti il corso di studi". [561]

La proposta di rendere vincolante la presenza di docenti con professionalità e competenze specifiche è stata avanzata dall'AIDOSS in diversi contesti e nel 2012 sostenuta anche dalla Conferenza dei Presidenti dei Corsi di laurea in Servizio Sociale.

"L'esclusione dei nostri corsi di studio da questo provvedimento costituisce un ulteriore elemento di trascuratezza nei confronti di un percorso formativo che dovrebbe garantire la preparazione di base di una figura cruciale nel sistema di welfare. […] Mentre negli altri paesi europei – in particolare la Spagna, dove si riscontrano analogie nella fase iniziale del percorso – le discipline del Servizio Sociale hanno trovato un proprio spazio accademico con dipartimenti autonomi, docenti provenienti dalla professione incardinati a pieno titolo e centri di ricerca, in Italia esse sono oggetto di scarso riconoscimento, a livello sia scientifico sia didattico. […] Anche qualora avvenga l'auspicabile approvazione del progetto e del disegno di legge sul riordino della professione – entrambi proponenti l'istituzione di un corso di laurea quinquennale a ciclo unico – se mancheranno i docenti con competenze specifiche, diventerà molto improbabile garantire la natura professionalizzante di questo corso di studio e il prolungamento del percorso da tre a cinque anni non potrà costituirsi come un'opportunità di maggiore qualificazione formativa.[562]

Decreto che nella successiva modifica del 27 marzo 2015[563] viene semplicemente integrato con alcune disposizioni temporanee per ciò che concerne, all'art. 2, le "ulteriori tipologie della docenza di riferimento":

"Ai fini della verifica del possesso del requisito di docenza per l'accreditamento dei corsi di studio, […] esclusivamente in vigenza di disposizioni limitative del turn over e comunque non oltre l'A. A. 2017/18 possono essere conteggiati: 1) docenti ai quali siano attribuiti contratti ai sensi dell'art. 23 della legge 30 dicembre 2010, n. 240[564]; 2) docenti

[561] DM 23 dicembre 2013, n. 1059, "Autovalutazione, accreditamento iniziale e periodico delle sedi e dei corsi di studio e valutazione periodica. Adeguamenti e integrazioni al DM 30 gennaio 2013, n. 47".
[562] Comunicazione AIDOSS a fronte del DM 1059 del 23 dicembre 2013, consultabile su http://logintest.webnode.com/attivit%c3%a0/documenti/
[563] DM 27 marzo 2015, n. 194, "Requisiti accreditamento corsi di studio".
[564] "Norme in materia di organizzazione delle università, di personale accademico e reclutamento, nonché delega al Governo per incentivare la qualità e l'efficienza del sistema universitario". L'art. 23, inerente i contratti per attività di insegnamento, recita che "le Università, anche sulla base di specifiche convenzioni con gli enti pubblici e le istituzioni di ricerca […], possono stipulare contratti della durata di un anno accademico e rinnovabili annualmente per un periodo massimo di cinque anni, a titolo gratuito o oneroso, per attività di insegnamento al fine di avvalersi della collaborazione di esperti di alta qualificazione in possesso di un significativo curriculum scientifico o professionale, che siano dipendenti da altre amministrazioni, enti o imprese, ovvero titolari di pensione, ovvero lavoratori autonomi […]. Le

ai quali siano attribuiti contratti ai sensi dell'art. 1, comma 12, della legge 4 novembre 2005, n. 230".[565]

Gli interrogativi da porsi, considerati i mutamenti che come abbiamo visto ha vissuto e continua a vivere il mondo dell'Istruzione Superiore, riguardano sostanzialmente le linee che si intendono perseguire nella formazione al Servizio Sociale. Se la finalità è quella di produrre sempre più iscritti, è chiaro che la formazione al Servizio Sociale non può funzionare; se la finalità è quella di formare un professionista, la formazione necessita, oltreché di una conoscenza interdisciplinare, di una rigorosità nella metodologia di Servizio Sociale e di un apprendimento di tipo teorico/pratico, che non possono prescindere dalla presenza nei corsi di assistenti sociali con specifica professionalità e competenza. L'auspicio è che con l'approvazione della legge di riforma della professione, attualmente in discussione alle Camere, il quadro possa cambiare in positivo.

Il riferimento è alla proposta di legge sull'ordinamento della professione di assistente sociale, che, oltre a definire una specifica Area didattico - formativa e di ricerca[566], definisce la formazione:

"Art. 4 – Formazione universitaria-. 1. È istituita la classe di laurea a ciclo unico quinquennale denominata LMCU in Servizio Sociale. 2. Il Ministro dell'Istruzione, Università e Ricerca istituisce con proprio decreto, sentiti il CUN ed il Consiglio nazionale dell'Ordine degli assistenti sociali, all'interno dell'Area 14 Scienze politiche e sociali di cui all'allegato A del Decreto Ministeriale 29 luglio 2011 n. 336 […] il Macrosettore 14/E Servizio Sociale. Il Macrosettore comprende l'attività scientifica e didattico – formativa nei campi di competenza concernenti la propedeutica teorica, storica e metodologica del Servizio Sociale, i confini epistemologici del Servizio Sociale, gli strumenti teorico-metodologici e le tecniche del Servizio Sociale. Il Macrosettore si articola in varie aree quali principi e fondamenti del Servizio Sociale, storia del Servizio Sociale e del pensiero del Servizio Sociale, modelli, metodologia e tecnica del Servizio

università possono, altresì, stipulare contratti a titolo oneroso, nell'ambito delle proprie disponibilità di bilancio, per fare fronte a specifiche esigenze didattiche, anche integrative, con soggetti in possesso di adeguati requisiti scientifici e professionali".

[565] "Nuove disposizioni concernenti i professori e i ricercatori universitari e delega al Governo per il riordino del reclutamento dei professori universitari".

[566] Raccolta dati e studio di dati sociali e psico-sociali ai fini di ricerca; attività formativa nel campo dei servizi alla persona; attività di coordinamento e supervisione di operatori dei servizi sociali, sociosanitari e socio-educativi; ricerca monitoraggio nell'ambito degli interventi di Servizio Sociale, dei servizi e delle politiche sociali; docenza e attività formativa/didattica nelle materie proprie del Servizio Sociale e delle discipline affini; supervisione professionale degli assistenti sociali, interprofessionale e del tirocinio didattico.

Sociale, metodologia e tecnica della ricerca di Servizio Sociale, politiche sociali connesse alle diverse tipologie di welfare, progettazione e valutazione dei servizi sociali e degli interventi di Servizio Sociale, programmazione, amministrazione e organizzazione dei servizi sociali, etica e deontologia, processi del Servizio Sociale. Per essere iscritto all'albo degli assistenti sociali è necessario essere in possesso di diploma di laurea afferente alla classe […]. In ragione della specificità dei contenuti dell'attività professionale, i contenuti scientifici dei corsi di laurea afferenti alla classe […] sono determinati dal ministero sentito il Consiglio Nazionale dell'Ordine degli assistenti sociali. In attesa dell'espletamento dei concorsi per l'incardinamento nei ruoli delle Università dei docenti di Servizio Sociale, gli insegnamenti di Servizio Sociale possono essere affidati mediante conferimento di contratto di diritto privato ad assistenti sociali di comprovata esperienza professionale, sulla base della valutazione dei curricula attestanti lo svolgimento della professione, nonché le attività formative e scientifiche realizzate nei settori di interesse della professione. Nell'ambito dell'organizzazione dei dottorati di ricerca […] l'ANVUR acquisirà il parere del Consiglio Nazionale dell'Ordine degli assistenti sociali riguardo ai criteri e ai parametri che definiscono gli obiettivi formativi e il relativo programma di studi dei dottorati di ricerca in Servizio Sociale".[567]

La proposta nasce dall'esigenza di adeguare la normativa riferita alla professione di assistente sociale all'evoluzione del contesto politico/sociale, allo sviluppo scientifico e culturale della disciplina, per mantenere le peculiarità, delineate dalla legge 23 marzo 1993, n. 84, recante l'Ordinamento della professione di assistente sociale e Istituzione dell'Albo professionale. Una riforma globale che comprende anche altri aspetti rispetto a quelli sopra delineati[568] e trae origine dalla consapevolezza che la complessità dei problemi sociali, i cambiamenti nei sistemi di welfare, l'emergere di nuovi soggetti sociali nel quadro delle risorse comunitarie, accanto alla flessibilità del mercato del lavoro, richiedono un'assunzione di responsabilità della comunità professionale, per rendere la professione sempre più presente ed efficace e per dare risposte competenti e globali alla domanda di benessere delle persone.

[567] Consiglio Nazionale Ordine Assistenti Sociali, "Proposta di legge sull'ordinamento della professione di assistente sociale", in ottemperanza dei principi enunciati dall'art. 3, comma 5 del D. L. 138/2011, convertito in L. 148/2011, approvato nel Consiglio dell'Ordine il 15 ottobre 2011. Proposta modificata il 14 gennaio 2012.

[568] I criteri che formano la proposta sono: libertà dell'accesso alla professione, autonomia e indipendenza di giudizio intellettuale e tecnico del professionista; esigenza di una formazione di base altamente qualificante e l'obbligatorietà della formazione permanente e continua; disciplina dello svolgimento del tirocinio per l'accesso alla professione; istituzione di organi ad hoc, non più in seno ai Consigli dell'Ordine Nazionale e Regionale; obbligatorietà della copertura assicurativa da parte del professionista per i rischi derivanti dall'esercizio dell'attività professionale e tutela del cliente; disciplina della pubblicità informativa. La Proposta è articolata in 6 capi.

Il CNOAS ha depositato il Disegno di Legge n. 660 al Senato[569] e la Proposta di Legge n. 550[570] alla Camera. I due testi, pressoché identici, sono stati condivisi dalla comunità professionale, dagli Ordini regionali, dalle Associazioni e dal Sindacato di categoria. I documenti acquisiti nelle Commissioni sono i seguenti: Memorie Ordine Nazionale assistenti sociali (comprendente Memorie Ass.N.A.S. e SUNAS); Audizione rappresentanti della Conferenza Nazionale dei Presidenti dei Corsi di laurea in Servizio Sociale; Audizioni rappresentanti facilitatori sociali; Memorie facilitatori sociali; Memorie AIDOSS. Soggetti che non sempre concordano su tutti gli aspetti del DDL, ma non è questa la sede per inserirsi in un dibattito sui punti di forza e limiti di tale riforma[571] che è sostanzialmente ancora aperto. Ciò che preme sottolineare, al di là dell'esito del DDL, è che la questione fondamentale relativa alla formazione degli assistenti sociali non può essere affrontata solo in termini quantitativi (anni di formazione), ma necessita di una grande attenzione agli aspetti qualitativi, in termini di competenze da acquisire per far fronte alle nuove sfide sociali e, di conseguenza, al cambiamento. La formazione per competenze, di cui tanto si è discusso in questo lavoro di tesi, potrebbe rilevarsi fondamentale nel contrastare la tendenza alla quantità tipica degli attuali piani di studio, ma è importante attribuirle un senso profondo che non la declini in un mero *job description*, un mansionario o per dirla in termini più efficaci, un "buon elenco della spesa". Tutto ciò implica, tuttavia, una condivisione dei contenuti tra tutti gli attori coinvolti, una valorizzazione degli scambi pluridisciplinari e interdisciplinari; significa uscire dalla propria autoreferenzialità e guardare ai bisogni del territorio. Significa, altresì, che gli eventuali Corsi di laurea a ciclo unico, a fronte dell'approvazione del Disegno di Legge, siano progettati tenendo nella giusta considerazione le direttive del Processo di Bologna, garantendo, così come precisa

[569] Disegno di legge n. 660, "Disciplina della professione di assistente sociale", comunicata alla Presidenza il 15 maggio 2013.
[570] Proposta di legge n. 550, "Nuovo ordinamento della professione di assistente sociale", presentata il 26 marzo 2013.
[571] Cfr. L. Fazzi, *La proposta di legge 550 e il disegno di legge 660: verso un rilancio o un collasso della professione?*, in "Rassegna di Servizio Sociale", 1, 2014 e le Memorie depositate dalla Conferenza Nazionale dei Presidenti dei Corsi di Laurea in Servizio Sociale, consultabile su https://www.senato.it/application/xmanager/projects/leg17/attachments/documento_evento_procedura_commissione/files/000/002/029/CONF_NAZ_PRES_CORSI_LAUREA_SERV_SOCIALI.pdf.

l'AIDOSS, "la coerenza interna fra competenze, obiettivi formativi, piani di studio e attività didattiche".[572]

5.2.2 L'esame di Stato: una porta di accesso alla professione

L'Ordine professionale è l'Ente al quale è deputata la tutela della professione di assistente sociale relativamente a tutte le questioni di carattere generale concernenti l'esercizio professionale, la dignità e il prestigio della professione. Nell'adempimento di questi compiti, il CNOAS, in una circolare indirizzata ai Rettori delle Università italiane e degli Istituti di Istruzione Superiore equiparati, ai Presidi delle Facoltà di riferimento dei corsi di laurea classe 6–39 e dei corsi di laurea specialistica/magistrale classe 57-87, ai Presidenti dei corsi di laurea classe 6-39 e dei corsi di aurea specialistica/magistrale classe 57-87, esprime, in riferimento alla formazione universitaria che dà accesso alla professione di assistente sociale, l'esigenza che i corsi delle classi universitarie triennale e specialistica (in quel momento "futura magistrale") assicurino l'apprendimento delle discipline d'indirizzo del Servizio Sociale (Principi e Fondamenti del Servizio Sociale, Metodi e Tecniche del Servizio Sociale I, II e III, Organizzazione del Servizio Sociale), garantendo altresì la stretta connessione e interdipendenza fra elementi teorici relativi alle conoscenze disciplinari di base, d'indirizzo e metodologiche e elementi della pratica professionale con la costante valorizzazione dell'esperienza pratica come aspetto centrale della formazione.

Conoscenze e competenze che è necessario acquisire anche in ragione dell'Esame di Stato, tappa obbligata per poter accedere alla professione di assistente sociale. Il suo superamento consente infatti l'iscrizione all'Albo professionale della regione in cui si è residenti e/o si lavora[573] e conferisce lo status di professionista. È una

[572] Memorie AIDOSS acquisite nella 11ª Commissione permanente (lavoro, previdenza sociale), DDL n. 660, Parma, 06 marzo 2014.

[573] L'art. 9 lettera b) del D.M. 11.10.1994 n. 615 prevede che per essere iscritti all'Albo è necessario "avere la residenza" nella regione che costituisce l'ambito territoriale dell'ordine o, nel caso di costituzione di un ordine interregionale ai sensi dell'art. 1. comma 3, in una delle regioni che costituiscono l'ambito territoriale dell'ordine interregionale. La successiva Legge 21.12.1999 n. 526 all'art. 16 ha stabilito che "per i cittadini degli Stati membri dell'Unione Europea, ai fini dell'iscrizione o del mantenimento dell'iscrizione in albi, elenchi o registri, il domicilio professionale è equiparato alla residenza". Il riferimento ai "cittadini degli Stati membri dell'Unione Europea" comprende evidentemente anche i cittadini dello Stato italiano, per cui "alla residenza è equiparato il domicilio professionale" inteso come il luogo nel quale il professionista svolge la propria attività professionale e

premessa imprescindibile, una *condicio sine qua non*, tanto che la pratica in assenza di abilitazione si configura come ipotesi di reato di abusivo esercizio della professione (Art. 348 Codice Penale). Il soggetto istituzionalmente demandato all'accertamento dei requisiti per l'iscrizione all'Albo, nonché alla tenuta e all'aggiornamento dello stesso è l'Ordine professionale, che agisce anche per quanto attiene la normativa delle Commissioni esaminatrici.[574] Ogni Ordine regionale, infatti, è chiamato a designare quattro terne di membri composte da docenti universitari e assistenti sociali, dalle quali sarà poi nominata la Commissione effettiva mediante decreto del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.

L'Esame di Stato per l'abilitazione all'esercizio della professione di assistente sociale, e di altre, è regolato dal DPR 328/2001[575], che ha introdotto importanti novità per quanto concerne la professione di assistente sociale, in primis, la specificazione, nell'Albo professionale, delle sezioni A (assistente sociale specialista) e B (assistente sociale). All'esame di Stato sezione A possono accedere coloro che sono in possesso della LM87 (Servizio Sociale e Politiche Sociali), mentre per la sezione B occorre aver conseguito la L39 (Servizio Sociale). Le attività previste per i candidati della sezione B, ai sensi dell'art. 21, comma 2 sono:

- attività, con autonomia tecnico-professionale e di giudizio, in tutte le fasi dell'intervento per la prevenzione, il sostegno e il recupero di persone, famiglie, gruppi e comunità in situazioni di bisogno e di disagio, anche promuovendo e gestendo la collaborazione con organizzazioni di volontariato e del terzo settore;
- compiti di gestione, di collaborazione all'organizzazione e alla programmazione;
- coordinamento e direzione d'interventi specifici nel campo delle politiche sociali e dei servizi sociali;
- attività di informazione e comunicazione nei servizi sociali e sui diritti degli utenti;

che può essere anche diverso dal luogo di residenza. Si veda Consiglio Nazionale Ordine Assistenti Sociali, Nota informativa e di indirizzo e di coordinamento, art. 2, 11 novembre 2003, documento interno.

[574] La terna n. 1 deve essere composta da professori ordinari, straordinari, fuori ruolo o a riposo, professori associati o ricercatori confermati; la terna n. 2 deve essere composta da ricercatori confermati o docenti a contratto; la terna n. 3 da professionisti iscritti all'Albo, con almeno 5 anni di esercizio professionale; la terna n. 4 da assistenti sociali dipendenti da pubbliche amministrazioni.

[575] DPR 5 giugno 2001, n. 328, "Modifiche ed integrazioni della disciplina dei requisiti per l'ammissione all'esame di Stato e delle relative prove per l'esercizio di talune professioni, nonché della disciplina dei relativi ordinamenti".

- attività didattico - formativa connessa al Servizio Sociale e supervisione del tirocinio di studenti di corsi di laurea della classe L39 Servizio Sociale;
- attività di raccolta ed elaborazione dei dati sociali e psicosociali ai fini della ricerca.

Alla luce di questo sarà necessario verificare la preparazione dei candidati utilizzando i seguenti indicatori: [576]

- competenze per comunicare e gestire l'informazione, in particolare per quanto riguarda i diritti di cittadinanza e l'accompagnamento dei soggetti in difficoltà;
- abilità nell'attivare e partecipare ad azioni di prevenzione del disagio sociale e di promozione del benessere delle persone, dei gruppi e delle comunità;
- abilità nell'organizzare e nel coinvolgere gruppi e lavorare in gruppo;
- capacità di lavorare per progetti, obiettivi e in rete;
- capacità di coordinare un gruppo di lavoro;
- competenze per la rilevazione, lettura di situazioni di bisogno sociale tanto dei singoli che di famiglie, gruppi e comunità;
- capacità di costruire progetti individualizzati collegati con le risorse personali e del territorio;
- abilità nell'utilizzare gli strumenti d'intervento dell'assistente sociale;
- abilità nell'intervento sociale e nel sostenere l'accompagnamento e l'accesso alle risorse territoriali;
- abilità nel metodo della ricerca sociale;
- abilità e competenza a gestire progetti di tirocinio e di supervisione;
- capacità di riconoscere e utilizzare le risorse personali e sociali.

Le attività previste per i professionisti iscritti nella sezione A, ai sensi dell'art. 21, comma 2, del succitato decreto, sono:

- elaborazione e direzione di programmi nel campo delle politiche sociali;

[576] Consiglio Nazionale Ordine Assistenti Sociali, *Linee di indirizzo per gli Esami di Stato*. L'Esame è articolato in alcune prove: una prima prova scritta su argomenti o materie concernenti aspetti teorici e applicativi delle discipline dell'area di Servizio Sociale, principi, fondamenti, metodi e tecniche professionali e il rilevamento e trattamento di situazioni di disagio sociale; una seconda prova scritta su temi di principi di politica sociale, principi e metodi di organizzazione e offerta di servizi sociali; una prova orale riguardante temi di legislazione e deontologia professionale, discussione critica degli elaborati scritti ed esame critico dell'attività svolta durante il tirocinio; una prova pratica su argomenti o materie di analisi, discussione e formulazione di proposte di soluzione di casi prospettati dalla commissione nelle materie afferenti all'area di Servizio Sociale.

- pianificazione, organizzazione e gestione manageriale nel campo delle politiche e dei servizi sociali;
- direzione di servizi che gestiscono interventi complessi nel campo delle politiche e dei servizi sociali;
- analisi e valutazione della qualità degli interventi nei servizi e nelle politiche del Servizio Sociale;
- supervisione dell'attività di tirocinio degli studenti dei corsi di laurea specialistica della classe 57/S - Programmazione e gestione delle politiche e dei servizi sociali, modificata con l'attuale Laurea Magistrale LM-87 in Servizio Sociale e Politiche Sociali;
- ricerca sociale e di Servizio Sociale;
- attività didattico - formativa connessa alla programmazione e gestione delle politiche del Servizio Sociale.

In relazione a quanto sopra sarà necessario verificare la preparazione dei candidati attraverso i seguenti indicatori:[577]

- competenze per progettare sistemi integrati di benessere locale e attivare e gestire programmi d'informazione, sensibilizzazione e responsabilizzazione delle comunità locali;
- competenze per la gestione corretta dell'informazione e della comunicazione;
- competenze di lettura delle dinamiche sociali e degli eventuali sviluppi e promozione quindi di progetti di prevenzione sociale;
- conoscenza e gestione di marketing sociale;
- abilità di progettazione, pianificazione, organizzazione e gestione nel settore delle politiche sociali, dei servizi sociali e socio-sanitari, pubblici e del privato sociale;
- abilità di analisi e valutazione della qualità, dei servizi e delle prestazioni svolte;

[577] L'Esame di Stato è articolato in tre prove: una prima prova scritta su argomenti di teoria e metodi di pianificazione, organizzazione e gestione dei servizi sociali, metodologia di ricerca nei servizi e nelle politiche sociali, metodologia di analisi valutativa e di supervisione di servizi e di politiche dell'assistenza sociale; una seconda prova scritta applicativa su temi di analisi valutativa di un caso di programmazione e gestione di servizi sociali, discussione e formulazione di piani o programmi per il raggiungimento di obiettivi strategici definiti dalla commissione esaminatrice; una prova orale concernente la discussione degli elaborati scritti, argomenti teorico-pratici relativi all'attività svolta durante il tirocinio, la legislazione e la deontologia professionale.

- capacità gestionali e relazionali per il coordinamento e supervisione di servizi;
- capacità di costruzione e lettura di un bilancio, capacità di gestione di un budget;
- competenze per l'esercizio della professione in forma autonoma, soprattutto in riferimento a creazione/gestione di impresa, apertura e gestione posizione, ambiti di intervento, accesso a fonti di finanziamento e ai fondi europei;
- abilità a lavorare in gruppi e per obiettivi;
- abilità a decodificare i bisogni complessi delle persone, delle famiglie, dei gruppi, del territorio, per la formulazione di valutazioni sociali, per il counseling psico-sociale, per gli interventi di mediazione negli ambiti familiare, minorile, sociale e penale, per la gestione e l'organizzazione di risorse sia in ambito pubblico, sia di privato sociale;
- competenze metodologiche di ricerca sociale, relative al rilevamento e al trattamento dei dati e alla comprensione del funzionamento delle società complesse;
- preparazione, partecipazione e presentazione delle attività dell'ufficio e delle politiche del servizio;
- competenze nella supervisione e nel coordinamento delle attività di tirocinio e degli stage formativi;
- competenze d'indirizzo e coordinamento, all'interno dell'organizzazione, di gruppi di studio su approfondimenti tematici;
- competenze nel progettare programmi di informazione, sensibilizzazione, responsabilizzazione, concertazione e protezione sociale di gruppi e comunità, a tutela dei loro diritti sociali;
- competenze di progettazione e divulgazione della carta dei servizi e degli strumenti informativi e di tutela della cittadinanza;
- competenze nella predisposizione degli strumenti e delle procedure idonee per la partecipazione e l'esercizio della cittadinanza attiva;
- conoscenza della lingua inglese o altra lingua scritta e parlata.

È bene precisare che l'attuale ordinamento universitario consente l'iscrizione alla laurea magistrale indipendentemente dalla laurea triennale conseguita e non contempla la possibilità di attribuire debiti formativi agli immatricolati non provenienti

dalla L39. Chi consegue la laurea LM87, pur non avendo conseguito la laurea triennale L39, può dunque sostenere l'Esame di abilitazione alla professione e se abilitato può iscriversi alla sezione A dell'Albo ed esercitare anche le funzioni previste per la sezione B, pur non avendo alcuna formazione per lo svolgimento di tali funzioni.[578] Tale anomalia, finché non sarà risolta sul piano normativo, può essere affrontata, tramite accordi tra Ordine e Università, che prevedano, come già sperimentato in alcuni atenei, l'assolvimento di corsi singoli prima dell'immatricolazione, per conseguire almeno le competenze caratterizzanti il percorso della triennale: discipline d'indirizzo ed esperienza di tirocinio. In altri termini, ci si affida al "buon senso" delle Università, giacché gli Ordini regionali sono chiamati, attraverso l'Esame di Stato, a verificare le conoscenze e le competenze acquisite dagli studenti nell'ambito di un processo formativo in cui si è, eventualmente, solo in parte corresponsabili del progetto complessivo.

5.2.3 I rapporti Ordine-Università

> "La complessità e la multidimensionalità dell'esercizio professionale richiedono, per il futuro assistente sociale, un percorso universitario professionalizzante che favorisca l'acquisizione di specifiche conoscenze professionali, preordinate all'inserimento del laureato nel mondo del lavoro ed all'esercizio delle correlate attività professionali regolamentate; in altri termini, la formazione di un professionista capace di far fronte a problemi aperti, non definiti in modo preciso, sottesi a dinamiche culturali, sociali, psicologiche, organizzative in continuo movimento".[579]

Con queste parole si apre uno dei contributi presentati dai rappresentanti dei diversi Organismi impegnati nella tutela e nella promozione del Servizio Sociale, come professione e come disciplina, durante l'incontro "assistenti sociali: un futuro che parte da lontano", tenutosi a Roma il 16 dicembre 2013, in occasione del ventennale

[578] Il DPR 328/2001, all'art. 21, precisa che tra le attività professionali dell'assistente sociale Specialista rientrano anche quelle che "formano oggetto dell'attività professionale degli iscritti nella sezione B", per la cui iscrizione è necessario il possesso della laurea classe 6 – Scienze del Servizio Sociale (oggi L39). Ne consegue pertanto che il possesso delle conoscenze, abilità e competenze richieste per l'iscrizione alla sezione A dell'Albo sono comprensive anche di quelle richieste per l'iscrizione alla sezione B, sicché la loro acquisizione deve essere oggetto di opportuna verifica in sede di esame di Stato per la sezione A. Per approfondimenti cfr. Consiglio Nazionale Ordine Assistenti Sociali, *Lettera Circolare: Iscrizione all'Albo degli assistenti sociali*, Roma, 12 marzo 2008.

[579] A. Bartolomei (CNOAS), V. Bonomo (AssNAS), C. Caprini (SUNAS), M. Dellavalle (AIDOSS), S. Mordeglia (CNOAS), M. Stefani (SOSTOSS), Roma, 2013, consultabile su www.cnoas.it.

dell'istituzione dell'Ordine Nazionale. Un contributo che pone l'accento sull'esigenza, anche a fronte delle innovazioni avvenute con la creazione dello Spazio europeo dell'Istruzione Superiore, di un confronto organico e sistematico tra l'Università e l'Ordine professionale, nelle sue articolazioni nazionale e locale, oltreché consultazioni fattive con le altre parti sociali e istituzionali inserite nell'attuale scenario delle politiche di welfare e con gli attori del mercato del lavoro. Un confronto e una collaborazione che in linea generale sono abbastanza frequenti, sebbene ci siano profonde differenze a livello regionale. Da un'analisi delle Schede Uniche Annuali dei corsi di laurea (L39 e LM87) si rileva che gli ordini regionali, nei loro referenti, sono stati consultati dalla sedi accademiche nella maggior parte dei casi, sebbene i riferimenti si riferiscano ad annualità precedenti, per cui non è possibile definire la costanza dei rapporti in termini di corresponsabilità formativa e soprattutto chiarire quanto il dialogo sia bidirezionale. In linea generale, all'interno di ogni CROAS è presente un referente per i rapporti con l'Università e, al di là della formazione di base, il confronto è relativo anche alla formazione continua degli assistenti sociali e all'organizzazione degli eventi formativi, primo fra tutti il già citato *World Social Work Day*. Ci sono comunque delle buone prassi che sembra importante segnalare, soprattutto per ciò che concerne i tirocini: intesa tra CROAS (Consiglio Regionale Ordine assistenti sociali) Lombardia e Università Statale Bicocca e Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano e Brescia in materia di supervisione e tutoraggio tirocini; "Convenzione per il miglioramento del tirocinio degli studenti e la sperimentazione di sinergie nella formazione continua degli assistenti sociali" tra Università di Bari e CROAS Puglia, stipulata il 22 luglio 2014; Convenzione tra CROAS Friuli Venezia Giulia e Università di Trieste per lo svolgimento dei tirocini.

Il CNOAS il 30 settembre 2014 ha trasmesso a tutti i Consigli regionali le linee di indirizzo per la collaborazione con le Università in tema di formazione degli assistenti sociali. Ordine e Università, infatti, possono integrare reciprocamente e sviluppare azioni mirate a:

- migliorare la qualità e la congruenza della formazione teorico – pratica, secondo quanto indicato nelle Linee guida internazionali sulla formazione dell'assistente sociale, nelle norme ministeriali sulla progettazione dei corsi di laurea

professionalizzanti, che individuano nel profilo della figura professionale che s'intende formare il riferimento prioritario;

- garantire l'acquisizione di metodi e contenuti scientifici generali e di specifici saperi professionali, nella costante dialettica tra apprendimento teorico e sperimentazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti professionali (principi e valori), riferiti al contesto politico/istituzionale/organizzativo e comunitario nel quale è chiamato ad operare l'assistente sociale;
- sviluppare la cultura professionale nelle funzioni di *policy practice*, *advocacy* ed *empowerment* che le sono proprie in ragione dei mandati che la legittimano (istituzionale, professionale e sociale);
- promuovere la qualità dell'esercizio professionale secondo i diritti e il pubblico interesse di persone, gruppi sociali, comunità, destinatari e co-protagonisti dei processi di trasformazione sociale (*accountability*);
- co-progettare i corsi di laurea e gli altri livelli di formazione (Master, dottorati, ecc.) secondo criteri di efficacia dell'azione formativa (numero adeguato di studenti per corso per garantire una didattica attiva e interattiva, sostenibilità dei servizi per l'inserimento degli studenti in tirocinio) e attenzione al fabbisogno qualitativo e quantitativo di professionisti nel sistema integrato dei servizi, secondo criteri di sviluppo della comunità locale;
- sviluppare collaborazione e cooperazione nella ricerca di Servizio Sociale nella sperimentazione, nella progettazione, nella formazione continua rivolta ai professionisti.

La collaborazione tra l'Ordine e i Corsi in Servizio Sociale (L39, LM87) dovrebbe avere come oggetti di interesse: la programmazione formativa (obiettivi, contenuti generali e metodologie didattiche); la docenza (docenti delle discipline di indirizzo e docenti del tirocinio professionale); la programmazione e l'organizzazione del tirocinio professionale; la filiera della Laurea, della Laurea magistrale e del Dottorato di Ricerca; la formazione continua degli assistenti sociali e degli assistenti sociali specialisti; la ricerca e la sperimentazione. Tale collaborazione, oltre al percorso di base, può infatti

"dare luogo a percorsi di formazione continua programmati, qualificati, attenti ai bisogni formativi degli operatori dei servizi, alle buone prassi da socializzare, alle esigenze di sviluppo di particolari conoscenze e competenze, in relazione alla specifica realtà locale. […]. L'interesse alla ricerca e alla sperimentazione accomuna la comunità professionale e l'università: la professione ha in sé, nell'impianto teorico, metodologico e valoriale, l'esigenza di orientare la propria attività secondo l'ottica della ricerca finalizzata alla conoscenza dei fenomeni, alla sperimentazione di modelli e prassi coerenti e in relazione dinamica con il cambiamento sociale e con l'evoluzione dei bisogni e della domanda sociale. L'Università, dal canto proprio, persegue obiettivi di sviluppo della conoscenza attraverso la ricerca anche sul campo, rispetto alla quale gli operatori e le esperienze professionali possono rappresentare una fonte preziosa di materiali da analizzare, interpretare e sistematizzare a conferma di ipotesi e per sviluppare nuove piste di riflessione".[580]

5.2.4 Il contributo dell'AIDOSS

L'Associazione Italiana Docenti di Servizio Sociale, AIDOSS (a partire dal giugno 2016 Soc.I.S.S., Società Italiana di Servizio Sociale[581]), viene fondata nel 1983 su iniziativa di un gruppo di docenti di Servizio Sociale. Più precisamente è nel Convegno di Siena del 1982, "assistenti sociali: professionalità e formazione", che viene istituito un Comitato di coordinamento dei docenti di Servizio Sociale, trasformato il 17 febbraio 1987 in AIDOSS, con l'approvazione di uno specifico statuto. L'AIDOSS[582], fin dalla sua nascita, si è posta i seguenti obiettivi: promuovere lo sviluppo di studi e ricerche sulle basi teoriche e metodologiche della disciplina e dell'esercizio professionale dell'assistente sociale; tutelare la figura del docente di Servizio Sociale e delle altre figure impegnate nella formazione professionalizzante, come i tutor di tirocinio; rappresentare i propri soci in tutte le sedi nelle quali si discute sulla loro utilizzazione e il loro inserimento. In più di trenta anni numerose sono le attività svolte per stimolare, promuovere e tutelare il Servizio Sociale in ambito

[580] *Ibidem*.
[581] Il nuovo Statuto, approvato all'unanimità, prevede importanti cambiamenti ritenuti necessari per meglio proseguire l'opera iniziata nel 1983 con la fondazione dell'AIDOSS. È stato infatti ridefinito lo scopo ultimo dell'Associazione individuandolo nella promozione dello "sviluppo scientifico e disciplinare del Servizio Sociale in stretta connessione con la pratica professionale, in un'ottica interdisciplinare e di ricerca, nonché in una prospettiva internazionale". Oltre il cambio della denominazione, si ha un riassetto delle tipologie dei soci al fine di consentire una più ampia partecipazione alla vita dell'associazione e un più efficace perseguimento del suo scopo ultimo, anche grazie ad un ulteriore allargamento delle competenze coinvolte.
[582] Le informazioni che seguono sono tratte dal sito dell'Associazione (http://logintest.webnode.com/) e dalle Memorie AIDOSS acquisite nella 11ª Commissione permanente (lavoro, previdenza sociale), Comunicazione nella Seduta n. 60 del 12 marzo 2014, relativa al Disegno di Legge n. 660.

scientifico e didattico: la partecipazione costante al dibattito internazionale e la cooperazione fra studiosi italiani e stranieri; la disseminazione di risultati di ricerche e studi tramite l'organizzazione periodica di convegni e seminari di carattere nazionale e la pubblicazione e divulgazione di scritti originali o tradotti in tema di Servizio Sociale; l'organizzazione di eventi anche internazionali, ultimo fra tutti il *Social Work Education: towards 2025*[583], e le pubblicazioni, come il *Dizionario di Servizio Sociale* edito per la prima volta nel 2004 e in una nuova veste nel 2013.

Con riferimento alle trasformazioni in atto nel sistema universitario, come si è già avuto modo di osservare, l'AIDOSS ha sempre posto una grande attenzione agli aspetti critici della formazione avanzando una serie di proposte nelle diverse sedi istituzionali. Già nell'ottobre 2004, nell'Assemblea tenutasi a Parma, l'Associazione insieme ai rappresentanti dell'EASSW e della Conferenza Nazionale Coordinatori dei Corsi in Scienze del Servizio Sociale ha realizzato un momento di confronto e riflessione sullo stato di attuazione del Processo di Bologna e sui sistemi di qualità nella formazione.[584] Occasione in cui sono state illustrate e condivise le "Linee guida internazionali per la formazione degli assistenti sociali", di cui si scriverà nei paragrafi successivi. Tra le realizzazioni più rilevanti possono essere ricordate:[585] la partecipazione dell'AIDOSS alla Rete Tematica EUSW[586], costituitasi nel 2002; l'attivazione di momenti di confronto con l'EASSW e il Coordinamento dei Corsi di laurea in Servizio Sociale; l'organizzazione del convegno europeo "Social professions and social changes" Parma 2007; l'iniziativa "La riforma delle classi di laurea e le implicazioni per i corsi di laurea in Servizio Sociale", Bologna, 2008; il convegno "Scenari di Welfare e Servizio Sociale in una Europa che cambia. Il ruolo del tirocinio nella formazione dell'assistente sociale", Università della Calabria, 2008; l'evento

[583] Il Convegno dell'EASSW è stato organizzato dall'AIDOSS dal 29 giugno al 02 luglio 2015 presso l'Università di Milano Bicocca.
[584] Giornata di studio "La formazione al Servizio Sociale in Europa: verso un European Quality System", Parma, 2-10-2004.
[585] Le informazioni sono tratte da A. Campanini, A. Sicora, L. Gui, C. Moretti (a cura di), *Sintesi dei lavori di gruppo della Summer Schools AIDOSS*, Brindisi, 25-27 ottobre 2008, e da una ricognizione personale sul sito dell'AIDOSS. È bene sottolineare che sono stati molteplici negli anni anche gli eventi patrocinati dall'AIDOSS, tra i tanti si possono menzionare la "Presentazione dei risultati di una rete di ricerca europea sulla supervisione degli studenti nei corsi di laurea in Servizio Sociale" ("Supervision meets Education: Supervision in the Bachelor of Social Work in Europe") Milano 2011; il Seminario "Social Work research: reasons and peculiarities", Milano 2012.
[586] *European Platform for Worldwide Social Work*. Una rete tematica identificata come strumento per realizzare uno spazio di scambio e di riflessione tra i docenti impegnati nella formazione al Servizio Sociale presso le istituzioni dei diversi Paesi europei.

formativo "La teoria della pratica quale fonte essenziale per il Servizio Sociale. Perché è così difficile fare ricerca di Servizio Sociale in Italia?", Roma, 2016. A questi si aggiungono le diverse *Spring*, *Summer* e *Autumn Schools* organizzate su tutto il territorio nazionale.

Queste iniziative mettono in evidenza quanto e come l'AIDOSS abbia partecipato, e continui a farlo[587], alla costruzione dello scenario educativo internazionale (articolato nei tre livelli di cui si è già detto). Ha contribuito ad individuare gli ambiti disciplinari imprescindibili per la formazione degli assistenti sociali (discipline sociologiche, giuridiche, psicologiche, politiche, economiche, statistiche, psicopedagogiche, antropologiche e filosofiche), ribadendo sempre che la focalizzazione sulle competenze è il patrimonio storico irrinunciabile della formazione del Servizio Sociale. La formazione si caratterizza per la stretta connessione tra la didattica in aula e l'apprendimento sul campo, acquisito attraverso la pratica (tirocinio), per cui "una logica disciplinare unidirezionale «a canne d'organo», basata su sistemi di formazione pre-programmati e separati dai contesti operativi non si confà alla formazione dell'assistente sociale".

I documenti relativi alla metodologia Tuning, come abbiamo avuto modo di approfondire, definiscono la competenza come la combinazione dinamica delle capacità cognitive e meta-cognitive, di conoscenza e comprensione, interpersonali, intellettuali e pratiche, e dei valori etici. Campanini, tuttavia, nel suo discorso di apertura dell'Autumn School di Genova del 2012[588], ricorda che nelle Università italiane il Processo di Bologna è stato applicato solo per la strutturazione dei due cicli di studi e per i CFU, mentre non si è proceduto all'armonizzazione dei piani di studio focalizzati sulle competenze, come avvenuto in altri Paesi europei, né i corsi di studio hanno assunto la valenza professionalizzante prevista dal DM 270/2004 (è vero che sono stati introdotti i tirocini per tutti i corsi di laurea, ma è altrettanto vero che in diversi corsi lo studente può scegliere di sostituire tale esperienza e sostenere un esame).

La formazione universitaria non può prescindere dal sostenere quelle competenze che la società stessa richiede al professionista assistente sociale, soprattutto

[587] È in programma la prima Conferenza italiana sulla ricerca di Servizio Sociale che si terrà a Torino il 25 e il 26 maggio 2017.
[588] AIDOSS, *Conoscenze e competenze nella formazione universitaria dell'assistente sociale*, Autumn School, Genova, 25 ottobre 2012, consultabile su http://logintest.webnode.com.

in un momento storico, come quello attuale, dove il sistema delle politiche sociali, caratterizzato da managerialismo e burocratizzazione, non riesce a fronteggiare le molteplici richieste di aiuto da parte di cittadini che, per motivi diversi, perdono la loro autonomia e diventano, loro malgrado, utenti dei servizi socio-assistenziali. È importante che le sedi formative siano in relazione costante con la realtà sociale, al fine di promuovere progetti formativi adeguati e l'inserimento nei curricula di conoscenze teoriche atte a comprendere nuove realtà, per favorire l'acquisizione di abilità professionali corrispondenti all'evolversi delle risposte. Essenziale è la strutturazione dell'equipe pedagogica che, oltre ad essere adatta alla declinazione delle competenze e coerente con il progetto formativo, potrebbe essere a composizione mista (interni ed esterni, con il coinvolgimento, per esempio, di componenti dell'Ordine professionale) e articolata su tre livelli (generale, per corso, per insegnamento).[589] A questo si aggiunga l'esigenza di un rapporto docenti-studenti numericamente adeguato a garantire processi di apprendimento efficaci; esigenza che il "numero chiuso" o programmato sembra in parte soddisfare, sebbene le logiche attuali di "monetizzazione della conoscenza" sembrano andare verso la direzione dell'accesso libero per tutti, senza prendere nella dovuta considerazione neanche quelle che sono le richieste del mercato del lavoro.

Agli assistenti sociali viene richiesto di acquisire sempre più competenze specifiche relative alla professione, che possono essere sintetizzate in: competenza professionale (*expertise*) come prodotto dell'applicazione di conoscenze personali implicite, difficili da esplicitare e che si manifestano attraverso l'azione professionale; conoscenza positivistica (*positivist knowledge*) e teorie formali (*formal theory*), da mediare sempre attraverso i filtri dell'esperienza; conoscenza pratica, organizzata attorno a schemi basati sull'esperienza. [590] Ma cosa significa essere un professionista competente?

> "Il sapere dell'esperto si costruisce appoggiandosi sull'esperienza e si sviluppa attraverso una articolazione tra teoria e pratica. Essere un professionista competente richiede, pertanto, abilità personali e professionali; significa essere in grado di selezionare in uno specifico contesto, da una serie di azioni possibili quella più idonea per raggiungere un certo obiettivo. L'acquisizione e l'esercizio delle discipline di Servizio Sociale implicano

[589] A. Campanini, A. Sicora, L. Gui, C. Moretti (a cura di), *Sintesi dei lavori di gruppo della Summer School AIDOSS*, Brindisi, 25-27 ottobre 2008.
[590] *Riflessioni dell'/nell'AIDOSS dal 2005 ad oggi*, consultabile su http://logintest.webnode.com/.

direttamente e personalmente i professionisti nella dimensione relazionale, richiedono capacità di accogliere e ascoltare, di favorire l'espressione soggettiva dei propri interlocutori, di promuoverne l'autodeterminazione attraverso un'implicazione comunicativa, operativa, di corresponsabilità".[591]

Naturalmente, non è possibile pensare alle competenze solo a livello micro, e mi riferisco al lavoro con le persone, le famiglie e gruppi, ma è necessario richiamare l'attenzione anche a livello macro perché, come osserva Fargion, la dimensione politica della professione è strettamente connessa al tema dell'autonomia.[592] La formazione universitaria dovrebbe prendere in considerazione tutti questi aspetti e focalizzare l'attenzione su quelle che sono le capacità richieste al professionista assistente sociale:[593]

- capacità relazionale: comprende sia competenze cognitive (con adeguato riferimento alle teorie socio-psico-pedagogiche e della comunicazione), emotivo - affettive (conoscenza e padronanza di sé e capacità di interagire costruttivamente);
- capacità di analisi: capacità di discernimento e di chiarificazione concettuale, secondo processi metodologico - scientifici riconoscibili, valutabili, riproducibili e ridefinibili, in relazione alla realtà del lavoro spesso complessa e multifattoriale (chiarezza epistemologica, padronanza metodologia sia nell'intervento che nella ricerca, capacità di sintesi interdisciplinare);
- capacità di situarsi: capacità di promuovere processi trasformativi entrando nei contesti d'azione e interpretando il proprio ruolo in modo corretto. Tutto ciò comporta adeguate conoscenze di carattere socio-politico e istituzionale, economico, giuridico, antropologico, ma anche abilità di fronteggiamento di situazioni inedite e di composizione di nuove sinergie;
- capacità di agire in modo intenzionale e riflessivo (legame dinamico e costante fra la teoria e la prassi, entrambe orientate da valori e riferimenti etici e deontologici).

[591] *Ibidem*.
[592] S. Fargion, *Competenze, professionalità degli assistenti sociali e cambiamenti del welfare: uno sguardo internazionale*, relazione presentata durante l'Autumn School AIDOSS, *Conoscenze e competenze nella formazione universitaria dell'assistente sociale*, Genova, 25-27 ottobre, 2012.
[593] A. Campanini, A. Sicora, L. Gui, C. Moretti (a cura di), *Sintesi dei lavori di gruppo della Summer School AIDOSS*, Brindisi, 25-27 ottobre 2008.

L'insieme dei contenuti riconducibili a queste capacità-chiave va distinto più analiticamente e riordinato secondo un'offerta formativa che sia in grado di fornire conoscenze su: i concetti di base del Servizio Sociale (persona, bisogno, relazione di aiuto, comunità, ecc.); la dimensione storica, politica e sociologica del Servizio Sociale (politiche sociali e mutamenti sociali, sistema dei servizi, contesti organizzativi e specificità del Servizio Sociale, riflessione sulle basi conoscitive proprie della disciplina, ecc.); la dimensione etica, filosofica e giuridica del Servizio Sociale (diritti umani, principi del Servizio Sociale, Codice Deontologico, mandati, ecc.); la dimensione metodologica e tecnica del Servizio Sociale (la prospettiva trifocale dell'intervento, progettazione, gestione e valutazione degli interventi e dei servizi, ecc.). Tutte competenze che nelle lodo diverse articolazioni assumono un'importanza determinante nella formazione degli assistenti sociali, dove l'acquisizione dei saperi disciplinari e l'assunzione di consapevolezza circa la multidisciplinarietà integrata nell'azione professionale, nel raccordo della teoria con la pratica, vanno di pari passo.

5.3 La formazione al Servizio Sociale in Europa

Una breve analisi della dimensione europea del Servizio Sociale non può prescindere dal riferimento alla Risoluzione n. (67) 16 sul ruolo, la formazione e lo status degli assistenti sociali. [594] Per ciò che concerne la formazione viene infatti evidenziato come questa miri ad offrire agli studenti, futuri assistenti sociali, le conoscenze, le abilità e le attitudini necessarie per adempiere efficacemente alle loro funzioni. I programmi formativi, dunque, dovrebbero essere preparati in collaborazione tra le Scuole di Servizio Sociale e i servizi sociali, oltreché comprendere lo stesso gruppo di conoscenze nelle seguenti tre discipline: studio dell'uomo, studio della società e dei servizi sociali, teorie e metodi di Servizio Sociale. Il corpo docente dovrebbe essere costituito da un numero sufficiente di professori a tempo pieno e lo stesso vale per i professori a tempo parziale, tra i quali potranno essere inclusi assistenti

[594] Risoluzione n. (67)16 del Consiglio d'Europa, del Comitato dei Ministri agli Stati Membri. Si vedano per approfondimenti anche la Carta Sociale Europea ratificata e resa esecutiva in Italia con la legge 9 febbraio 1999, n. 30 (art. 14 e 19); la Raccomandazione n. (2001)1 Consiglio d'Europa, del Comitato dei Ministri degli Esteri agli Stati Membri sugli assistenti sociali.

sociali professionisti. Se tra questi ultimi è presente qualcuno intenzionato a ricoprire posti di professore di Servizio Sociale o posti di direzione nei servizi sociali o intraprendere attività di ricerca, dovrebbero esserci possibilità effettive di formazione superiore in tale senso. Al di là di questo gli assistenti sociali dovrebbero comunque beneficiare di facilitazioni per partecipare a gruppi di studio, seminari, così come a scambi internazionali.[595] Tutto ciò in vista dell'armonizzazione della formazione in Servizio Sociale, che deve necessariamente presentare i medesimi requisiti in tutti gli Stati membri.

La formazione al Servizio Sociale, nonostante il processo di armonizzazione proposto dal Processo di Bologna e l'impegno delle organizzazioni internazionali, tuttavia, è ancora lontana dall'essere realizzata in una modalità comune. Eppure il Comitato *Global Minimum Qualifying Standards* (GMQS), costituito per iniziativa di IASSW e IFSW nella Conferenza congiunta di Montreal, nel luglio 2000, ha elaborato le linee guida internazionali per la formazione degli assistenti sociali (*Global Standards for Social Work Education and Training*[596]). La versione finale è stata poi adottata nel 2004 nelle Assemblee generali ad Adelaide, tenendo conto degli impatti della globalizzazione sui piani di studio e sulla pratica degli assistenti sociali, e si prefigge le seguenti finalità: proteggere gli utenti del Servizio Sociale; facilitare i rapporti tra le varie Università a livello globale; facilitare la mobilità di studenti, docenti e assistenti sociali da un Paese all'altro; essere il punto di riferimento di standard nazionali piuttosto che rappresentare uno standard internazionale. È nella seconda parte che vengono presentate le finalità-base della formazione con l'auspicio che tutte le scuole mirino all'elaborazione di un documento-base che sia comprensibile, rifletta i valori e i principi etici del Servizio Sociale e l'aspirazione di equità rispetto al profilo demografico locale. Ciascuna Scuola dovrebbe specificare gli obiettivi programmatici e i risultati attesi, identificando i metodi e le modalità utilizzate, oltreché indicare in che modo il programma rifletta le conoscenze di base, i processi, i valori e le abilità della professione di assistente sociale applicate al contesto della realtà specifica. Il programma dovrà inoltre essere coerente con le finalità professionali definite a livello

[595] Un impegno e un'attenzione che vengono ripresi anche nella Raccomandazione n. (91)16 attraverso la quale si incoraggiano le istituzioni educative ad includere una dimensione "diritti dell'uomo" a tutti i livelli della formazione degli assistenti sociali.

[596] *Global Standards for Social Work Education and Training*, consultabile su http://www.iassw-aiets.org/global-standards-for-social-work-education-and-training/.

nazionale e regionale, e rispondere ai bisogni e alle priorità dello sviluppo locale. Ferme restando tali indicazioni, ci sono alcune aree fondamentali applicabili universalmente in tutti i curricula:[597]

- area di Servizio Sociale: comprensione critica dell'impatto delle diseguaglianze socio-culturali, delle discriminazioni, delle oppressioni e delle ingiustizie sociali, politiche ed economiche sul funzionamento umano e sullo sviluppo a tutti i livelli, incluso quello globale; conoscenza del comportamento umano e del contesto sociale, con particolare attenzione al rapporto individuo-ambiente, allo sviluppo della vita media e all'interazione tra fattori biologici, psicologici, socio-strutturali e culturali nel modellare lo sviluppo ed il comportamento umano; conoscenza del modo con cui le tradizioni, le culture, le credenze, le religioni e le consuetudini influenzino il comportamento umano e lo sviluppo a tutti i livelli; conoscenza delle politiche di welfare e dei servizi esistenti a livello locale, nazionale e regionale; comprensione critica delle origini e delle finalità del Servizio Sociale; conoscenza delle origini e dello sviluppo del Servizio Sociale specificamente nel proprio Paese; sufficiente conoscenza delle attività e delle professioni collegate al Servizio Sociale allo scopo di facilitare la collaborazione interprofessionale ed il lavoro di équipe; conoscenza delle politiche sociali del welfare o della loro carenza, dei servizi e della legislazione nazionale e regionale, del ruolo del Servizio Sociale nella programmazione, attuazione, valutazione dei servizi sociali e nei processi di cambiamento sociale; comprensione critica del modo in cui la stabilità sociale, l'armonia, il mutuo rispetto e la solidarietà collettiva incidono sul comportamento umano e sullo sviluppo a tutti i livelli, incluso quello globale;
- area dell'assistente sociale: sviluppo di una pratica professionale che riflette criticamente su se stessa, che sia capace di operare all'interno delle prospettive valoriali della professione; consapevolezza del rapporto tra le esperienze di vita personali e i sistemi di valore personali da un lato, e la pratica del Servizio Sociale dall'altro; rispetto dei codici deontologici di Servizio Sociale nazionali, regionali e internazionali, e della loro applicazione alla realtà dei contesti

[597] *Linee guida per la formazione degli assistenti sociali*, traduzione a cura di Fiora Luzzati, consultabile su http://logintest.webnode.com/global-standards/.

specifici; formazione degli assistenti sociali all'interno di una cornice spirituale complessiva bio-psico-sociale, con capacità generalistiche, per rendere gli studenti capaci di praticare la professione in un'ampia gamma di contesti, con gruppi diversi dal punto di vista etnico e culturale, sia con gli uomini sia con le donne; formazione di un assistente sociale che sia capace di concettualizzare la sapienza di un Servizio Sociale che deriva da differenti culture, tradizioni e consuetudini nei diversi gruppi etnici;

- metodi della professione: adeguate capacità professionali e competenze nella valutazione per raggiungere gli obiettivi prefissati del programma, finalizzato a interventi di sviluppo, protezione, prevenzione o terapia – a seconda dello specifico obiettivo; applicazione dei valori del Servizio Sociale, dei principi etici, delle conoscenze e delle abilità professionali per affrontare le diseguaglianze e le ingiustizie sociali, politiche ed economiche; conoscenze e abilità nella ricerca di Servizio Sociale, compreso l'uso etico dei paradigmi più rilevanti e una valutazione critica dell'uso della ricerca nella pratica di Servizio Sociale; applicazione dei valori, dei principi etici, delle conoscenze e abilità di Servizio Sociale per promuovere la cura, il mutuo rispetto e la mutua responsabilità tra i membri di una società; tirocinio con supervisione;
- paradigma della professione: riconoscimento della dignità, del valore e della unicità di ogni essere umano; comprensione delle interconnessioni che esistono all'interno e trasversalmente in tutti i sistemi, a livello micro, intermedio, e macro; attenzione all'importanza delle procedure legali e delle modificazioni di quelle condizioni socio-strutturali, politiche ed economiche che tolgono potere alle persone, le marginalizzano e le escludono; approccio orientato al *capacity building* e all'*empowerment* degli individui, famiglie, gruppi, organizzazioni e comunità attraverso un approccio di sviluppo centrato sull'uomo*; problem solving* e socializzazione anticipatoria attraverso la comprensione dello sviluppo del ciclo vitale, delle responsabilità e delle crisi corrispondenti alle varie età della vita con dovuta attenzione alle aspettative socio-culturali; consapevolezza, identificazione e ricognizione della forza e delle potenzialità di ciascun essere umano; riconoscimento e rispetto della diversità relativa alla cultura, religione,

etnia, origine linguistica, genere, orientamento sessuale e abilità differenziate (rispetto per la diversità).

Per ciò che concerne i docenti, le Scuole dovrebbero prevederli a tempo pieno, in numero adeguato e con competenze diversificate, che abbiano qualifiche opportune determinate dallo stato della professione di Servizio Sociale in ciascun Paese. I docenti dovrebbero avere la possibilità di partecipare all'elaborazione delle finalità fondamentali, alla formulazione degli obiettivi didattici e dei risultati attesi e a tutte le altre iniziative in cui la Scuola è impegnata. Dovrebbe altresì essere previsto un loro aggiornamento professionale continuo specialmente nelle aree di nuove conoscenze emergenti e nel bilancio dell'insegnamento, del tirocinio, della supervisione e del carico amministrativo; uno spazio dovrebbe essere dedicato alle ricerche e alle pubblicazioni, con un coinvolgimento, per quanto possibile e compatibilmente con le finalità dell'istituzione, nelle iniziative della comunità.

Gli studenti stanno al centro, in quanto protagonisti attivi dei loro processi di apprendimento, per cui le Scuole dovrebbero sforzarsi di raggiungere alcuni obiettivi fondamentali: chiarezza nell'esposizione dei criteri e delle procedure di ammissione, con un'opportuna attenzione ai gruppi di minoranza che sono sotto-rappresentanti o che sono in minoranza nell'accesso ai servizi; consulenza agli studenti finalizzata all'orientamento, all'individuazione delle attitudini dello studente e della sua motivazione verso il Servizio Sociale; regolare valutazione dei risultati raggiunti dallo studente e guida nella scelta dei corsi e dei moduli; criteri espliciti per la valutazione dei risultati accademici e del tirocinio dello studente; non discriminazione nei confronti degli studenti sulla base di cultura, etnia, origine linguistica, religione, orientamento politico, genere, orientamento sessuale, età, stato civile, condizioni fisiche e status socio-economico. Il punto di partenza rimane naturalmente la consapevolezza che i valori, l'etica e i principi sono le componenti essenziali della professione, per cui le scuole dovrebbero aspirare a: attenzione specifica e puntuale ai codici etici nella elaborazione ed attuazione dei curricula; obiettivi chiaramente definiti riguardo ai valori del Servizio Sociale, ai principi e al comportamento etico; garanzia che ciascuno studente inserito nel tirocinio, e ciascun docente professionale, siano consapevoli dei limiti della pratica professionale e di ciò che potrebbe costituire condotta non-professionale dal punto di vista del codice etico; garanzia che gli organismi di Servizio

Sociale che dettano le regole siano largamente rappresentativi delle discipline di Servizio Sociale, comprendano assistenti sociali dei settori pubblico e privato e rappresentanti della comunità a cui viene erogato il servizio, includendo, ove sia possibile, la diretta partecipazione degli utenti del servizio.

Le Organizzazioni internazionali con tali linee guida, come si evince, si prefiggono come finalità principale quella di migliorare la formazione dell'assistente sociale a livello globale, facilitando il dialogo tra un Paese e l'altro. Eppure le cose non vanno proprio in questo modo e, così come emerge dalla ricerca di Campanini e Frost (2004), esistono significative differenze tra le nazioni europee:[598]

- il tipo di istituzione preposto alla formazione. Accanto a nazioni che hanno sviluppato i propri percorsi nell'ambito delle Università, vi sono Paesi che hanno collocato i corsi di formazione all'interno di istituti privati o pubblici (Polonia, Lituania, Portogallo);
- la durata del percorso formativo. In alcune realtà, nel 2004, è presente un curriculum di tre anni (Spagna e Belgio), mentre in altre, in linea con il Processo di Bologna, il percorso è articolato in un "tre più due" (Italia, Norvegia, Estonia). Alcuni Stati mantengono un curriculum di quattro anni (Olanda, Grecia, Cipro, Germania, Islanda), mentre in altri il titolo di assistente sociale si raggiunge solo dopo un corso di cinque anni (Portogallo). Nel 2013 è possibile riscontrare ulteriori mutamenti proprio per adeguare i percorsi formativi al processo di armonizzazione, sebbene rimangano delle differenze di durata tra il primo e il secondo ciclo. La Spagna, ad esempio, ha optato per un primo ciclo di 4 anni e un secondo ciclo di 1 anno, mentre la Svezia presenta un percorso di 7 semestri per il primo ciclo e tre semestri per il secondo;
- la struttura dei curricula. Viene data un'enfasi differente alle discipline che stanno alla base della formazione al Servizio Sociale che fanno riferimento alle scienze umane (sociologia, psicologia e pedagogia) e sono affiancate da studi di

[598] A. Campanini, *La scienza di Servizio Sociale: tesi a confronto*, in Giornata seminariale "La scienza del Servizio Sociale. La formazione accademica", Roma, 26 novembre 2004, in "La Professione Sociale", 28, 2004, 2, p. 67 e A. Campanini, *La formazione al Servizio Sociale in Italia e in Europa: aspetti storici e prospettive*, in A. Campanini, M. Diomede Canevini, *op. cit*., pp. 169-187. Per approfondimenti cfr. A. Campanini, E. Frost, *European Social Work. Commonalities and differencies*, Carocci, Roma, 2004. La ricerca rappresenta lo stato dell'arte di 24 differenti nazioni europee. Un'altra ricerca significativa, che ha analizzato la formazione al Servizio Sociale in Europa, in relazione al Processo di Bologna, è quella di Martinez-Brawley *et al.* (2007).

politica sociale e giurisprudenza. Nei curricula, inoltre, si attribuisce un peso differente alla preparazione professionale, sia per ciò che riguarda le ore dedicate alla teoria e alla metodologia del Servizio Sociale, sia al tirocinio, come si potrà osservare in seguito;

I sistemi di reclutamento dei docenti sembrano meno rigidi rispetto a quelli italiani, nel senso che a livello locale viene effettuata una previsione dei posti disponibili e vi è la possibilità di assumere docenti part time o a tempo pieno provenienti direttamente dal campo (*associated professor*), oltre al fatto che questi ultimi hanno spesso un tempo dedicato a ricerche sul campo, progetti di formazione e/o supervisione. [599] Gli stili di insegnamento sono quasi ovunque centrati sulla riflessività, sull'attivazione dello studente e sulla rielaborazione dei contenuti, sebbene non sempre, come vedremo, lo spazio dedicato al tirocinio e le modalità di svolgimento dello stesso rispondano a processi di apprendimento basati sull'esperienza.

Anche Labontè-Roset[600], ripercorrendo brevemente gli avvenimenti degli ultimi trent'anni, evidenzia che il corso di studi per assistenti sociali si è sviluppato in maniera simile (o quasi) in tutti i paesi europei sia a livello strutturale che dei contenuti. Tutti i corsi sono "accademizzati", ossia istituiti presso università o altre istituzioni dell'ambito universitario, ad eccezione della Francia che dispone di circa 150 scuole, per lo più di piccole dimensioni, e di 14 *Instituts regionaux*, più grandi, che rappresentano una via di mezzo tra le scuole professionali e le università. Accademizzazione significa però anche formazione scientifica, intendendo con questo non solo l'analisi in ambito didattico di tutte le teorie scientifiche rilevanti, ma anche la ricerca autonoma nel quadro di una scienza del Servizio Sociale, nonché l'analisi della ricerca in ambito didattico.

> "Tutto ciò richiede necessariamente un'adeguata qualificazione dei professori nonché un impegno a tempo pieno da parte loro. Deve trattarsi in altre parole di docenti nominati appositamente per il corso di studi per assistenti sociali e non provenienti da altre facoltà […]. Per completare la preparazione degli studenti dal punto di vista della pratica vengono affidati incarichi didattici a specialisti provenienti dalle realtà professionali corrispondenti".[601]

[599] A. Campanini, *La docenza tra accademia e professione: uno sguardo internazionale*, Spring Meeting, Roma, 22 maggio 2010.
[600] C. Labontè-Roset, *La formazione al Servizio Sociale in Europa e il Processo di Bologna*, Parma, 2004, consultabile su http://logintest.webnode.com/.
[601] *Ibidem*.

Con le trasformazioni avvenute nel campo dell'Istruzione Superiore, anche i contenuti didattici hanno subito un processo di uniformazione. La maggior parte dei paesi offre infatti un corso di studi di tipo generalistico, "atto a preparare gli studenti in modo adeguato ai diversi ambiti professionali, ma senza puntare ad una specializzazione troppo marcata". Anche in questo caso l'unica eccezione è costituita dalla Francia, che offre un totale di 17 corsi diversi. In Gran Bretagna oltre al *Social Work* sussistono ancora il *Youth and Community Work* e il corso per *Probation Officer*. Un altro aspetto importante riguarda il fatto che in molti Paesi europei la formazione al Servizio Sociale è sempre stata ed è tuttora caratterizzata da un orientamento di tipo internazionale e/o europeo. Ciò è dovuto sia alla sua storia, sia al fatto che l'assistenza sociale si confronta su larga scala con tematiche e problemi che superano i confini geografici.[602]

La formazione al Servizio Sociale è certamente sollecitata dalle trasformazioni avvenute negli ultimi decenni e si comincia oggi a guardare ai percorsi formativi come processi non solo di apprendimento, ma anche di accompagnamento alla costruzione di senso, dentro percorsi di riflessione e dunque di consapevolizzazione del proprio agire, ma non si è ancora giunti a definire quei requisiti che garantiscono la promozione di percorsi autenticamente professionalizzanti.[603]

5.4 Ricerca e Servizio Sociale

I numerosi cambiamenti sociali richiedono all'assistente sociale competenze sempre più specializzate che non possono essere date per acquisite, una volta per tutte,

[602] Già prima della Dichiarazione di Bologna diverse università europee avevano iniziato a collaborare per offrire programmi di studio comuni. Uno dei primi programmi offerti nell'ambito delle professioni sociali, il MACESS (*Master of Arts in Comparative European Social Studies*) fu avviato nei primi anni Novanta e riuniva più di 30 università ed istituti universitari europei, il Consiglio d'Europa e la Commissione Europea. Nel 2002 fu selezionato dall'EUA (*European University Association*) quale uno di 11 programmi di Master comuni europei di altissima qualità.

[603] Importanti contributi in materia di formazione al Servizio Sociale si possono trovare in EASSW, *Social Work Education in Europe: towards 2015*, un libro che raccoglie tutti gli abstract presentati durante la conferenza internazionale tenutasi presso l'Università di Milano Bicocca dal 29 giugno al 2 luglio 2015. Il libro contiene interessanti spunti suddivisi in specifiche aree: *Knowledge, Skills and Values of Social Work*; *The Theory and Practice Relationship*; *Social Work Research on Practice and Education*; *A Generic or Specialist Social Work Education*; *A Generic or Specialist Social Work Education*; *International Dimension in Social Work Education*; *Teaching Social Work and Social Work Education in time of Crisis*; *Challenges and Opportunities in Developing Social Work Curricula*.

con la formazione universitaria. È qui che entra in gioco "una formazione continua intesa come opportunità di mantenimento, accrescimento e valorizzazione delle competenze professionali, […] formazione continua come investimento culturale a garanzia della qualità degli interventi professionali".[604] È una formazione che va al di là del sapere teorico-accademico e che comprende una fusione di conoscenze scientifiche, capacità cognitive, emotive e atteggiamenti riflessivi, il tutto congruente con la dimensione valoriale della professione. Processi formativi che consentono un reale processo di trasformazione, nel senso che ogni individuo che affronta un'esperienza formativa, "alla fine del percorso non è più simile a prima, poiché si è tras-formato"[605]. Non esiste una formazione più efficace di altre, piuttosto la scelta della formazione da seguire appare legata alle condizioni del contesto in cui il professionista opera: l'obiettivo è quello di consolidare le competenze dei professionisti e le loro capacità di risposta ai bisogni della società.

> "Se non si fa formazione continua, se non si riflette sul proprio lavoro i servizi diventano sempre più standardizzati e burocratici, si giunge ad una demotivazione e deresponsabilizzazione degli operatori con conseguente abbandono del loro ruolo per la ricerca di immagini più gratificanti".[606]

La complessità dovrebbe essere fronteggiata dalla professione attraverso una crescita riflessiva, che si può sviluppare non solo con la formazione continua ma anche seguendo la strada della ricerca. Una ricerca che trova una sua argomentazione e legittimazione proprio nello studio e nell'analisi degli effetti delle pratiche quotidiane dei professionisti, e soddisfa essenzialmente due specifiche necessità: la costruzione di un ambito specifico del Servizio Sociale; lo sviluppo di categorie di conoscenze

[604] G. Pieroni, *La sfida della formazione continua: dovere e opportunità per una professione in trasformazione*, in "Professione Assistente Sociale", n. 1/2011. Il CNOAS si è impegnato nell'implementazione del processo di formazione continua così come disposto dal DPR n. 137/2012 per tutte le professioni. Per approfondimenti si veda il "Regolamento per la formazione continua degli assistenti sociali" approvato nella seduta del Consiglio del 10 gennaio 2014 e la "Circolare esplicativa del regolamento" del 10 giugno 2014, il tutto consultabile su www.cnoas.it.

[605] F. Merlini, *La formazione continua per gli assistenti sociali*, in "Prospettive Sociali e Sanitarie", IRS, Milano, n. 3/2011, pp. 2-6.

[606] M. Dal Pra Ponticelli, Linee *di tendenza nella gestione dei servizi sociali. Ruolo e formazione degli operatori sociali*, in "Esperienze sociali", n. 54 (1), 1987, p. 51, citato in A. Sicora, *Il Servizio Sociale tra qualità della formazione permanente, riflessività e competenze professionali*, tesi di dottorato, Università degli Studi di Trieste, A.A. 2002-2003, p. 41.

costruite dal Servizio Sociale.[607] L'attività di ricerca, tuttavia, è ancora poco rappresentata come costruttore di sapere per la professione e per l'organizzazione all'interno della quale ci si trova ad operare; una carenza non comprensibile dal momento che il Servizio Sociale, inteso come disciplina, senza ricerca non avrebbe basi scientifiche, così come professione non avrebbe nessun tipo di sviluppo e creatività. Se si vuole dunque contribuire alla crescita personale e professionale degli assistenti sociali e al riconoscimento scientifico della disciplina, è opportuno che la ricerca non sia considerata come un mero strumento operativo, ma come una componente essenziale della disciplina, al pari della teoria e della pratica operativa. Si tratta di "un processo relazionale in cui si mescolano azioni e comunicazioni, un'attività orientata alla spendibilità e, quindi, alla diffusione degli esiti, affinché gli stessi producano effetti positivi sugli interventi concreti e sulle politiche sociali più generali".[608] Il compito della formazione al Servizio Sociale non è solo quello di far acquisire competenze specifiche, compresa quella di sviluppare ricerche nel Servizio Sociale, ma anche assicurare lo sviluppo dell'area specifica e di accrescerne le basi teoriche. Per questo è importante rafforzare abilità che consentano di far crescere il Servizio Sociale come una professione basata sulla ricerca. L'Università, secondo Campanini, si dovrebbe trasformare in un'agorà dove si scambiano e si sviluppano idee e possono emergere nuove direzioni di ricerca.[609]

In Italia, come abbiamo già anticipato, già agli inizi degli anni '90, si era andata sviluppando l'idea di un dottorato di ricerca che potesse rappresentare non solo un possibile approfondimento, ma anche "quell'indispensabile base accademica da prefigurare l'opportunità di un efficace e seppur iniziale elaborazione scientifica dei contenuti stessi dell'impegno professionale".[610] Il primo Dottorato di ricerca (esattamente il IX ciclo, quindi con un ritardo di ben otto anni rispetto alle altre attivazioni) fu attivato a Trieste nell'anno accademico 1993/1994 con la denominazione "Sociologia, teoria e metodologia del Servizio Sociale". Il modello formativo proposto

[607] L. Bini, *Formazione universitaria e formazione permanente: un circolo virtuoso nei processi di costruzione del sapere professionale*, in "Professione Assistente Sociale", n. 1/2011.
[608] *Ivi*, p. 243.
[609] A. Campanini, *Ricerca di Servizio Sociale in Europa*, in Autumn School AIDOSS, *Didattica e ricerca nel Servizio Sociale: buone prassi*, Sassari, 20-22 ottobre 2011.
[610] G. Giorio, *Il dottorato di ricerca*, in "Rapporto sulla situazione del Servizio Sociale", supplemento al n. 1, 2, "Rassegna di Servizio Sociale", 2001, p. 328.

si è ispirato al paradigma che definisce la complessità del sapere quale peculiarità del Servizio Sociale, infatti, è stato riservato ampio spazio allo sviluppo della capacità di analisi e osservazione della realtà sociale al fine di poter leggere le trasformazioni in atto nella comunità.

> "Risulta infatti di vitale importanza l'esistenza di uno spazio di sviluppo autentico del Servizio Sociale *dentro* le scienze sociali, caratterizzando così il dottorato come laboratorio di dialettica tra le scienze umane – quale quadro di riferimento teorico – ed il Servizio Sociale – come spazio di promozione della cultura e della competenza del sapere sociale".[611]

Il movimento nella direzione di un rafforzamento del rapporto tra pratiche di intervento e ricerca[612] è uno dei fenomeni più interessanti degli ultimi 15 anni e il Servizio Sociale si è impegnato essenzialmente in due direzioni: da un lato a prendere in considerazione nella propria pratica i risultati della ricerca scientifica; dall'altro ha cercato di applicare un procedimento metodologico rigoroso e quindi scientifico nell'operatività quotidiana. Si sono sviluppati così diversi dibattiti, tra i quali il più noto, come precisa Fargion[613], è di certo quello tra i fautori del movimento della *Evidence-Based Practice* (EBP), che focalizzano l'attenzione sulla ricerca sistematica, e i promotori della *Practice Research*[614], che pongono al centro le pratiche e la ricerca sulle pratiche. L'EBP si sviluppa intorno agli anni '80 del secolo scorso ed è mutuato dalla medicina, infatti, il tema centrale riguarda l'applicazione di un metodo scientifico e l'utilizzo di una pratica scientifica nella pratica (un Servizio Sociale che fondi le proprie pratiche e i propri interventi sull'evidenza empirica). Un approccio che ha avuto grande successo negli Stati Uniti, in Gran Bretagna e diversi Paesi del Nord Europa, soprattutto per esigenze di *accountability* della professione e per tentare di "collocare il problema

[611] N. Stradi, *La formazione superiore al Servizio Sociale: la realtà dei dottorati di ricerca nel contesto europeo*, Parma, 2004, consultabile su http://logintest.webnode.com/products/a2004-assemblea-parma/.
[612] L'interesse per la ricerca è presente nel Servizio Sociale fin dalle origini, infatti, a fronte della scarsità di dati attendibili sulla popolazione a livello nazionale e locale, subito dopo la fine del secondo conflitto mondiale, venivano attivate le inchieste sociali anche attraverso l'utilizzo di strumenti prettamente professionali come, ad esempio, la visita domiciliare. Per approfondimenti cfr. E. Appetecchia (a cura di), *Servizio Sociale e ricerca dal 1945 al 1970*, Aracne , Roma, 2008.
[613] S. Fargion, *Il metodo del Servizio Sociale*, Carocci, Roma, 2013, pp. 26-27.
[614] Cfr. I. Matthews, K. Crawford, *Evidence-based Practice in Social Work*, Learning MattersLtd, 2011.

dell'efficacia degli interventi in un contesto di neutralità, e cioè non direttamente politico".[615]

Il termine "evidenza" occupa un ruolo centrale ma si riferisce solo all'evidenza costruita attraverso la ricerca scientifica, per cui trova dei limiti nell'effettiva realtà dei servizi. Infatti, se da un lato rinforza le capacità del Servizio Sociale nell'utilizzo di dati empirici e facilita la presa di decisioni e la scelta di interventi da mettere in atto, in linea con le logiche liberistiche e il *New Public Management*, dall'altro rischia di minare l'essenza stessa del Servizio Sociale e dei suoi presupposti epistemologici. Il rischio è quello di perdere di vista la centralità della persona e della sua soggettività, oltreché influenzare l'autonomia tecnico-professionale degli assistenti sociali. Peculiarità che invece vengono salvaguardate dal secondo approccio che ha messo al centro le pratiche:

> "L'idea di studiare le esperienze dei soggetti coinvolti e di costruire conoscenza a partire dalla cosiddetta saggezza pratica degli operatori e dalla expertise maturata da chi vive direttamente i problemi. […] Si propugna così una ricerca che non ha il baricentro nelle università, bensì a cavallo tra l'accademia e i luoghi in cui il Servizio Sociale è praticato, in cui i protagonisti sono i professionisti e/o gli utenti".[616]

Il Servizio Sociale non può non tenere conto delle opinioni e delle prospettive di coloro che sono direttamente coinvolti nella ricerca, dunque, la partecipazione degli utenti è indispensabile e non solo in quanto soggetti rispondenti, bensì come partner nella definizione dei temi della ricerca e delle metodologie. Una ricerca che secondo questo paradigma è tendenzialmente qualitativa e, di conseguenza, segue la direzione degli studi di caso, della ricerca partecipata, delle storie e racconti di vita, della ricerca azione nell'ambito della comunità che, essendo molto vicina ai principi etici del Servizio Sociale, "può assumere risvolti di *policy practice* offrendo input trasformativi molto importanti in questo periodo, per sviluppare *empowerment* e rafforzare una cittadinanza attiva".[617] Si tratta, in altri termini, di evitare di ridurre la complessità della pratica ad una razionalità tecnica, mettendo in primo piano la riflessività di una professione che si muove sempre su terreni nuovi, incerti e di confine.

[615] *Ibidem*.
[616] *Ivi*, p. 28.
[617] A. Campanini, *Ricerca di Servizio Sociale in Europa*, cit.

In questi ultimi anni, oltre ad un aumento di interesse da parte della professione verso la ricerca, viene posta grande attenzione sul tema della valutazione[618], sebbene la prima abbia come obiettivo lo sviluppo della teoria, mentre la seconda può comportare un arricchimento delle conoscenze teoriche. Esistono, perlomeno in linea generale, due ambiti di riferimento per la ricerca di Servizio Sociale: uno relativo alla conoscenza della società in termini di prevenzione e l'altro interessato alla valutazione dei servizi e degli interventi nei confronti dei cittadini, nell'ambito delle politiche sociali.

Nel processo di aiuto del Servizio Sociale il termine valutazione significa attribuire valore e senso alle informazioni raccolte e ai risultati raggiunti. Questa, pur essendo anche una fase del procedimento metodologico, interessa in realtà l'intero processo, chiamando in causa elementi quantitativi e qualitativi (tipologia e numero di risultati conseguiti), ed elementi di efficacia ed efficienza (rapporto tra attività realizzate e cambiamenti prodotti; rapporto tra risorse utilizzate e risultati ottenuti).[619] D'altronde, l'implementazione e la riproducibilità delle buone prassi e la complessità del contesto in cui operano gli assistenti sociali rendono determinante lo strumento valutativo che "fornisce la possibilità di migliorare le conoscenze, e quindi l'agire professionale"[620].

Possono essere individuati due tipi di valutazione: una esterna (valutazione del Servizio Sociale) e una interna (valutazione nel Servizio Sociale). La prima si riferisce ad una ricerca posta in essere da un'equipe di professionisti ed è esterna all'oggetto dell'osservazione. La sua finalità è quella di produrre risultati scientifici e generalizzabili che hanno lo scopo di garantire una visione più oggettiva della realtà analizzata. La seconda, invece, si riferisce ai processi valutativi posti in essere dagli

[618] C. Bezzi, *Il disegno della ricerca valutativa,* Franco Angeli, Milano, 2003, p. 60. Il significato del termine valutazione è stato oggetto di riflessione da parte di molti autori, tanto che esistono diverse definizioni a cui fare riferimento, ad esempio quella di Bezzi che la definisce come "l'assemblaggio dei migliori punti di vista".

[619] L. Bini, *Formazione universitaria e formazione permanente: un circolo virtuoso nei processi di costruzione del sapere professionale*, cit., p. 104.

[620] J. Lishman, *Personal and professional development*, in R. Adams, L. Dominelli, M. Payne, *Social Work themes, issue and critical debates*, McMillan, London, 1998, citato in A. Campanini, *La Valutazione. Proposte e strumenti per la qualità dell'intervento professionale,* Carocci, Roma, 2007, p. 23. Lishman afferma che "la valutazione prende in esame la nostra efficacia e ci aiuta a migliorarla, facilita la crescita della nostra responsabilità rispetto agli utenti e ai clienti, aumenta le nostre conoscenze (di cui al tempo stesso, evidenzia i limiti) e ci aiuta a sviluppare nuovi modi di lavorare e di erogare servizi".

stessi assistenti sociali e consente di sviluppare un'azione professionale che crea un continuo apprendimento.[621]

La valutazione appare però una dimensione trascurata sia nell'elaborazione teorica sia nella pratica, tanto che in Italia non si è ancora sviluppata pienamente una cultura in questo senso rispetto alle azioni professionali e agli effetti che queste producono. Le ragioni possono essere diverse: il divario tra il mondo della ricerca e quello del lavoro sul campo, la diffidenza degli operatori nei confronti della valutazione, percepita spesso come un controllo della propria operatività e quindi "qualcosa di cui aver paura", l'assenza all'interno di molti curricula universitari, sebbene i corsi di laurea magistrale LM87 si stanno volgendo sempre più in tale direzione. Nonostante queste resistenze, sono molteplici le motivazioni che conducono a realizzare processi valutativi nel Servizio Sociale: la possibilità di dimostrare l'affidabilità degli interventi, l'apporto alla conoscenza e l'aumento della visibilità del lavoro professionale dell'assistente sociale.

Alla luce di quanto detto, è evidente che gli studenti di Servizio Sociale debbano essere iniziati alla ricerca fin dalla formazione di base:

> "Uno studente che costruisce il proprio stile di lavoro sulla possibilità di imparare ad essere curioso e attento verso se stesso, verso il contesto e nei confronti dell'altro avrà maggiori strumenti e risorse personali e professionali per fronteggiare situazioni di disagio e di stress; forse sarà meno esposto al rischio, che non pochi corrono, di percepirsi come vittima del sistema, prigioniero della propria organizzazione e, in alcuni casi più gravi, soggiogato dalla relazione di aiuto".[622]

Una propensione alla ricerca che potrebbe consentire di superare, utilizzando le parole di Allegri, quel guado in cui si trova la professione: scegliere se "attraversare e conquistare nuovi territori o arretrare su posizioni assunte in passato, ma in condizioni peggiori".[623] Sarebbe opportuno promuovere il tirocinio proprio come la prima tappa in cui si costruisce una professione orientata alla cultura della ricerca.

---

[621] *Ibidem*.
[622] T. Tarsia, *Fuori dall'aula. Percorsi possibili tra didattica e ricerca*, in "Rassegna di Servizio Sociale", 3-4, 2014, p. 104.
[623] E. Allegri, *Tra disincanto e innovazione: la ricerca di un senso comune nel Servizio Sociale*, in "Prospettive Sociali e Sanitarie", 9, 2012, p. 19.

CAPITOLO VI

Il Tirocinio come esperienza guidata di apprendimento in situazione

6.1 Il tirocinio nella formazione al Servizio Sociale: l'esperienza delle Scuole

Le Scuole di Servizio Sociale prestano sin dall'inizio molta attenzione al tirocinio come parte fondamentale della formazione, "un processo di apprendimento ad un ruolo professionale svolto in un percorso teorico-pratico attraverso una relazione formativa significativa, all'interno di un contesto di lavoro e in un sistema di formazione organizzato".[624] Già nella Scuola di San Gregorio al Celio del 1928, degli otto mesi di durata complessiva del percorso formativo, sei erano dedicati alla preparazione teorica e due interamente al tirocinio pratico.[625] Un'impostazione che rimane come riferimento anche per le Scuole successive e la stessa AAI, già nel programma del marzo 1947 relativo ai criteri ai quali le sedi devono rispondere, evidenzia l'esigenza di assicurare l'applicazione pratica nei corsi di insegnamento. Criterio che diventa ancora più rigido a partire dal 1950, infatti, per ottenere un finanziamento le Scuole devono assicurare agli allievi lo svolgimento di un completo programma di esercitazioni pratiche consistenti: per il primo anno in visite a carattere informativo presso gli enti previdenziali e assistenziali; per il secondo anno un tirocinio individuale presso alcuni enti previdenziali e alcuni enti assistenziali.

Anche nello Statuto della Scuola Pratica di Assistenza Sociale di Milano è possibile riscontrare dei rimandi significativi al tirocinio: l'art. 7 ("Gli insegnamenti sono impartiti sotto forma di lezioni, di colloqui, di esercitazioni scritte e orali, di tirocinio pratico presso i servizi di assistenza sociale e di previdenza sociale"), l'art. 12 ("Il tirocinio pratico è svolto presso i vari istituti di assistenza e previdenza sociale, stabilimenti, tribunali dei minorenni, ecc."), l'art. 13 ("Il tirocinio svolto in paese

[624] C. Bisleri, *Contesto di apprendimento e relazione formativa nel tirocinio dell'assistente sociale*, in F. Ferrario, S. Giraldo, G. Gottardi, E. Neve (a cura di), *La supervisione. Orientamenti ed esperienze di guida dei tirocini professionali*, Franco Angeli, Milano, 1995, p. 30.
[625] A. Margarone, *Apprendere sperimentando,* La Nuova Italia Scientifica, Roma 1994, p. 15.

straniero ha lo stesso valore del tirocinio svolto in Italia purché siano date le garanzie tecniche in accordo con le scuole straniere") e l'art. 14 ("Al termine di ogni anno di corso, l'alunna dovrà sostenere un esame per ogni disciplina e dovrà presentare una relazione scritta sul tirocinio pratico svolto").[626]

È possibile notare dalla lettura di tali articoli l'importanza del tirocinio nel curriculum degli allievi, sebbene non fosse facile garantirlo, considerata la scarsità di sedi e di assistenti sociali inseriti nei contesti lavorativi assistenziali. Un problema avvertito soprattutto da Vallin che si rifaceva all'ormai consolidata esperienza francese dell'*Ècole Pratique de Service Social de Montparnasse*, dove le allieve potevano contare su supervisori validi, a differenza dell'Italia in cui le uniche assistenti sociali operanti erano quelle uscite dalla scuola fascista. Al di là di questo, ciò che è importante sottolineare è che tale offerta formativa mirava a far approfondire "la conoscenza professionale nella sua parte dottrinale" e "addestrare ai metodi professionali"[627], "allo scopo di creare la mentalità sociale dell'allievo e di ravvivare in lui la comprensione dei problemi sociali".[628]

Tra le Scuole erano comunque presenti delle differenze per ciò che concerne l'organizzazione del tirocinio, infatti, come specifica Dal Pra Ponticelli, per alcune

> "diviene la possibilità di verificare e applicare nella pratica il modello di Servizio Sociale elaborato nei corsi teorici; per altre Scuole l'esperienza di tirocinio rappresenta invece l'occasione per apprendere dalla pratica il modo di essere del Servizio Sociale nella sua realtà operativa concreta, per confrontarlo poi con l'elaborazione teorica in sede scolastica, l'esperienza di tirocinio diventa così l'elemento base per una teorizzazione sul Servizio Sociale; altre Scuole infine ritengono il tirocinio un'esperienza di apprendimento che ha in se stesso anche la possibilità di una elaborazione teorica senza l'apporto di specifici momenti di teorizzazione".[629]

In genere alcuni dei primi diplomati, i più meritevoli, rimanevano nella Scuola assumendo i compiti di monitorato e dopo alcuni anni ricevevano incarichi di docenza nelle materie professionali. I monitori, assistenti sociali, affiancavano gli studenti,

[626] R. Cutini, *La nascita e lo sviluppo della Scuola Pratica di Servizio Sociale di Milano (1944-1950),* cit., p. 50.
[627] R. Bernocchi Nisi *et al.*, *op. cit.,* p. 38.
[628] L. Gui, *Tirocinio tra mandato, competenze sul campo e nuova formazione dell'assistente sociale*, in A. Campanini (a cura di), *Scenari di welfare e formazione al Servizio Sociale in un'Europa che cambia*, cit., p. 241.
[629] *Ivi*, p. 242.

attraverso incontri individuali e di gruppo, sia nell'organizzazione del piano di studi, sia nella gestione dei tirocini. Si occupavano dei loro inserimenti all'interno degli Enti, curando il rapporto tra questi ultimi e le Scuole, e svolgevano contemporaneamente le funzioni di consulenza e promozione del Servizio Sociale, nonché quella di supervisione e docenza delle materie professionali.

> "Eravamo organizzati un monitore per anno di corso, e facevamo questo lavoro, di lavoro individuale con lo studente, organizzazione e cura dei tirocini […] poi c'erano i rapporti con gli Enti, quindi era più o meno quello che è il lavoro attuale del tutor con questa forte pregnanza di accompagnamento individuale e l'aspetto che differenzia quella funzione da adesso, è che allora il tutor aveva un potere di valutazione sull'idoneità o meno dello studente a fare l'assistente sociale".[630]

Sarà a partire dagli anni Sessanta che la figura del monitore verrà sostituita da quella del supervisore, professionista assistente sociale operante nel servizio presso cui si svolge il tirocinio, così come avviene ancora oggi. Il supervisore, più che il monitore e il docente, viene riconosciuto come possessore di "un sapere operativo e contestualizzato di tipo dinamico", colui che "conservando la memoria del suo operare, trasmette l'esperienza".[631]

Gli Enti, in cui gli studenti venivano inseriti, erano diversi sia per struttura (nazionale/locale e pubblica/privata) che per tematica (assistenza generica, assistenza infanzia, gioventù, famiglia e anziani, lavoro ed emigrazione, organizzazione e sviluppo di comunità, tutela e inclusione sociale, previdenziale e sanitario ospedaliero, psichiatrico e giudiziario, educativo, studi e ricerche). In merito, può essere interessante presentare alcuni dati della già citata ricerca del CEPAS sulla formazione degli operatori sociali, che mostra il quadro della situazione dei tirocini negli anni Sessanta del secolo scorso.

L'analisi evidenzia che la durata per tirocinio è di 97 mezze giornate (come unità di misura temporale è stata scelta la mezza giornata di lavoro, valutata in un impegno giornaliero fino a 4 ore. Scelta forzata dalle difficoltà di valutare un'attività per lo più

[630] M. Cacioppo, M. Tognetti Bordogna, *op. cit.,* p. 75. Le parole sono tratte dall'intervista ad Aurelia Tassinari.
[631] M. Tognetti Bordogna, *Ripensare il passato per progettare il futuro: la figura professionale dell'assistente sociale e il processo di "tutoring",* in AA VV, *Viaggi guidati. Il tirocinio e il processo tutoriale nelle professioni sociali e sanitarie*, Franco Angeli, Milano, 1997, pp. 248-249.

svolta fuori dal centro di formazione, e per la quale spesso l'unica misurazione è costituita da una autovalutazione espressa dallo stesso tirocinante, sia pure sotto il controllo delle persone che sono preposte alla supervisione). Risulta che i supervisori sono tutti assistenti sociali: nel 1965 il 65% di essi aveva ricevuto una formazione specifica in materia.

Grande attenzione veniva riservata anche ai livelli di apprendimento, così come emerge da un documento elaborato nell'anno scolastico 1967/68 dalla Scuola Pratica di Servizio Sociale ENSISS di Milano.[632] In particolare, i supervisori, con la guida di personale della Scuola, lavorarono alla realizzazione di una traccia, qui riportata, per individuare i livelli di apprendimento da raggiungere negli anni con specifico riferimento al tirocinio di 2 e 3 corso.

Tab. 22 *Livelli di apprendimento al primo anno di Scuola*

1.Iniziale conoscenza della realtà individuale e sociale, del metodo di approccio scientifico alla stessa e individuazione dei presupposti del Servizio Sociale.
2.Orientamento concreto e finalizzato delle motivazioni personali alla professione e degli interessi sociali.
3.Consapevolezza della necessità di accostarsi agli altri e alla realtà sociale con atteggiamenti positivi e di ampliare la propria sfera di interessi sociali in ordine alla professione.
4.Capacità di apprendere, di documentarsi e di programmare la propria attività.
5.Capacità di sintesi attorno a una situazione.
6.Conoscenza delle strutture social e capacità di muoversi in esse.
7.Conoscenza della natura del Servizio Sociale e delle caratteristiche del metodo professionale.
8.Comprensione che la conoscenza di sé è strumentale alla professione, capacità di accettare situazioni e persone diverse e di usare anche a livello emotivo l'esperienza teorico-pratica offerta dalla Scuola.

Tab. 23 *Livelli di apprendimento al secondo anno di scuola*

A) Sviluppo dell'allievo in ordine alla professione
1.Acquisizione di nuove conoscenze e approfondimento particolare delle scienze dell'uomo e della società in relazione ai principi e valori su cui si basa il Servizio Sociale.
2.Capacità di realizzare verso gli altri e la realtà sociale atteggiamenti positivi, di riconoscere e instaurare con persone e strutture rapporti di collaborazione a vari livelli e con diverse modalità, e di ampliare la propria sfera di interessi.
3.Capacità di apprendere e di documentare, organizzando e utilizzando criticamente il materiale in rapporto allo scopo e al destinatario.
4.Capacità di correlare in modo consapevole e sistematico teoria e pratica.
5.Conoscenza e accettazione delle strutture (Enti e Scuola); capacità di percepirle nella loro evoluzione e in rapporto alla realtà sociale; presa di coscienza dei loro limiti e sforzo di partecipare attivamente alla loro vita e di contribuire al loro miglioramento.
6.Consapevolezza della evoluzione del ruolo del Servizio Sociale e del suo contributo alle trasformazioni sociali.
7.Capacità di analizzare, classificare, ordinare i vari aspetti del problema e di formulare una diagnosi in vista di un piano di intervento.
8.Capacità di verificare sistematicamente la validità dei propri interventi in relazione alle acquisizioni maturate.
9.Possesso almeno potenziale di una certa perspicacia creativa, capacità intuitive e di sintesi operative e comprensione della loro funzione in tutte le fasi dl processo di aiuto realizzato mediante l'uso delle metodologie professionali.

[632] Scuola Pratica di Servizio Sociale ENSISS di Milano (a cura di), *Livelli di apprendimento*, in "La Rivista di Servizio Sociale", 1, 1969, p. 101.

10.Capacità di organizzarsi utilizzando costruttivamente strumenti educativi e amministrativi.
11.Chiara comprensione di che cosa significhi diventare assistente sociale e capacità di valutare criticamente, sulla base di una realistica fiducia nelle proprie forze e di un effettivo sviluppo di conoscenze e abilità professionali, i propri atteggiamenti e comportamenti, così da potersi impegnare attivamente per il progresso della propria preparazione professionale.
B) Accertamento da parte della Scuola e consapevolezza da parte dell'allievo del livello di preparazione professionale raggiunto, delle lacune rimaste e delle ulteriori possibilità e modalità di evoluzione in rapporto alle esperienze e alla loro utilizzazione.

Tab. 24 *Livello di apprendimento al terzo anno di scuola*

A) Identificazione dell'allievo alla professione
1.Capacità di utilizzare le discipline di base per conoscere la natura dei fatti umani.
2.Chiarezza concettuale sui principi del Servizio Sociale.
3.Capacità di documentare in modo adeguato, utilizzando tutti gli elementi di conoscenza ivi compresa l'altrui documentazione professionale.
4.Capacità di sviluppare all'interno e all'esterno dell'ente comunicazioni valide ad identificare anche gli elementi orientativi della politica dell'ente e la politica del Servizio Sociale in generale.
5.Capacità di finalizzare la propria attività al raggiungimento degli obiettivi propri del Servizio Sociale.
6.Sicurezza circa l'apporto della prestazione professionale nel contesto dell'azione sociale.
7.Capacità di individuare sul piano concettuale e pratico i diversi gradi di trattamento e di valutare, prima di effettuare qualsiasi tipo di prestazione, la sua utilità in relazione al bisogno reale del cliente impegnando istituzioni, gruppi e persone ad una collaborazione proporzionata alle loro capacità.
8.Capacità di verificare sistematicamente la validità dei propri interventi professionali, dei metodi e delle tecniche applicate, del ruolo e delle funzioni del Servizio Sociale.
9.Capacità di riconoscere, esercitare ed interpretare il ruolo professionale nei confronti dell'ente, dei clienti, di altri professionisti, della comunità e della realtà sociale in evoluzione.
10.Equilibrio dell'uso di sé nell'esercizio della professione, integrazione fra caratteristiche personali e abilità professionali.
B) Accertamento da parte della Scuola e consapevolezza da parte dell'allievo del livello di preparazione raggiunto, del grado di identificazione alla professione e della capacità di assumere e mantenere con sufficiente autonomia il ruolo professionale, nonché della responsabilità di fare uso adeguato e sistematico dei diversi mezzi di formazione e informazione per meglio svolgere la propria attività professionale, e di contribuire efficacemente al progresso della professione e allo sviluppo della azione sociale, mediante la opportuna impostazione del proprio lavoro professionale e la partecipazione attiva alla vita di gruppi professionali e interprofessionali.

Negli anni '70, come più volte ribadito, anche le Scuole di Servizio Sociale risentono del clima culturale e istituzionale dell'epoca, anche in virtù di un riconoscimento giuridico esplicito che tardava ad arrivare. Tuttavia, nonostante le modifiche legate all'organizzazione delle sedi formative e ai contenuti degli insegnamenti, il tirocinio rimane, anche negli anni successivi, come un elemento centrale della formazione, un percorso che consente allo studente di confrontarsi con le molteplici dimensioni della realtà operativa; un'esperienza che "diventa crescita, espressione di sé, affermazione dei propri valori di vita, del proprio modo di concepire la realtà sociale con i suoi problemi e le sue contraddizioni".[633] Questo almeno fino al momento in cui si assiste alla progressiva istituzionalizzazione pubblica della formazione degli assistenti sociali, al passaggio dalle Scuole all'Università. Un

[633] AA.VV., *Il tirocinio degli Assistenti Sociali: supervisione e valutazione dei tirocini nella Provincia di Bergamo*, in "Bollettino dell'Ordine Regionale degli Assistenti Sociali", novembre 2008.

passaggio, perlomeno all'inizio, indolore per ciò che concerne il tirocinio. Il Decreto attuativo delle Scuole Dirette a fini speciali per assistenti sociali prevedeva infatti il tirocinio pratico per un periodo complessivo di 500 ore, di norma sotto la guida di un docente di materia professionale per almeno due anni e per un minimo di due giorni la settimana per periodi continuativi, con un collegamento con i supervisori degli enti convenzionati.

Gli effetti del cambiamento però non tardarono a farsi sentire, anche perché la costituzione dei corsi di laurea è avvenuta in un contesto di forte accentuazione dell'autonomia dei singoli Atenei. Questo ha portato in molte sedi ad un'attenuazione del ruolo attribuito al tirocinio, in termini di ore dedicate e crediti riconosciuti, ma anche per il fatto che in diversi casi esso non avviene sotto la supervisione di un assistente sociale. Solo in poche sedi, inoltre, il tirocinio viene successivamente rielaborato in attività didattiche "in aula" e/o in "gruppi di guida al tirocinio". Effetti comunque prevedibili, anche perché "nel momento in cui si delega anche parzialmente la responsabilità della formazione a istituzioni fuori dal controllo della professione, si è consapevoli di sacrificare una parte dell'autonomia professionale, soprattutto se l'istituzione preposta alla formazione ha il potere di un'università".[634] E gli osservatori più attenti del periodo, tra cui Diomede Canevini, pur riconoscendo il valore dell'inserimento della formazione degli assistenti sociali nel sistema pubblico, avevano ben avvertito questi pericoli: "significherà perdere qualche tratto di identità […]. Non si tratta di tentazioni di autoconservazione, bensì di non rinnegare un patrimonio di esperienze didattiche, pedagogiche, scientifiche, di contenuti di specificità professionale".[635]

6.2 Il tirocinio nell'Università italiana: una comparazione tra le offerte formative

[634] W. Lorenz, *Il tirocinio nella formazione di Servizio Sociale*, in A. Campanini, *Scenari di welfare ...,* cit., p. 191.
[635] M. Diomede Canevini, *La crisi delle scuole. Istanze di rinnovamento*, in A.A. V.V., *Le Scuole di Servizio Sociale in Italia*, cit., p. 137.

Il tirocinio professionale, nei percorsi formativi degli assistenti sociali, è oggi una prassi consolidata a livello universitario, infatti, già l'articolo 3 della Legge n. 341/1990 ("Riforma degli Ordinamenti Didattici Universitari"), nel definire modalità e contenuti dei corsi di laurea, contemplava anche le attività di tirocinio didattico. È con il D.M. 509/1999 però che viene designata la natura di vera e propria attività formativa del tirocinio, mentre il D.M. 270/2004 sottolinea il nesso fra progetti formativi e sbocchi occupazionali e promuove le attività "volte ad agevolare le scelte professionali, mediante la conoscenza diretta del settore lavorativo cui il titolo di studio può dare accesso".[636] L'art. 3 comma 5, in particolare, definisce che "l'acquisizione delle conoscenze professionali […] è preordinata all'inserimento del laureato nel mondo del lavoro ed all'esercizio delle correlate attività professionali regolamentate, nell'osservanza delle disposizioni di legge e dell'Unione europea […]". L'art. 10, al comma 5, definisce invece che "oltre alle attività formative qualificanti […], i corsi di studio dovranno prevedere […] attività formative relative agli stages e ai tirocini formativi presso imprese, amministrazioni pubbliche, enti pubblici o privati ivi compresi quelli del terzo settore, ordini e collegi professionali, sulla base di apposite convenzioni".

Ulteriore riscontro si può trovare nel D. M. 16 marzo 2007, "Definizione delle linee guida per l'istituzione e l'attivazione da parte delle Università dei corsi di studio, dove, per ciò che concerne la L39, leggiamo che "i laureati nei corsi di laurea della classe devono: […] perseguire l'acquisizione di elementi di esperienza con attività esterne attraverso tirocini presso enti ed amministrazioni pubbliche nazionali o internazionali, organizzazioni non governative e del terzo settore, imprese sociali in cui è presente il Servizio Sociale Professionale" e, ancora, "il curriculum del corso di laurea […] deve anche prevedere almeno 18 CFU per tirocinio e guida al tirocinio, privilegiando la supervisione da parte di assistenti sociali". In merito, è doveroso sottolineare che la supervisione è sia esterna, dunque con riferimento agli assistenti sociali che lavorano presso gli Enti convenzionati con la sede accademica, sia interna alle università. Ma proprio in questo ultimo caso, la direzione che oggi viene seguita in molti atenei, confermata da una ricerca incrociata condotta dalla scrivente tra i docenti

[636] Art. 10, comma 5, lett. d. Cfr. M. Dellavalle, *Il tirocinio nella formazione al Servizio Sociale*, Carocci, Roma, 2011, pp. 17-18.

ai quali viene affidata la guida al tirocinio e l'Albo Unico degli assistenti sociali, è completamente differente. Tale privilegio viene a mancare e talvolta di tirocinio si occupano altri professionisti. Eppure il DPR n. 137/2012, relativo alla riforma degli ordinamenti professionali, all'art. 6 comma 1, precisa che "il tirocinio professionale è obbligatorio ove previsto dai singoli ordinamenti professionali […]. Il tirocinio consiste nell'addestramento, a contenuto teorico e pratico, del praticante, ed è finalizzato a conseguire le capacità necessarie per l'esercizio e la gestione organizzativa della professione"; mentre al comma 3 viene ribadita l'esigenza che chi si occupa di supervisione sia un professionista, dunque nel nostro caso specifico non può che essere un assistente sociale: "Il professionista affidatario deve avere almeno cinque anni di anzianità di iscrizione all'albo, è tenuto ad assicurare che il tirocinio si svolga in modo funzionale alla sua finalità e non può assumere la funzione per più di tre praticanti contemporaneamente".

I corsi di studio in Servizio Sociale, dunque, dovrebbero rivolgere la giusta attenzione ai percorsi di tirocinio, programmandoli e organizzandoli in modo adeguato fin dal primo anno, poiché gli studenti vanno progressivamente avvicinati a quella che potrebbe essere la loro futura professione, anche in vista di un esame di stato che, così come stabilisce il DPR 328/2001, prevede tra le prove un esame critico dell'attività svolta durante il tirocinio professionale. Il CNOAS e i diversi CROAS vigilano, per quanto possibile, su questi aspetti, basti pensare alle già citate linee di indirizzo (allegato delibera 128/2014 CNOAS), dove viene specificato che Ordine e Università possono integrare reciprocamente e sviluppare azioni mirate a migliorare la qualità e la congruenza della formazione teoria-pratica, secondo quanto indicato nelle Linee guida internazionali sulla formazione dell'assistente sociale e nelle norme ministeriali sulla progettazione dei corsi di laurea professionalizzanti. Viene ribadito che il tirocinio è un'esperienza personale di apprendimento caratterizzata da gradualità nell'inserimento in contesti esperienziali, che consentano allo studente di misurarsi con situazioni progressivamente più complesse, nella pluralità delle funzioni nelle quali interviene l'assistente sociale.

Lo studente, anche nel percorso di apprendimento sul campo, è chiamato a fare sintesi e integrare la propria esperienza personale con i saperi disciplinari e l'esercizio della pratica professionale. Particolare attenzione va rivolta ai tempi di svolgimento, in

relazione all'attribuzione dei cfu, ma anche secondo una distribuzione temporale coerente con gli obiettivi e con l'articolazione temporale, necessaria a un inserimento efficace nell'organizzazione del lavoro della struttura ospitante, posto che l'esperienza di apprendimento si svolge in un contesto non virtuale, ma reale e concreto (non si può prescindere dalle esigenze specifiche dei servizi). Fasi e scadenze prefissate, seppur flessibili, consentono allo studente di misurare e misurarsi con i tempi di un processo che contiene in sé variabili interne ed esterne (proprie, del servizio, delle persone). A questo si aggiunga l'opportunità che per la L39 vengano realizzati laboratori di orientamento alla conoscenza dei servizi, degli strumenti basilari della ricerca e della documentazione.

Nonostante le diverse linee di indirizzo, la non armonizzazione della formazione al Servizio Sociale è evidente anche nel tirocinio, infatti, la ricerca a livello nazionale svolta su *Universitaly* dalla scrivente, così come si evince dalla tabella seguente, mostra una non omogeneità nelle diverse sedi accademiche.

Tab. 25 *Tirocinio L39 offerta formativa 2015/2016*[637]

Università	Totale crediti tirocinio	Livelli	CFU 1 anno	CFU 2 anno	CFU 3 anno	Note
AQUILA	18	1			18	
BARI	18	2	9	9		I anno: 1 cfu laboratorio di preparazione al tirocinio + 8cfu tirocinio nell'ente (9 cfu)
BOLOGNA	23	2	7		16	I anno: Laboratorio di guida al tirocinio a frequenza obbligatoria III anno: tirocinio presso enti
BOLZANO	28	2		13	15	
CALABRIA	21	2		3	18	Tirocinio del II anno: 50 ore di esercitazioni e 25 ore di studi individuale
CASSINO E LAZIO MERIDIONALE	21	2		12	9	
CATANIA	18	2		3	15	
CHIETI-PESCARA	18	2		9	9	
ENNA	18	2		14	4	

[637] Fonte: elaborazione propria su dati Universitaly.

FIRENZE	21	3	3	6	12	
GENOVA	18	3	4	6	8	
MACERATA	18	3	6	66		
MESSINA	18	3	6	6	6	
MILANO BICOCCA	24	3	3	9	12	
MILANO CATTOLICA	27	3	6	12	9	I anno: Laboratorio di orientamento di Servizio Sociale II anno: Tirocinio, guida e rielaborazione del tirocinio (12 CFU) III anno: stage e guida allo stage (9 CFU)
MOLISE	18	2		9	9	II anno: Il tirocinio comprende 6 cfu nell'ente e 3 attraverso il laboratorio III anno: Il tirocinio comprende 6 cfu nell'ente e 3 di laboratorio
NAPOLI FEDERICO II	18	2		12	6	
NAPOLI SUOR ORSOLA BENINCASA	18	3	3	6	9	Al I anno 3 CFU di avvio al tirocinio
PADOVA	18	1			18	
PALERMO AGRIGENTO	21 (24)	3	4 (6)	8 (9)	9	Sede Palermo I anno: tirocinio formativo e di orientamento 4 cfu II anno: tirocinio formativo e di orientamento 8 cfu III anno: tirocinio formativo e di orientamento 9 cfu Sede Agrigento I anno: tirocinio 6 cfu II anno: tirocinio 9 cfu III anno: tirocinio 9 cfu
PARMA	24	2		12	12	
PERUGIA	22	2		11	11	
PIEMONTE ORIENTALE	18	3	1	5	12	I anno: Tirocinio e guida al tirocinio 1 cfu II anno: Tirocinio e guida al tirocinio 5 cfu III anno: Tirocinio e guida al tirocinio 12 cfu
PISA	18	2	3		15	Il tirocinio del I anno prevede dei seminari professionalizzanti. Il tirocinio del III anno l'inserimento all'interno di un ente
REGGIO CALABRIA	18	1			18	
ROMA LA SAPIENZA 1 (scienze e tecniche del servizio sociale)	18	2		9	9	
ROMA LA SAPIENZA 2 CLaSS	18	2		9	9	
ROMA TRE	21	3	3	9	9	Il primo anno prevede un laboratorio di tirocinio

LUMSA ROMA	18	2		9	9	Alcune ore vengono svolte in aula
SALENTO	20	2		10	10	Il II e il III anno prevedono 2 cfu di guida al tirocinio e 8 cfu all'interno dell'ente
SASSARI	24	3	3	9	12	
SIENA	20	2		10	10	
TORINO	18	2		6	12	
TRENTO	27	2		12	15	
TRIESTE	20	3	2	8	10	
URBINO	18	1			18	Al terzo anno sono previsti 3 cfu di attività formative per il tirocinio e 15 cfu all'interno dell'ente
VENEZIA	18	2		8	10	
VERONA	18	2		9	9	

Tab. 26 *Tirocinio LM87 offerta formativa 2015/2016*[638]

Università	Totale crediti tirocinio	Livelli	CFU 1 anno	CFU 2 anno	Note
AQUILA	12	2	3	9	La durata del tirocinio è pari a 300 ore, di cui 75 indiretto e 225 diretto
BARI	10	1		10	.
BOLOGNA	10	1		10	
BOLZANO	9	1		9	
CALABRIA	10	1		10	30 ore di laboratorio e 120 ore di stage
CASSINO E LAZIO MERID.	12	1	12		
CATANIA	12	1		12	12 CFU articolati in modo da svolgere 200 ore (8CFU) presso enti convenzionati e le rimanenti 100 ore (4CFU) prevedono incontri di supervisione e di progettazione sociale
CHIETI PESCARA	10	1		10	
FIRENZE	7	1		7	

[638] *Ibidem*.

GENOVA	12	1	12		
MACERATA	12	2	6	6	Vanno aggiunti anche 2 cfu per l'attività di Laboratorio per l'apprendimento dei servizi sociali, contemplata nel monte ore del tirocinio
MESSINA	12	2	5	7	
MILANO BICOCCA	10	1		10	
MILANO CATTOLICA	10	1		10	
MOLISE	10	1	10		
NAPOLI FEDERICO II	10	2	6	4	
NAPOLI SUOR ORSOLA BENINCASA	11	2	6	5	150 ore (CFU 6) di Tirocinio Professionale al I anno di corso 125 ore (CFU 5) di Tirocinio di Studio e Ricerca al II anno di corso
PADOVA	11	1		11	10 cfu tirocinio e 1 cfu di orientamento al tirocinio
PALERMO	18	2	9	9	
PARMA	12	1		12	
PERUGIA	10	1		10	
PIEMONTE ORIENTALE	10	1		10	
PISA	12	1		12	
REGGIO CALABRIA	12	1		12	
ROMA LA SAPIENZA	12	1		12	Laboratorio di valutazione dei servizi sociali e tirocinio
ROMA TRE	10	1		10	Laboratorio su "La ricerca e il servizio sociale" (3 cfu) più tirocinio (10 cfu)
LUMSA ROMA	9	1		9	
SALENTO	10	1		10	
SASSARI	12	1	12		
TORINO	12	1		12	
TRENTO	10	1		10	

TRIESTE	11	1	11		
URBINO	10	1		10	
VENEZIA	10	1		10	
VERONA	10	1		10	

L'analisi dei dati mostra una situazione assai variegata tra gli atenei, in primis in termini di cfu attribuiti al tirocinio. Su 38 corsi di laurea di I ciclo il 58% dei casi attribuisce al tirocinio 18 cfu, ossia il minimo ministeriale; il 26% dai 20 ai 23 cfu; l'8% 24 cfu (anche se è opportuno segnalare che l'Università di Palermo nella sede di Agrigento attribuisce al tirocinio 24 cfu, mentre nella sede di Palermo 21 cfu); da 27 a 28 cfu nel restante 8% (Milano Cattolica, Trento e Bolzano). Il tirocinio viene inoltre articolato in più livelli corrispondenti ai tre anni di corso: nel 55% dei casi su 2 livelli, principalmente nel II e III anno (esclusi Pisa e Bologna al I e al III anno, e Bari al I e al II anno); nel 35% su 3 livelli; nel 10% in un unico livello (Urbino, Padova, Aquila, Reggio Calabria). C'è anche da sottolineare, come precisato anche nella già citata ricerca di Campanini, che non tutte le università assegnano ad 1 credito il valore di 25 ore di tirocinio, per cui non è possibile una precisa comparazione.

Per ciò che concerne la LM87, su 35 corsi di laurea il 45% dei casi attribuisce al tirocinio 10 cfu; il 35% 12 cfu; l'8% 11 cfu (Napoli "Suor Orsola Benincasa", Padova e Trieste); il 20% tra i 9 (LUMSA di Roma e Bolzano), 18 cfu (Palermo) e 7 cfu (Firenze, dove 1 cfu equivale a 50 ore di lavoro, per cui, per ottenere 7 cfu è necessario svolgere 350 ore di tirocinio). Il tirocinio nell'80% dei casi è articolato su un unico livello, corrispondente per lo più al II anno, mentre nel restante 20% troviamo la suddivisione dei cfu sulle due annualità (Aquila, Macerata, Messina, Napoli "Federico II", Napoli "Suor Orsola Benincasa", Palermo).

La ricerca sulle SUA e la verifica all'interno dei siti ufficiali dei corsi di laurea non consentono sempre di comprendere cosa venga effettivamente annoverato all'interno delle ore di tirocinio (guida al tirocinio, percorso all'interno dell'ente, rielaborazione dell'esperienza da parte dello studente in modalità individuale o di gruppo, tempo dedicato alla stesura della relazione finale, ecc.). Nella maggior parte dei

casi, con riferimento alla L39, il I livello (sia che venga effettuato al I anno o al II) è dedicato ai seminari professionalizzanti, ai laboratori di preparazione-guida al tirocinio (ad esempio nell'Università della Calabria sono previsti 4 laboratori: codice deontologico, relazione scritta di Servizio Sociale, contesti organizzativi del Servizio Sociale, comunicazione interpersonale e dimensione psicologica della relazione) o di orientamento al Servizio Sociale, a quello che, in altri termini, viene definito "tirocinio in aula".

È utile menzionare il caso dell'Università di Bologna, in cui sono previsti, oltreché lezioni frontali sul tema, momenti seminariali inerenti temi e contenuti specifici del Servizio Sociale, occasioni di incontro tra gli studenti e i coordinatori referenti degli enti sede di tirocinio, al fine di favorire un'integrazione delle finalità e degli obiettivi dei diversi attori coinvolti. [639] Nel caso dell'Università di Roma Tre, sempre al primo anno, il tirocinio comprende lezioni in aula, finalizzate alla presentazione dell'organizzazione dei servizi sociosanitari, della normativa di settore, dei processi di programmazione sociale e sanitaria, e lavori di gruppo, a cui si affiancano visite nei servizi, interviste, ricerche. In modo analogo le stesse procedure vengono adottate dall'Università di Pisa e dall'Università di Parma.

Si riportano, a titolo esemplificativo, alcuni casi per i quali dalla ricerca sulle SUA è possibile reperire l'articolazione delle ore. Nel corso di laurea dell'Università di Venezia, ad esempio, il I tirocinio prevede 220 ore così ripartite: 190 ore da effettuarsi presso la sede operativa e 30 ore per la partecipazione agli incontri di rielaborazione e per la preparazione della relazione finale. Il II tirocinio prevede 230 ore: 200 ore da effettuarsi presso la sede operativa e 30 ore per la partecipazione agli incontri di rielaborazione e per la preparazione della relazione finale. Nell'Università di Bari, il laboratorio di tirocinio, in forma seminariale, costituisce parte integrante del monte ore di tirocinio e ha la durata di 12 ore di attività in aula e di 13 ore di studio individuale equivalente ad 1 cfu. Il regolamento del corso di laurea di Firenze, invece, evidenzia che il monte ore di tirocinio contempla non solo le ore all'interno dell'ente, ma anche quelle del percorso in aula e le ore dedicate alla stesura del report finale (per queste ultime si può disporre di massimo 15 ore per il tirocinio del II anno, massimo 40 ore per il

[639] Per approfondimenti cfr. F. Mantovani, *Il tirocinio tra costruzione e condivisione di competenze: l'esperienza bolognese*, in M. Tognetti Bordogna (a cura di), *Il tirocinio come pratica situata*, Franco Angeli, Milano, 2015, pp. 194-197.

tirocinio del III anno). A Catania, dei 18 cfu previsti per il tirocinio (viene indicato il valore di 25 ore per ogni cfu), 3 sono dedicati al laboratorio tematico del II anno, 12 al percorso all'interno dell'ente, da svolgersi nel III anno, e 3 al laboratorio di gruppo, previsto sempre al III anno. Il corso di "Suor Orsola Benincasa" di Napoli prevede per gli studenti del I anno L39 un corso di "Avvio al tirocinio" di 18 ore, nonché nel secondo semestre un "Laboratorio Didattico di Orientamento all'Attività di Tirocinio" di almeno 25 ore (1 CFU). Di tali ore, debitamente documentate ed attestate, lo studente può richiedere al Collegio tutor la detrazione dal monte ore del tirocinio del secondo anno, oppure la registrazione quale attività complementare svolta per arricchire il proprio curriculum formativo. Anche per gli studenti che devono affrontare la seconda esperienza di tirocinio è prevista, durante il terzo anno di corso, la possibilità di partecipare ad un workshop di almeno 50 ore (2 cfu). Tale laboratorio è finalizzato alla riflessione sulla valenza formativa delle attività di tirocinio effettuate, con riferimento sia alle competenze professionali generali, che a quelle più specificamente comunicative e relazionali acquisite. Anche di tali ore può essere richiesta la detrazione.

Relativamente al I livello di tirocinio si rilevano comunque modalità di svolgimento talvolta limitate all'osservazione e alla conoscenza delle organizzazioni in cui operano gli assistenti sociali. Si tende però a dimenticare che questa è una delle fasi più delicate del percorso formativo, poiché lo studente dovrebbe essere guidato nell'assumere maggiore consapevolezza delle motivazioni che hanno indotto la sua scelta del corso di studi e del significato da attribuire all'esperienza appena iniziata.

Peculiare si presenta il percorso formativo L39 all'interno dell'Università Cattolica di Milano: mentre nel tirocinio curriculare del II anno[640] è necessario affiancare un assistente sociale per acquisire le competenze di base indispensabili alla professione e abitualmente in uso nei servizi, le attività di stage, previste al III anno, tendono alla pianificazione e realizzazione di progetti di lavoro innovativi e sperimentali in partnership con referenti di servizi, di organizzazioni di volontariato, cittadini, utenti e familiari esperti. A partire da un interesse/idea progettuale propria, gli

[640] Per maggiori informazioni sul tirocinio di II anno si veda F. Maci, *Il tirocinio di Servizio Sociale: un'esperienza di continuità nel percorso formativo sul campo. Il modello del Corso di Laurea in Servizio Sociale dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*, in M. Tognetti Bordogna (a cura di), *Il tirocinio come pratica situata*, cit., pp. 138-147. Per approfondimenti dello stage sperimentale cfr. V. Calcaterra, M. L. Raineri, *Lo Stage sperimentale. L'esperienza dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*, in M. Tognetti Bordogna (a cura di), *Il tirocinio come pratica situata*, cit., pp. 149-157.

studenti individuano in autonomia altri possibili soggetti interessati a collaborare alla realizzazione del progetto negoziando gli interventi opportuni e, se necessario, ridefinendo le finalità progettuali in maniera condivisa, tenendo conto del contributo dei vari partner. A tal fine gli studenti sono chiamati a realizzare attività complesse del lavoro sociale, esercitando un'adeguata autonomia in tutte le fasi di progettazione per affinare e consolidare le abilità professionali tipiche del lavoro con i gruppi e le comunità secondo la logica della progettazione partecipata. In ogni caso, per il corretto svolgimento dello stage è necessaria la supervisione professionale di un assistente sociale. L'attività di stage, inoltre, è accompagnata da un lavoro in gruppo tra gli studenti facilitati da un docente tutor universitario con la finalità di promuovere un confronto sulle idee progettuali, sui passaggi metodologici per l'implementazione degli interventi, sulle esperienze in corso e sull'apprendimento professionale conseguente allo stage. Allo stage sono attribuiti 9 cfu, corrispondenti a 40 ore di attività in aula e 175 ore per la realizzazione del progetto e la stesura della relazione conclusiva. A scelta dello studente è possibile inserire nel piano di studi ulteriori crediti formativi per la realizzazione dello stage nella misura di 2 o 4 crediti non cumulabili pari rispettivamente a 50 o 100 ore ulteriori di stage.

Anche per la LM87, la ricerca non consente una precisa comparazione su ciò che viene incluso all'interno delle ore di tirocinio: nell'Università dell'Aquila, ad esempio, la durata del tirocinio è pari a 300 ore, di cui 75 di tirocinio indiretto (all'interno della sede accademica) e 225 di tirocinio diretto; in Calabria 30 ore sono dedicate ai laboratori e 120 allo stage; a Catania i 12 cfu sono articolati in modo da svolgere 200 ore (8 cfu) presso enti convenzionati e le rimanenti 100 ore (4 cfu) prevedono incontri di supervisione e di progettazione sociale; la sede di "Suor Orsola Benincasa" prevede 150 ore di tirocinio professionale al primo anno di corso e 125 ore di tirocinio di studio e ricerca al secondo anno; a Padova 1 cfu è dedicato all'orientamento al tirocinio e 10 cfu al tirocinio presso un ente; a Roma Tre è previsto un laboratorio su "La ricerca e il Servizio Sociale" da 3 cfu e il tirocinio diretto per il quale si acquisiscono 10 cfu; nell'Università di Macerata l'attività di tirocinio, pari a 14 cfu per un monte ore complessivo, comprensivo dell'attività di Laboratorio per l'Apprendimento dei Servizi Sociali, di 350 ore, è suddivisa per ciascun anno di corso in 175 ore di attività di cui 6 cfu relativi all'attività di tirocinio professionale nell'ambito delle strutture accreditate e

1 cfu, pari a 25 ore di teorizzazione in aula, relativo al succitato laboratorio. A Venezia il tirocinio del corso di laurea magistrale prevede 250 ore per gli studenti già in possesso di laurea triennale in Servizio Sociale e viene consigliato un tirocinio di 450 ore per coloro che provengono da lauree diverse, ritenendo indispensabile l'acquisizione degli strumenti specifici della professione.

Per ciò che concerne le propedeuticità, pur analizzando i regolamenti di tirocinio delle diverse sedi, non è possibile stabilire con certezza se tutti i corsi le prevedano, anche perché in alcuni casi sembrerebbero piuttosto insegnamenti consigliati allo studente, ma non vincolanti all'esperienza sul campo, nonostante la peculiarità del Servizio Sociale, come più volte ribadito, sia il nesso teoria-pratica. Di conseguenza, il rimando va alle sedi L39 in cui tale dato appare chiaro dalla consultazione:

- Università di Bari: per il Tirocinio I è necessario aver sostenuto "Sociologia Generale" e "Principi, Fondamenti e Metodi del Servizio Sociale"; per il Tirocinio del II anno è necessario superare il Tirocinio I e l'esame di "Politiche Sociali e Tecniche del Servizio Sociale";
- Università del Molise: per accedere al Tirocinio del II anno è necessario aver sostenuto "Principi e Fondamenti del Servizio Sociale" e il "Laboratorio di Tecniche di Scrittura nei Servizi Sociali alla Persona I". Per accedere al Tirocinio del III anno è necessario aver sostenuto il Tirocinio di I livello e il "Laboratorio di Tecniche di Scrittura nei Servizi Sociali alla Persona II";
- Università di Napoli "Suor Orsola Benincasa": per accedere al Tirocinio del II anno lo studente deve aver superato "Metodologia e Tecnica del Servizio Sociale" e "Sociologia Generale e Politica Sociale"; per accedere al Tirocinio del III anno lo studente deve aver superato il Tirocinio di I livello e gli esami di "Principi e Fondamenti del Servizio Sociale", "Organizzazione del Servizio Sociale" e "Metodi e Tecniche della Ricerca Sociale";
- Università di Padova: gli esami propedeutici al Tirocinio sono "Politiche Sociali e Culture del Benessere", "Principi e Fondamenti del Servizio Sociale", "Tecniche e Metodologie del Servizio Sociale I", "Tecniche e Metodologie del Servizio Sociale II" oppure "Organizzazione dei Servizi Sociali";
- Università di Pisa: gli insegnamenti propedeutici sono "Diritto Privato per i Servizi Sociali", "Diritto Pubblico per il Servizio Sociale", "Principi e

Fondamenti del Servizio Sociale", "Sistemi di Welfare Comparati", "Psicologia dello Sviluppo, dell'Infanzia e dell'Adolescenza" oppure "Psicologia Sociale", Tirocinio primo anno;

- Università di Sassari: per poter svolgere il II Tirocinio è necessario aver sostenuto "Metodi e Tecniche del Servizio Sociale I", "Principi e Fondamenti del Servizio Sociale", "Diritto Pubblico", "Diritto Privato", il Tirocinio di I livello; per poter svolgere il Tirocinio di II livello è necessario aver sostenuto "Metodi e Tecniche del Servizio Sociale II", "Organizzazione del Servizio Sociale", il Tirocinio di II livello (si aggiunge "Diritto Penale e Legislazione Minorile" per gli studenti che vorrebbero effettuare il percorso nell'ambito della giustizia);
- Università di Trento: per poter svolgere il I Tirocinio è necessario aver superato almeno due dei seguenti esami: "Principi e Fondamenti del Servizio Sociale", "Metodi e Tecniche del Servizio Sociale I" e "Organizzazione dei Servizi Sociali". Il I Tirocinio è propedeutico al II Tirocinio;
- Università di Trieste: il Tirocinio di I anno è propedeutico all'esame di "Metodi e Tecniche del Servizio Sociale I"; "Principi e Fondamenti del Servizio Sociale" e "Metodi e Tecniche del Servizio Sociale I" sono propedeutici al Tirocinio di II anno; il Tirocinio di II anno è propedeutico all'esame di "Metodi e Tecniche del Servizio Sociale II"; "Metodi e Tecniche del Servizio Sociale II" e "Organizzazione del Servizio Sociale" sono propedeutici al Tirocinio III anno; il Tirocinio di III anno è propedeutico all'esame di "Metodi e Tecniche del Servizio Sociale III";
- Università Milano Cattolica: sono ammessi a svolgere l'attività di stage solo gli studenti che abbiano superato, entro il II appello della sessione invernale, gli esami di "Metodologia del Servizio Sociale II" e di Tirocinio del II anno.

Sebbene i dati non siano esaustivi, confermano sostanzialmente quanto emerso anche nella già citata ricerca di Campanini, dove il 76% dei corsi L39 presi in considerazione definivano come propedeutici gli esami più strettamente connessi alla professione, mentre per il restante 24% non esisteva alcuna propedeuticità al

tirocinio.[641] Più difficile è osservare la situazione della LM87, anche se sembrerebbe che nella maggior parte dei casi non vi siano propedeuticità al tirocinio o, perlomeno, queste non vengono indicate. Siamo a conoscenza, oltre che dell'esempio di Sassari che prevede il superamento dell'esame di "Diritto Amministrativo", del fatto che il corso di Firenze consiglia, prima di effettuare il tirocinio, il sostenimento dei seguenti esami: "Biografia, Cultura e Servizio Sociale", "Auditing e Controlling dei Servizi Sociali", "Politiche della Famiglia e dei Servizi nel Welfare Locale". L'Università di Torino per l'accesso al tirocinio richiede invece che lo studente abbia sostenuto almeno 6 esami del primo anno, equivalenti ad almeno 48 cfu.

Importanti differenze si segnalano per ciò che concerne gli aspetti organizzativi[642], sebbene sia presente in quasi tutti gli Atenei un ufficio tirocinio, anche se sono rari i casi in cui questo è specifico per il Servizio Sociale o è coordinato da un assistente sociale. In linea generale, l'ufficio tirocinio, che talvolta coincide con la segreteria didattica, procede alle prassi amministrative e alla stipula delle convenzioni con gli enti. Una buona prassi che non si può prescindere da segnalare è quella dell'Università di Milano Bicocca che nell'anno accademico 2013/2014 ha attivato una sperimentazione riguardo una piattaforma informatica che consenta di costruire un portfolio per ogni studente, in modo da ricomporre le conoscenze e competenze acquisite nell'ambito dell'attività di Guida al Tirocinio e di tirocinio nei diversi anni. L'intento è quello di creare progressivamente un enorme patrimonio informativo, trasmesso dai docenti del I anno ai docenti degli anni successivi.[643]

La convenzione è in tutte le sedi uno strumento fondamentale per regolamentare l'inserimento dello studente nell'ambito dei servizi, sia che si tratti di enti pubblici che privati, anche se questi sono ancora in numero inferiore. Un aspetto che probabilmente è dovuto al fatto che ancora oggi non sempre è presente all'interno del privato la figura dell'assistente sociale, che può svolgere il ruolo di supervisore. L'elenco delle

[641] A. Campanini, *I mille volti del tirocinio in Italia e in Europa*, in A. Campanini (a cura di), *Scenari di welfare* …, cit., p. 211. I dati sono stati acquisiti su 41 corsi di laurea triennale attivati nell'anno accademico 2008/2009.

[642] Le differenze da un punto di vista organizzativo sono rilevate dalla scrivente attraverso l'analisi dei regolamenti di tirocinio pubblicati sui siti istituzionali dei diversi corsi di laurea. Solo per l'Università degli Studi di Sassari, oltre il regolamento di tirocinio, il rimando è all'esperienza diretta come docente di tirocinio e alla succitata ricerca del 2013.

[643] B. Longoni, *La piattaforma informatica per la gestione dei materiali didattici di Guida al Tirocinio: esplorando spazi di collaborazione e di sviluppo possibili*, in M. Tognetti Bordogna*, Il tirocinio come pratica situata*, cit., pp. 112-117.

convenzioni attive, nel caso specifico dell'Università di Sassari, è a disposizione degli studenti e in ogni caso si può sempre procedere alla stipula di nuove. L'Università di Bologna, ad esempio, precisa che il tirocinio deve essere effettuato in aziende convenzionate validate dall'Ordine degli assistenti sociali, così come a Bari, secondo quanto già anticipato, esiste una collaborazione con il CROAS Puglia ("Convenzione per il miglioramento del tirocinio degli studenti dei CdL in SSS e PPIS e la sperimentazione di sinergie nella formazione continua degli assistenti sociali", stipulata fra i due Enti il 22 luglio 2014). Tale collaborazione prevede che il CROAS concorra a formulare le proposte relative alle strutture presso cui realizzare i tirocini.

Alcune sedi definiscono, perlomeno questo emerge dall'analisi dei regolamenti di tirocinio pubblicati sul web nei siti istituzionali, anche alcune scadenze temporali in relazione al percorso. Si pensi, ad esempio, all'Università di Venezia che, secondo quanto previsto dalla legge regionale del Veneto 13 marzo 2009, n. 3, art. 41, comma 6, prevede un massimo di 9 mesi per svolgere il percorso L39. Il primo modulo si svolge indicativamente dal 1° marzo al 30 giugno, mentre il 2° modulo dal 15 settembre al 15 febbraio. I due moduli vengono divisi per permettere agli studenti di avere una pausa intermedia di circa due mesi e mezzo (indicativamente dal 1 luglio al 15 settembre) per poter rispettare il vincolo dei 9 mesi e contemporaneamente effettuare la prima valutazione di tirocinio e gli esami. Si tratta comunque di date indicative; i tempi, infatti, dovranno tener conto delle esigenze degli enti di tirocinio, degli studenti, dei supervisori e dei tutor e perciò possono subire delle variazioni. A Bari la durata del tirocinio L39 non può essere inferiore ai 3 mesi e non può superare i 6, mentre Bolzano indica, per il 2016, direttamente il calendario di tirocinio, che può essere svolto o in 5 (lun., mar., merc.) o in 9 settimane (dal lun. al ven.). Il corso LM87 di Torino, a garanzia della continuità dell'esperienza formativa, stabilisce che il tirocinio deve svolgersi, salvo motivate eccezioni, in un arco temporale non inferiore a 3 e non superiore a 6 mesi. La sua distribuzione nel tempo può articolarsi tenendo conto: della peculiare condizione di ciascun studente (in particolare se iscritto a tempo parziale); delle esigenze degli enti presso cui verrà svolto.

Le modalità e le tempistiche di presentazione della domanda di accesso al tirocinio variano di sede in sede, anche in virtù delle procedure utilizzate. A Venezia, ad esempio, gli studenti che intendono svolgere il tirocinio dovranno compilare una scheda

per l'assegnazione all'inizio dell'anno accademico (normalmente del II anno di corso L39); a Bari le date per la prenotazione del tirocinio vengono stabilite ogni anno da un'apposita commissione; a Bologna si consiglia agli studenti L39 di anticipare l'inizio del tirocinio al II semestre del II anno (periodo febbraio).

La ricerca della sede sembrerebbe essere in quasi tutti i corsi di laurea a cura del tutor di tirocinio. Il regolamento di tirocinio dell'Università di Firenze in merito è molto chiaro: non ci si deve muovere da soli, ma è necessario attendere la comunicazione con il nome dell'ente e dell'assistente sociale che si è reso disponibile a svolgere il ruolo di supervisore. Lo stesso sottolinea l'Università di Venezia, che ricorda agli studenti come la ricerca della sede avvenga a cura del tutor universitario, che garantirà la correttezza dell'iter procedurale. Il tutor procederà all'abbinamento sede tirocinio-allievo tenendo conto di alcune variabili a partire dalla residenza o domicilio dello studente (l'obiettivo perseguito è quello di non caricare lo studente di ulteriori spese); saranno tenuti in considerazione anche gli interessi eventualmente esplicitati dall'allievo. Va precisato comunque che l'interesse primario è quello di far realizzare l'esperienza in tempi ottimali, per cui gli elementi precedentemente citati (vicinanza a casa, interesse dell'allievo) potrebbero collocarsi in subordine, anche considerata l'eventuale carenza di disponibilità di sedi di tirocinio. Dopo l'individuazione dell'ente e del supervisore lo studente potrà prendere contatti direttamente con la sede di tirocinio e conoscere il relativo supervisore. Nel corso LM87 di Torino la scelta dell'ente presso cui svolgere il tirocinio tiene conto degli interessi dello studente, delle sue specifiche competenze maturate nel percorso formativo o lavorativo, di altre esigenze organizzative e delle proposte progettuali avanzate da docenti e tutor. Il tirocinio, in ogni caso, non può essere realizzato all'interno dello stesso ente o servizio presso cui lo studente risulti già eventualmente occupato, salvo autorizzazione da parte del responsabile del tirocinio se si verifica la non sovrapposizione tra le attività.

È anche vero, tuttavia, che alcuni corsi di laurea sembrerebbero più propensi a coinvolgere gli studenti nella ricerca della possibile sede di tirocinio. Una scelta che, da un lato, implica attribuire un certo grado di responsabilità allo studente, ma, dall'altro, nasconde diversi rischi collegati principalmente ad aspettative non realistiche circa le attività che si andranno a svolgere. La fretta, talvolta, svolge il ruolo di cattiva consigliera e questo non consente una scelta ponderata sulla base degli apprendimenti

che si dovranno acquisire. Si tratta piuttosto di una scelta dettata da interessi personali (sede più vicina; supervisore già conosciuto, ecc.). La sede di Agrigento, almeno per ciò che concerne l'anno accademico 2013-2014, stabilisce una preventiva individuazione dell'ente ospitante da parte dello studente (in numero massimo di tre) tra le sedi convenzionate con l'Università di Palermo; a Bologna quando lo studente ha individuato l'ente e questo ha accettato la sua candidatura, può consegnare presso l'ufficio preposto il modulo di comunicazione di tirocinio firmato da tutti i soggetti coinvolti. La ricerca, svolta dalla scrivente nel 2013 all'interno del corso di laurea L39 dell'Università di Sassari, mostra, tra le altre cose, come gli studenti siano propensi a scegliere di svolgere almeno un livello di tirocinio all'interno dell'ente locale, giacché questo consente di avere una visione più ampia degli ambiti in cui opera l'assistente sociale e, soprattutto, nel piccolo Comune consente di acquisire conoscenze sull'attività amministrativa e burocratica.[644]

Non meno importanti sono le aspettative dei supervisori che, perlomeno nel contesto sardo, nel vedersi davanti un futuro tirocinante che chiede di essere "ospitato" non sempre reagiscono positivamente, per non parlare, poi, delle richieste che avvengono via mail, che il più delle volte non ricevono una risposta. Molti studenti preferiscono muoversi sulla base di conoscenze personali che, in linea generale, passano per il livello politico, creando anche delle incomprensioni con gli assistenti sociali in servizio, che si trovano quasi "costretti" a seguire il tirocinante, a discapito dell'apprendimento stesso. La supervisione didattica, d'altra parte, pur configurandosi come responsabilità professionale[645], non è un obbligo in senso stretto, per cui un assistente sociale, per svariati motivi, può anche decidere di non adempiere in questo senso alla promozione e al sostegno della professione. E, in realtà, piuttosto che seguire con poco entusiasmo un tirocinante, rendendo in questo modo il percorso stesso sterile,

[644] A. Laconi, *Apprendimento e cambiamento: l'esperienza del tirocinio nel corso di studio triennale in Servizio Sociale ad indirizzo europeo dell'Università di Sassari*, Tesi di laurea magistrale, A.A. 2012/2013, Università degli Studi di Sassari. Il contesto della ricerca è stato individuato nel corso di studio triennale in Servizio Sociale dell'Università di Sassari. L'ambito di osservazione ha riguardato due livelli di tirocinio (II e III) ed è stato circoscritto alle esperienze svolte negli anni accademici 2007/2008, 2008/2009 e 2009/2010, in modo da poter confrontare tre coorti successive di studenti. L'intento è stato quello di ricercare, partendo proprio dalle testimonianze dei diretti protagonisti, tutti i fattori che possono favorire o ostacolare un buon tirocinio.

[645] La supervisione di tirocinio è ufficialmente riconosciuta dal CNOAS come attività valida per la formazione continua. Con regolamento del 2014 vengono riconosciuti 15 crediti di formazione, di cui 5 deontologici, per anno.

è preferibile non assumere a monte l'incarico. Non si può inoltre tralasciare il ruolo del servizio che nel decidere di collaborare o meno con la sede formativa, opererà una scelta valutando i costi e i benefici legati alla presenza del tirocinante.

A tutto questo si aggiunga che, nei casi in cui sono previste delle graduatorie per l'inserimento, la scelta affidata allo studente va inevitabilmente a svantaggio di coloro che, pur essendo nei primi posti per merito, non hanno le conoscenze o l'attitudine a muoversi da soli, generando così tra colleghi un'inutile concorrenza. Sarebbe più opportuno lasciare al tutor universitario o al docente di tirocinio, professionista assistente sociale, il compito di individuare la sede, poiché è la persona che più conosce i servizi e i colleghi del territorio e, soprattutto, il fabbisogno formativo di ogni singolo studente. È opportuno precisare che in ambito accademico, l'art. 13 della legge 341/1990, che riforma gli ordinamenti didattici, definisce il tutor come colui che orienta e assiste gli studenti lungo tutto il corso degli studi, rendendoli attivamente partecipi del processo formativo. Ha principalmente funzioni orientative, informative, promozionali e di supporto, mentre il docente di tirocinio, se la figura del tutor è strutturata in modo organico, assume, come precisa Dellavalle[646], funzioni di progettazione, coordinamento e valutazione delle diverse attività.

Un altro aspetto da tenere nella dovuta considerazione riguarda la scelta della sede per il livello successivo di tirocinio, soprattutto per la L39. In merito, l'analisi dei regolamenti di tirocinio non consente di effettuare una comparazione, ma è utile non trascurare questo aspetto. Per quanto possibile, sarebbe opportuno individuare due sedi differenti in modo da consentire agli studenti una visione più ampia dei servizi e delle funzioni svolte dall'assistente sociale, anche se in alcuni casi può essere produttivo ripetere l'esperienza nello stesso ente. Dovrebbe essere il tutor o docente di tirocinio a valutare caso per caso ciò che è più adeguato. Nella sede di Venezia, ad esempio, lo svolgimento del II tirocinio prosegue nella stessa sede del I livello, a meno che il tutor non decida sia più opportuno un cambio di assegnazione in presenza di sopravvenuti e

[646] M. Dellavalle, voce *Tutorato nel Servizio Sociale*, in A. Campanini (diretto da), *op. cit*., pp. 740-742. Il docente di tirocinio e il tutor universitario sono due figure che spesso si sovrappongono all'interno delle sedi accademiche. Nella formazione di base al Servizio Sociale, il tutor si configura per la sua funzione di accompagnamento al percorso professionalizzante dello studente, infatti, "grazie all'appartenenza al mondo della professione e con una posizione di vicinanza al percorso individuale degli allievi, può costituirsi come facilitatore di quel raccordo fra teoria e prassi che consente allo studente di meglio delineare i confini e le implicazioni della propria scelta".

giustificati motivi. Lo stesso avviene a Genova, anche se gli obiettivi sono differenti: nel tirocinio II la conoscenza del servizio, del territorio e dei bisogni dell'utenza, con un affiancamento del supervisore e una osservazione; nel tirocinio III l'apprendimento della metodologia di Servizio Sociale, fino alla conduzione in autonomia di alcuni casi. Un'impostazione, così come chiarisce Marini, condivisa per la gran parte sia da studenti che supervisori in quanto il numero delle ore previste per il tirocinio è troppo basso per poter pensare di andare su due servizi diversi, dove si corre il rischio di non raggiungere un soddisfacente livello di autonomia.[647] L'Università di Sassari, in linea generale, prevede invece che gli studenti svolgano i loro tirocini in due servizi diversi e i diretti interessati sono per lo più concordi su tale scelta:

> "È utile farlo in due servizi perché ti dà modo di vedere altro. Quando mi è stato proposto di rifarlo nello stesso ente, anche se mi avrebbe fatto piacere perché conoscevo già la situazione e avevo un rapporto bellissimo con il supervisore, non ho voluto. Non basta solo vedere un settore come la salute mentale, a me mancava tutto il resto".[648]

La spiegazione che viene riportata, anche da coloro che hanno svolto entrambi i livelli nello stesso ente, riguarda l'opportunità di poter conoscere due realtà differenti e, pertanto, avere un quadro più preciso delle funzioni del Servizio Sociale Professionale. Si rileva, inoltre, l'importanza di prestare attenzione all'inserimento di uno studente in un servizio del proprio luogo di residenza, soprattutto se si tratta di un piccolo comune. In generale, per ciò che concerne la realtà dell'Ateneo turritano, non sono sorti particolari problemi, ma non bisogna sottovalutare il fatto che può non essere facile ritrovare come utenti del servizio persone che si conoscono. Può essere difficile per lo studente, ma anche per gli utenti che, seppure vengano informati del ruolo di tirocinante e del rispetto del segreto professionale, possono non accettare la sua presenza durante un colloquio:

[647] M. Marini, *Tirocinio e Professione del Servizio Sociale. Esperienze e riflessioni di studenti e supervisori*, Tesi di Dottorato in Fondamenti e Metodi delle Scienze Sociali e del Servizio Sociale, XXIV ciclo, Università degli Studi di Sassari, 2011, p. 274.
[648] A. Laconi, *Apprendimento e cambiamento* …, cit., p. 156.

"Con gli utenti non sempre è stato facile perché alcuni sapevano che vivevo nel paese e non lo gradivano, nonostante il supervisore avesse spiegato il mio ruolo da tirocinante e che fossi vincolata dal segreto professionale".[649]

Solo in pochi casi è esplicitata l'importanza di un incontro preliminare all'assegnazione della sede. All'Università di Venezia, ad esempio, prima dell'inizio del I livello di tirocinio, gli studenti sono convocati ad una riunione plenaria dalla coordinatrice dei tirocini che illustrerà quanto previsto per l'attività di tirocinio e presenterà i tutor universitari che seguiranno gli studenti divisi in gruppi durante tutta la loro esperienza. Dopo la riunione gli studenti proseguiranno l'incontro ognuno all'interno del proprio gruppo di riferimento e sotto la guida del tutor universitario loro assegnato. L'attività, più precisamente, si svilupperà in 6 incontri gruppali per ciascun modulo nella triennale e 6 complessivamente nel percorso magistrale.[650] L'Università di Torino, così come definito dall'art. 7 del Regolamento di tirocinio, realizza invece dei colloqui individuali preliminari agli abbinamenti.

C'è da dire che anche il corso di laurea di Sassari predispone un incontro al quale, oltre gli studenti, partecipa il docente di tirocinio. Fino all'anno accademico 2014/2015 tale momento era costruito e condiviso tra i due corsi, L39 e LM87, prevedeva la presenza della Commissione tirocinio e mirava, oltreché a rilevare dati e informazioni utili degli studenti, a spiegare l'importanza del tirocinio, gli obiettivi di apprendimento e le regole comportamentali da seguire.

Più omogenea si presenta la situazione rispetto alla costruzione e condivisione di un progetto individualizzato di tirocinio, per entrambi i corsi di laurea, in cui vengono stabiliti gli obiettivi generali e specifici di apprendimento. Una volta individuato il servizio è infatti necessario che lo studente, il supervisore e il tutor o docente di tirocinio decidano insieme quali saranno i contenuti e le attività da prevedere. Le scelte organizzative variano di sede in sede, nel senso che in alcuni casi è la coppia supervisore-tirocinante ad accordarsi sui contenuti del piano (opzione, ad esempio, dell'Università di Sassari per il corso L39, ma non per la LM87) e solo successivamente

[649] *Ivi*, p. 168.
[650] Il primo modulo della triennale è denominato modulo dell'accoglienza e dell'osservazione, mentre il secondo modulo dell'autonomia, della responsabilità, del pensiero critico e della riflessività. Per approfondimenti cfr. E. Biancon, A. Furlan, *La gestione dei tirocini dei futuri Assistenti Sociali: il modello veneziano*, in M. Tognetti Bordogna (a cura di), *Il tirocinio come pratica situata*, cit., pp. 159-166.

vi è una verifica/controllo da parte della sede accademica; in altri casi la costruzione avviene in sinergia tenendo nella giusta considerazione i bisogni di cui sono portatori tutti i soggetti coinvolti. La stesura di un coerente progetto di tirocinio consente ad entrambi gli attori di programmare il proprio lavoro e fornisce elementi di valutazione sullo stesso. L'Università di Milano Bicocca, ad esempio, al fine di guidare gli studenti nella stesura del proprio piano di tirocinio presenta loro una traccia, suddivisa in tre parti, una per ognuno degli obiettivi generali del tirocinio: conoscenza e comprensione del funzionamento organizzativo del servizio, rispetto all'ente, al contesto territoriale e al sistema dei servizi; conoscenza del ruolo, delle funzioni e del lavoro dell'assistente sociale, all'interno del sistema delle offerte e rispetto al mandato istituzionale e professionale; conoscenza di sé e graduale maturazione di un'identità professionale attraverso l'esperienza della collocazione istituzionale in un servizio, in un'ottica di progettualità.[651]

Perino evidenzia l'esigenza di diversi livelli di programmazione: quella pre-tirocinio (cosa può imparare lo studente da un determinato supervisore e dal servizio in cui è collocato), l'individuazione del fabbisogno formativo dello studente (progetto di tirocinio condiviso), quella concernente l'inserimento nel contesto e la programmazione della conclusione.[652] Tuttavia, nel parlare di programmazione ci si scontra, nella pratica, con la questione del quanto il tirocinio sia effettivamente programmabile: non si può sempre sapere in anticipo quali casi capiteranno durante il percorso e, al contempo, come si svilupperanno le situazioni problematiche. Risulta spesso difficile individuare una corrispondenza biunivoca tra finalità di apprendimento, da una parte, e attività da svolgere, dall'altra. Una stessa attività, come precisa Raineri, rende possibile o facilita l'acquisizione di apprendimenti in diversi settori della competenza professionale. questa infatti si può suddividere in diverse componenti solo sul piano astratto: quando poi il professionista lavora, per risultare efficace deve tenere contemporaneamente presenti le diverse conoscenze e abilità di cui dispone, anche se, a seconda delle attività, gli sarà necessario riferirsi più all'una o all'altra".[653]

In ogni caso, si può affermare che il tirocinio si caratterizza per la sua processualità, attraverso fasi successive che "si sviluppano secondo il disegno proprio di

[651] V. Riva, M. Zanolli, *op. cit.,* p. 84.
[652] A. Perino, *Il Servizio Sociale. Strumenti, attori e metodi*, cit., p. 13.
[653] M. L. Raineri, *Tirocini e Stage di Servizio Sociale*, Erickson, Trento, 2015, p. 111.

ogni processo formativo: si parte dall'analisi dei bisogni del tirocinante, per predisporre congiuntamente la programmazione del tirocinio, quindi, si procede alla gestione e conduzione delle attività per approdare infine alla valutazione dei risultati".[654]

Tutte le sedi universitarie hanno previsto delle forme di verifica del percorso, anche se la più ricorrente sembra essere quella di valutare l'esperienza attraverso la stesura di una relazione finale da parte del tirocinante. La valutazione finale del tirocinio è indispensabile per verificare la congruenza tra l'esperienza svolta dallo studente e le esigenze formative previste dal curriculum universitario. È un compito che viene attribuito in prima istanza al supervisore che dovrebbe fornire una valutazione delle competenze acquisite dallo studente e, in un secondo momento, al tutor o docente di tirocinio che verifica la corrispondenza tra gli obiettivi definiti nel progetto condiviso e i risultati raggiunti. È un'occasione di apprendimento per tutti gli attori coinvolti; un percorso dove entrano in gioco il quotidiano, le esperienze di scambio e di lavoro, le relazioni ed emozioni. Un processo dinamico e continuo che accompagna tutte le fasi del processo di supervisione: "è parte integrante di tutti i momenti di discussione tra tirocinante e supervisore"[655] e mira a valutare il livello di consapevolezza raggiunto dallo studente e, principalmente, la dinamica del cambiamento.

Nell'Università di Venezia la valutazione di idoneità avviene in sede di colloquio alla presenza del tutor e del supervisore (qualora quest'ultimo fosse impossibilitato, avrà fatto pervenire preventivamente al tutor la scheda di valutazione). Al giudizio valutativo di idoneità che assegnerà allo studente i crediti concorreranno una serie di elementi: il raggiungimento degli obiettivi prefissati nel piano di tirocinio (attraverso apposite griglie di valutazione: scheda di autovalutazione dello studente e scheda di valutazione del supervisore); la presenza e la partecipazione alle attività di gruppo proposte durante gli incontri di rielaborazione del tirocinio; la relazione finale. A Bari, allo stesso modo, al termine dell'esperienza di tirocinio, per entrambi i corsi di laurea L39 e LM87, è prevista una prova di verifica sull'esperienza di tirocinio maturata consistente nella redazione e discussione di una breve relazione sul proprio percorso con la Commissione istruttoria per il tirocinio. Tale prova è finalizzata ad evidenziare i punti di forza e le criticità dell'esperienza, la qualità delle relazioni con l'assistente sociale

[654] M. Marini, *Tirocinio e Professione nel Servizio Sociale*, cit., p. 152.
[655] M. Urbanowsky, M. Dwyer, *L'apprendimento nel tirocinio: una guida per supervisori e studenti,* Vita e Pensiero, Milano, 1995, p. 46.

supervisore e con l'ambiente professionale dell'Ente ospitante, i principali contenuti appresi in tema di metodi, tecniche, principi, fondamenti e contenuti professionali, sperimentati, agiti e proposti all'interno del rapporto con l'utenza e con altri soggetti con i quali lo studente è entrato in contatto. La LUMSA, tra le altre, prevede una valutazione in itinere del percorso di tirocinio; l'esperienza è così monitorata attraverso una scheda predisposta con la quale verificare il raggiungimento degli obiettivi. Studente, supervisore e tutor universitario valutano gli obiettivi del tirocinio suggerendo integrazioni o correzioni al progetto operativo personale (POP). Il POP, nel tirocinio I (secondo anno) viene sottoposto ad esame da parte del tutor universitario che lo approva in termini di adeguatezza dei contenuti e fattibilità; nel tirocinio II (terzo anno), il progetto deve essere condiviso con il supervisore, il tutor universitario e il docente di "Metodi e Tecniche del Servizio Sociale" (almeno questo è chiaro sino all'anno accademico 2013/2014). La sede di Agrigento, per ciò che concerne la valutazione ex post, consente agli studenti la valutazione anonima e reale del supervisore dell'ente e del tutor universitario, e di essere essi stessi giudicati dal proprio supervisore ottenendo un rendiconto del proprio operato. L'Università di Pisa, invece,
somministra agli studenti tirocinanti e ai supervisori un questionario suddiviso in aree che riguardano i livelli di partecipazione, gli obiettivi, le aspettative, le relazioni maturate durante il percorso di tirocinio.

Non è chiara la modalità di voto con cui l'esame di tirocinio viene superato, anche se in genere si attribuisce un giudizio espresso in termini di sufficiente, buono, ecc. L'Università di Bologna è una di quelle sedi in cui il voto è espresso in trentesimi; a Milano Bicocca la verifica dei risultati conseguiti dallo studente nel tirocinio concorre alla valutazione che esso avrà negli esami di "Principi e Fondamenti del Servizio Sociale", "Metodi del Servizio Sociale I" e "Metodi del Servizio Sociale II"; nella sede di Macerata l'attività di tirocinio dovrà essere oggetto di valutazione mediante un giudizio di idoneità/non idoneità; nel corso di "Suor Orsola Benincasa" l'esito del colloquio finale di tirocinio è espresso in un giudizio con valutazione in decimi.

Un problema, già riscontrato da Campanini, riguarda la denominazione delle diverse figure professionali che ruotano intorno all'esperienza di tirocinio. Tutor e supervisore sono spesso utilizzati come sinonimi, così come tutor e docente di tirocinio. Il supervisore esterno è sempre un assistente sociale selezionato sulla base di specifici

criteri, sebbene questi non siano rigidi e la loro mancata corrispondenza viene talvolta giustificata con la difficoltà a reperire assistenti sociali disposti ad assumersi tale responsabilità. I criteri riguardano: iscrizione all'Ordine, esperienza professionale, precedenti esperienze di supervisione o di attività didattica all'interno dei corsi di laurea in Servizio Sociale. L'Università di Bari, ad esempio, specifica che il tirocinante deve essere singolarmente guidato e orientato da un assistente sociale professionista esperto, che adotta un comportamento consono al ruolo di supervisore di tirocinio. Il supervisore, proposto dall'Ente ospitante, deve essere iscritto all'Albo degli assistenti sociali, aver maturato di norma tre anni nell'esercizio della professione e non deve avere provvedimenti disciplinari in atto. Deve altresì attenersi alle disposizioni previste dal Codice Deontologico, in particolare dagli artt. 16, 26 e 41.[656] L'Università del Salento prevede che il supervisore abbia maturato un'anzianità di servizio in qualità di assistente sociale di almeno tre anni di cui almeno uno all'interno del servizio, sede di tirocinio. Questione, quella relativa all'anzianità professionale, che forse andrebbe ridiscussa o valutata caso per caso, anche perché si sono spesso presentate situazioni in cui colleghi, seppure giovani, hanno dimostrato di essere competenti e fortemente motivati, per cui avrebbero potuto effettuare una supervisione di qualità.

Per ciò che concerne la LM87, invece, la situazione appare meno "limpida", anche perché sono diversi i corsi che non solo non affidano i tirocinanti ad assistenti sociali specialisti, così come prevedono le linee guida nazionali del CNOAS, ma ad Assistenti Sociali di base, a seconda della disponibilità, ma prevedono anche che la supervisione possa essere svolta da altri professionisti con specifici requisiti. Questo, ad esempio, è il caso dell'Università di Sassari che, sin dalla sua attivazione, stabilisce per Regolamento che il supervisore possa essere sia un assistente sociale iscritto alla sezione A dell'Albo o altro professionista, chiamato dunque tutor, con adeguata esperienza professionale negli ambiti previsti dal corso di laurea (programmazione, progettazione, gestione, coordinamento e valutazione dei servizi). Ma è anche il caso di

[656] Art. 16: "L'assistente sociale deve avere il consenso degli utenti e dei clienti a che tirocinanti e terzi siano presenti durante l'intervento, o informati dello stesso, per motivi di studio, formazione, ricerca"; art. 26: "L'assistente sociale è tenuto a segnalare l'obbligo della riservatezza e del segreto d'ufficio a coloro con i quali collabora, con cui instaura rapporti di supervisione didattica o che possono avere accesso alle informazioni o documentazioni riservate"; art. 41: "L'assistente sociale intrattiene con i colleghi e con gli altri professionisti con i quali collabora rapporti improntati a correttezza, lealtà e spirito di collaborazione, sostenendo in particolare i colleghi che si trovano all'inizio dell'attività professionale. Si adopera per la soluzione di possibili contrasti nell'interesse dell'utente, del cliente e della comunità professionale".

Torino, dove i tutor sono individuati tra dirigenti o funzionari dell'ente ospitante, o assistenti sociali specialisti con ruoli di responsabilità di settori o di coordinamento di servizi o gruppi di lavoro. Non è il caso invece di Macerata e Bari, dove viene sottolineato che il tirocinante verrà inserito in strutture accreditate sotto la supervisione di un assistente sociale specialista.

L'Università di Torino dall'anno accademico 2004/2005 ha avviato la sperimentazione di tirocini con supervisione delegata presso strutture che non dispongono della figura professionale dell'assistente sociale. Le motivazioni di questa scelta, così come precisa Dellavalle,

> "sono state di diversa natura: da una parte, estendere il parco di disponibilità, a fronte dell'incremento numerico degli studenti e quindi dell'aumentata necessità di servizi disponibili ad accogliere tirocini; dall'altra, promuovere nuovi ambiti per la realizzazione del tirocinio, ma anche per la riflessione sul ruolo professionale e sulle sue prospettive di sviluppo, in un'ottica di innovazione e di coerenza con un sistema integrato dei servizi; dall'altra, ancora, rispondere ad esplicite e reiterate sollecitazioni provenienti dalla facoltà, relative all'opportunità di non irrigidirsi in percorsi tradizionali e di cogliere la ricchezza esistente in ambiti del welfare mix".[657]

È da segnalare, inoltre, che in alcune sedi non si fa riferimento al supervisore, ma piuttosto ad un tutor aziendale, soprattutto per la LM87, dove il tirocinio assume il termine di "stage", seguendo in un certo senso ciò che prevede il D. M. 25 marzo 1998, n. 142, "Regolamento recante norme di attuazione dei principi e dei criteri di cui all'articolo 18 della legge 24 giugno 1997, n. 196, sui tirocini formativi e di orientamento". Una norma, disciplinante soprattutto i tirocini non curriculari, anche se spesso viene loro estesa, che stabilisce per ogni tirocinio la presenza di un tutor con responsabilità didattico - organizzative designato da chi propone il tirocinio, nel nostro caso l'Università, e un tutor aziendale responsabile dell'inserimento dei tirocinanti, indicato dal soggetto ospitante. È il caso, ad esempio, di Bolzano e Catania, ma non solo.

Nella maggior parte delle sedi universitarie (non è possibile affermare nella totalità perché tale dato non è rilevabile) sono presenti tutor universitari o docenti di

[657] M. Dellavalle, *Teoria /prassi: il tirocinio come spazio di rielaborazione. L'esperienza del CLaSs dell'Università di Torino*, AIDOSS, Roma, 27 gennaio 2007. Per approfondimenti si veda anche P. Cola, *Tirocinio sperimentale e supervisione delegata*, in M. Tognetti Bordogna (a cura di), *Il tirocinio come pratica situata*, cit., pp. 176-183.

tirocinio. Si tratta con certezza di assistenti sociali a Venezia (anche la coordinatrice dei tirocini è iscritta all'Albo), Bari (esiste una Commissione istruttoria per il tirocinio composta da membri dell'Università e del CROAS Puglia, che individua anche i tutor), Salento, Firenze, Sassari, Catania (i tutor didattici sono i tre docenti degli insegnamenti professionali ognuno dei quali prende in carico 25-20 studenti che seguirà nel percorso di tirocinio), Torino, Milano Bicocca, Milano Cattolica (sono assistenti sociali anche la coordinatrice dei tirocini e la referente organizzativa). Si tratta comunque di una figura centrale nel percorso formativo che monitora il processo di apprendimento e accompagna lo studente, stimolandolo ad una riflessione e ad una rielaborazione dell'esperienza.[658]

Dalla sopracitata ricerca della scrivente emerge, da parte di tutti gli intervistati[659], l'esigenza nella sede di Sassari di un tutor, una figura di riferimento alla quale potersi rivolgere in momenti di difficoltà, legati anche al rapporto con il supervisore, e di smarrimento dovuto al coinvolgimento emotivo con i casi vissuti. D'altronde, già l'espressione "tutor di tirocinio" focalizza l'attenzione sul processo di apprendimento, su un'esperienza connotata dal fare e dal riflettere su quello che si sta facendo, in una costante integrazione tra teoria e pratica.

Dall'analisi dei siti web dei singoli corsi di laurea, infine, è stato possibile individuare la modulistica di cui studenti e supervisori possono disporre in modalità online: si passa dalla scheda per l'assegnazione di tirocinio di Venezia, ai fogli firma delle presenze e all'attestato di effettivo svolgimento del tirocinio dell'Aquila; dallo schema per il progetto formativo e di orientamento e il questionario per la valutazione del tirocinio di Bari, allo schema per il report finale di Firenze; dal modulo di dichiarazione del supervisore del Salento alla griglia di valutazione del tirocinio da parte del supervisore di Catania; dal certificato degli incontri di supervisione di Bolzano alle linee guida per la stesura della relazione finale di Sassari; dalle regole per l'esame del tirocinio di Torino ai materiali per i supervisori di Milano Bicocca, e così via. Non tutti

[658] Per approfondimenti cfr. M. Dellavalle, Voce *Tutorato nel Servizio Sociale*, in A. Campanini (diretto da), *Nuovo Dizionario di Servizio Sociale*, cit., pp. 740-743.

[659] I casi studio presi in esame sono stati 30 e il campionamento è avvenuto tramite scelta ragionata (le unità del campione sono scelte non in maniera probabilistica ma sulla base di specifiche caratteristiche). La caratteristica considerata riguarda il tipo di servizio presso cui è stato svolto il tirocinio (Comune, ASL, AOU, Ministero della Giustizia, Privato Sociale) nell'ipotesi che la tipologia di ente possa influire sul percorso.

i corsi invece presentano il programma di tirocinio, così come avviene per gli altri insegnamenti, dove si indicano o si consigliano agli studenti alcuni testi o articoli utili[660].

6.3 Uno sguardo al tirocinio in Europa

A livello europeo, la Raccomandazione approvata dal Consiglio il 17 Gennaio 2001 evidenzia un impegno condiviso per il rafforzamento della centralità del tirocinio nella formazione: "Il tirocinio degli assistenti sociali dovrebbe coinvolgere, a tutti i livelli, la partecipazione da parte di formatori, tirocinanti, coloro che esercitano la pratica professionale e gli utenti. I docenti di pratica di Servizio Sociale nelle istituzioni di alta formazione dovrebbero avere essi stessi esperienze personali di pratica professionale". Aspetti ribaditi anche nei *Global Standard* elaborati dalle Organizzazioni internazionali, dove si sottolinea l'esigenza che i tirocini siano parte integrante dei programmi di studio e che siano garantite le risorse adeguate: "I tirocini, per durata e complessità di compiti e opportunità di apprendimento, dovrebbero essere sufficienti a garantire che gli studenti siano preparati per la pratica". A tal fine sono necessari programmi di coordinamento e cooperazione tra le scuole e gli enti che sono stati selezionati per i tirocini, e vanno programmate e attuate riunioni di orientamento per i supervisori di tirocinio. Questi ultimi dovrebbero partecipare all'elaborazione dei piani di studio, così come gli enti convenzionati dovrebbero essere coinvolti, per quanto possibile, nelle decisioni che riguardano i tirocini e la valutazione dello studente relativamente al tirocinio svolto. Il progetto di tirocinio, essendo un contratto tra le parti che vede coinvolti più attori nella sua stessa formalizzazione, va infatti sempre condiviso e rispettato. Un contratto formativo che tra i contenuti dovrebbe prevedere sia le finalità generali da raggiungere in termini di apprendimento che le principali attività previste all'interno del servizio. Sarebbe altresì opportuno che ogni sede formativa elaborasse un manuale del tirocinio da fornire ai supervisori, con dettagliati standard delle procedure e dei risultati da raggiungere.

[660] Un'eccezione è rappresentata, per entrambi i corsi, dall'Università di Genova. Per la LM87, ad esempio, il docente titolare dell'insegnamento richiede la conoscenza del Codice Deontologico e la Definizione Internazionale di Servizio Sociale e consiglia alcune letture.

Gui, riprendendo Sarchielli, evidenzia che, dal momento in cui non è possibile chiedere alle Università di "produrre" assistenti sociali (ma Dottori in Servizio Sociale), ci si aspetta, perlomeno, che tale sistema sia orientato

> "a strutturare esperienze di ricerca e sperimentazione sul campo, con e attraverso i suoi studenti in tirocinio […], se il tirocinio si riducesse ad un periodo di apprendistato da predisporre per gli studenti in vista del loro Esame di Stato, cadrebbe il significato di una collocazione curriculare del tutto interna alla formazione universitaria, e cadrebbe ancor più il significato autentico di una possibile circolarità riflessiva tra teoria e pratica, fra astrazione e concretezza, tra speculazione e competenza".[661]

L'Università non ha semplicemente il compito di costruire capitale umano e sociale, ma si pone come risorsa del territorio che occupa, della comunità cui appartiene per favorire il benessere della stessa. In questo senso, la collaborazione tra Università e territorio, a proposito dei percorsi di tirocinio, contribuisce a valorizzare la circolarità teoria-prassi-teoria che, come più volte ribadito, costituisce il fulcro dell'*apprendere ad apprendere*. Partendo dall'affermazione di Dellavalle, secondo la quale il raccordo fra sede universitaria e territorio può generare un'organizzazione a rete, è opportuno pensare nei termini di un sistema integrato di formazione. Il tirocinio, infatti, può essere considerato come il collante del rapporto tra mondo dei servizi, sede formativa e comunità professionale: "per il suo tramite, è possibile rendere vitale l'interdipendenza fra teoria e prassi, innescando così processi circolari e produttivi d'interscambio da cui sia i servizi e i professionisti sia i corsi di laurea possono trarre benefici".[662] Il rischio da evitare è quello di attribuire al tirocinio una caratteristica esclusivamente pratica, poiché in questo modo si produrrebbe un apprendimento connesso al saper fare, escludendo "un saper utilizzare consapevolmente quadri teorici e metodologici, mantenendo saldo il legame […] fra conoscenze e azione".[663]

[661] *Ivi*, pp. 235-259.
[662] M. Dellavalle, *Il tirocinio nella formazione al Servizio Sociale,* cit., pp. 77-78. Dellavalle parte dall'affermazione di Folgheraiter secondo cui il raccordo fra sede universitaria e ambiente vitale – costituito da mercato del lavoro, comunità professionale, contesto sociale – può dare vita a una complessa organizzazione a rete. Cfr. F. Folgheraiter, *Prefazione*, in M. L. Raineri, *Il Tirocinio di Servizio Sociale*, Franco Angeli Milano, 2003, p. 13.
[663] *Ivi*, p. 20-21.

Oggi, a livello europeo, sono presenti differenti modelli di tirocinio e le variabili che li caratterizzano riguardano prevalentemente la tempistica intesa come durata, distribuzione e collocazione:

> "Ci sono tirocini organizzati in blocchi temporali (da 6 mesi ad 1 anno di durata), e tirocini che vengono ricondotti al modello sandwich, cioè tirocini settimanali che si alternano alle normali attività di studio individuale o di lezione. Inoltre, in alcuni paesi il tirocinio viene svolto durante i corsi o alla fine degli stessi, in altri prima o dopo l'esame finale".[664]

Si riscontrano differenze nella scelta dell'ente in cui svolgere il tirocinio (sono gli studenti a trovare la sede che li accoglierà e la sede ratifica la scelta oppure è la sede accademica stessa ad individuare la sede più adeguata); nella natura dell'ente (lo studente dovrà svolgere il tirocinio prima in un ente pubblico e poi privato o viceversa, o ancora prima in un servizio generico e poi in uno specializzato); nella valutazione (in alcuni casi, come in Germania, è necessario un certificato di frequenza che attesti il numero di ore effettuate, una relazione sull'attività svolta e un'autovalutazione dell'esperienza da parte del tirocinante; nel Regno Unito sono stabilite precise competenze che lo studente deve acquisire, valutate poi direttamente sul campo da un gruppo di professionisti); nella scelta del supervisore (il modello britannico e irlandese prevede che questo sia un professionista che opera all'interno dell'ente individuato, mentre in Germania, in alcuni corsi, lo studente può scegliere un supervisore esterno sia all'ente che all'università). Aspetti che emergono in modo dettagliato dalla ricerca di Campanini (2009), in cui la situazione dei corsi di laurea in Servizio Sociale, per ciò che riguarda il tirocinio, viene confrontata con l'esperienza di altri Paesi europei. I risultati possono essere suddivisi nelle seguenti aree:[665]

- ore di tirocinio (meno di 300 ore in Estonia; da 301 a 500 ore in Spagna Repubblica Ceca e Polonia; da 501 a 700 ore in Lituania; circa 800 ore in Germania e Svezia; oltre le 1000 ore in Grecia, Inghilterra, Olanda, Portogallo;

[664] W. Lorenz, *Il tirocinio nella formazione di Servizio Sociale,* cit., p. 192.

[665] A. Campanini, *I mille volti del tirocinio in Italia e in Europa*, cit., pp. 204-220. In Italia è stato possibile acquisire i dati sulla totalità delle Università che risultano aver attivato la laurea triennale (classe 6) nell'a. a. 2006/2007, mentre a livello europeo sono state prese in considerazione 18 sedi formative, in rappresentanza di 14 Paesi, scelte in quanto aderenti alla Rete Tematica EUSW (*European Social Work*): Austria, Belgio, Estonia, Francia, Germania, Gran Bretagna, Grecia, Lituania, Olanda, Polonia, Portogallo, Repubblica Ceca, Spagna e Svezia.

circa 2000 ore in Francia. Ad Atene, in particolare, "il tirocinio si articola in quattro livelli di esperienza, i cui contenuti sono definiti in modo preciso e offrono la possibilità di sperimentarsi gradualmente in attività sempre più complesse. […] Si snoda per tutta la durata dei quattro semestri, con un impegno di due giorni (12 ore) a settimana. Inoltre, nell'ultimo semestre lo studente è impegnato a tempo pieno nell'esperienza di tirocinio";[666]

- propedeuticità (in genere non vi sono vincoli all'accesso al tirocinio e, al massimo, in alcuni casi, come Grecia, Svezia e Olanda, si chiede allo studente di essere in pari con il percorso di studi);
- organizzazione del tirocinio (in tutte le realtà esaminate è presente una struttura, costituita da docenti, tutor e figure amministrative, che si occupa sia dell'organizzazione, come l'individuazione delle sedi, sia degli aspetti tecnici, come gli incontri individuali con gli studenti, la realizzazione di seminari, ecc.);
- figure professionali di riferimento (ci sono notevoli differenze tra i Paesi anche perché, talvolta, tutor, supervisore e docente di pratica sono utilizzati come sinonimi. Tra l'altro, in alcune realtà (Grecia, Spagna, Portogallo), il supervisore è un docente interno alla sede accademica e il tutor è invece l'assistente sociale che lo segue all'interno del servizio. Sono diversificati i criteri che guidano la scelta dei supervisori: in Olanda viene richiesta un'esperienza di esercizio professionale di almeno due anni che sale a cinque in Germania; in alcuni casi viene richiesta una formazione specifica (es. Francia e Svezia), in altri i criteri non sono rigidi e molto dipende dalla disponibilità degli assistenti sociali. Infine, c'è da sottolineare che in alcuni Paesi, come la Gran Bretagna, la funzione di supervisore è retribuita[667];
- relazioni tra sedi accademiche ed enti: gli incontri tra tutor universitari e tutor aziendali (supervisori) sono valorizzati e considerati come uno strumento

[666] A. Campanini, *Il tirocinio nella formazione al Servizio Sociale: uno sguardo europeo*, in M. Tognetti Bordogna (a cura di), *Il tirocinio come pratica situata*, cit., p. 41.

[667] *Ivi*, p. 47. In Gran Bretagna esistono regole definite a livello nazionale e il *General Social Care Council* ha definito i criteri che lo studente deve soddisfare per poter superare il tirocinio e qualificarsi come assistente sociale. Lo studente, più precisamente, deve possedere le competenze richieste dai *National Occupational Standards* e dimostrare di aver interiorizzato i valori e i principi etici previsti per l'assistente sociale nel *Code of Practice* nazionale. È inoltre prevista la presenza di un rappresentante delle associazioni degli utenti, coinvolto sia nella selezione iniziale degli studenti, sia nella definizione dei piani di studio.

determinante per garantire una sinergia tra gli attori coinvolti e per monitorare al meglio l'esperienza di tirocinio. Lo strumento che regolamenta l'inserimento degli studenti è la convenzione con gli enti, condivisa e utilizzata nella quasi totalità dei Paesi;

- valutazione: in quasi tutte le sedi è previsto il coinvolgimento dei tre soggetti significativi (studente, tutor o docente, supervisore), sia con una relazione scritta, sia attraverso un esame orale o un incontro. In tutte le sedi, inoltre, viene richiesta un'autovalutazione dell'esperienza da parte dello studente sia in itinere sia nel momento finale.

In linea generale, nel contesto europeo si rileva una grande attenzione al tirocinio da parte delle sedi universitarie e questo, come osserva Campanini,

> "conferma l'importanza nel processo formativo di un'attività che svolga il ruolo di connessione tra l'immersione nella dimensione della pratica e la riconcettualizzazione dell'esperienza alla luce della teoria, che aiuti a rileggere l'esposizione a vissuti emotivi coinvolgenti in funzione dell'acquisizione di atteggiamenti professionali deontologicamente corretti".[668]

Aspetti confermati anche dalla ricerca di Van Hees e Geibler-Plitz del 2010[669], dove viene ribadito il ruolo assunto dalla supervisione degli studenti soprattutto alla luce dei profondi cambiamenti avvenuti nel mondo del lavoro. È uno strumento indispensabile per preparare gli studenti verso le future esigenze professionali e per confrontarsi con la complessità delle situazioni problematiche, dei rischi e delle contraddizioni nei processi di lavoro: "In supervision the goal is to guide the student to develop as a reflective practitioner who integrates theory, methods and personal abilities as a precondition to interrogate the daily practice critically". Un professionista riflessivo, come più volte ribadito, che deve imparare non tanto dall'esperienza quanto dal riflettere su di essa.

[668] *Ivi*, p. 44.
[669] Cfr. G. Van Hees, B. Geibler-Plitz, *Supervision Meets Education. Supervision in the Bachelor of Social Work in Europe*, CESRT, Maastricht, 2010.

6.4 La Supervisione di tirocinio

Fino agli anni Sessanta del secolo scorso l'esperienza dei tirocini era affidata ai monitori che, come riferisce Bernocchi Nisi, avevano il compito "di dimostrare come ogni disciplina con i suoi principi venga ad interferire e a fondersi con ogni altra nel caso pratico, e come in ogni caso pratico si debba riscontrare, sia nell'analisi che nelle soluzioni, l'applicazione dei principi".[670] A partire dagli anni Sessanta, si afferma invece la figura del supervisore, un professionista assistente sociale, operante nell'organizzazione di un ente gestore di servizi, che "si prestava ad una funzione di "affiancamento formativo" dei tirocinanti, o (nei primi anni di sviluppo della professione) degli assistenti sociali neoassunti".[671]

In merito, un documento importante è la "Guida per le istruttrici di tirocinio" elaborata dal Direttore della Scuola di Servizio Sociale di Ottawa nel 1949 e pubblicata in Italia dal Comitato di Coordinamento delle Scuole Superiori di Servizio Sociale ONARMO. All'interno di questo "vademecum", l'istruttrice di tirocinio viene presentata come un insegnante sul campo di lavoro che è stata scelta, sia dalla Scuola che dall'Ente in cui opera, proprio per la sua esperienza e competenza nel Servizio Sociale. È chiamata a lavorare con gli studenti sin dalle prime fasi della loro formazione e dovrebbe per questo "saper accettare le iniziali indecisioni" e "lasciar posto alla capacità inventiva individuale". Dovrebbe accettare differenti punti di vista e "consentire una critica costruttiva", ma anche "imparare ad essere piena di risorse e intuizione nel cogliere ciò che accade in un caso particolare e ciò che avviene nel processo di supervisione, onde far progredire l'apprendimento dello studente fino a farlo diventare un assistente sociale".[672] Responsabilità dell'istruttrice è insegnare allo studente di Servizio Sociale la pratica nel quadro del suo particolare ente, ma anche aiutarlo a sviluppare la sua comprensione delle persone, la comprensione di sé e la capacità di usare se stesso in un rapporto professionale per aiutare gli altri.

[670] R. Bernocchi Nisi, *op. cit*., pp. 36-37.
[671] L. Gui, *Tirocinio tra mandato, competenze sul campo e nuova formazione dell'assistente sociale,* cit., pp. 235-259.
[672] S. Bowers, O.M.I, *Studi di Servizio Sociale. Introduzione alla Supervisione degli Studenti. Guida per le istruttrici del tirocinio*, University of Ottawa School of Social Welfare, maggio 1949, pp. 9-10.

Ancor prima che lo studente arrivi all'interno dell'ente, il supervisore dovrebbe aver ricevuto un rapporto su di esso da parte della Scuola, una valutazione preliminare sulle sue capacità ed un giudizio sulle difficoltà che dovranno essere superate. "Esse saranno formulate attraverso l'esperienza scolastica […], in quanto si pensa abbiano qualche importanza per lo sviluppo dell'allievo nel tirocinio, per essere confermate, rifiutate o modificate a seconda di ciò che detta l'esperienza".[673] Un aspetto che oggi viene nella maggior parte dei casi trascurato, almeno ciò emerge dall'esperienza che la scrivente ha vissuto all'interno dei corsi di studio dell'Università di Sassari, sebbene sia un'esigenza sempre più sentita dai supervisori e dai docenti di tirocinio. Ci si ritrova, talvolta, a metà del percorso, a dover interrompere il tirocinio perché alcune caratteristiche personali dello studente o lacune troppo forti nella sua formazione non consentono al supervisore di seguirlo e accompagnarlo. Al contrario, una conoscenza preliminare, legata agli interessi, all'esperienza pregressa, agli atteggiamenti generali del modo con cui il tirocinante si è comportato verso la sede formativa e i colleghi, la qualità della sua partecipazione nelle discussioni di classe e della sua comprensione teorica dei concetti del Servizio Sociale, potrebbero rendere il tirocinio molto più proficuo e utile in termini di apprendimento.

La supervisione è un processo educativo che si traduce nell'accompagnamento dello studente all'interno di uno specifico servizio. Tale accompagnamento promuove l'acquisizione e la ricerca di conoscenze, l'integrazione di nozioni teoriche e strumenti operativo - metodologici e lo sviluppo di capacità necessarie per svolgere la professione di assistente sociale. Ferrario, a tale proposito, asserisce che per diventare assistente sociale "occorre non solo esperire in un concreto contesto operativo, ma anche riflettere, elaborare i propri schemi di riferimento e comprendere, con l'aiuto di un operatore competente, il rapporto che si sviluppa con l'esperienza di cui sarà intessuta la vita lavorativa".[674] La supervisione, utilizzando le parole di Olivetti Manoukian, è "un processo con cui un professionista esperto trasmette e favorisce lo sviluppo di abilità

[673] *Ivi*, p. 13.
[674] F. Ferrario, *La Supervisione Professionale nel Servizio Sociale. Come una funzione diventa compito*, in C. Bisleri, F. Ferrario, S. Giraldo, G. Gottardi, E. Neve, *op. cit*., p. 45.

professionali in colui che aspira ed è già stato potenzialmente idoneo a svolgere la stessa professione".[675]

Il supervisore viene riconosciuto come possessore di "un sapere operativo e contestualizzato di tipo dinamico che conservando la memoria del suo operare, trasmette l'esperienza", [676] e accompagna lo studente a compiere il percorso circolare teoria-prassi-teoria, proprio del Servizio Sociale. Dovrebbe altresì aiutare lo studente a saper leggere dentro di sé e fornire chiavi di lettura, di comprensione e interpretazione della realtà. Una rappresentazione del sapere "non più ridotto a qualcosa da ripetere, ma concepito come conoscenze da utilizzare per dare senso e intervenire sui problemi".[677] Le sue competenze non attengono, quindi, solo

> "al saper orientare lo studente all'interno delle dimensioni istituzionali, organizzative e professionali del contesto e al saper scegliere le situazioni operative idonee per l'osservazione e la sperimentazione, ma anche al saper innescare e sostenere la riflessività e la capacità di rappresentare, invece che descrivere, l'esperienza, nelle forme di comunicazione orale e scritta".[678]

Non è sufficiente essere assistenti sociali, per quanto esperti, per essere dei buoni supervisori,

> "non si tratta solamente di possedere un livello elevato di professionalità, ma, più globalmente, di poter mettere in campo una personalità matura sul piano umano e professionale, una tensione etica, una passione per la professione e per i suoi valori di difesa della dignità umana e di giustizia sociale".[679]

Ne derivano diverse responsabilità, in primis nei confronti dello studente che ha il diritto di vivere un'esperienza valida ed efficace, ma anche verso la sede formativa,

---

[675] Cfr. F. Olivetti Manoukian, *Tirocinio professionale e apprendimento dall'esperienza* , in E. Neve, M. Niero (a cura di), *Il tirocinio. Modelli e strumenti dall'esperienza delle scuole di Servizio Sociale italiane*, Franco Angeli, Milano, 1990.
[676] L. Gui, *Tirocinio tra mandato, competenze sul campo e nuova formazione dell'assistente sociale,* cit., pp. 235-259. Cfr. A. Castellucci, G. Sarchielli, L. Saiani, L. Marletta (a cura di), *Viaggi guidati, Il tirocinio e il processo tutoriale nelle professioni sociali e sanitarie*, cit., p. 248.
[677] S. Gilardi, C. Kaneklin, *Sostenere percorsi di individuazione professionale: il ruolo formativo dell'Università*, in A. Bruno, C. Kaneklin, G. Scaratti, *La formazione universitaria. Pratiche possibili*, Carocci, Roma, 2006, p. 61.
[678] M. Dellavalle, *Il tirocinio nella formazione al Servizio Sociale*, cit., p. 126.
[679] M. Marini, *Tirocinio e Professione nel Servizio Sociale*, cit., p. 150. Cfr. L. Fazzi, A. Rosignoli, *Guida per i supervisori di tirocinio per il Servizio Sociale*, Franco Angeli, Milano, 2012.

l'ente di appartenenza e la comunità professionale. Nel primo caso l'incarico da parte dell'università "lo rende responsabile dell'attuazione del piano individuale di tirocinio", della collaborazione nella definizione degli obiettivi e delle verifiche; nel secondo caso si tratta di una responsabilità nel "garantire al proprio servizio e all'utenza un corretto svolgimento degli interventi da parte dello studente"; nell'ultimo caso, deve "garantire una preparazione tecnicamente ed eticamente appropriata dei futuri professionisti".[680]

Una questione spinosa, che ancora oggi rallenta il "decollo" del tirocinio, riguarda la difficoltà dei corsi di studio in Servizio Sociale nel trovare un adeguato numero di assistenti sociali disponibili ad assumere il ruolo di supervisore, anche in virtù di quelle sedi che, sebbene abbiano introdotto in passato il numero programmato, continuano ad aumentare i posti disponibili, senza fare i conti con le condizioni esterne, inerenti sia il fabbisogno del mercato del lavoro sia le esigenze degli enti. Eppure, rispetto al primo aspetto, i dati parlano chiaro. È sufficiente dare uno sguardo al portale di Almalaurea che consente di conoscere, per corso di laurea, quale percentuale di laureati è occupata dopo 1, 3, e 5 anni dalla laurea[681]. Nel Servizio Sociale si è assistito, proprio nel corso degli ultimi cinque anni, ad un aumento esponenziale dei contratti atipici, dal 56,0 % di diffusione del part-time nel 2010, per giungere ad un 68,3 % nell'anno 2015, per cui il precariato dilaga. Tale aumento è strettamente connesso alla riduzione delle assunzioni stabili: anche qui si è passato da un 37,1 % nel 2010 ad un 30,8 % nel 2015.[682] Per ciò che concerne gli enti, è condivisibile la riflessione di Gui, secondo il quale se non si ravvisa una convergenza di obiettivi tra Sistema Università e Sistema degli Enti, "il tirocinio faticherà sempre più a trovare spazi concreti ed idonei di realizzazione, con il triste esito di legittimare, per rassegnazione, le esperienze meno qualificate o costringere il Sistema formativo a simulare al proprio interno l'esperienza di tirocinio […], senza che se ne esplichi la vera natura: l'apprendimento sul campo".[683]

---

[680] E. Neve, *Le funzioni e il significato della supervisione al tirocinio nella formazione dell'assistente sociale*, in A. Campanini (a cura di), *Scenari di welfare* …, cit., p. 322.
[681] Dati consultabili su http://www.almalaurea.it.
[682] Si vedano in merito: la ricerca transnazionale "Le opinioni degli Assistenti Sociali su condizioni di lavoro, welfare, povertà e disoccupazione", che nasce da una collaborazione tra l'Università di Lund (Svezia), l'Università di Helsinki (Finlandia), l'Università di Genova e il CNOAS e rappresenta l'estensione di uno studio svolto in Danimarca, Finlandia, Norvegia e Svezia", consultabile su www.cnoas.it; M. Tognetti Bordogna (a cura di), *Voglio fare l'assistente sociale. Formazione e occupazione dei laureati in Servizio Sociale in tempo di crisi e discontinuità*, Franco Angeli, Milano, 2015.
[683] L. Gui, *Tirocinio tra mandato* …, cit., p. 261.

Sul tirocinio pesa anche il fattore tempo poiché in 225 o 300 ore di tirocinio, secondo quelle che sono le aspettative degli studenti, non si può conoscere e comprendere tutto l'agire professionale. È un limite che comporta, prima di tutto, la scelta di alcune priorità ma, allo stesso tempo, impone di evitare la fretta. Quest'ultima, spesso dettata dalla curiosità degli studenti o dall'urgenza dei servizi, impedisce di metabolizzare l'esperienza e di acquisire processi di riflessività. Infatti, "gli studenti in tirocinio temono il tempo vuoto, chiedono di fare sempre qualcosa, perché osservare ed osservarsi in situazione risulta improduttivo, noioso, quasi angosciante".[684] Tuttavia, come osserva Dellavalle,

> "l'aver visto o fatto molto non è un veicolo di apprendimento, dato che la possibilità di imparare è condizionata dal fatto che di ogni attività si comprenda il significato formativo e, naturalmente, dalle opportunità che vengono offerte all'allievo di riflettere sugli eventi e sulle condotte osservate o agite".[685]

6.5 Emozioni e tirocinio

Le emozioni sono delle reazioni, in genere brevi, che insorgono all'improvviso in risposta a degli stimoli esterni che ci colpiscono e necessariamente ci trasformano. [686] Una vita, o come afferma LeDoux, "una mente senza emozioni non è affatto una mente, è solo un'anima di ghiaccio: una creatura fredda, inerte, priva di desideri, di paure, di affanni, di dolori o di piaceri".[687]

Le emozioni sono delle risorse dalle quali non è possibile prescindere in tutti gli ambiti della vita, per cui anche nel processo di formazione entrano in gioco e assumono un ruolo determinante se riconosciute e rielaborate. Emozioni che soprattutto nel percorso di tirocinio, una realtà caratterizzata da stimoli all'azione concreta, diventano

[684] L. Devetak, *La supervisione dei tirocini professionali*, relazione disponibile su www.irsses.it.
[685] M. Dellavalle, *Il tirocinio nella formazione al Servizio Sociale*, cit., p. 151.
[686] Il presente paragrafo è in parte frutto di un lavoro condiviso, durante il percorso di dottorato, dalla scrivente con una collega che ha svolto per anni il ruolo di supervisore di tirocinio. Cfr. A. Laconi, F. Palomba, *The impotence/onnipotence couple in the professional training*, in Abstract Book "Social Work Education in Europe: towards 2025", 2015, p. 302; A. Laconi, F. Palomba, *Il binomio impotenza/onnipotenza nel tirocinio professionale*, in "Prospettive Sociali e Sanitarie", 2.2, 2016, pp. 30-35.
[687] Cfr. J. LeDoux, *Il cervello emotivo. Alle origini delle emozioni*, Baldini Castaldi Dalai Editore, Milano, 2003.

una bussola per orientare lo studente, la molla che stimola il desiderio di nuovi saperi e l'interiorizzazione dell'esperienza, ma anche un "banco di prova" per il supervisore.

Da un lato abbiamo il tirocinante, che si trova "catapultato" in un mondo nuovo nel quale entra con una pluralità di emozioni, anche contrastanti, che in genere accompagnano l'inizio di qualsiasi nuova avventura: entusiasmo, desiderio di apprendere quella professione tanto desiderata, di mettersi in gioco, di raggiungere gli obiettivi prefissati, ma anche timore di non essere all'altezza, di diventare un peso per il supervisore, di non farcela, di non essere accolto in modo positivo, oltreché le incertezze e i dubbi legati ad una nuova sfida che potrebbe prevedere degli aspetti che vanno oltre le proprie risorse e le proprie capacità di controllo. Dall'altro lato abbiamo il supervisore, un professionista assistente sociale che si assume la responsabilità di seguire e accompagnare lo studente, mettendo in gioco tutta la sua esperienza, nell'acquisizione di competenze sulla professione e sul servizio, sulla realtà lavorativa e sociale. Non solo, la sua funzione è anche quella di aiutare a sviluppare consapevolezza delle proprie risorse e dei propri limiti, e ad affrontare positivamente alcuni compiti in modo che possa avere una solida base alla quale riferirsi quando affronterà l'esperienza lavorativa. Ma non dimentichiamo che il supervisore è anche una persona che porta con sé insicurezze, motivazioni e aspettative, per cui tra i due attori in gioco dovrebbe instaurarsi un rapporto reciproco e di scambio,"in cui i bisogni non risiedono tutti da un lato e le capacità dall'altro, ma sono in continuo contatto e richiedono di essere elaborati".[688] La supervisione di tirocinio intesa dunque non come una pratica individuale, ma "una vera e propria relazione di formazione a due poli capace di condurre a una doppia trasformazione: quella dello studente e quella del supervisore".[689]

La già menzionata ricerca del 2013 è servita per indagare, tra gli altri aspetti, proprio la dimensione emotiva, dalla quale emerge come per tutti gli intervistati le emozioni giochino un ruolo determinante nel percorso di tirocinio. Emozioni che turbano, rendono instabile e incerto l'agire e determinano, almeno nella fase iniziale di avvicinamento alle storie di vita degli utenti, un vero e proprio "crollo". Si passa dalla simpatia alla tenerezza,dalla rabbia alla paura, a seconda dell'utenza "vissuta" (molto forte, ad esempio, appare il coinvolgimento con le persone inserite nelle comunità

[688] C. Bisleri C. *et al., La supervisione ...,* cit., p. 38.
[689] A. Rosignoli, *Supervisori che imparano dagli studenti*, in M. Tognetti Bordogna, *Il tirocinio come pratica situata*, cit., p. 227.

terapeutico - riabilitative e con chi è affetto da una patologia grave come la sclerosi laterale amiotrofica). Emozioni che tuttavia non sempre vengono vissute come risorsa, ma piuttosto come un ostacolo al progredire dell'esperienza:

> "[…] sono molto insicura di carattere e non sono riuscita a mettermi in gioco. Nel tirocinio di III livello, in particolare, il supervisore ha cercato di spronarmi ma non sono riuscita a dare il meglio di me stessa. […] Sono consapevole di aver necessità di una spinta perché sicuramente riesce ad apprendere di più una persona sicura di se stessa mentre, al contrario, io tendo a mettermi in seconda fila e non emergo come protagonista".[690]

Lo studente, "assetato di sapere", affronta il tirocinio con un iniziale sentimento d'impotenza e si pone nel ruolo di discente, pronto ad immagazzinare tutte le informazioni e a cogliere tutti gli stimoli che gli vengono forniti. Il supervisore, dal canto suo, accompagna e guida lo studente, senza però sostituirsi ad esso, cercando di "trovare un equilibrio fra l'esigenza di stimolare l'apprendimento e quella di non disturbarne l'elaborazione, anche tenendo conto del potenziale conflitto fra il suo mandato di docente pratico e il dovere di controllare, nell'interesse degli utenti e del proprio ente, il livello qualitativo della performance dello studente".[691] È una sorta di Cicerone, non solo perché vive "nel luogo", il contesto inteso da un punto di vista territoriale, istituzionale e professionale, ma anche perché ha imparato a conoscerlo in tutte le sue dimensioni. L'ospite-studente potrà in questo modo formulare interrogativi ed esprimere curiosità, imparando egli stesso ad apprezzare "quel luogo", abbandonando paure, pregiudizi e stereotipi in vista di un itinerario finale che condurrà ad un cambiamento. Tuttavia, è possibile, anche se non di frequente, che il sentimento di impotenza, vissuto inizialmente dallo studente, non si plachi con il passare delle ore e dei giorni trascorsi all'interno del servizio.

La motivazione spesso risiede in un senso di insicurezza personale dello studente stesso, portatore di conoscenze e aspettative[692], ma limitato nelle competenze

[690] Ivi, p. 163.
[691] K. Ford, A. Jones, *La supervisione dei tirocini nel Servizio Sociale*, Erickson, Trento, 1997, p. 12.
[692] Allegri individua le seguenti aspettative degli studenti verso il supervisore: supervisore come sorgente di conoscenza e saggezza; supervisore come colui che aiuta e conforta; supervisore come oggetto di ammirazione e invidia; supervisore come giudice; supervisore come figura autoritaria. Cfr. E. Allegri, *La valutazione del tirocinio: il ruolo del supervisore e i processi auto-valutativi dei tirocinanti nella costruzione del sé professionale*, IRSSES, 2011.

professionali richieste. Egli tende ad idealizzare il supervisore, un modello da imitare in tutto e per tutto; un insegnante percepito e vissuto come onnipotente che ha il compito di travasare nel "contenitore-alunno" tutta la sua esperienza professionale. Niente di più sbagliato nel tirocinio e nei processi formativi in genere, dove gli studenti dovrebbero essere parte attiva. Il tirocinio, come più volte ribadito, non può assolutamente configurarsi come un'educazione depositaria, che nega qualsiasi protagonismo degli educandi e li trasforma in vasi che l'educatore deve riempire, ma va inteso come un'educazione che rispetta la soggettività degli esseri umani e li considera "corpi coscienti", portatori di "una coscienza in rapporto intenzionale con il mondo". L'apprendimento basato sull'esperienza, così come ci insegna Rogers, ha infatti "le caratteristiche del coinvolgimento personale, la persona nella sua totalità, sia nell'aspetto cognitivo che emozionale deve essere coinvolta".[693]

Se il supervisore non sarà in grado di partire da questi presupposti, per i quali è necessaria un'adeguata formazione e una solida esperienza professionale, tenderà a non comprendere il sentimento di impotenza dello studente e, quasi inconsapevolmente, a creare una distanza, fino a cristallizzarsi in quell'immagine di onnipotenza che gli è stata in qualche modo attribuita e riconosciuta. Un sé vissuto come impotente non consentirà allo studente di esprimere le proprie conoscenze, competenze e abilità e condurrà inevitabilmente ad un apprendimento imitativo che non presuppone una rielaborazione dell'esperienza di tirocinio.

È qui che entra in gioco il supervisore, un "ponte comunicativo" che stimola e rinforza la motivazione ad apprendere da parte dello studente, attraverso un ascolto attivo che consenta di aiutarlo nell'esprimere sofferenze, fatiche e difficoltà incontrate, e nel superare l'idea del "io non sono capace di apprendere e fare", per arrivare alla consapevolezza del "posso apprendere a fare facendo". Un supervisore che si prende cura della motivazione, ottenendo dei buoni risultati, si sentirà a sua volta efficace, accrescerà la sua motivazione nello svolgimento della propria funzione educativa e soprattutto sarà mosso dal desiderio di nuovi apprendimenti grazie al confronto con il tirocinante.

[693] C. Rogers, *Libertà di apprendere*, tr. it., Giunti, Firenze, 1970, p. 5.

La relazione tra il supervisore e il tirocinante per essere efficace dovrebbe prevedere delle sessioni di supervisione[694], dei momenti di distacco dall'operatività in cui gli attori principali si confrontano. Solo attraverso questi spazi è possibile rileggere insieme le emozioni e accertare se i feedback lanciati dal supervisore non solo sono stati recepiti dallo studente ma anche rielaborati per il proprio apprendimento. In un certo senso, riprendendo Rogers, è una "relazione aiutante", una relazione di aiuto riflessiva e promozionale, dove l'obiettivo del supervisore consiste nello stimolare lo sviluppo dell'apprendimento attraverso un dialogo costruttivo piuttosto che in una conversazione orientata al giudizio. Una posizione giudicante avrà infatti come esito quello di influenzare in modo negativo la comunicazione fino ad arrivare ad interromperla, generando nel tirocinante una condizione di ansia, rabbia e impotenza. Tilli, in merito, asserisce che se si dovesse stilare un decalogo del "saper essere" di un buon supervisore si potrebbero assumere proprio i "10 punti" utilizzati da Rogers per definire la relazione aiutante: 1. consapevolezza dei propri sentimenti ed atteggiamenti; 2. chiarezza nel comunicare con l'altro, evitando ambiguità; 3. atteggiamenti positivi verso l'altra persona (calore, protezione, simpatia, interesse, rispetto); 4. capacità di mantenersi separato dall'altro e mantenere la propria individualità; 5. sicurezza di se stesso, permettendo all'altro una sua esistenza separata; 6. capacità di addentrarsi nel mondo privato dell'altro senza volerlo giudicare; 7. capacità di accettare l'altro così com'è; 8. sensibilità nel rapporto con l'altro; 9. capacità di liberare l'altro dalla paura della valutazione; 10. capacità di considerare l'altro come un'entità che sta vivendo un processo di sviluppo, in modo da valorizzarne le potenzialità.[695] A queste si aggiungano

[694] Interessante, soprattutto per ciò che concerne le sessioni di supervisione, è la metodologia operativa delle *Challenging questions* (domande stimolo) presentata da Agten e utilizzata dall'Università Thomas More a Geel, in Belgio. La peculiarità è quella di porre gli studenti in una posizione attiva, stimolandoli a formulare domande che possano aiutarli nel processo di apprendimento a partire dalle situazioni che hanno vissuto nel tirocinio. Per creare un'atmosfera positiva e collaborativa, gli studenti vengono invitati a formulare una domanda collegata alla situazione vissuta e a inviarla, prima dell'incontro, a tutti i membri del gruppo di supervisione. Durante l'incontro viene raccontata brevemente la situazione e si analizza la domanda sulla base di uno schema che si articola in cinque fasi ("metodo dei cinque passi"), ciascuna delle quali si struttura intorno a specifiche domande stimolo. J. Agten, *Apprendimento basato sulle competenze nella supervisione e nel tirocinio. Esperienze della Facoltà di Servizio Sociale dell'Università "Thomas Moore" a Geel, Belgio*, in M. Tognetti Bordogna (a cura di), *Il tirocinio come pratica situata*, cit., pp. 50-61; J. Agten, *Apprendimento basato sulle competenze e sulla supervisione*, Summer School AIDOSS, 27-29 Settembre, 2007.

[694] A. Bartolomei, *Presenza e contenuti del tirocinio nella formazione al Servizio Sociale*, AIDOSS, 2007.

[695] C. Tilli, *L'assistente sociale supervisore ed il tirocinante: saperi ed emozioni in una relazione triadica*, consultabile su *www.lapss.it.*

anche le caratteristiche individuate da Neve: la capacità di mettersi in discussione, correndo il rischio di sentirsi valutati; la voglia di imparare; la motivazione a farsi carico della formazione di altri assistenti sociali, che comprende sia una dose di entusiasmo per la propria professione sia la voglia di mettere a disposizione di altri le proprie conoscenze ed anche un po' di se stessi.[696]

Uscire dal rigido binomio impotenza/onnipotenza significa costruire i fondamenti di una relazione educativa efficace, oltreché porre le basi per la costruzione di pratiche condivise. Chi si chiude alla condivisione, che siano studenti o professionisti, si chiude all'apprendimento e di conseguenza al cambiamento. Il tirocinio, al contrario, dovrebbe essere lo spazio in cui la formazione al Servizio Sociale trova la propria forma, il luogo in cui gli attori protagonisti liberano e condividono il loro potenziale.

Non prestare la dovuta attenzione alla dimensione emotivo - relazionale, soprattutto da parte della sede accademica e della componente professionale, significa non fornire allo studente in formazione ciò di cui ha bisogno per il suo apprendimento, oltreché svuotare il tirocinio del suo significato e di tutti gli elementi che concorrono alla sua efficacia. Non considerare la dimensione emotiva nella pianificazione degli inserimenti di tirocinio, focalizzando l'attenzione solo sulle facoltà cognitive, significa altresì non osservare gli studenti come persone e, di conseguenza, nella loro globalità. È importante quindi che chi è deputato alla formazione riesca ad assumere il ruolo di "mediatore tra saperi, valori, emozioni, di qualità e di tipi diversi, come regista di scenari cognitivi, come creatore di contesti".[697]

Per poter raggiungere tale obiettivo risulta essenziale partire dalle aspettative e dalle emozioni che gli studenti hanno proprio in relazione all'esperienza di tirocinio. Aspettative che il supervisore aiuta a "mettere nero su bianco" e su cui è indispensabile riflettere insieme, fin dal primo giorno di tirocinio, in modo che sia possibile fare una scissione tra quelle inerenti il servizio in cui si verrà inseriti e il lavoro dell'assistente sociale, e quelle inerenti il sé e il lavoro professionale. In altri termini, la distinzione tra le aspettative che lo studente può aver sviluppato durante il percorso di studi, per cui anche l'idea complessiva che può essersi fatto delle politiche e dell'organizzazione di

[696] *Ibidem*.
[697] R. D. Di Nubila, *La formazione oltre l'aula: lo stage*, CEDAM, Padova, 1999, p. 10.

quello specifico servizio e il "cosa mi aspetto di imparare e di fare", ma anche "di mettere in gioco di me". Questa fase legata alle aspettative, che deve necessariamente essere la prima perché apre alla relazione e deve poter essere spontanea e non mediata da informazioni o condizionamenti, aiuterà il supervisore a comprendere quale è il punto di partenza dello studente e soprattutto aiuterà quest'ultimo a riconoscere e fare chiarezza su un mix di emozioni che altrimenti circolerebbero senza alcuna produttività, minando il rapporto stesso di supervisione e l'intero processo di apprendimento.

Aspettative, ancora, che sarebbe opportuno sondare fin da subito, nella sede formativa, durante le ore dedicate proprio ai laboratori di avvio al tirocinio. In questo senso, durante l'anno accademico 2014-2015, il primo giorno del tirocinio di I livello del corso L39 dell'Università di Sassari, ho consegnato agli studenti (52) un foglio con alcuni stimoli sui quali riflettere e, successivamente, in base alle loro riflessioni fornire una risposta:

1. ho scelto il corso di laurea in Servizio Sociale perché ….;
2. ho sentito parlare di Servizio Sociale …;
3. quando sento parlare dell'assistente sociale la prima cosa che penso è …;
4. penso che il tirocinio di Servizio Sociale sia …;
5. dal tirocinio mi aspetto …

Per ciò che attiene la scelta del corso di studio, le risposte vanno nelle direzioni seguenti: il 30% riferisce di aver scelto Servizio Sociale perché spinto dall'esigenza e dal desiderio di aiutare gli altri, sebbene in alcuni casi questo sia accompagnato anche da un "aiutare me stesso". Il 20% dichiara di essere stato influenzato da esperienze precedenti, per lo più nel modo del volontariato; il 40% rimanda la preferenza al fatto di essere portato per le materie umanistiche, considerato anche il percorso di studi precedente e, al contempo, al fatto di possedere "le giuste qualità e attitudini" per lavorare nel sociale, mentre il 10% collega la scelta alla propria situazione personale e/o familiare, pregressa o attuale. Sul versante della conoscenza del Servizio Sociale ben il 70% dichiara di aver avuto informazioni da familiari e amici, soprattutto colleghe/i che frequentano o hanno frequentato il corso di laurea; il restante 30% può essere suddiviso in tre aree: chi si è informato tramite i mass media, chi ha avuto le prime notizie solo durante le giornate dell'orientamento alla conclusione dell'ultimo anno delle scuole

superiori e, infine, chi ha avuto direttamente a che fare con gli assistenti sociali, per lo più durante l'infanzia.

L'immagine che si sono costruiti dell'assistente sociale assume caratteristiche diverse a seconda del vissuto di ogni singolo studente. È inevitabile, infatti, per chi ha "incontrato" un professionista, circa il 10%, il rimando diretto alla propria esperienza personale:

> "Quando ero più piccola, devo essere sincera, non avevo una buona opinione riguardo alla figura enigmatica dell'assistente sociale, che credevo fosse una persona che ti allontana dalla famiglia e che ti osserva in tutto quello che fai e dici. Adesso che sono più adulta e consapevole, invece, se penso all'assistente sociale, penso subito a una persona che svolge un compito nobile che, anche se odiato, continua il suo percorso senza per forza farsi piacere agli utenti".[698]

Il restante 90%, al contrario, pensa ad una figura professionale che aiuta gli altri e risponde ai bisogni della comunità; un punto di riferimento per le persone e le famiglie in difficoltà; una persona sensibile ai problemi sociali che salvaguarda i diritti e così via. Non mancano, tuttavia, i riferimenti alle rappresentazioni negative che vengono divulgate nelle trasmissioni televisive e danno adito a fraintendimenti, oltre a sminuire e "crocifiggere" la professione. Nei confronti del Servizio Sociale, il settore della comunicazione attraverso i suoi meccanismi di funzionamento, imposta infatti una logica prettamente commerciale puntando alla notizia tragica e creando spesso più disinformazione e deformazione che promozione dell'immagine del professionista.

Si arriva al tirocinio e alle aspettative. Queste ultime possono essere sintetizzate in 6 aree: acquisire capacità pratiche e non solo teoriche; acquisire le competenze sulla professione; capire l'agire dell'assistente sociale; vivere in prima persona la futura professione; capire se è la professione adatta; approfondire la conoscenza di se stessi. Più difficile appare analizzare le risposte relative al significato che attribuiscono al tirocinio, sebbene le risposte degli studenti non stupiscano più di tanto, giacché la domanda in sé poteva essere fuorviante. Si è chiesto loro cosa intendessero per tirocinio di Servizio Sociale, pur consapevoli che la maggior parte di loro immaginava ad un percorso dentro un servizio, ma non ci si immaginava che il loro riferimento sarebbe andato automaticamente al I livello di guida al tirocinio. La maggior parte degli studenti

[698] Riflessioni studentessa coorte 2014/2015, insegnamento tirocinio I livello.

dichiara infatti di non sapere cosa aspettarsi da "un tirocinio in aula" o, comunque, pensa che sia una materia che serve per iniziare a pensare "come applicare poi la teoria alla pratica". Non c'è ancora nessuna consapevolezza del nesso teoria-pratica e questo, ma è una personale opinione, può essere da imputare al fatto che il corso di laurea non attribuisce la giusta attenzione alla programmazione didattica, prevedendo, in contemporanea, gli insegnamenti di "Principi e Fondamenti del Servizio Sociale", "Metodi e Tecniche I" e Tirocinio I livello, e, per lo più, tutti al secondo semestre del I anno. Questo non offre agli studenti il tempo necessario per rielaborare i contenuti e riflettere su ciò che si sta apprendendo.

6.6 Lo specchio della riflessività

L'apprendimento che si realizza nel tirocinio è una forma di apprendimento adulto e si configura non solo come "il tempo e lo spazio in cui si viene a contatto con il fare, ma un tempo e uno spazio in cui vengono promosse attività e sostenuti processi di pensiero sul proprio fare professionale".[699] Implica un apprendere ad apprendere che, come più volte ribadito, significa riflettere su di sé come soggetto in formazione[700], pertanto, è essenziale prestare attenzione non solo ai contenuti, ma anche alle "modalità che consentono a chi apprende di entrare auto-riflessivamente in se stesso per scoprire come lavora la propria mente".[701]

Il tirocinio è una pratica situata che, come osserva Luppi, "implica l'idea che qualcuno situi la formazione, che quindi il formatore scelga dove collocare l'apprendimento e formi lo studente a contestualizzare la sua esperienza".[702] È il terreno nel quale osservare, sperimentare, problematizzare e riflettere per elaborare nuovi saperi e "richiede una ricorsiva esplicitazione rispetto a scelte, obiettivi, azioni, riferimenti teorici, spinte, valori, tecniche, modalità; prospetta, inoltre, una riflessività a diversi

[699] F. Olivetti Manoukian, *Stato dei servizi*, Il Mulino, Bologna, 1990, p. 96.
[700] D. Demetrio, *Il tirocinio come luogo di apprendimento degli adulti*, in A. Castellucci *et al*. (a cura di), *Viaggi guidati. Il tirocinio ed il processo tutoriale nelle professioni sociali e sanitarie*, cit., pp. 85-6.
[701] M. Dellavalle, *Il tirocinio nella formazione al Servizio Sociale,* cit., p. 43.
[702] M. Luppi, *La centralità del territorio come "situazione" di apprendimento*, in M. Tognetti Bordogna (a cura di), *Il tirocinio come pratica situata,* cit., p. 67.

livelli […] che scoraggia l'apprendimento imitativo".[703] Gui, in particolare, esprime l'esigenza di un tirocinio basato sul modello riflessivo, su un apprendimento olistico e creativo e su una continua riflessione sull'esperienza.[704] Infatti, per valorizzare pienamente l'apprendimento è necessario un percorso formativo in cui lo studente viene sostenuto nell'individuazione delle esperienze, delle condizioni per sperimentarsi e, al contempo, nella lettura e nell'attribuzione di significato alle retroazioni che provengono dall'esperienza stessa.

Il processo di rielaborazione è certamente un processo complesso e fondamentale è il supporto del supervisore e del tutor/docente di tirocinio che dovrebbero accompagnare lo studente nel suo interrogarsi. Un accompagnamento che riguarda soprattutto le difficoltà riscontrate, da manifestare e non da negare, dando la possibilità agli studenti di esprimere ciò che risulta rilevante e che, quindi, potrebbe influire sulla loro motivazione alla professione. D'altronde, per gli studenti il tirocinio è un continuo mettersi alla prova con una dimensione differente da quella universitaria; è un "viaggio" che determina sempre nuove sensazioni, non sempre positive. Proprio la dimensione emotivo - affettiva, secondo come viene vissuta o rielaborata, così come osservato, può costituire risorsa o vincolo per il processo di apprendimento. Affinché si possa parlare di emozioni come risorsa è necessario che il supervisore e il docente di tirocinio, in tutto il percorso, accompagnino gli studenti nelle loro prime esperienze di riflessione e rielaborazione. È opportuna la creazione di "spazi e momenti di distacco dall'operatività: momenti in cui rileggere insieme e dare un nome all'emozione di quel momento, e da essa apprendere qualcosa di nuovo".[705]

Un ruolo determinante assume la scrittura, intesa nella sua accezione autoriflessiva, che consente allo studente di pensare e rielaborare il tirocinio, con l'utilizzo del diario di bordo nel quale viene registrata e ordinata in termini continuativi l'esperienza.[706] Lo studente vi annota quotidianamente eventi, apprendimenti, stati d'animo, emozioni, paure, perplessità, domande e intuizioni: si viene a creare "una miniera di materiali che costituiscono le fondamenta della relazione conclusiva del

[703] L. Gui, *Servizio Sociale fra teoria e pratica. Il tirocinio, luogo di integrazione*, LINT, Trieste, 1999, pp. 90-97.
[704] L. Gui, *Tirocinio tra mandato …*, cit., pp. 235-259.
[705] C. Tilli, *L'assistente sociale supervisore ed il tirocinante: saperi ed emozioni in una relazione triadica*, cit.
[706] A. Sicora, *L'assistente sociale riflessivo*, cit., p. 125.

tirocinio". È una documentazione libera e personale dello studente, non soggetta a nessuna forma di valutazione. Un racconto, una descrizione dell'esperienza vissuta e non una mera traccia cronologica. Il tirocinante, attraverso il diario, riflette sugli eventi vissuti ed osservati: è un modo per riflettere su tutti i processi che hanno visto lo studente come spettatore e soprattutto attore.

Ancor meglio se si pensa ad un "doppio diario"[707] o a due sezioni di uno stesso diario, che si aprano entrambe con l'approfondimento delle aspettative sopra menzionate. Due sezioni che tengano distinti, anche se si tratta di una separazione solo analitica, il piano cognitivo e quello emotivo - relazionale, la dimensione oggettiva e soggettiva dell'esperienza, in modo tale da sviluppare nel tirocinante un senso critico, che gli consenta, ancora prima di agire, di comprendere come sintonizzare le emozioni che sta vivendo con le azioni concrete. Un doppio diario dove le colonne indicano le due macro aree, "Il Servizio" e il "Lavoro Professionale", mentre le righe rappresentano "Il lavoro osservato o svolto" e il "Cosa ne penso e come mi sento io" (vedi figura 4). Nel primo quadrante lo studente riporterà, per esempio, attività di segretariato sociale come "informazioni e consegna moduli per le attività estive in favore dei minori", mentre nel quadrante sottostante pensieri del tipo: "Ho osservato che l'orario previsto e la sede dedicata non sono dei più adeguati per i ragazzi e le famiglie; "Mi sono sentito utile, adeguato, frustrato, aggredito, ringraziato per_____e penso che _____." Ancora, può essere che nel quadrante sul lavoro professionale lo studente scriva: "Ho assistito al colloquio del supervisore con il signore X per la richiesta di un contributo economico", mentre nel quadrante sottostante scriverà le sue impressioni sul colloquio stesso ("Il clima del colloquio mi è sembrato pesante perché_____") e le emozioni provate ("Mi sono sentito_____").

Fig. 3 *Schema doppio diario di bordo*

Data_____

[707] È un ipotesi avanzata dalla scrivente e da una collega durante la Conferenza EASSW, *Social Work Education: towards 2025*, tenutasi a Milano dal 29 giugno a 2 luglio 2015. L'obiettivo, se ci sarà una disponibilità da parte della sede formativa, è quello di sperimentarlo nei corsi di laurea in Servizio Sociale dell'Università di Sassari.

	Il Servizio Sociale	Il lavoro professionale
Osservazione/ azione		
Pensiero/ emozione		

Un diario giornaliero così strutturato non permette di perdere alcun passaggio del percorso di apprendimento e consente al supervisore e allo studente di potersi confrontare periodicamente su tutti gli aspetti relativi al tirocinio professionale. Durante le sessioni di supervisione, momenti distaccati dall'operatività, lo studente rileggerà ciò che di volta in volta ha scritto condividendo pensieri, ragionamenti, riflessioni e stati d'animo con il supervisore che in questo modo comprenderà quali feedback rimandare, ripensando il suo stesso ruolo, spesso negli aspetti più basilari e impliciti. Si tratta di un metodo ricco di confronti non lasciati al caso e all'emotività che scorre, ma strutturati in momenti di riflessività che avranno come contenuto le diverse dimensioni dell'identità, degli obiettivi, delle funzioni, della deontologia, del metodo e degli strumenti, ma anche la dimensione del sé ("Come mi sento io"), nonché la dimensione critica ("Cosa penso io su"). È un apprendimento significativo che determina lo sviluppo del pensiero riflessivo, la capacità guardare la realtà con occhi diversi, ma soprattutto la promozione del potenziale creativo e dell'*empowerment* dello studente, attraverso l'integrazione costruttiva di pensieri, sentimenti, emozioni e azioni, finalizzandoli all'impegno e alla responsabilità.

Attuare una riflessività nell'azione non è di certo semplice poiché, come più volte ribadito, presuppone in qualche modo la capacità di "sdoppiarsi", per guardarsi dall'esterno, come se si fosse davanti ad uno specchio. È necessario imparare a 'fare arte' con le parole, stimolare spazi di pensiero e promuovere la dimensione della curiosità che consente di comporre sempre nuove letture della realtà. Indispensabile è proprio utilizzare la scrittura come compagna di questo viaggio, una sorta di "bussola" che consente di orientarsi nel percorso e un "cannocchiale" con il quale vedere le cose da una prospettiva altra. Un viaggio che, utilizzando le parole di Chessa, "implica da un lato il dispiegamento di un vissuto, dall'altro la sua interpretazione e collocazione nel

contesto identitario del viaggiatore".[708] Viaggiare è volontà di andare oltre, varcare i limiti e i confini che ci siamo imposti; viaggiare è riflessione, crescita e, conseguentemente, cambiamento.

6.6.1 Raccontare e raccontarsi: la magia del tirocinio

Il tirocinio è un'esperienza che necessita di essere raccontata e condivisa con i colleghi. Un mettere in comune, uno scambio che consente di costruire relazioni significative di apprendimento. Narrazioni che consentono agli studenti di entrare in contatto con la propria interiorità, acquisendo consapevolezza del proprio sguardo sul mondo e delle proprie emozioni, vivendo da protagonisti le loro storie. Racconti che, così come avviene nel mondo fantastico delle fiabe, consentono di guardarsi, come davanti ad uno specchio, e di viaggiare alla scoperta di sé stessi.

Può sembrare azzardato pensare ad una connessione tra il mondo delle fiabe e il tirocinio[709] ma, se ci fermiamo a riflettere su una parolina magica, ossia narrazione, è facile intuire quanto questo legame sia forte. La fiaba consente al lettore di proiettarsi in un "tempo che non ha tempo" in modo da dare spazio alla propria immaginazione. È la narrazione ad un altro che partecipa e si lascia coinvolgere in un mondo fantastico: è come uno specchio che consente di guardare sé stessi e gli altri. Allo stesso modo, raccontare la propria esperienza di tirocinio significa rendere visibile il sapere che proviene dall'esperienza, renderlo condivisibile. Raccontare può aiutare un tirocinante a riflettere su sé stesso, a confrontarsi, a riconoscere situazioni già sperimentate da altri e di attribuirvi un significato, a potenziare le sue capacità cognitive ed emotive sviluppando risorse ed abilità, con il fine di elaborare strategie di apprendimento che siano adeguate ed efficaci. Può aiutare a pensare alla professione futura, fornendo l'opportunità di vivere da protagonista.

Tutte le fiabe iniziano con la descrizione di una situazione armoniosa che ad un certo punto viene destabilizzata. Il protagonista si sente smarrito, non sa come gestire la situazione per ripristinare l'ordine, finché non arrivano dei segnali di aiuto esterni che in

[708] S. Chessa, *Formazione universitaria e mobilità studentesca in Europa*, cit., p. 86.
[709] Connessione pensata dalla scrivente durante il percorso di ricerca, soprattutto alla luce delle riflessioni degli studenti riportate per iscritto nelle relazioni finali di tirocinio. Cfr. A. Laconi, *Raccontare e raccontarsi: la magia del tirocinio*, in "Rassegna di Servizio Sociale", 3-4, 2014, pp. 64-77.

qualche modo fanno rivivere la speranza di un cambiamento.[710] La stessa perdita di equilibrio che spesso vivono gli studenti alla loro prima esperienza di tirocinio. Il tirocinante, come l'eroe della fiaba, si trova a dover superare molteplici prove e difficoltà legate soprattutto alla dimensione emotiva, dal momento che durante il tirocinio, come più volte ribadito, si sperimentano abilità, paure e insicurezze la cui rielaborazione è fondamentale. Le numerose emozioni spaventano gli studenti tanto che a volte credono di non riuscire a svolgere il loro percorso, "crollano" quando arrivano a casa e sentono il forte coinvolgimento con le storie di vita degli utenti. Allo stesso tempo, durante il tirocinio, si costruiscono relazioni, giacché il percorso avviene in un contesto che presuppone l'interazione di più soggetti, anche se molto dipende da come il tirocinante è accolto all'interno dell'ente ospitante.

La relazione più significativa è senza dubbio quella con il supervisore che diventa una guida, un punto di riferimento, l'aiutante che troviamo nelle fiabe, ossia il personaggio che aiuta l'eroe nelle diverse circostanze per compiere la sua missione.[711] Tuttavia, non per tutti gli studenti il rapporto con il supervisore è positivo, sebbene questo non sempre emerga in sede universitaria per paura di ritorsioni al momento della valutazione finale. Lo studente potrebbe, infatti, proiettare sul supervisore sia sentimenti positivi, quasi un modello di assistente sociale da imitare, sia negativi dovuti a paure e dubbi. In queste situazioni, per uno studente in balia delle emozioni, è più semplice attribuire le responsabilità ad un supervisore scostante e oberato di lavoro che diventa una sorta di "matrigna di Cenerentola". È qui che scende in campo il tutor/docente di tirocinio, il donatore o mentore delle fiabe, il personaggio che fornisce all'eroe gli strumenti magici per superare i pericoli e arrivare alla vittoria.

È necessario dedicare agli studenti uno spazio che, più che in altri momenti, consente loro di essere e sentirsi protagonisti, di raccontare e raccontarsi, di condividere e narrare la propria esperienza, le emozioni vissute e le relazioni costruite. Uno spazio in cui siano accolti con tutte le loro emozioni; il luogo in cui possano manifestare paure, incertezze ed eventuali problemi con il supervisore o gli altri professionisti che operano nel servizio in cui sono inseriti. È il momento in cui possono ascoltare i loro colleghi, narrare e condividere l'esperienza, oltreché interrogarsi sulle competenze apprese. Una

[710] Cfr. B. Bettelheim, *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*, Feltrinelli, Milano, 2008.
[711] Cfr. V. Propp, *Morfologia della fiaba*, Newton Compton, Milano, 1985.

dimensione del narrare, spesso sconosciuta e sottovalutata in sede universitaria, sebbene essa aiuti ad acquisire sicurezza, operare delle scelte ascoltando le proprie motivazioni, superando la paura del giudizio degli altri. È un esercizio della memoria che comporta un esercizio dell'ascolto, non solo di noi stessi ma anche degli altri e delle loro storie.

Raccontare il tirocinio può essere costruttivo, può essere uno strumento per trovare le risposte che non si trovano altrove, può aiutare nella revisione e comprensione della propria esperienza, togliendo l'emotività dalla staticità in cui spesso viene intrappolata. Tutto ciò, così come accade per la fiaba, stimola continuamente la creatività che consente di percorrere strade che sfuggono alla razionalità, di vedere le cose in maniera differente, di andare alla scoperta di ciò che rimane tacito, accettando il rischio di compiere errori.[712] Chi non si ferma mai, non si racconta mai, non prova la piacevole sensazione di uscire dal riparo della propria nicchia per aprirsi a nuovi orizzonti.

Una prospettiva, pensata nell'anno accademico 2014/2015 dalla ex Commissione Tirocinio dei corsi di studio in Servizio Sociale dell'Università di Sassari, riguarda l'opportunità di predisporre degli incontri programmati tra i tirocinanti o, utilizzando una metafora, dei "gruppi di auto-mutuo-aiuto" tra studenti, in cui sia possibile raccontarsi, "agire il tirocinio", imparando a vivere le proprie esperienze in divenire. Una modalità differente rispetto all'incontro con i tutor/docenti di tirocinio: sarà l'occasione per raccontare la propria esperienza ai colleghi, non tenerla per sé, ma condividerla, D'altronde, chi ascolta le esperienze dei colleghi può avere un'occasione per ripensare la propria, che conserva comunque la sua specificità, trovando modalità differenti per affrontare certe situazioni, certi problemi e certe relazioni.

6.7 La dimensione artistica del tirocinio

Gli studenti all'interno del percorso di tirocinio, con il loro esserci, trovano la chiave per aprirsi alla ricerca e alla scrittura di ciò che di bello, vero e sensibile hanno

[712] Per approfondimenti si veda A. Sicora, *Errore e apprendimento nel tirocinio: le potenzialità della scrittura riflessiva nella formazione dei futuri Assistenti Sociali*, in "Rassegna di Servizio Sociale", 3-4, 2014, pp. 78-89.

trovato nell'esperienza, esprimendo le emozioni vissute e prodotte.[713] Il tirocinio inteso quindi come un'esperienza estetica che, lungi dal presentarsi come una dimensione perfettamente omogenea e trasparente, presenta dei confini labili in continua trasformazione e assume caratteristiche ben precise in virtù della sensibilità di ogni singolo studente. Studenti, portatori di vissuti personali differenti che si aprono alla conoscenza del Servizio Sociale, creando come se fossero degli artisti la bellezza dell'opera d'arte, e vivono, valutano e riflettono sull'arte stessa, partecipando come fruitori. Un'opera d'arte, il tirocinio, che non può essere intesa come un qualcosa da dimenticare, da porre su un piedistallo e guardare dall'esterno. Per comprenderne appieno il significato reale è necessario osservare il quotidiano in cui l'opera nasce e il contesto in cui si trova inserito l'artista, "ricostruire la continuità fra le opere d'arte, i fatti, le azioni e le passioni di tutti i giorni, che sono universalmente riconosciuti come costitutivi dell'esperienza".[714]

Il tirocinio può essere inteso come il luogo ideale in cui si intrecciano le due anime del Servizio Sociale, arte e scienza, non è un semplice "mettere in pratica" la teoria appresa sui libri e le tecniche professionali, ma è molto di più. È un luogo di riflessione e sperimentazione, in cui risultano particolarmente significative la motivazione, la curiosità, la continua ricerca di ciò che non si conosce, la riflessività e soprattutto la creatività.

Il termine "creatività" etimologicamente deriva da due radici: una latina, *creo*, che significa "fare", "creare", e una greca, κραινω ("kraino"), che indica l'azione di "compiere", "realizzare". Nel dizionario della lingua italiana viene intesa come la capacità di creare con l'intelletto, con la fantasia, mentre in psicologia il termine è stato assunto per indicare un processo di dinamica intellettuale che ha come fattori caratterizzanti: una particolare sensibilità ai problemi, la capacità di produrre idee, l'originalità nell'ideare, la capacità di sintesi e di analisi, la capacità di definire e strutturare in modo nuovo le proprie esperienze e conoscenze. Tutti nasciamo con la capacità di essere creativi, non è una peculiarità di pochi "eletti", sebbene spinti dalla routine quotidiana non sempre siamo in grado di seguire il nostro istinto, di investire del tempo nell'esplorazione e nella ricerca di qualcosa di nuovo. La creatività è come "una

[713] Cfr. A. Laconi, *La dimensione artistica nel tirocinio di Servizio Sociale*, in "Prospettive Sociali e Sanitarie", 3-2, 2015.
[714] J. Dewey, *Il mio credo pedagogico*, cit., p. 8.

ricetta culinaria" in cui sono indispensabili diversi ingredienti affinchè la "pietanza sia gustosa": curiosità, motivazione, apprendimento, passione e ovviamente la spinta ad agire un cambiamento.

Essa consente di realizzare e intrecciare in modo nuovo le proprie competenze, favorendo il contatto con tutto ciò che è inesplorato, non manifesto e implicito. Questi aspetti ben si coniugano con la professione di assistente sociale che nella sua operatività, prima ancora di ricercare "ricette" esterne, dovrebbe trovare il coraggio di mettersi in gioco in prima persona, ricercando dentro le proprie esperienze le risorse necessarie: "il principale strumento di lavoro degli operatori è il proprio esserci".[715] Essere creativi nel Servizio Sociale significa ripensare la conoscenza e l'esperienza, acquisendo la capacità di decostruire i propri pensieri per produrne di nuovi attraverso stimoli continui e accettando continuamente il rischio di compiere degli errori.

Il tirocinio è il setting ideale in cui gli studenti, futuri professionisti, possono allenare la loro creatività, indispensabile per poter costruire pensieri e pratiche originali, soprattutto nell'attuale realtà che appare sempre più incerta e mutevole. Nonostante siano differenti gli approcci che si sono occupati della creatività, appare utile in questa prospettiva prendere in considerazione l'orientamento interazionista che, oltre a presentare una visione ampia, ben si adatta alla multidimensionalità di tale esperienza. Gli autori che fanno parte di questo approccio partono dall'ipotesi che ci devono essere più fattori, interni ed esterni, che contribuiscono allo sviluppo della creatività e che la risultante finale è data proprio dalla loro interazione. Il riferimento, nello specifico, rimanda al modello sistemico di Csikszentmihalyi (1996), che vede la creatività come un evento culturale, sociale e psicologico nello stesso tempo: è un processo che risulta dall'interazione tra la persona, il dominio e l'area di specialità. Il dominio rappresenta un insieme di regole e procedure specifiche che conserva e trasmette il patrimonio di conoscenze, infatti, la novità che esso comporta può avere un senso soltanto in riferimento a qualcosa che già esiste. Di conseguenza, chi si predispone all'apprendimento riceve continuamente nuove informazioni e, grazie alla creatività, genera cambiamento in un particolare dominio o lo trasforma in uno nuovo che rimarrà nel tempo. Il tirocinio può essere identificato proprio come un dominio, poiché le sue

[715] V. Iori *et al*., *Ripartire dall'esperienza. Direzioni di senso nel lavoro sociale*, Franco Angeli, Milano, 2005, p. 15.

parole chiave, come più volte ribadito nel corso di questo lavoro, sono proprio apprendimento e cambiamento. Non si dimentichi, inoltre, che il percorso avviene in un contesto che presuppone l'interazione di più soggetti, anche se determinante per l'apprendimento è soprattutto la relazione con il supervisore, possessore, come già sottolineato, di un sapere operativo e contestualizzato. È proprio qui che si inserisce l'area della specialità: un'area composta da specialisti di un certo dominio che hanno il compito di selezionare e valutare le performance delle persone, in vista dell'inclusione o meno delle loro creazioni. Gli specialisti sono i supervisori, assistenti sociali che si prestano ad una funzione di "affiancamento formativo", che promuove l'acquisizione e la ricerca di conoscenze, l'integrazione di nozioni teoriche e strumenti metodologici, oltreché lo sviluppo di competenze necessarie per svolgere in futuro la professione. Ciò, in ottica sistemica, significa che nel tirocinio è indispensabile ricorrere alla totalità delle proprie risorse, nessuna esclusa, per capire, analizzare, agire e riflettere l'esperienza. La curiosità iniziale, il desiderio di conoscere e ricercare, la disponibilità a ricevere apprendimenti, sono già processi di creatività.

Morin, che ha l'attitudine ad analizzare il pensiero e la realtà come totalità complesse, sostiene che le idee ci pensano: i concetti, le ragioni e le idee che siamo soliti costruire e poi interconnettere, a loro volta costruiscono il nostro modo di guardare il mondo e gli altri. Questo implica necessariamente l'essere responsabili nel pensare, prendersi cura del pensiero e ascoltare attivamente e con pazienza il mondo in modo che esso possa esprimersi in tutta la sua verità. Una responsabilità che richiama l'esigenza di interrogarsi costantemente su ciò che ci circonda e sul nostro operato per trarre conoscenza e condividerla. È come dire che l'origine della verità si colloca proprio nell'incontro della persona con il mondo.[716] Un discorso che oggi appare più che mai valido: è tramontato il primato della scienza classica che riteneva di aver scoperto l'unica verità del mondo, descrivibile oggettivamente da un osservatore esterno ad esso. Nessun sapere può prescindere dall'osservatore e la realtà non può essere intesa come un momento separato dall'attività conoscitiva del soggetto, "come un insieme di fatti dotato di una loro autonomia ed oggettiva esistenza poiché ogni dato, ogni pezzetto di mondo osservato è intimamente legato alla situazione storico-culturale dell'interprete che, con le sue interpretazioni, costituisce o produce effettivamente quel mondo e quel

[716] L. Wittgenstein, *Osservazioni sulla filosofia della psicologia*, Adelphi, Milano, 1990, p. 497.

dato".[717] L'attenzione si focalizza sui significati attribuiti alla realtà, piuttosto che sull'elaborazione di affermazioni oggettive su di essa. Ciò che conta, e diventa basilare soprattutto nel Servizio Sociale, è la conoscenza che la persona ha della propria esperienza.

Lo studente che vive il tirocinio, dunque, è il destinatario e l'interprete della realtà in cui si trova inserito; colui che le attribuisce dei significati per scoprire il bello, il vero e il sensibile. Si trova di fronte ad un materiale grezzo che prende forma man mano che le conoscenze e le abilità crescono e si affinano, proprio perché l'arte rappresenta un "fare", una tras-formazione, la costruzione o ricostruzione di una piccola porzione di mondo. Ad ogni esperienza, ad ogni aspetto del "fare" può essere attribuita la caratteristica di "artisticità"[718], infatti, qualsiasi azione che crei o trasformi l'operatività nella prospettiva di un cambiamento, può conseguire il livello di originalità creativa proprio dell'arte.

Come un tirocinante può conservare e mantenere integra tale esperienza per evitare che cada nell'oblio? La risposta è più semplice di ciò che si possa pensare e rimanda ad un'attività, di cui abbiamo già parlato, che da sempre accompagna la nostra vita: l'atto dello scrivere. Scrivere crea comunicazione e condivisione e offre la possibilità di apprendere dall'esperienza trasformando il proprio impegno in creatività. Non è un'operazione astratta e razionale, estranea al mondo intimo delle emozioni ma, come afferma il filosofo francese Blanchot (1975), è "continuo e inesauribile mormorio dell'essere […] un'esplorazione che trasforma". La scrittura consente ai tirocinanti non solo di portare in superficie le sensazioni provate durante il percorso, ma anche di accettarle, riconoscerle e rielaborarle in modo da comprendere meglio le motivazioni che hanno condotto ad avvicinarsi ad una professione di aiuto. Sensazioni che

> "no son meras informaciones sobre el mundo (...). Ellas nos suscitan emociones que modifican nuestro cerebro y nuestro organismo, como el temor, la rabia, la compasión, el amor o la repugnancia. Tales emociones disparan a veces nuestra conducta, sin que medie pensamiento alguno; en otras ocasiones sólo la modulan o canalizan; pero en cualquiera de los casos condicionan nuestra intervención".[719]

[717] A. Ardigò, F. Garelli F. (a cura di), *Valori, scienza e trascendenza*, Fondazione G. Agnelli, Torino, 1989, pp. 31-34.
[718] Cfr. L. Pareyson, *Estetica, teoria della formatività*, Sansoni, Firenze, 1974.
[719] A. Carreras, *Estética y trabajo social*. *El protagonismo de lo sensible*, in "Cuadernos de Trabajo Social", 18, 2005, p. 107.

Il tirocinio è un viaggio nell'esperienza e nel momento in cui questa viene trascritta diventa strumento di indagine e conoscenza, un patrimonio della comunità professionale in continuo divenire. Scrivere e riflettere l'agire professionale significa quindi rendere visibile il sapere che proviene dall'esperienza, condividerlo con gli altri per non farlo cadere nell'oblio: tutte le memorie che non vengono esternate rischiano, infatti, con la fine dell'esperienza stessa, di finire anch'esse.

Il tirocinante è come Palomar, l'eroe di Calvino, ma presentato in una dimensione più positiva. Il personaggio calviniano, infatti, cerca di dare una definizione esatta di ciò che lo circonda, ma più si concentra sui dettagli, più si accorge della complessità e profondità della realtà in cui è inserito. Il tirocinante invece osserva la realtà nei suoi particolari più minuti, con la consapevolezza che la sua conoscenza del Servizio Sociale sarà sempre in divenire. D'altra parte, i numerosi cambiamenti sociali richiedono all'assistente sociale competenze sempre più specializzate che non possono essere date per acquisite, una volta per tutte, con la formazione universitaria: "un uomo si mette in marcia per raggiungere, passo a passo, la saggezza. Non è ancora arrivato", poiché "la conoscenza dell'uomo ha questo di speciale: passa necessariamente attraverso la conoscenza di se stessi".[720]

6.8 Tirocinio e ricerca

Come si è potuto osservare, il mondo emozionale gioca un ruolo decisivo nei processi di apprendimento, oltre al fatto che si presenta strettamente connesso ai processi riflessivi. Una riflessività che sovente viene separata dall'agire, come se queste pratiche fossero distinte o comunque abbiano tempi e luoghi differenti, come se una venisse necessariamente prima dell'altra. È evidente come questo discorso mal si coniuga con il tirocinio professionale, dove l'agire e il riflettere si intrecciano e si alimentano a vicenda. Affinchè il tirocinante diventi un professionista riflessivo, è necessario che impari a ripensare e formulare le proprie idee, i propri costrutti e le proprie emozioni nella prospettiva di un apprendimento non statico ma permanente. È quell'apprendimento trasformativo che consente di riflettere su tutto ciò che viene dato

[720] Cfr. I. Calvino, *Palomar*, Einaudi, Torino, 1983.

per scontato per trasformarlo, creando così delle prospettive di significato più aperte all'integrazione con nuove esperienze: "Un processo con cui si valutano criticamente il contenuto, il processo o le premesse dei nostri sforzi finalizzati a interpretare un'esperienza e a darvi significato".[721]

Per poter attivare processi di riflessività sarebbe utile per gli studenti guardare al tirocinio come ad un cammino che sottende il bisogno di conoscere ed esplorare il mondo, superando tutti i limiti che impediscono una libera circolazione del pensiero. Un viaggio che consente di ricercare per conoscere, per evolvere, per andare avanti, comprendere e contribuire a creare possibili sviluppi futuri. La ricerca, d'altra parte, è legata a un bisogno di crescita della personalità, che implica curiosità, esplorazione, scoperta. [722] E questo è proprio quello che avviene nel tirocinio, dove lo studente, ancora prima di sperimentare il ruolo dell'assistente sociale, traducendo in pratica gli insegnamenti teorici, osserva per conoscere. Egli, dunque, "assume prioritariamente lo status di osservatore partecipante (veste i panni di una sorta di esploratore) rispetto al sistema dei soggetti che entrano in gioco nell'esperienza del tirocinio".[723]

Le pratiche professionali costituiscono l'oggetto di apprendimento da parte dei tirocinanti e affinchè si sviluppi in loro un atteggiamento di ricerca, occorre collegare le attività di processo e relazione di aiuto, di documentazione e di ricerca. Un collegamento che per diventare tale richiede una disponibilità di tempo da parte dei supervisori e la volontà da parte della sede formativa di accompagnare gli studenti in questa esperienza.

Imparare a fare ricerca già nel percorso formativo consente allo studente di acquisire una competenza spendibile nel suo futuro lavorativo, di misurarsi con le proprie abilità riflessive e di analisi critica, ma anche di trasformare dubbi, incertezze, impotenze in domande sui cui indagare per gestire la quotidianità.[724] Nel momento in cui il tirocinante prenderà consapevolezza di essere un osservatore partecipante, "sarà/è nella condizione di apprendere dall'esperienza"[725] e potrà sviluppare criticamente conoscenze rispetto: al ruolo professionale, al servizio in cui effettua la sua esperienza,

[721] J. Mezirow, op. cit., p. 106).
[722] M. Niero, voce *Ricerca,* in M. Dal Pra Ponticelli (diretto da), *Dizionario …*, cit., p. 545.
[723] A. Nappi, *Questioni di storia, teoria e pratica del Servizio Sociale italiano*, Liguori, Napoli, 2001, p. 84.
[724] S. Fargion, *Il metodo del Servizio Sociale*, cit., pp. 206-207.
[725] A. Nappi, *op. cit.,* p. 84.

all'agenzia formativa, al sé, "la (pre)condizione per considerare il tirocinio un'esperienza e non una generica attività pratica o di acquisizione di abilità tecniche-operative contrapposte al sapere teorico, astratto, trasmesso ex cathedra".[726]

La ricerca diviene così, nell'ambito del tirocinio, "una terra da esplorare", un lavoro che deve necessariamente nascere da un gioco di sinergie tra chi osserva e chi è osservato: essa non solo affascina ma ha l'importante compito di coinvolgere.[727] Ed è in base a questa idea che i docenti di tirocinio hanno deciso di portare avanti, all'interno del corso di primo ciclo in Servizio Sociale dell'Università di Sassari, anche stimolati da uno scritto di Bini che presta particolare attenzione all'approccio biografico,[728] un progetto che tenta di legare esperienza di tirocinio e ricerca, con esito nell'elaborato finale per il conseguimento del titolo. Una sperimentazione che prende spunto dall'invito di Diomede Canevini di "portare alla luce e far parlare il patrimonio di conoscenze costituito dal lavoro degli assistenti sociali nei servizi"[729], con l'intento, sulla linea di Fargion, non di evidenziare la superiorità della pratica rispetto alla teoria, né idealmente né empiricamente. Se ne vuole piuttosto sottolineare la specificità, il suo essere "il prodotto di un'esperienza, la pratica di servizio sociale […] come saggezza pratica, conoscenza basata sulla pratica, cultura degli operatori".[730] La costruzione di un sapere partecipato e intersecato con l'intervento, sulla base di una profonda rivalutazione della conoscenza generata dagli operatori che si ritiene fondamentale esplorare e valorizzare, per riequilibrare il rapporto fra saperi maturati nell'esperienza e più accreditate esperienze scientifiche.[731]

Tale sperimentazione, che in parte ha coinciso con il percorso di dottorato, ha preso avvio nel marzo 2014 ed è oramai diventata una prassi, considerato l'aumento di

[726] *Ivi*, p. 88.
[727] R. Bichi, *L'intervista biografica. Una proposta metodologica*, Vita e Pensiero, Milano, 2002, p. 11.
[728] L. Bini, *Tirocinio, documentazione, ricerca: una convergenza possibile?*, Winter School AIDOSS, Roma, 2007. L'attenzione è stata rivolta principalmente al corso di I ciclo, perché è qui che emerge la lacuna maggiore, rispetto al corso LM87 che da anni impegna le proprie risorse nella ricerca-azione, attraverso le tesi di servizio. È una particolare forma di ricerca che ha lo scopo di fornire un servizio conoscitivo a organizzazioni o privati cittadini che ne facciano richiesta in merito a tematiche di interesse collettivo, anche se non necessariamente correlata all'esperienza di tirocinio. Nell'ultimo anno, tuttavia, sono aumentate da parte degli studenti le richieste di tesi, il cui oggetto di ricerca nasce all'interno del tirocinio e, il più delle volte, è condividisa o suggerita dal supervisore.
[729] Cfr M. Diomede Canevini, *Quale servizio sociale e quale assistente sociale per gli anni novanta?*, in F. Folgheraiter, M. Bianchi, *L'assistente sociale nella nuova realtà dei servizi*, Franco Angeli, Milano, 1993.
[730] S. Fargion, *I linguaggi del servizio sociale*, cit., p. 47.
[731] Cfr F. Ferrario, *Esigenze di teorizzazione nel mondo del servizio sociale*, cit.

richiesta sia da parte degli studenti che dei supervisori, che appaiono sempre più stimolati. Si tratta di 20 tesi discusse tra luglio 2014 e luglio 2016 che, a grandi linee, si articolano secondo due diversi obiettivi, anche se mantengono in comune la genesi e lo sviluppo all'interno dei percorsi di tirocinio. Da un lato quelle che, a partire da una specifica tematica, raccolgono storie di vita degli utenti e/o dei loro familiari, per lo più attraverso l'utilizzo della documentazione; dall'altro quelle che pongono l'accento sulle pratiche professionali. Troviamo poi alcune tesi in cui le studentesse si sperimentano, sempre a partire dall'esperienza di tirocinio, nell'elaborazione di un progetto, frutto di un'attenta analisi della comunità sotto tutti i suoi profili. In tutti i casi, sempre riprendendo Bini, "l'obiettivo dell'analisi è costituito sia dalle narrazioni di comportamenti in situazione sia dalle rappresentazioni della situazione".[732]

"Imparare a fare ricerca" è una competenza indispensabile e gli studenti dovrebbero apprendere fin dall'inizio della loro formazione a fare un'analisi critica del contesto, inteso nella sua triplice accezione territoriale, organizzativa e professionale, partecipando attivamente alle opportunità che il tirocinio offre in modo da osservarsi come costruttori di saperi. Una relazione tra agire e conoscere che conduce ad un confronto costante non solo con il "qui e ora" ma anche con il divenire, considerati i cambiamenti nel tempo e nei contesti, con le altre soggettività, con i propri pregiudizi, emozioni, limiti conoscitivi, imparando così ad evitare quell'agire frettoloso che le situazioni attuali richiedono sempre più ai professionisti. La possibilità, come afferma Bartolomei, di sperimentare una sorta di decentramento, sia dal punto di vista emotivo, sia dal punto di vista cognitivo, imparando dal dialogo, e aggiungerei dalla ricerca, ad orientarsi nell'intersoggettività. Questo consente all'operatore "di riportare nella relazione professionale il prodotto e il modello di un processo di apprendimento significativo, inteso come processo di costruzione di strutture di conoscenza".[733]

Una ricerca che non deve essere orientata semplicemente verso i problemi, verso ciò che non funziona, ma anche nella direzione di nuove opportunità. Una visione dell'attività di ricerca come un processo guidato dai principi della creatività e della riflessività, indispensabili per quel pensiero "multidimensionale" di cui parla Lipman.[734] Un pensiero che, in un certo senso, si conforma alla rigorosa razionalità (pensiero

[732] L. Bini, *Tirocinio, documentazione, ricerca: una convergenza possibile?*, cit.
[733] A. Bartolomei, *Il dialogo filosofico e il Servizio Sociale Professionale,* CRIF Bollettino on-line, 2010.
[734] Cfr. M. Lipman, *Educare al pensiero*, trad. it a cura di A. Leghi, Vita e Pensiero, Milano, 2005.

critico) ma, al contempo, conserva sia lo stupore e l'entusiasmo per l'esplorazione e per la scoperta (pensiero creativo), sia la consapevolezza delle sue assunzioni e implicazioni ed è cosciente delle ragioni e delle prove a sostegno di questa o quell'altra conclusione (pensiero riflessivo). Il tutto accompagnato dal pensiero *caring*, dove il *to care* non è rivolto solo agli altri, in termini di empatia, ma anche a se stessi come persone ancor prima che professionisti.

Capitolo VII

Una ricerca sulle competenze nel tirocinio professionale

7.1 Il contesto della ricerca

Il contesto della ricerca è stato individuato nei Corsi di studio di I e II ciclo in Servizio Sociale dell'Università degli Studi di Sassari, attivati rispettivamente nell'anno accademico 2001/2002 e 2008/2009, grazie soprattutto alle azioni realizzate dal Laboratorio FOIST (Formazione, Occupazione, Informazione, Servizi, Territorio) per le politiche sociali e i processi formativi.[735] Il FOIST opera oggi all'interno del Dipartimento di Scienze Umanistiche e Sociali, ma in origine nasceva come Centro di documentazione, formalmente nel 1981[736], seppure già in precedenza venissero realizzati ricerche, seminari e gruppi di lavoro degli studenti all'interno dei corsi delle discipline sociologiche, tenuti dal Professor Alberto Merler nella Facoltà di Magistero. Il FOIST si configurava come "uno strumento mirato, capace di fornire un supporto stabile e continuativo di documentazione, di studio, di ricerca e di propulsione che, a partire dall'interno dell'Università, ma nel rapporto con gli enti locali e con il territorio sardo, si ponesse come servizio nei confronti di operatori di vario genere".[737] L'obiettivo principale era quello di ricomporre lo scollamento tra l'Università e il suo territorio nella direzione di un maggiore raccordo, ma si sentiva anche l'esigenza di riavvicinare studenti e docenti, in genere considerati come antagonisti, promuovendo l'opportunità di valorizzare il percorso formativo dei primi non più solo in termini di percorso individuale ma come progetto collettivo. In altri termini, la possibilità di essere partecipi e protagonisti.

[735] Fin dal 1995 il FOIST ha fornito supporto anche al Dottorato di Ricerca in "Strumenti, Metodi e Fondamenti delle Scienze Sociali", in seguito denominato "Fondamenti e Metodi delle Scienze Sociali e del Servizio Sociale", poi confluito nella Scuola di Dottorato in Scienze Sociali dell'Università degli Studi di Sassari.

[736] S. Chessa, *Insularità,Confini, processi Formativi. Vent'anni di Laboratorio FOIST*, Tesi di laurea discussa nella Facoltà di Lettere e Filosofia, Università degli Studi di Sassari, A. A 1997-98, p. 234. Cfr. A. Merler, Lettera indirizzata al Preside e al Consiglio della Facoltà di Magistero dell'Università di Sassari, 04/10/1981. Questa è la comunicazione ufficiale ma il Centro di Documentazione FOIST risale a circa tre anni prima. D'altronde, il logo del FOIST, così come emerge dalle interviste effettuate da Chessa, è stato creato nel corso del 1978.

[737] *Ivi*, p. 237. Cfr. Documento del Rettorato dell'Università degli Studi di Sassari, 19-05-1989, archivio del Laboratorio FOIST.

Con la "Riforma Gelmini", che ha riorganizzato l'Università italiana sostituendo le Facoltà con i Dipartimenti, il FOIST è diventato una struttura dipartimentale che si occupa di: progettazione, produzione e gestione di attività inerenti la promozione di cittadinanza, focalizzando l'attenzione al territorio con riferimento all'attività di ricerca e condivisione della conoscenza; servizio agli studenti del Dipartimento (in particolare i Corsi di studio in Servizio Sociale) e dell'Ateneo, alle istituzioni di formazione superiore e ricerca, alle scuole di ogni ordine e grado, ad enti pubblici e privati e ad associazioni culturali e di promozione sociale; attività di ricerca scientifica, di documentazione e di tirocinio per le discipline sociologiche, educative e di Servizio Sociale e offerta di servizi di consulenza a enti pubblici e privati, in particolare del Terzo Settore.[738] La metodologia di fondo è quella della formazione-informazione-partecipazione con interventi finalizzati alla realtà sarda, ma con lo sguardo rivolto alle azioni possibili e ai contatti in ambito europeo e mediterraneo.[739] È luogo di elaborazioni teoriche, ma anche luogo di concretizzazione di progetti: "è un luogo in cui s'intrecciano più percorsi, più storie, personali e collettive, più momenti della storia stessa; un luogo in cui s'incontrano anche più generazioni di uomini, prima studenti poi concreti operatori; un luogo composito, insomma".[740] Ma anche il luogo in cui è stata vissuta l'esperienza di dottorato che ha portato all'elaborazione di questo lavoro di tesi.

Il Corso di studio triennale in Servizio Sociale ad indirizzo europeo (classe 6 Scienze del Servizio Sociale) nasce come interfacoltà tra le Facoltà di Lettere, Giurisprudenza, Scienze Politiche, Medicina e Chirurgia dell'Università degli Studi di Sassari, secondo il dettato del D. M. 509/1999. Con l'attuazione delle riforme successive, passa dalla classe 6 alla classe L39 (Servizio Sociale) e diventa parte integrante dell'offerta formativa della ex Facoltà di Lettere e Filosofia. Il 28 luglio 2011 il Senato Accademico dell'Università di Sassari ha approvato il nuovo Statuto di Ateneo, adeguato alla Legge 240 di riforma del sistema universitario, che sancisce la

[738] Statuto del Laboratorio FOIST per le Politiche Sociali e i Processi Formativi, art. 2. Il Laboratorio FOIST, per costruire nuove collaborazioni con il territorio, sta impegnando le proprie risorse nella ricerca-azione, attraverso le tesi di servizio. È una particolare forma di ricerca che ha lo scopo di fornire un servizio conoscitivo a organizzazioni o privati cittadini che ne facciano richiesta ai Corsi di Studio in Servizio Sociale in merito a tematiche di interesse collettivo.
[739] È significativo il rapporto di collaborazione con docenti e sedi universitarie estere: Algeria, Argentina, Brasile, Cina, Croazia, Francia, Germania, Giappone, Grecia, Marocco, Portogallo, Romania, Senegal, Slovenia, Spagna, Stati Uniti d'America, Svezia, Svizzera e Ungheria.
[740] S. Chessa, *Insularità, Confini, Processi Formativi. Vent'anni di Laboratorio FOIST,* cit., p. 312.

scomparsa delle Facoltà e la loro trasformazione in Dipartimenti. A partire dal 30 giugno 2012, dunque, il Corso afferisce al Dipartimento di Scienze Umanistiche e Sociali.[741]

Nell'anno accademico 2001/02 l'accesso al Corso, tramite selezione, ha garantito l'immatricolazione di 30 studenti. Nell'anno accademico 2002/03 era stata programmata l'immatricolazione per 50/60 studenti, sempre attraverso selezione, ma il l'Ateneo ha deciso di lasciare libere le immatricolazioni, che sono state più di 200. Scelta che ha portato ad una sospensione nell'anno successivo proprio per consentire una maggiore organizzazione del Corso. Dall'anno accademico 2004/2005 la programmazione, fatta nel rispetto delle decisioni assunte dall'Ateneo e dal Ministero della Pubblica Istruzione, tenute presenti le strutture e le risorse umane disponibili, le possibilità di accesso al tirocinio e gli sbocchi professionali, è stata stabilita nel numero di 30/40 studenti ammissibili per anno, previa selezione e con frequenza obbligatoria ai corsi. Questo almeno fino al 2009/2010, perché da quel momento il Senato Accademico ha deciso un aumento che ha portato nell'ultimo anno accademico (2016/2017) a programmare un numero massimo di 150 studenti da ammettere al primo anno del Corso di laurea.

L'ammissione al Corso prevede tre prove: la prima consiste nella composizione di uno scritto in lingua italiana di commento ad un testo riguardante fenomeni attuali di carattere sociale. Tale prova è volta alla valutazione delle competenze del candidato: scrittura, lettura, interpretazione e commento. La seconda consiste nella composizione di un testo di commento a dati statistici, norme giuridiche o quesiti di logica ed è volta alla valutazione delle capacità di lettura, di comprensione analitica e decodifica dei linguaggi, anche specialistici. La terza, infine, è una prova orale che verte sugli stessi argomenti delle precedenti prove, orientata alla verifica delle motivazioni della scelta del Corso di studi e delle attitudini al percorso formativo.

Il Corso di studio magistrale in Servizio Sociale e Politiche Sociali viene attivato per la prima volta nell'anno accademico 2008/2009 nella ex Facoltà di Lettere e Filosofia, seppure fin dal 2006 l'Università degli Studi di Sassari avesse ricevuto la richiesta, sottoscritta da studenti del primo ciclo, neolaureati e professionisti in servizio,

[741] Università degli Studi di Sassari, Delibera del Senato Accademico del 20 Giugno 2012, *Aggregazione Corsi di Studio ai nuovi Dipartimenti*,

per la sua attivazione. Per ben due anni accademici (2010/2011 e 2016/2017), a causa di scelte tecniche dettate dall'Ateneo, le immatricolazioni sono state sospese.

I colloqui preliminari all'accesso al Corso hanno carattere orientativo e informativo e sono volti alla conoscenza delle motivazioni e degli orientamenti di studio e professionali, nonché all'acquisizione di informazioni relative al percorso di studio pregresso e alle eventuali esperienze di lavoro. L'accertamento di competenze teoriche e pratiche non costituisce motivo di valutazione, giacché non è previsto il numero programmato né l'assegnazione di debiti formativi. L'accesso a tutte le LM, d'altra parte, prevede semplicemente il possesso di una L, anche se poi, a discrezione dei singoli Corsi, è possibile inserire specificazioni. Il Corso LM87 dell'Università di Sassari, ad esempio, prevede alcuni requisiti curriculari che gli studenti devono possedere ai fini dell'accesso, oltre al possesso di uno dei seguenti titoli: laurea quadriennale in Scienze del Servizio Sociale; laurea triennale in Servizio sociale (L39 o classe 6); diploma DUSS e Scuole dirette a fini speciali per assistenti sociali e iscrizione all'Albo professionale; convalida universitaria del diploma di assistente sociale, iscrizione all'Albo professionale e esercizio della professione per almeno cinque anni. Se non si possiede uno dei titoli indicati sopra, è necessaria almeno una laurea di primo livello e aver conseguito 60 cfu così ripartiti:[742] 12 cfu (SSD IUS/01 Diritto Privato e/o IUS/09 Istituzioni di Diritto Pubblico); 9 cfu (SPS/07 Sociologia generale); 6 cfu (SPS/08 Sociologia dei processi culturali e comunicativi e/o SPS/09 Sociologia dei processi economici e del lavoro, SPS/10 Sociologia dell'ambiente e del territorio, SPS/11 Sociologia dei fenomeni politici, SPS/12 Sociologia giuridica, della devianza e mutamento sociale); 15 cfu (M-PSI/01 Psicologia generale e/o M-PSI/04 Psicologia dello sviluppo, M-PSI/05 Psicologia sociale); 6 cfu (M-DEA/01: Discipline demoetnoantropologiche); 6 cfu (INF/01: Informatica di base o attività formativa universitaria equivalente o certificazione internazionalmente riconosciuta); 6 cfu (tutti i settori disciplinari delle lingue dell'UE o attività formativa universitaria equivalente o certificazione internazionalmente riconosciuta).

Fin dall'istituzione dei Corsi in Servizio Sociale, un ruolo determinante nell'organizzazione delle attività formative di tirocinio ha assunto la Commissione

[742] Il riferimento è all'anno accademico 2015/2016, perché negli anni precedenti si riscontrano delle differenze.

Tirocinio, un organo di mediazione tra l'università e il territorio composta da un Presidente, nominato all'interno dei Consigli dei Corsi di studio, dai docenti di tirocinio e dai docenti delle discipline di Servizio Sociale. Le funzioni svolte sono plurime: aggiornamento di un elenco sulle possibilità di tirocinio offerte agli studenti; esame delle domande degli studenti e approvazione dei progetti di tirocinio; aggiornamento elenco dei potenziali supervisori di tirocinio; individuazione per ogni progetto operativo del supervisore di tirocinio e del docente di tirocinio referenti; valutazione dell'attività di tirocinio svolta sulla base delle esercitazioni scritte e della relazione complessiva dello studente, nonché delle valutazioni del docente di tirocinio e del supervisore; contatti costanti con il sistema territoriale dei servizi; promozione di iniziative d'aggiornamento professionale e corsi di formazione all'attività di supervisione al fine di migliorare la pratica, sviluppando il confronto tra università e sedi operative dei servizi. Dal mese di luglio 2015 la Commissione Tirocinio non è più attiva e le predette funzioni sono svolte direttamente dai Consigli dei Corsi di Studio. Un supporto arriva comunque dall'Ufficio tirocinio che si occupa degli aspetti amministrativi: attiva e gestisce i rapporti con gli enti per l'inserimento nel tirocinio degli studenti; gestisce i rapporti con le strutture didattiche per l'avvio del tirocinio; attiva le assicurazioni e amministra tutta la documentazione relativa ai tirocini curriculari.

Il docente di tirocinio, assistente sociale, garantisce il collegamento con i supervisori degli enti e segue gli studenti durante l'intero percorso. Ha il compito di sostenere e accompagnare lo studente in un percorso formativo che favorisca l'integrazione tra teoria e pratica nell'assimilazione dei contenuti delle diverse discipline. Partecipa all'elaborazione del contratto e del progetto di tirocinio con il duplice ruolo di "facilitatore e controllore", in modo che l'esperienza sia il più possibile efficace in relazione agli obiettivi di apprendimento stabiliti dalla sede universitaria e dalla normativa vigente a livello nazionale e europeo. Al termine del percorso di tirocinio, il docente, sulla base della relazione finale dello studente e della valutazione del supervisore, esprime un giudizio di merito che verrà, successivamente, sottoposto alla valutazione finale del rispettivo Consiglio di Corso. All'interno del Dipartimento sono presenti tre docenti di tirocinio a contratto: uno per il tirocinio di I livello (15 ore sono dedicate a lezioni frontali in aula, mentre le altre 60 all'organizzazione di laboratori e seminari dove intervengono e collaborano diversi assistenti sociali del

territorio); uno per il tirocinio di II e III livello (15 ore di contratto per ciascun livello); uno per il tirocinio LM87 (30 ore di contratto). Non è presente da almeno 4 anni nessun tutor di tirocinio.

Il supervisore di tirocinio è il responsabile del progetto di tirocinio nella struttura ospitante lo studente. Svolge attività di sostegno didattico e pratico-metodologico fornendo al tirocinante opportunità e strumenti affinché questi possa misurarsi con le problematiche e la gestione di situazioni operative della struttura. È un assistente sociale in servizio presso gli enti che hanno sottoscritto apposita convenzione con l'Università. Al momento attuale sono più di un centinaio gli assistenti sociali che svolgono o hanno svolto il ruolo di supervisore di tirocinio[743], anche se l'impegno maggiore, considerata la dislocazione della sede accademica, si rileva nella ex Provincia di Sassari. Questo, almeno per ciò che concerne il Corso L39, è dovuto al fatto che gli studenti fuori sede, avendo l'obbligo della frequenza, si trasferiscono in città per svolgere al meglio il loro percorso. Quando le disponibilità nel territorio non sono sufficienti si programmano gli inserimenti nei momenti di sospensione delle attività didattiche(da dicembre a febbraio; da giugno a settembre), in modo tale che gli studenti abbiano la possibilità di svolgere le ore di tirocinio nel loro luogo di residenza. Non sempre però questo è possibile poiché i periodi a ridosso delle vacanze sono quelli per cui i supervisori danno meno disponibilità in ragione delle ferie programmate all'interno del servizio. È più semplice per la LM87, dal momento che gli studenti non hanno l'obbligo di frequenza e spesso, anche per questioni lavorative, decidono di rimanere nel luogo di residenza e di recarsi presso la sede universitaria solo per sostenere gli esami, anche se per gli studenti lavoratori si aggiungono ulteriori problematiche legate proprio al tempo e agli impegni.

Quella del tempo è una delle questioni più spinose nell'organizzazione dei tirocini e la criticità più segnalata in particolare dagli studenti del Corso L39.[744] Questi ultimi possono presentare domanda di ammissione al tirocinio all'ufficio preposto, dopo aver sostenuto specifiche propedeuticità, in "finestre" predefinite (dal 1 al 15 marzo, dal 1 al 15 luglio, dal 1 al 15 ottobre). Successivamente, in genere dopo 1-2 mesi dalla chiusura della finestra, viene pubblicata la graduatoria di merito distinta a seconda del

[743] Apprezzando il prezioso supporto a titolo gratuito dei supervisori, nel mese di Novembre 2012 i Corsi di studio L39 e LM87 hanno realizzato un incontro in cui sono stati attribuiti degli attestati di ringraziamento, a riconoscimento della loro insostituibile opera formativa di supporto ai corsi stessi.
[744] Per gli studenti della LM87, essendo il numero di iscritti limitato, i tempi di attesa sono molto brevi.

livello di tirocinio. Una graduatoria che si è resa necessaria per organizzare al meglio gli inserimenti, considerato che la percentuale di assistenti sociali supervisori, soprattutto nel territorio sassarese, non è sufficiente per rispondere al numero degli studenti.

Viene attribuita una precedenza nell'inserimento a coloro che hanno acquisito un numero di crediti più elevato (a parità di crediti viene contemplata la media aritmetica dei voti; a parità di media la minore età dello studente).[745] Con la pubblicazione della graduatoria sul sito di Dipartimento viene comunicata agli studenti anche la data dell'incontro con i docenti in modo da realizzare una prima conoscenza e raccogliere alcuni dati indispensabili per l'abbinamento con il supervisore e il servizio (dati anagrafici, luogo residenza e/o domicilio, l'opportunità di essere automuniti, eventuali preferenze e altre informazioni che lo studente ritenga importanti).

Conclusa questa prima fase, inizia per gli studenti un'attesa che, soprattutto per il Corso di I ciclo, spesso è davvero lunga. Le motivazioni sono diverse e riguardano sia la sede accademica che il mondo dei servizi. Nel primo caso, uno dei limiti maggiori è rappresentato dal numero insufficiente di personale docente dedicato all'organizzazione e gestione dei tirocini. È presente un unico docente che si ritrova a pensare agli abbinamenti di due livelli di tirocinio, ad accompagnare gli studenti per tutto il percorso e a mantenere i rapporti, ove possibile costanti, con i supervisori. Con tutto quello che questo comporta in termini di impegno per un professionista assistente sociale che riesce a ritagliarsi degli spazi da dedicare a tali attività al di fuori dell'orario di servizio. Nel secondo caso, si riscontrano delle difficoltà oggettive nel reperire la disponibilità degli assistenti sociali a svolgere il ruolo di supervisore sia perché oberati di lavoro, sia perché mancano gli spazi all'interno dei servizi e, ancora, per motivazioni che non sempre è facile conoscere e/o comprendere. Di certo il nuovo sistema dei crediti acquisibili con la supervisione e validi per la formazione continua non ha incentivato gli assistenti sociali. Vengono attribuiti 15 crediti formativi per anno solare, indipendentemente dal numero di studenti supervisionati e/o dal numero di ore di supervisione. Questo, talvolta, conduce i professionisti ad orientarsi per una supervisione l'anno con tutte le conseguenze che tale scelta determina nella programmazione degli inserimenti. È anche vero però che in sede programmazione del

[745] È opportuno segnalare che per quanto concerne gli inserimenti di tirocinio del Corso di I ciclo la precedenza viene attribuita al III livello di tirocinio. L'intento è quello di evitare che gli studenti, alla conclusione del loro percorso, possano subire dei ritardi e incorrano nella condizione di "fuori corso".

numero locale questo dato non dovrebbe essere trascurato dall'Ateneo, insieme alle reali opportunità che può oggi offrire il mercato del lavoro.

Negli ultimi anni alcuni studenti hanno dovuto aspettare anche 10 mesi, dal momento della loro domanda, per essere inseriti in un ente, anche in conseguenza del passaggio alla nuova struttura dipartimentale e alla conseguente necessità di riorganizzare un Ufficio Tirocinio. Avviato il percorso, il fattore tempo continua ad incidere tantissimo poiché gli stessi supervisori hanno necessità di individuare uno spazio da dedicare, al di là del loro lavoro, all'approfondimento del percorso dello studente e alla valutazione in itinere dello stesso. La distribuzione nel tempo del tirocinio e l'articolazione dell'orario vengono definiti con il contratto in base alle esigenze del servizio, del supervisore e degli impegni richiesti allo studente dal Corso di studio. È necessario infatti trovare un equilibrio, giacché il tirocinante molto spesso, a causa dei ritardi sopra menzionati, pretende di calendarizzare le sue presenze in modo ravvicinato per concludere il prima possibile, spaventato dall'eventuale possibilità di incorrere nello status di fuori corso.

I tirocini, come già anticipato, vengono svolti all'interno di enti pubblici o del privato sociale con i quali viene stipulata una convenzione (è possibile svolgere una parte del tirocinio in altri Paesi, ad esempio, attraverso il Programma europeo "Erasmus").[746] Gli enti convenzionati, al momento attuale, sono 85 per il Corso L39 e 65 per il Corso LM87 (spesso l'ente è però lo stesso), prevalentemente nella Provincia di Sassari, ma con un aumento considerevole anche in altri territori della regione considerata la chiusura dei Corsi di studio presso l'Università di Cagliari. In un unico caso è stata sperimentata la supervisione delegata, avviata dall'A. A. 2006/2007 presso il COSPES Salesiani Sardegna (Centro di Orientamento Scolastico, Professionale e Sociale), associazione senza scopi di lucro presente sul territorio sassarese. Tale sperimentazione ha previsto la collaborazione tra il Centro e l'AssNas Sardegna, in modo da avere un assistente sociale come supervisore esterno, giacché il primo ente non prevede tale professionista al suo interno. È raro che vengano inseriti studenti del Corso

[746] Il riconoscimento di periodi di tirocinio effettuati all'estero (per esempio nell'ambito del Programma Europeo "Erasmus" o simili) – legittimati secondo la normativa di ciascun paese – è subordinato al rispetto di quanto contenuto nel Regolamento di tirocinio. Per il Corso L39 per il tirocinio di II° livello può essere riconosciuto un massimo di 125 ore (5 CFU); per il tirocinio di III° livello può essere riconosciuto un massimo di 175 ore (7 cfu). Per il Corso LM 87 può essere riconosciuto un massimo di 175 ore (7 cfu).

L39, in questi casi c'è un'accurata selezione da parte del docente di tirocinio, mentre si presenta come una buona opportunità per gli studenti della LM87 per poter acquisire competenze nella progettazione e valutazione dei servizi.

7.1.1 Organizzazione dei tirocini

Per avere un'idea più chiara del contesto in cui nasce e si sviluppa la ricerca è necessario presentare l'organizzazione dei tirocini, così come stabilito dal Regolamento, unico per entrambi i corsi almeno sino all'A. A. 2014/2015.[747] II tirocinio del Corso L39 si svolge nel corso delle tre annualità e si articola in tre livelli. Il I livello (3 cfu), correlato al primo anno di studi, mira a favorire nello studente la capacita riflessiva su di sé e sulle proprie capacita relazionali, sviluppare la capacita osservativa del proprio territorio/comunità e, soprattutto, accrescere conoscenze sulla professione di assistente sociale e sui servizi in cui opera, anche per comprendere se effettivamente la scelta del percorso di studi è quella più adeguata. Il II livello (9 cfu), correlato al secondo anno di studi, guida lo studente nell'esperienza di tirocinio privilegiando tre focus: la conoscenza del servizio e dell'ente in cui si svolge il tirocinio, l'attenzione al ruolo svolto dall'assistente sociale, gli aspetti di conoscenza personale nel rapporto con la professione. Si pone particolare attenzione all'uso degli strumenti professionali nell'organizzazione in cui il tirocinante è inserito cercando di favorire anche lo svolgimento di piccole autonomie. In particolare si approfondiscono la documentazione e gli strumenti professionali e di servizio, le fasi metodologiche del processo di aiuto, il rapporto con l'utenza e gli altri professionisti interni ed esterni al servizio, il lavoro di rete e il lavoro d'equipe. Il III livello (12 cfu), correlato al terzo anno di studi, si propone di accompagnare lo studente nell'esperienza di tirocinio, offrendo un ambito in cui poter, da un lato, verificare e discutere il rapporto dell'esperienza concreta con la teoria e, dall'altro, confrontarsi e riflettere sui vissuti e le eventuali criticità incontrate. L'intento è di accompagnare lo studente nell'assunzione del ruolo professionale, anche attraverso percorsi di autovalutazione. Il tirocinio del Corso LM87 è articolato in un unico livello orientato all'acquisizione da parte degli studenti di competenze in materia

[747] Si segnala che a partire dall'anno accademico 2015/2016 ogni Corso di Studio ha lavorato per la stesura di uno specifico regolamento. Si è scelto di non prenderli in considerazione perché entrambi ancora in via di definizione.

di direzione, coordinamento, programmazione, gestione, organizzazione e valutazione dei servizi sociali, nonché di ricerca sociale e di Servizio Sociale.

I requisiti di ammissione al tirocinio sono i seguenti:

- lo studente iscritto al primo anno è ammesso di diritto al I livello di tirocinio;
- per essere ammesso al II livello è necessario essere iscritto al secondo anno, aver svolto con esito positivo il II livello di tirocinio ed aver superato gli esami propedeutici ("Metodi e Tecniche del Servizio Sociale I", "Principi e Fondamenti del Servizio Sociale", "Istituzioni di Diritto Pubblico", "Istituzioni di Diritto Privato". Questo almeno sino all'A. A. 2014/2015, giacché nell'offerta formativa in corso l'insegnamento di "Istituzioni di Diritto Privato" è stato spostato al II anno di corso, per cui si perde la propedeuticità);
- per essere ammesso al III livello di tirocinio è necessario essere iscritto al terzo anno, aver svolto con esito positivo il II livello di tirocinio ed aver superato gli esami propedeutici ("Metodi e Tecniche del Servizio Sociale II", "Organizzazione del Servizio Sociale", "Istituzioni di Diritto Penale e Legislazione minorile", anche se quest'ultimo è facoltativo, nel senso che riguarda solo gli studenti che vorrebbero svolgere il tirocinio in ambito penale);
- per essere ammesso al tirocinio della LM87, lo studente deve aver superato l'esame di "Diritto amministrativo".

Gli studenti iscritti al Corso LM87 che lavorano potranno svolgere il tirocinio in contesti diversi da quelli presso i quali sono inseriti, oppure presso la stessa organizzazione di cui sono dipendenti, a condizione che si approfondiscano attività specifiche che esulano da quelle svolte ordinariamente e che queste siano organizzate in orario non coincidente con l'attività lavorativa. Tale possibilità è subordinata alla predisposizione di un apposito progetto che dovrà essere valutato dal docente di tirocinio preventivamente allo svolgimento dell'esperienza. Casi particolari verranno discussi nel Consiglio del Corso di studio.

Lo studente che dimostra di svolgere funzioni dirigenziali o direttive (da almeno due anni) o comunque di ricoprire ruoli per cui svolge attività professionali coerenti con gli obiettivi di apprendimento, può presentare domanda all'Ufficio tirocinio per il riconoscimento di crediti derivanti da tale situazione particolare. A tal fine dovrà produrre certificazione/attestazione dell'ente firmata dal Responsabile, dove opera o ha

operato, contenente una breve descrizione dell'attività svolta con indicazione della data di inizio e fine dell'attività medesima. È possibile cumulare diversi periodi di lavoro sino al raggiungimento di almeno due anni. Il docente di tirocinio provvederà alla valutazione delle domande di riconoscimento e il richiedente dovrà produrre una relazione sulle attività e sugli aspetti inerenti il ruolo svolto che evidenzino le funzioni esercitate, attinenti e coerenti con gli obiettivi del tirocinio. Il docente di tirocinio, valutata la coerenza e validità dell'elaborato, proporrà l'attribuzione dei cfu al Consiglio di Corso.

Lo studente, in tutti i casi, deve presentare all'Ufficio Tirocinio la domanda di ammissione che sarà valutata dal Consiglio di Corso in termini di ammissibilità o non ammissibilità attraverso la pubblicazione della già citata graduatoria di merito. L'attribuzione della sede di tirocinio viene disposta dai docenti di tirocinio in base alle disponibilità di posti messi a disposizione dagli enti convenzionati e tenendo conto, ove possibile, delle sedi preferenziali indicate dallo studente. A seguito della accettazione da parte dello studente della sede attribuita, verrà stipulato il contratto di tirocinio[748] che permette il primo ingresso dello studente nell'ente ospitante. Per il Corso LM87 è prevista anche l'elaborazione di un progetto di tirocinio, documento che descrive in maniera più approfondita le attività, condivise tra studente e supervisore, che verranno realizzate. Il progetto dovrà contenere l'indicazione della sede, gli obiettivi generali e specifici del tirocinio, le modalità di svolgimento e le fasi temporali; andrà firmato dallo studente e dal supervisore dell'ente e presentato al docente di tirocinio trascorsi 20 giorni dall'inizio del percorso.

Oltre i moduli predisposti dall'Ufficio Tirocinio, prettamente legati agli aspetti amministrativi, tre sono i documenti indispensabili nel percorso di tirocinio. Il primo è il "libretto di tirocinio", dove vengono certificate le ore e lo studente annota, in modo sintetico, le attività svolte quotidianamente all'interno dell'ente. Il "libretto" sarà controfirmato, nelle sezioni in cui è previsto, dal supervisore della struttura ospitante e dal docente di tirocinio, ai fini della valutazione finale. Il secondo è il diario di bordo,

[748] Il contratto di tirocinio contiene l'ubicazione e i recapiti della sede di tirocinio e del supervisore; le caratteristiche organizzative della struttura; gli obiettivi generali dell'attività; le modalità di svolgimento dell'attività; la data di inizio e di fine dell'attività; gli obblighi del tirocinante; gli estremi delle polizze assicurative. Il contratto è sottoscritto dallo studente, dal supervisore di e dal docente di tirocinio. In casi specifici, e previa motivata richiesta dell'ente, può essere prevista la sottoscrizione del contratto anche da parte del Dirigente dell'ente stesso.

una documentazione libera e personale non soggetta a nessuna forma di valutazione, dove lo studente annota eventi, apprendimenti, stati d'animo, emozioni, paure, perplessità, domande e intuizioni, che costituiscono le fondamenta della relazione conclusiva del tirocinio. Lo studente, concluso il tirocinio, è infatti chiamato ad assumersi la responsabilità del proprio percorso, valutando l'esperienza e autovalutando se stesso nella relazione finale. È una sintesi ragionata di un percorso formativo in cui confluiscono elementi esperienziali, capacità di lettura e documentazione di situazioni e questioni professionali, nel loro collegamento con gli elementi teorico-metodologici acquisiti nelle diverse discipline in ambito universitario. La relazione deve seguire uno schema e delle linee guida proposte, a suo tempo, dalla Commissione Tirocinio, con differenze precise a seconda dei livelli. Mancando, al momento della ricerca, il programma del tirocinio di I livello per l'anno accademico in corso, vengono prese in considerazione le indicazioni previste per l'anno accademico 2014/2015 per le quali si rimanda agli allegati, ma è bene sottolineare, come meglio emergerà dall'analisi dei dati, che negli anni queste sono cambiate, anche se non in maniera sostanziale, a seconda del docente di tirocinio a cui è stato affidato il contratto di insegnamento.

7.1.2 La valutazione del tirocinio

Una delle fasi della ricerca ha riguardato, come si potrà vedere più avanti, l'analisi delle valutazioni finali di tirocinio da parte dei supervisori. Tale valutazione è indispensabile per verificare la congruenza tra l'esperienza svolta dallo studente e le esigenze formative previste dal curriculum universitario. È un compito che viene attribuito in prima istanza al supervisore ed è finalizzato alla valutazione delle competenze acquisite dallo studente; in un secondo momento è il docente di tirocinio a verificare la corrispondenza tra gli obiettivi definiti nel progetto condiviso e i risultati raggiunti. Si è scelto di non prendere in considerazione le valutazioni finali da parte dei docenti, in virtù del ruolo svolto dalla scrivente all'interno del Corso LM87.

È opportuno precisare che la valutazione non riguarda solo la fase conclusiva dell'esperienza ma accompagna la stessa sin dal suo primo esplicarsi. Valutare in itinere, infatti, consente di controllare il processo di apprendimento dello studente e, eventualmente, di apportare dei correttivi per renderlo efficace. È utile individuare

periodicamente uno spazio con dei tempi programmati per una verifica che consenta di fare il punto sia sull'acquisizione delle conoscenze, abilità e competenze, in relazione agli obiettivi definiti, sia sui compiti e sugli strumenti individuati per conseguirli.

La valutazione, nella sua fase conclusiva, rappresenta invece una sintesi di esperienze, intenzioni, attese che sono andate stratificandosi nel corso del tirocinio. Comprende la considerazione di diversi aspetti: la conoscenza da parte dello studente del contesto organizzativo in cui è inserito e la capacità di muoversi al suo interno; la conoscenza delle funzioni del Servizio Sociale; la conoscenza e l'applicazione degli strumenti e delle tecniche professionali; l'apprendimento del processo di aiuto; la conoscenza della normativa di riferimento a livello nazionale, regionale e locale; la conoscenza degli ambiti di intervento della professione. Altri aspetti che il supervisore si preoccupa di valutare riguardano: la capacità dello studente di relazionarsi con gli utenti; la comprensione dei bisogni personali, sociali ed economici degli utenti stessi e la capacità di reperire le risorse adeguate per ciascuna situazione problematica; la capacità di sperimentare e gestire le proprie reazioni emotive; la capacità di scrivere e documentare il lavoro; l'atteggiamento verso la professione; l'identificazione con i valori e i principi del Servizio Sociale (in primis, il rispetto del diritto dell'utente all'autodeterminazione e il rispetto del segreto professionale); l'abilità di organizzare autonomamente il lavoro; la capacità di utilizzare i riferimenti teorici come guide che orientano l'azione. Per fare questo il professionista si basa sull'osservazione dello studente lungo il corso dell'esperienza, sulla produzione scritta (diario di bordo, registrazioni dei colloqui, ecc.) e sulla congruenza della relazione finale con l'esperienza vissuta.

La valutazione del tirocinio, generalmente, è articolata in tre momenti correlati tra loro:

- il supervisore esprime il suo giudizio professionale attraverso una valutazione riportata per iscritto;
- il docente di tirocinio, sulla base del giudizio espresso dal supervisore, la relazione scritta presentata dallo studente e un colloquio di verifica con esso, esprime una valutazione finale dell'esperienza;
- il Consiglio di Corso, alla luce della documentazione prodotta dai diversi attori coinvolti, approva o meno il percorso concluso e attribuisce i crediti corrispondenti.

Non esistono per il Corso L39 delle linee guida che i supervisori possono utilizzare come punto di riferimento, mentre per il Corso LM87 possono scegliere, e nella maggior parte dei casi lo fanno, di utilizzare uno schema, elaborato a suo tempo dalla Commissione Tirocinio, comprendente le seguenti aree: capacità di applicazione delle conoscenze teoriche, capacità riflessive, capacità organizzative, capacità relazionali e capacità valutative. Per ciò che concerne la valutazione da parte del docente di tirocinio è invece previsto per entrambi i Corsi, come si può vedere tra gli allegati, un modulo precompilato contenente i dati dello studente, del supervisore e dell'ente, e il giudizio espresso dal docente che propone, con le dovute motivazioni, l'approvazione o meno del percorso.

7.2 Scelte metodologiche

La scelta metodologica per lo studio dei casi ricade inevitabilmente sulla ricerca qualitativa che consente di immergersi nel contesto in esame, in quanto il ricercatore è coinvolto e non distante e distaccato rispetto ad esso; acquisirne familiarità "sia per quanto attiene i corsi di azione attivati dai soggetti nel dato contesto e il contesto medesimo, che per quel che riguarda i materiali raccolti e quelli parzialmente elaborati nel corso dell'indagine empirica";[749] analizzare in profondità, con l'intento cioè di conoscere sempre più a fondo il fenomeno studiato; comprendere il contesto in termini che sono vicini a quelli delle persone che in quel determinato contesto vivono e operano. Secondo Mortari, il concetto chiave su cui si fonda la ricerca qualitativa

> "è che noi stiamo dentro un mondo di significati e questi significati non sono cose la cui comprensione sia garantita da un processo di quantificazione, ma richiede essenzialmente la messa in atto di processi di interpretazione […]. Il ricercatore […] è guidato dall'intenzione di conoscere come si agisce in un certo contesto e quali significati le persone attribuiscono alla loro esperienza e in genere agli eventi di cui sono partecipi nell'ambiente in cui vivono".[750]

[749] L. Ricolfi (a cura di), *La ricerca qualitativa*, NIS, Roma, 1997, p. 131.
[750] L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia*, Carocci, Roma, 2007, p. 63.

La presente ricerca, in una prima fase, ha inteso studiare il tirocinio professionale di Servizio Sociale nei suoi aspetti interni, attraverso le modalità con cui gli apprendimenti vengono vissuti da parte degli studenti. In altri termini, indagare come essi ragionano e pensano nel corso della loro esperienza e ricostruire il senso che attribuiscono alle proprie azioni, a quelle dei supervisori e degli altri attori, dunque anche degli utenti, con cui vengono in contatto. Rappresentazioni soggettive indagate e interpretate attraverso le relazioni scritte presentate alla fine di ogni percorso di tirocinio dagli studenti che, in una prospettiva costruzionista, si definiscono come costruttori di teorie, azioni e relazioni, intese queste ultime sia come legami tra la propria storia personale e professionale, sia come interazioni con l'altro, ma, soprattutto, come intreccio tra sapere teorico e sapere agito. Studenti portatori non solo di esperienze diverse ma anche di modalità differenti di rielaborazione dei vissuti e di attribuzione di significati. Saperi pratici osservati sotto forma di narrazione che si pongono come risorsa importante per attivare riflessioni sull'esperienza, alimentando processi di pensiero su ciò che si è imparato a fare.

In una seconda fase l'attenzione si è focalizzata sulle valutazioni prodotte dai supervisori alla fine del percorso di tirocinio; valutazioni che vanno oltre una mera misurazione quantitativa delle conoscenze acquisite, ma si riferiscono ad una molteplicità di fattori che riguardano abilità, attitudini, comportamenti, atteggiamenti, livelli di partenza e crescita sia personale che professionale. Documenti che possono però essere analizzati anche in maniera qualitativa, interpretandoli nella loro globalità e dal punto di vista dei loro significati.[751]

Il metodo più adeguato per occuparsi dell'esperienza, così come ci ricorda Ricoeur[752], è di certo quello narrativo. Narrazione intesa come pratica linguistica che consente di rendere conto dell'esperienza umana come azione situata[753], strumento privilegiato della trasmissione culturale, che non solo organizza l'esperienza ma la costruisce e ne trasmette significati. Un testo ha il carattere della narrazione quando diversi eventi vengono messi in relazione andando a costruire un plot, cioè una trama,

[751] Cfr. P. Corbetta, *La ricerca sociale: metodologia e tecniche*, Il Mulino, Bologna, 2003.
[752] P. Ricoeur, *Temps e rècit*, Tome I, Seuil, Paris, trad. it. di G. Grampa, *Tempo e racconto*, Volume I, Jaca Book, 1986.
[753] D. E. Polkinghorne, *Narrative configuration in qualitative analysis*, in "International Journal of Qualitatives Studies in Education", 8/1, 1995, p. 5.

un intrecciare gli eventi in modo che essi acquistino un ordine che ordina la realtà.[754] Il plot intreccia insieme in una storia completa eventi molteplici, andando a strutturare un significato "che è proprio del racconto inteso come un tutto".[755]

Le narrazioni risultano efficaci, come chiarisce Strianno[756], nella chiarificazione e comprensione di eventi, esperienze, situazioni umane connotate da forte intenzionalità; sono altresì funzionali alla comprensione delle diverse forme dell'agire umano (di cui l'agire educativo è peculiare declinazione) nonché alla comprensione delle diverse e differenti forme di conoscenza che ne scaturiscono. La ricerca che utilizza le narrazioni, dunque, si configura come studio delle vite e delle azioni umane

> "con uno specifico focus sul presente, sul qui e ora, sulla contestualità delle esperienze; essa fa uso di materiali narrativi, su cui esercita un processo ermeneutico, partendo dal presupposto che non vi è né una sola verità assoluta nella realtà umana né una sola corretta lettura e interpretazione di un testo narrativo; i suoi principali strumenti euristici e conoscitivi sono gli esseri umani, riconosciuti come osservatori, portatori di un proprio personale punto di vista che si incontra e dialoga con quello dei soggetti osservati".[757]

Si è scelto, in questo lavoro di tesi, di assumere un orientamento epistemologico "interpretativo" di tipo ermeneutico[758], secondo il quale la realtà non può essere osservata, conosciuta e descritta oggettivamente per quello che è ma necessita di essere interpretata. Si concretizza nell'assumere come punto di partenza proprio l'esperienza vissuta che consente "di interrogare profondamente le questioni di significato […] per avvicinare pensosamente e con delicatezza i fenomeni".[759] Un approccio ermeneutico che consenta di spostare l'attenzione dalla descrizione del fenomeno alla comprensione del significato che l'esperienza assume per i soggetti della ricerca. Non tanto

[754] Cfr. L. Mortari (a cura di), *Azioni efficaci per casi difficili. Il metodo ermeneutico nella ricerca narrativa*, Pearson, Milano - Torino, 2013.
[755] P. Ricoeur, *Temps e rècit*, Tome I, cit., p. 8.
[756] M. Strianno, *La narrazione come dispositivo conoscitivo ed ermeneutico*, in "Magma", vol. 3, n. 3, 2005.
[757] *Ibidem*.
[758] Un'analisi dei contenuti su base testuale, nella ricerca sociale, può avvenire o seconda una logica ermeneutica o sulla base della *Grounded Theory*, che si pone come obiettivo quello di far emergere un modello teorico a partire dai dati. Un approccio in grado di generare teorie direttamente dai dati qualitativi, partendo dall'osservazione di questi piuttosto che dalle ipotesi di partenza, pervenendo a risultati significativi. Cfr. B. G. Glaser, A. L. Strauss, *The discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*, Aldine, Chicago, 1967.
[759] L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia*, cit., p. 79.

un'ermeneutica oggettiva o strutturale, come la intende Oeverman[760], che mira a scoprire il senso delle espressioni nei testi e ritiene che il produttore del testo non ne sia pienamente consapevole, ma un'ermeneutica fenomenologica che si pone come obiettivo quello di esplorare come gli attori danno senso al loro mondo personale, sociale e professionale.

Non è stata una scelta semplice, sia perché si tratta di un metodo che si costruisce lungo il cammino della ricerca e viene continuamente rimodulato, oltre a richiedere un continuo impegno autoriflessivo da parte del ricercatore, sia perché l'ermeneutica, perlomeno in epoca contemporanea, viene utilizzata in più campi, anche differenti tra loro, infatti, partendo dall'interpretazione del testo sacro, essa si è progressivamente estesa fino ad inglobare ogni questione che rimanda all'interpretazione. E pur vero, però, che il primo "spazio" che essa va ad esplorare è proprio quello del linguaggio scritto poiché l'interpretazione "consiste nel riconoscere quale messaggio relativamente univoco il locutore ha costruito sulla base del lessico comune. Produrre un discorso relativamente univoco con delle parole polisemiche […] è il primo e più elementare lavoro dell'interpretazione".[761]

In una ricerca ermeneutica o interpretativa, il materiale di ricerca è costituito da resoconti di esperienza: "L'esperienza raccontata costituisce un oggetto d'indagine complesso rispetto al quale il compito euristico consiste nel pervenire a una comprensione".[762] Così come affermava Heidegger, "attribuire alla ricerca scientifica il compito di comprendere l'esperienza significa tenerla molto prossima al piano della vita, poiché l'essere è inseparabile dal compito di comprendere il suo esserci".[763] Un comprendere che non può essere considerato solo come uno dei possibili atteggiamenti del soggetto, limitato quindi ad alcuni ambiti dell'esperienza, bensì come il modo d'essere dell'esistenza stessa. Non è possibile ridurre l'esperienza di senso e di verità che si realizza nel comprendere al metodo scientifico, cioè a quel sapere che si pone come unica finalità una conoscenza obiettiva del mondo. Vi sono infatti esperienze umane che non sono accessibili al metodo, seppure si presentino come esperienze di

[760] M. Palumbo, E. Garbarino, *Ricerca sociale: metodo e tecniche, Franco Angeli*, Milano, 2006, p. 256.
[761] P. Ricoeur, *Dal testo all'azione*, Jaca Book, Milano, 1989, p. 73.
[762] Cfr. L. Mortari, *Azioni efficaci per casi difficili. Il metodo ermeneutico nella ricerca narrativa*, cit.
[763] M. Heidegger, *Essere e tempo*, Longanesi, Milano, 1976, p. 171.

verità: comprendere significa quindi riuscire a trarre sempre nuovi sensi dalle cose.[764] La realtà, come osserva anche Schutz, non è qualcosa di dato una volta per tutte in maniera definitiva, ma è il risultato di "ciò che l'osservatore arriva a conoscere a partire da un punto di vista che è costitutivo di ciò che viene conosciuto". Il mondo sociale "è una fitta trama di significati interconnessi. Non esiste, dunque, un fondamento ultimo su cui possono poggiare le nostre versioni del mondo".[765]

In un'ottica fenomenologica quello che interessa non è tanto "la fotografia di una realtà, la definizione oggettiva di un fenomeno, di comportamenti o situazioni, quanto piuttosto l'analisi del *senso* che quei fatti oggettivi assumono per i soggetti e il modo in cui la coscienza di questi ultimi intenziona quegli oggetti". Questo non significa, tuttavia, spostare completamente l'attenzione dall'oggetto al soggetto, quanto prendere in considerazione la relazione tra i due, "la facoltà propria dell'oggetto di «rivelarsi a» e a quella della coscienza di essere «coscienza di». Essa va a scandagliare la capacità del soggetto di attribuire senso al mondo, cioè la sua *intenzionalità*".[766]

Gadamer parla di "tensione" tra verità (ermeneutica) e metodo (scienza), o meglio tra l'oggettività delle scienze e la soggettività dell'arte. Una crisi determinata proprio dalla filosofia moderna che, a detta dello studioso, ha denigrato ogni possibilità di conoscenza che si pone al di fuori del dominio conoscitivo delle scienze naturali, negando così all'arte qualsiasi tipo di valore conoscitivo (soggettivazione dell'estetica) con conseguente relegazione in una dimensione che si pone oltre ciò che può essere inteso come razionale. Dimensione che gli esponenti del romanticismo hanno identificato con la spiritualità, l'arte, la trascendenza e la verità, mentre i positivisti come aspetto superficiale al quale non è necessario dare rilevanza ai fini conoscitivi. Una dicotomia arte-scienza che rimanda molto da vicino al dibattito che per lungo tempo ha caratterizzato, come si è già detto, anche il Servizio Sociale.

---

[764] H. G. Gadamer, *Verità e metodo. Elementi di una ermeneutica filosofica*, cit., pp. 351-352. Gadamer per spiegare la distanza apparente tra soggetto e oggetto introduce due concetti che stanno alla base di tutto il suo pensiero: la storia degli effetti (*Wirkungsgeschichte*) e la fusione degli orizzonti (*Horizontverschmelzung*). La prima ci indica il senso della distanza storica tra noi e il passato, mentre la seconda ci consente di cogliere gli aspetti che, seppure appartenenti al passato, ci toccano e diventano i nostri.

[765] C. Damari, *La percezione della realtà in Alfred Schütz ed Erving Goffman*, Edizioni Plus, Pisa, 2008, pp. 8-9. Cfr. A. Schutz A. (trad. it), *La fenomenologia del mondo sociale*, Il Mulino, Bologna, 1972.

[766] M. Tarozzi, *Un approccio fenomenologico alla ricerca in ambito interculturale*, consultabile su http://web.tiscalinet.it/tarozzi/FNOM-RIC.htm.

Gadamer tenta di superare la dicotomia soggetto/oggetto proprio perché un'opera d'arte non è un oggetto che si contrappone a un soggetto ma, al contrario, la sua essenza deriva proprio dal fatto che essa diventa un'esperienza che produce un cambiamento in colui che la realizza. Va, in un certo senso, superata la concezione per cui il pensiero si sviluppa per forza propria indipendentemente dai pensanti, così come non bisogna credere che l'oggetto della conoscenza si lascia interpretare in modo meramente passivo, poiché esso reagisce sulla precomprensione del soggetto che interpreta.[767]

L'arte e le sue espressioni sono sempre qualcosa in più da comprendere, qualcosa che "non si può adeguatamente definire parlando di un oggetto a sé stante e di un accesso ad esso da parte del soggetto"[768], e ancora "il soggetto del gioco non sono i giocatori, ma […] il gioco stesso. […] Il giocatore avverte il gioco come una realtà che lo trascende".[769] Ciò naturalmente non significa che il soggetto svanisce o si annulla, lo stesso Gadamer più volte mette in evidenza la centralità della persona che agisce con autonomia e responsabilità, piuttosto indica l'esigenza di tenere sempre in considerazione tutte quelle esperienze imprevedibili che coinvolgono gli individui e che, proprio in virtù della loro incertezza, non è possibile controllare attraverso metodi e tecniche predefiniti. Il gioco, per cui qualsiasi esperienza, diventa quindi "un processo in movimento, che comprende coloro che giocano e ciò che è in gioco".[770]

Comprendere una situazione è pertanto possibile solo se nello stesso tempo modifichiamo le nostre aspettative e i nostri pregiudizi su quella stessa situazione. L'interpretante può accedere all'interpretato solo tramite una serie di precomprensioni o di pregiudizi, ed è stato proprio questo il punto di partenza del lavoro di ricerca. Partire da un insieme di attese, da una serie di linee orientative provvisorie per decodificare l'*interpretandum*, da pregiudizi che progressivamente sono stati riabilitati, secondo il circolo ermeneutico, anche in virtù di uno dei principi fondamentali del Servizio Sociale, ossia la sospensione del giudizio. Un circolo che nelle scienze sociali, per

[767] F. Vidoni, *Dialettiche nel pensiero contemporaneo*, Edizioni Canova, Treviso, 1996, p. 222. Il soggetto che conosce e interpreta può accedere all'oggetto, a ciò che viene conosciuto e interpretato, solo tramite una serie di pre-comprensioni.
[768] H. G. Gadamer, *Verità e metodo,* cit., p. 678.
[769] Id., *Verità e metodo 2. Integrazioni*, trad. it. di R. Dottori, Bompiani, Milano, 1996, p. 231.
[770] *Ivi*, p. 121. Il rapporto tra il soggetto e l'oggetto è tipo mediativo. In merito, va ricordato che per Gadamer un ruolo chiave è ricoperto dal linguaggio, inteso non come un insieme di segni, ma proprio come esperienza ermeneutica, e quindi espressione di mediazione indispensabile per "il comprendere".

Giddens, diventa doppio: "La ricerca produce interpretazioni che cercando di dar senso ai modi in cui gli attori cercano a loro volta di dar senso alla loro azione. Si tratta di resoconti di senso di resoconti di senso, o se vogliamo di narrazioni di narrazioni".[771] Una doppia ermeneutica che per Palumbo e Garbarino sta ad indicare la necessità che le spiegazioni fornite risultino adeguate, cioè comprensibili e condivisibili anche dagli attori sociali osservando i quali sono state prodotte.[772] Non si dimentichi, infatti, che nelle scienze sociali in primo piano non c'è solo il significato proposto dagli attori, ma anche quello proposto dagli interpreti. L'obiettivo è proprio quello di identificare i piani di significato contenuti nel testo, oltrepassando il piano informativo presente alla sua superficie. I contenuti latenti nel testo devono essere portati alla luce attraverso un processo ricostruttivo.[773] La comprensione ermeneutica, dunque, non è solo un atto interpretativo ma presuppone anche uno sforzo produttivo: "L'interprete è ben conscio della distanza tra il proprio orizzonte e il testo da interpretare, ma durante il processo della comprensione si instaura un nuovo orizzonte più largo e comprensivo che supera la domanda e i pregiudizi di partenza".[774]

7.3 Fasi operative

Fase 1

La prima fase operativa della ricerca ha coinciso con una ricerca sul portale del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Universitaly*, con il fine di confrontare tra loro le offerte formative di tutti i Corsi di studio L39 e LM87 attivi a livello nazionale nell'anno accademico 2015/2016. Una ricerca che andava a sondare il peso, in termini di cfu, che viene attribuito alle discipline di Servizio Sociale e in modo particolare ai tirocini professionali. Questo non solo per avere un quadro quanto più possibile chiaro, ma anche per rendere conto delle differenze con il passato, con la

[771] A. Melucci (a cura di), *Verso una sociologia riflessiva*, Il Mulino, Bologna, 1998, p. 23.
[772] M. Palumbo, E. Garbarino, *op. cit.*, p. 30.
[773] C. Leccardi, *L'analisi ermeneutica delle interviste*, Materiale distribuito durante la Scuola di metodologia della ricerca sociale. Giornate no standard, Brescia, 24 maggio 2010.
[774] M. T. Pansera, *Antropologia filosofica*, Mondadori, Bari, 2001, p. 14, citato in M. Sinigaglia, *Processi di apprendimento dell'assistente sociale dalla pratica professionale*, Tesi di Dottorato, Università degli Studi di Trieste, anno accademico 2009/2010, p. 32.

formazione offerta dalle Scuole di Servizio Sociale e, soprattutto, comprendere quali accorgimenti possano essere utili per garantire agli studenti dei corsi che siano effettivamente professionalizzanti.

Fase 2

Alla luce delle informazioni apprese dal succitato portale del MIUR e dalle normative europee e nazionali, oltreché dalla letteratura in materia, nella seconda fase sono state individuare conoscenze, abilità e competenze che gli studenti potrebbero/dovrebbero acquisire nel tirocinio professionale. A tal fine è stata costruita una griglia, riportata di seguito, prendendo come punto di riferimento soprattutto il Progetto europeo Tuning sia a livello generale che la parte più specifica del *Tuning Sectoral Framework for Social Science* e le *Guidelines of competence development in the study field of Social Work* elaborate dall'Università di Vilnius in Lituania.

Tab. 27 *Conoscenze tirocinio I ciclo*[775]

Conoscenze (generale)	Conoscenze (particolare)
IL CONTESTO	Conoscenza del contesto territoriale
	Conoscenza del contesto organizzativo
	Conoscenza del contesto professionale
LA PROFESSIONE DI ASSISTENTE SOCIALE	Conoscenza integrata e comprensione dello sfondo interdisciplinare del Servizio Sociale*[776]
	Conoscenza della dimensione etica e deontologica della professione*
	Conoscenza della metodologia del Servizio Sociale*
	Conoscenza del processo di aiuto nel Servizio Sociale*
	Conoscenza degli strumenti professionali dell'assistente sociale*
	Conoscenza della documentazione professionale*
	Conoscenza dell'ordinamento professionale
LE POLITICHE SOCIALI	Conoscenza della legislazione sociale
	Conoscenza delle politiche di welfare e dei servizi esistenti a livello locale, regionale e nazionale
	Conoscenza del ruolo del Servizio Sociale all'interno del sistema di welfare
	Conoscenza della collaborazione interprofessionale e del lavoro di equipe
LA DIMENSIONE DEL SE'	Conoscenza approfondita del sé
	Conoscenza della rappresentazione della professione

Tab. 28 *Abilità tirocinio I ciclo*

Abilità (generale)	Abilità (particolare)
	Coniugare teoria e pratica

[775] Fonte: elaborazione propria.
[776] L'asterisco sta ad indicare che può essere intesa come conoscenza teorica o come conoscenza applicata a seconda dell'offerta formativa dei singoli atenei (potrebbe stare nelle conoscenze o nelle abilità).

LA PROFESSIONE DI ASSISTENTE SOCIALE	Applicare deontologia professionale
	Utilizzare gli strumenti professionali
	Utilizzare la documentazione professionale
	Stabilire una relazione di aiuto
	Rispettare il segreto professionale e il principio di riservatezza
IL CONTESTO	Correlare le molteplici dimensioni del lavoro
	Riconoscere la complessità sociale
	Abilità nell'adattarsi al contesto organizzativo
	Verificare le fonti di informazione e trattare i fatti rigorosamente
LA DIMENSIONE EMOTIVA E RELAZIONALE	Gestione della relazione di aiuto in rapporto alla specificità del contesto
	Gestione della relazione professionale con il supervisore
	Gestione della relazione professionale nell'interazione con le altre figure
	Gestione della relazione con il docente di tirocinio
	Abilità comunicative
	Gestione della dimensione emotiva
	Abilità nell'adattamento a nuove situazioni
	Abilità nell'interrogarsi sul proprio sé professionale
	Abilità di problem solving
ABILITA' COGNITIVE	Abilità logiche e argomentative
	Scegliere tra più soluzioni alternative
	Autonomia di giudizio

Tab. 29 *Competenze tirocinio I ciclo*

Competenze (generale)	Competenze (particolare)
COMPETENZE PROFESSIONALI	Competenza nella applicazione di concetti e procedure specifiche del Servizio Sociale
	Competenze metodologiche
	Competenze nello sviluppo del processo di aiuto
	Competenze etico – deontologiche
	Competenza nella scrittura professionale
	Competenze informatiche elementari
	Competenze nella stesura dell'elaborato (pertinenza, congruenza e originalità)
	Competenze giuridiche e normative
COMPETENZE RELAZIONALI	Competenze relazionali inerenti la gestione del processo di aiuto
	Competenze comunicative inerenti la gestione del processo di aiuto
	Competenza nel lavoro di squadra
COMPETENZE RIFLESSIVE	Competenze critiche e autocritiche
	Competenze creative
	Apprendere e valutare l'esperienza nella sua globalità
	Rielaborare e auto valutare l'esperienza
	Competenze autoriflessive

Tab. 30 *Conoscenze tirocinio II ciclo*

Conoscenze (generale)	Conoscenze (particolare)
IL CONTESTO	Conoscenza del contesto territoriale (dimensione macro)
	Conoscenza del contesto organizzativo (aspetti organizzativi, normativi e gestionali)
	Conoscenza del contesto professionale
	Conoscenza degli strumenti per leggere il contesto
LA PROFESSIONE DI ASSISTENTE SOCIALE SPECIALISTA	Conoscenza integrata e comprensione dello sfondo interdisciplinare del Servizio Sociale (soprattutto per chi non proviene dalla L39)
	Conoscenza della dimensione etica e deontologica della professione (soprattutto per chi non proviene dalla L39)
	Conoscenza della metodologia del Servizio Sociale (soprattutto per chi non proviene dalla L39)
	Conoscenza dell'ordinamento professionale (soprattutto per chi non proviene dalla L39)
	Conoscenza della teoria e dei metodi di pianificazione, organizzazione e gestione dei servizi sociali
	Conoscenza della teoria e dei metodi di progettazione e co-progettazione

	Conoscenza della teoria e della metodologia di analisi valutativa
	Conoscenza della teoria, dei metodi e delle tecniche inerenti la ricerca sociale e di Servizio Sociale
LE POLITICHE SOCIALI	Conoscenza della legislazione sociale
	Conoscenza delle politiche di welfare e dei servizi esistenti a livello locale, regionale e nazionale
	Conoscenza del ruolo del Servizio Sociale all'interno del sistema di welfare
	Conoscenza della collaborazione interprofessionale e del lavoro di equipe

Tab. 31 *Abilità tirocinio II ciclo*

Abilità (generale)	Abilità (particolare)
L'ASSISTENTE SOCIALE SPECIALISTA	Coniugare teoria e pratica
	Applicare la deontologia professionale
	Promuovere i principi del Servizio Sociale
	Gestire la relazione professionale di aiuto
	Documentare
	Lavorare in rete
	Informare e comunicare
	Promuovere la cultura del Servizio Sociale
IL CONTESTO	Raccogliere ed elaborare dati ai fini di ricerca
	Rilevare e studiare problemi e risorse
	Valorizzare e promuovere risorse
	Abilità nell'adattarsi al contesto organizzativo
LA DIMENSIONE EMOTIVA E RELAZIONALE	Gestione della relazione di aiuto in rapporto alla specificità del contesto
	Gestione della relazione professionale con il supervisore dell'ente
	Gestione della relazione con le altre figure professionali
	Collaborare in modo integrato e multidisciplinare
	Gestione della relazione con il docente di tirocinio
	Capacità comunicative
	Gestione della dimensione emotiva
	Abilità nell'adattamento a nuove situazioni
	Abilità di problem solving
	Capacità di interrogarsi sul proprio sé professionale
ABILITA' COGNITIVE	Abilità logiche e argomentative
	Scegliere tra più soluzioni alternative
	Autonomia di giudizio

Tab. 32 *Competenze tirocinio II ciclo*

Competenze (generale)	Competenze (particolare)
COMPETENZE PROFESSIONALI	Elaborare programmi
	Pianificazione, programmazione, progettazione co-progettazione, gestione e coordinamento dei servizi
	Organizzare interventi e servizi
	Riconoscere e gestire la complessità
	Analisi e valutazione
	Ricerca sociale e di Servizio Sociale
	Promozione del lavoro di/per/con la comunità
	Leggere e analizzare i fenomeni sociali con un approccio scientifico
	Coordinare e gestire gruppi di lavoro o lavoro con i gruppi
	Competenza nell'uso della scrittura professionale
	Competenze giuridiche e normative
	Competenze informatiche avanzate
	Competenze testuali (pertinenza, congruenza, originalità)
COMPETENZE RELAZIONALI	Competenze relazionali inerenti la gestione del processo di aiuto
	Competenze comunicative inerenti il processo di aiuto
	Competenze nel lavoro di squadra
COMPETENZE RIFLESSIVE	Competenze critiche e autocritiche
	Competenze creative
	Apprendere e valutare l'esperienza nella sua globalità
	Rielaborare e auto-valutare l'esperienza

	Competenze autoriflessive

Fase 3

La griglia, oltre ad essere utilizzata come "bussola" nell'analisi delle relazioni, è stata testata con i supervisori di tirocinio, le cui indicazioni, come si vedrà in seguito, sono state utili sia per confermare quanto già delineato sia per annoverare nel lavoro conclusivo aspetti finora tralasciati. A tutti è stato inviato un messaggio di posta elettronica in cui veniva esplicitato l'oggetto della ricerca e le finalità della stessa. Venivano altresì invitati ad offrire la loro collaborazione andando a compilare i campi della griglia intenzionalmente lasciati in bianco per non influenzare il loro pensiero. In altri termini, ogni supervisore ha ricevuto la griglia dove venivano delineate, rispetto a conoscenze, abilità e competenze, solo le dimensioni macro (contesto, professione, politiche sociali, area emotivo - relazionale, riflessività). È opportuno segnalare che la partecipazione è stata scarsa (10% per i supervisori della L39 e 10% per i supervisori della LM87)[777], ma non è dato sapere se questo sia imputabile ad uno scarso interesse oppure, come hanno chiarito diverse colleghe, al fatto che le incombenze lavorative non consentono di dedicare del tempo ad altre attività.

Fase 4

In questa fase ha preso avvio il lavoro ermeneutico di cui si è detto in precedenza, con una tensione continua tra estraneità e familiarità. Si è partiti da uno schema orientativo (la griglia) da utilizzare nella lettura analitica delle relazioni finali presentate dagli studenti, per decodificare l'interpretato; da pregiudizi, ma anche dalla volontà di metterli alla prova, di "testarli", mostrandosi disposti a rinnovare le proprie presupposizioni, rivederle e correggerle, dunque, di aprirsi all'alterità dei testi.

Come si è già avuto modo di illustrare, sono state prese in considerazione innanzitutto le relazioni scritte presentate dagli studenti alla fine dei loro percorsi di tirocinio, sulla base del materiale cartaceo reperibile nell'archivio del Laboratorio FOIST (una parte importante è stata smarrita nel periodo di transizione da facoltà a dipartimento) e del materiale su supporto digitale fornito dall'Ufficio tirocinio. Per il

[777] Comune di Alghero (1 per L39 e 1 per LM87); Comune di Sassari (1 per L39); PUA ASL Sassari (1 per L39); servizio sociosanitario ASL Sassari (2 per L39); USSM Sassari (1 per L39 e 1 per LM87); Comune di Ittiri (1 per LM87); UEPE Sassari (1 per L39); Comune di Tissi (1 per L39); Comune di Uri (1 per L39); ASL Sassari Distretto Alghero (1 per L39); Comune di Oristano (1 per L39).

corso L39, utilizzando il criterio della saturazione, si è convenuto di fermarsi nell'analisi alla coorte 2006/2007, considerando, come indicatore di sufficienza numerica dei documenti raccolti, la mancanza di particolari o di informazioni nuove rispetto a ciò che era stato già raccolto.[778] Le relazioni analizzate, come meglio si può osservare nella tabella seguente, sono state 264 per il tirocinio di II e III livello del Corso di studio L39 (si è scelto di prendere in considerazione solo le relazioni, per entrambi i livelli, presentate dallo stesso autore) e 67 per il tirocinio del Corso LM87. A queste si aggiungano le 231 relazioni presentate per il tirocinio di I livello del Corso di studio L39, utili per approfondire lo studio delle aspettative e delle motivazioni che spingono uno studente ad intraprendere tale percorso formativo. Tutte le relazioni sono dattiloscritte e si compongono di un numero di pagine che va da un minimo di 12 ad un massimo di 42.

Fig. 4 *Relazioni tirocinio I livello L39*

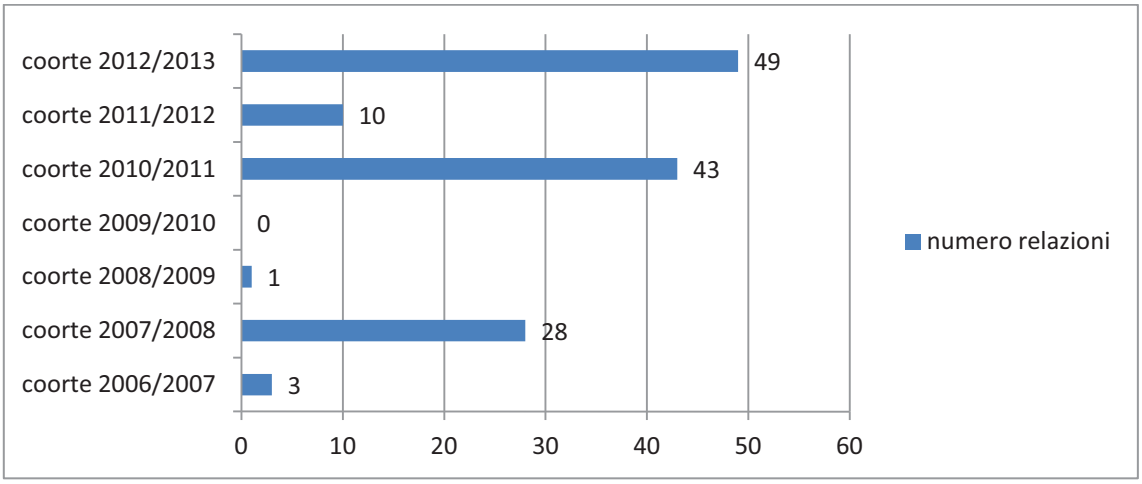


Fig. 5 *Relazioni tirocinio II livello L39*

[778] M. Palumbo, E. Garbarino, *op. cit.*, p. 212.

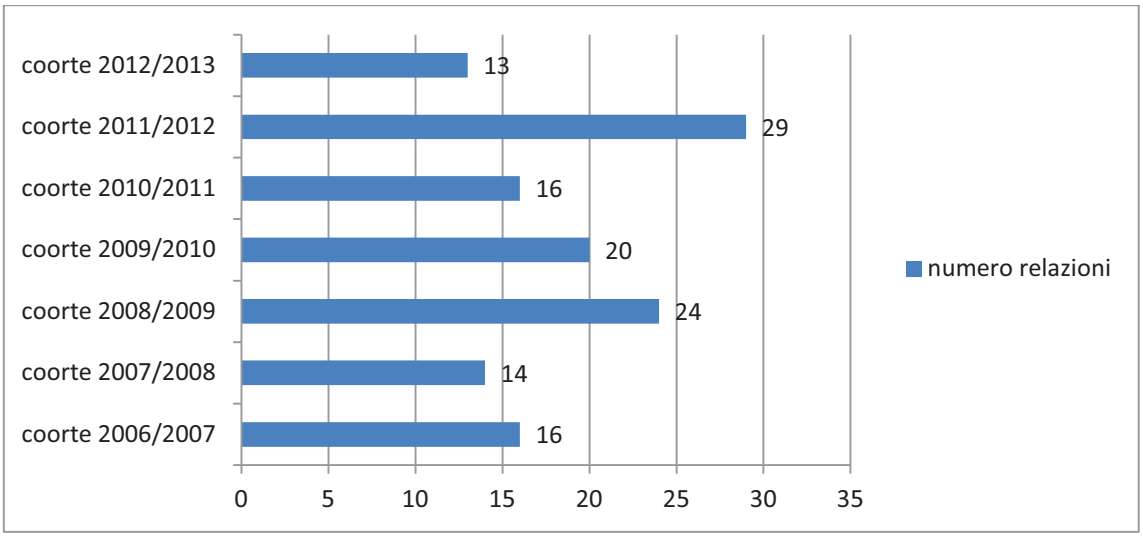


Fig. 6 *Relazioni tirocinio III livello L39*

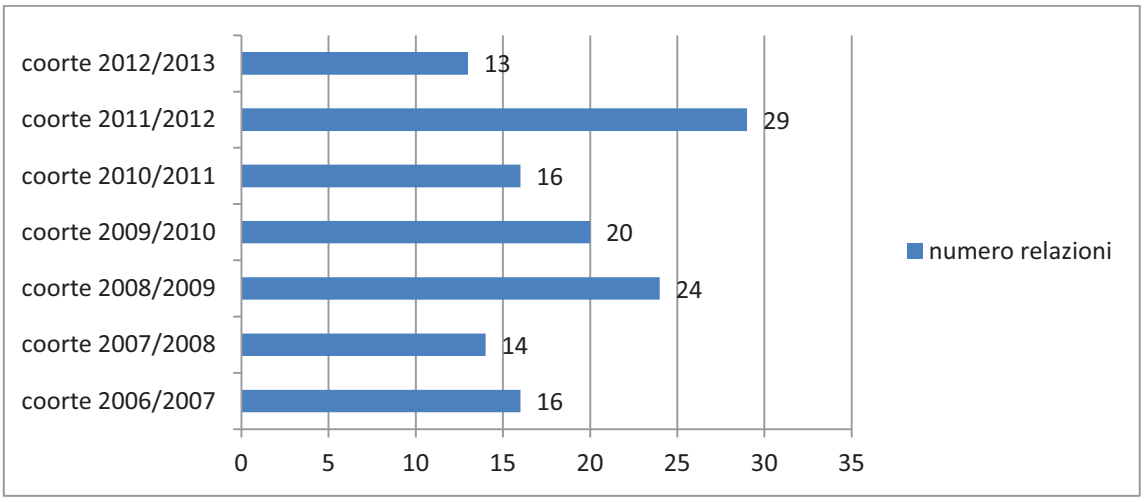
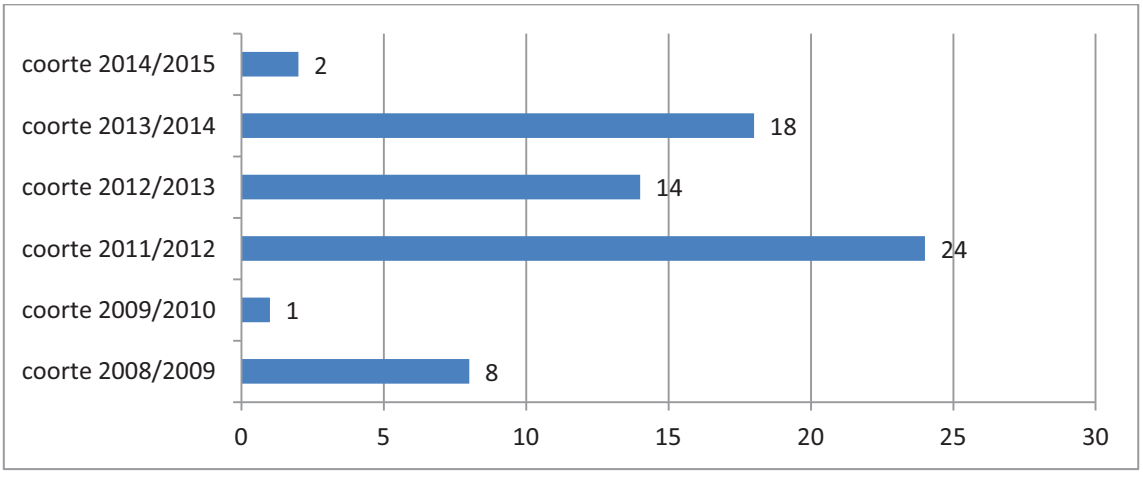
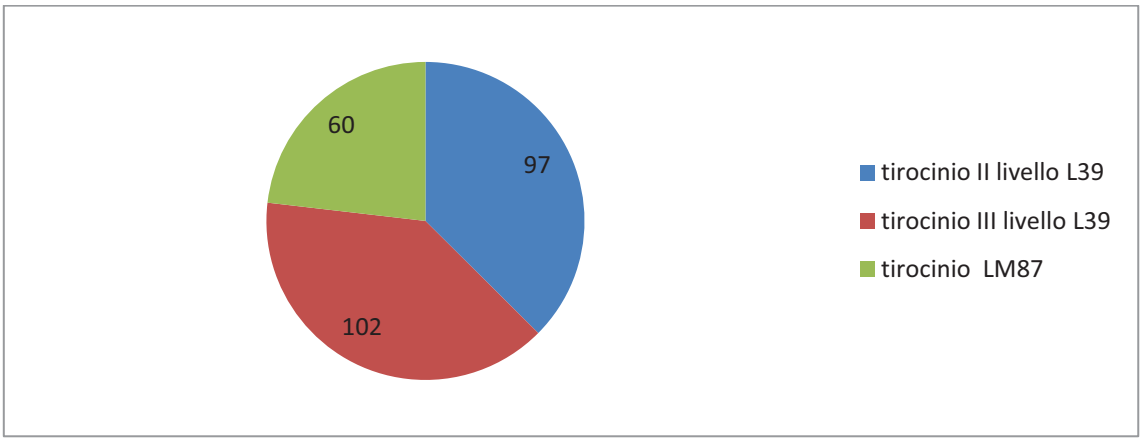


Fig. 7 *Relazioni tirocinio LM87*



Sulle valutazioni ci sono state maggiori difficoltà nel reperire la documentazione poiché non esiste, almeno per la L39, uno schema predefinito che i supervisori possono utilizzare. Essi possono scegliere se scrivere direttamente sui libretti di tirocinio, ai quali concluso il percorso non è più possibile accedere, oppure redigere una loro relazione su carta intestata dell'ente in cui lavorano. Solo in questo ultimo caso l'Ufficio tirocinio provvede a scansionare il materiale e conservarlo su supporto digitale.

Fig. 8 *Valutazioni supervisori*



Fase 5

Nel corso della ricerca, in relazione al Corso di studio LM87, è emersa l'esigenza di comprendere se e come nel corso del tirocinio sia possibile acquisire e/o sviluppare ulteriori competenze, rispetto a quelle delineate nella griglia, orientate alla Ricerca Responsabile e all'Innovazione (RRI). Tematiche care alle politiche europee che trovano riscontro nel già menzionato Progetto EnRRICH, di cui il Laboratorio FOIST è partner. Per fare questo, non avendo ottenuto riscontro dall'analisi del materiale documentario, se non per ciò che concerne la riflessività, si è deciso di realizzare degli incontri di altervisione con gli studenti impegnati nell'esperienza di tirocinio. Il progetto prevede per il futuro anche il coinvolgimento degli assistenti sociali che svolgono funzioni di supervisione.[779]

[779] Il 21 novembre 2016, in questa direzione, è stato realizzato un primo incontro preliminare sia per sondare le disponibilità sia per programmare gli incontri futuri e le aree tematiche su cui focalizzare l'attenzione. I supervisori presenti hanno manifestato l'esigenza di sviluppare pratiche riflessive condivise che possano avere delle ricadute positive nel lavoro quotidiano.

L'altervisione è un metodo, elaborato nel Servizio Sociale da Gui, che consente di predisporre uno spazio di confronto e di riflessività intraprofessionale riconoscibile e legittimato (un tempo, un luogo, un gruppo, un metodo) per gli assistenti sociali e per l'organizzazione in cui lavorano, come opportunità di accrescimento delle competenze già presenti. L'intento è quello di fare emergere, rendere evidente e fruibile a più professionisti la competenza professionale di ciascuno, spesso implicita e raramente condivisa, rendendola patrimonio incrementabile nell'organizzazione e confrontabile tra colleghi, anche di altre identità professionali. Su questo si fonda la possibilità di sostegno reciproco nell'affrontare le sfide del quotidiano professionale.[780] Ogni membro del gruppo di volta in volta espone una situazione (caso-problema) che lo abbia posto o lo stia ponendo di fronte ad alcuni interrogativi ancora aperti. La finalità non è quella di andare alla ricerca di soluzioni immediate al caso-problema presentato, quanto di esplicitare i processi di pensiero e di possibile presa di decisione. Ogni singolo partecipante espone infatti il suo punto di vista in merito e tali "visioni esplicitate e rese comprensibili (letteralmente, che si possono prendere insieme) vanno a comporre, attraverso un lavoro di riordino cognitivo operato in gruppo, un sapere oggettivato, riconoscibile e valutabile al di fuori della percezione soggettiva, implicita, intuitiva, indiscussa e indiscutibile del singolo operatore".[781]

Il metodo dell'altervisione, nella presente ricerca, è stato trasferito e sperimentato in ambito accademico con un duplice obiettivo: da un lato facilitare lo sviluppo di processi riflessivi e condivisi già nel percorso formativo, partendo dal presupposto che questo possa avere delle ricadute positive in un futuro lavorativo; dall'altro quello di comprendere se, effettivamente, nel percorso di tirocinio di II ciclo sia possibile acquisire e/o sviluppare le competenze RRI sopra citate (quattro dimensioni - riflessività, anticipazione, reattività, inclusione- a loro volta articolate in più competenze).

Sono stati realizzati cinque incontri ai quali hanno partecipato sei studenti impegnati nel tirocinio in uno specifico arco temporale (aprile-settembre 2016) in servizi differenti (Comune di Alghero; Comune di Ittiri; Comune di Bitti; Comune di Mogoro; USSM Sassari; COSPES). La cadenza degli incontri, della durata di circa tre

[780] Corso di formazione "Il metodo dell'Altervisione in Servizio Sociale", Lecco, novembre 2014/settembre 2015, consultabile su http://w3.ordineaslombardia.it.
[781] *Ibidem*.

ore, è avvenuta ogni 3 settimane circa, per fare in modo che gli studenti avessero il tempo di riflettere e rielaborare quanto appreso dai colleghi. Il primo incontro è stato di introduzione teorica sia al metodo di altervisione che al progetto EnRRICH al cui interno è prevista proprio tale sperimentazione (*Promising practice*) così come si può osservare negli allegati. L'intero percorso si è comunque costruito come un momento di riflessione sul tirocinio e sulle opportunità di apprendimento tramite il confronto narrativo, quel raccontare e raccontarsi che abbiamo argomentato nella prima parte di questo lavoro di tesi.

Si è prestata grande attenzione al setting, in modo da creare un clima il più possibile informale in cui gli studenti potessero sentirsi a proprio agio nell'esporre anche aspetti critici legati all'esperienza in corso. A tale scopo è stata individuata un'aula che consentisse una sistemazione circolare nello spazio. Il ricercatore, al contempo anche docente di tirocinio, ha assunto il ruolo di accompagnatore/facilitatore soprattutto nel primo incontro, limitandosi progressivamente ad un'osservazione partecipante. Tutti gli incontri sono stati registrati, previo consenso degli interessati, e integralmente trascritti. Si rimanda ai capitoli successivi per la presentazione dei principali risultati.

Ogni tirocinante di volta in volta è partito da un caso/problema, condividendo con gli altri un sapere di per sé già esistente ma "ulteriormente acquisibile e moltiplicabile attraverso il confronto".[782] Il caso problema non ha riguardato lo specifico professionale, difficile da esplicitare dal momento che si tratta di tirocinanti, ma tutte le dimensioni che ruotano attorno all'esperienza di tirocinio: dilemmi rispetto all'agire del supervisore, criticità nelle relazioni con altri professionisti e con l'utenza, difficoltà nello svolgere un compito assegnato, ecc. Il fine non era quello di giungere ad eventuali soluzioni ritenute giuste, ma la costruzione di saperi condivisi poiché, come chiarisce Gui, nell'Altervisione, "l'attenzione è rivolta a riconoscere le azioni cruciali che consentano una crescita di apprendimento sui piani del poter fare e del poter essere".[783]

[782] L. Gui, *Il metodo dell'altervisione per condividere il sapere professionale*, citato in Gruppo Supervisori di Tirocinio di Bergamo, Progetto: Formarsi per accompagnarsi, settembre 2013- marzo 2014, consultabile su http://www.provincia.bergamo.it/provpordocs/Formarsi-per-accompagnarsi.pdf.
[783] *Ibidem*.

I tirocinanti sono stati accompagnati in un percorso di reciproco apprendimento in cui hanno avuto l'opportunità di acquisire sensibilità ai fenomeni del gruppo e affinare la percezione che hanno di sé, degli altri, del tirocinio, della formazione e della professione. Una sorta di T-group[784] in cui i partecipanti, predisposti a processi di cambiamento, sia personali che professionali, si sono immersi nella situazione e hanno vissuto e analizzato ciò che succede nel gruppo nel "qui ed ora", in quello che viene definito come apprendimento collaborativo. Il T-group, d'altra parte, si fonda sul concetto di riflessività, consente di vivere un'esperienza e, contestualmente, riflettere su di essa. È una tecnica che consente di potenziare le competenze di ciascuno in merito all'osservazione, alla comunicazione e al lavoro di gruppo, prerogativa quest'ultima proprio delle professioni di aiuto, quindi anche degli assistenti sociali.

Fase 6

L'ultima fase, sulla base dei risultati ottenuti nelle fasi precedenti, ha previsto la costruzione di due nuove griglie, rispettivamente per il corso di I e II ciclo, includenti conoscenze, abilità e competenze da acquisire nei percorsi di tirocinio. Questo è stato possibile anche grazie al confronto con il lavoro del gruppo dedicato ai *Social Services* che ha portato ad una classificazione delle competenze inserita nel portale ESCO di cui si è detto sopra.

[784] Cfr. K. Lewin, *Teoria del campo delle scienze sociali.* Selected Theorical Papers, Hardcover, 1951.

Capitolo VIII
Conoscenze, abilità e competenze nel tirocinio di I ciclo

8.1 Il contesto

Alla luce di quanto esposto in precedenza, l'intento di questo lavoro di ricerca è quello di dimostrare come nel tirocinio di Servizio Sociale, sebbene la distinzione sia stata fatta su un piano analitico, conoscenze, abilità e competenze si trovino in una complementarietà reciproca e non su terreni rigidamente separati. Utilizzando, dunque, la griglia di cui sopra, si è andati ad esplorare, sia per il corso di studio L39 che per quello LM87, tutto il materiale disponibile (relazioni presentate dagli studenti e valutazioni dei supervisori) nella prospettiva di costruire progressivamente quella che dovrebbe essere "la cassetta degli attrezzi" del futuro assistente sociale. Un'esplorazione che, riprendendo la metafora "metallurgica" di Marzotto, ha consentito di estrarre metalli preziosi da materiale apparentemente di scarso valore.[785]

La prima macro area sondata riguarda il contesto, ossia il complesso delle circostanze e delle situazioni nelle quali un fatto, in questo caso il tirocinio, si verifica. Un termine, spesso utilizzato in modo interscambiabile con altri "quali ambiente, territorio, oppure in combinazione con termini usati come aggettivazione (c. di vita, c. ambientale, c. familiare)"[786], che assume un ruolo centrale per il Servizio Sociale. Imparare a conoscere e leggere il contesto è infatti il primo requisito per il futuro professionista dell'aiuto, così come sancisce anche il Codice Deontologico all'articolo 35: "Nelle diverse forme dell'esercizio della professione, l'assistente sociale non può prescindere da una precisa conoscenza della realtà socio territoriale in cui opera e da un'adeguata considerazione del contesto culturale e di valori, identificando le diversità e la molteplicità come una ricchezza da salvaguardare e da difendere, contrastando ogni tipo di discriminazione". Focalizzare l'attenzione sul contesto come situazione di apprendimento implica dunque "l'idea che quel contesto, soggettivato, sia attore e

[785] C. Marzotto, *Il lavoro sociale come azione di tirar fuori l'oro dal metallo*, in C. Marzotto (a cura di), *op. cit.*., p. 189.
[786] G. Pieroni, Voce *Contesto*, in A. Campanini (diretto da), *Nuovo Dizionario di Servizio Sociale*, cit., pp. 167-70.

protagonista della formazione, offrendosi come luogo di apprendimento e aprendosi all'Università (negoziando) affinchè lo studente accolto, possa praticare la sua esperienza".[787]

Un metodo di lavoro efficace, che offre la possibilità di osservare il contesto nella sua globalità, è quello che si serve dei profili di comunità, "un modo di organizzare l'osservazione […] aggregando i dati che si riferiscono a settori specifici e giungendo alla fine a integrare le differenti informazioni in un quadro di interdipendenza":[788]

- profilo territoriale (elementi che definiscono morfologicamente un territorio: lineamenti idrografici e orografici, clima, etc.);
- profilo demografico (studio della popolazione residente in un dato territorio);
- profilo delle attività produttive (livelli di reddito della popolazione, attività svolte nei diversi settori, indicatori economici);
- profilo dei servizi (numero, tipologia, ubicazione delle strutture e utenza);
- profilo istituzionale (organizzazione politico-amministrativa, uffici giudiziari, forze armate, istituti di pena e istituzioni religiose);
- profilo antropologico – culturale (valori, norme condivise, credenze, costumi, riti e tradizioni);
- profilo psicologico[789] (senso di comunità, processi di identificazione collettiva, presenza di gruppi sociali, relazioni tra i gruppi presenti nel territorio, ecc.).

In tempi recenti, è stato aggiunto un ulteriore profilo che cerca di esplorare e scoprire quali siano le aspettative e i progetti futuri di una comunità. L'obiettivo è anche quello di comprendere verso quale modello di convivenza è proiettata la comunità stessa e come questa sia influenzata o meno dalle prospettive proposte, ad esempio, dai mass media, dalla modernizzazione e dai fenomeni emergenti.[790]

Per semplicità abbiamo racchiuso la maggior parte di questi profili nel contesto territoriale (il tirocinante ha acquisito conoscenze rispetto al profilo fisico, economico,

[787] M. Lupi, *op. cit*., p. 67.
[788] E. R. Martini, A. Torti, *Fare lavoro di comunità*, cit., p. 110.
[789] E. R. Martini, R. Sequi, *Il lavoro nella comunità*, Carocci, Roma, 1988, pp. 26-36. Gli autori lo individuano come profilo psicologico ma, partendo dal presupposto che racchiude le dinamiche affettivo - relazionali della comunità, potrebbe essere indicato anche come profilo sociologico.
[790] S. Addotta, M. T. De Camillis, *Piccoli e grandi: la comunità protegge i suoi bambini*, Maggioli, Sant'Arcangelo di Romagna, 2009, p. 58.

demografico, sociale, culturale e psicologico, i bisogni conclamati, i bisogni latenti, le risorse presenti e potenziali), ampliando il discorso anche al contesto organizzativo (il tirocinante ha acquisito conoscenze relative all'organizzazione, macro e micro struttura, al ruolo e alle funzioni dei singoli professionisti, oltreché alle dinamiche relazionali interne ed esterne) e professionale (il tirocinante ha acquisito conoscenze relative al ruolo, alle funzioni e ai mandati dell'assistente sociale, con particolare attenzione al servizio in cui si è realizzata l'esperienza), ma in ogni caso si tratta di un'osservazione ecologica, esperita dagli studenti, che consente di agire ed essere in un contesto.

Il contesto territoriale: conoscenze

L'analisi delle relazioni di tirocinio relative alla coorte 2006-2007 non consente di comprendere in modo chiaro se gli studenti abbiano fatto proprio questo "sguardo riflessivo", almeno nella prima parte che viene delineata come analisi del contesto territoriale, giacché ben l'80% degli elaborati non propone nessun tipo di approfondimento in materia, sia per il II che per il III livello di tirocinio. Nel restante 20% troviamo alcuni accenni geografici, demografici, socioeconomici e culturali, ma talmente brevi che non è possibile trarre delle considerazioni. Solo un caso si presenta interessante e riguarda un tirocinio di III livello effettuato presso il Centro di Orientamento Scolastico Professionale e Sociale di Sassari (COSPES Salesiani Sardegna), nel quale, come si è già anticipato, da tempo viene realizzata una forma di supervisione delegata, non essendo presente all'interno la figura dell'assistente sociale. A tal fine è stato predisposto un progetto di tirocinio, condiviso tra studente, tutor accademico, responsabile del servizio e supervisore esterno, finalizzato all'individuazione delle potenziali aree in cui potrebbe operare l'assistente sociale, nell'eventualità di un suo inserimento in pianta organica. Un'ipotesi progettuale che non può prescindere da una preliminare analisi del territorio nella sua totalità, con la rilevazione dei bisogni emergenti e del sistema istituzionale dei servizi.

Nella coorte 2007/2008 il 70% delle relazioni di II livello non presenta alcun riferimento al contesto territoriale, mentre nel restante 30% i richiami, seppure esigui, si riferiscono principalmente agli aspetti geografici, demografici e culturali. Il profilo delle attività produttive e l'insieme delle infrastrutture e risorse del territorio è toccato in rari casi, attraverso tabelle e/o grafici che si riferiscono il più delle volte al passato. Lo

stesso dato emerge, nelle medesime percentuali, dalle relazioni di III livello. Appare contraddittorio il fatto che nella parte dedicata alle fasi del progetto di tirocinio molti studenti scrivano che una di queste ha coinciso proprio con l'analisi del territorio, sebbene all'interno della relazione non sia presente nessun tipo di approfondimento in tale direzione.

L'analisi diventa più accurata nelle due coorti successive e questo potrebbe essere il risultato di nuove linee guida per la stesura dell'elaborato da parte del corso di studio o di una maggiore attenzione da parte dei diversi attori in gioco. Il 60% (2008/2009) e il 50% (2009/2010) delle relazioni di II livello presentano un'analisi accurata e si passa dalla descrizione degli elementi storici, geografici e territoriali a quelli demografici e socioeconomici. In casi specifici, relativi ai Comuni di Sassari, Olmedo, Bosa, Codrongianos e Ittiri, ma anche ai distretti sanitari di Alghero, Siniscola e Sassari, le studentesse presentano dati aggiornati sulla popolazione residente, sul numero di famiglie presenti, sulle condizioni abitative, sul numero di immigrati ed emigrati, sul livello di istruzione, su i bisogni presenti all'interno delle comunità e i servizi offerti. Lo stesso si ritrova nel 50%, di entrambe le coorti, delle relazioni di III livello con dati e informazioni importanti che, soprattutto per ciò che concerne il Comune di Sassari, derivano dal profilo di comunità relativo alla predisposizione del PLUS. Alcune studentesse, in particolare, soffermano la loro attenzione su un singolo quartiere, sempre della città di Sassari, in cui hanno svolto il tirocinio riportando le problematiche presenti e potenziali e le risorse che offre il territorio.

Emergono, tra tutte, le relazioni di due studentesse che hanno svolto il tirocinio rispettivamente presso i Comuni di Porto Torres e Bottidda, dove viene messa in luce proprio l'importanza del contesto territoriale:

> "Il tirocinio, oltre a fornire conoscenze e competenze sulla futura professione, permette di conoscere e scoprire il territorio nel quale si opera. Il territorio va a incidere sull'operatività e la progettualità del Servizio Sociale: noi operatori non potremmo mai agire nello stesso modo in due contesti diversi perché l'utenza, che magari presenta le stesse problematiche, è comunque diversa, come è diversa la loro storia e il loro ambiente di vita".[791]

[791] Relazione di tirocinio di III livello, coorte 2009/2010.

> "Imparando a leggere il mio territorio d'origine ho appreso quanto sia importante per un assistente sociale orientarsi nel territorio, conoscere non solo i servizi presenti, la normativa e i disagi sociosanitari, ma anche come si lega ogni parte del sistema sociale sul livello economico, demografico, politico, culturale e l'impatto che questi legami hanno sul piano sociale della comunità, ma anche sul carico emotivo degli utenti".[792]

Nella coorte 2010/2011 ben il 70% delle relazioni di II livello trascura il contesto territoriale, mentre nel restante 30% l'analisi è comunque superficiale o direttamente tratta dal web e neanche da siti istituzionali. Lo stesso dicasi per il III livello dove solo il 40% presenta qualche riferimento. Fa eccezione una studentessa che nel presentare il contesto del Comune di Sorso utilizza lo strumento dell'analisi SWOT, che le consente di delineare punti di forza e debolezza interni così come minacce e opportunità esterne per avere maggiore chiarezza sulla situazione socioeconomica e culturale in cui si trova a svolgere il suo ruolo di tirocinante e futura professionista.

La scarsa attenzione emerge soprattutto dall'analisi della coorte 2011/2012 dove appena il 10% delle relazioni di II livello pone l'attenzione sul territorio. Se, da un lato, è vero che nella stragrande maggioranza dei casi gli studenti vengono inseriti in luoghi diversi rispetto a quello di residenza, per cui non si conosce la realtà, dall'altro manca un atteggiamento curioso volto all'esplorazione. Una curiosità che potrebbe portare, nel momento in cui avviene l'abbinamento, a fare almeno un giro per le vie del paese/città, una sorta di osservazione diretta e partecipata che possa suscitare perlomeno spunti di riflessione sul contesto in cui si trascorreranno alcuni mesi della propria vita.

Interesse che, almeno in parte, si ritrova nel 50% delle relazioni di III livello. I casi più interessanti riguardano i Comuni di Ozieri, Bulzi, Tissi, Sennori, Siniscola (studio del PLUS triennio 2012/2014) e Porto Torres, il Centro di Salute Mentale (CSM) del distretto sanitario di Alghero, il Punto Unico di Accesso (PUA) e il Consultorio della ASL di Sassari, dove c'è un'attenzione alle problematiche sociali più rilevanti e alle risorse attive o attivabili a livello comunitario. Una studentessa, in particolare, evidenzia l'importanza dello studio e della conoscenza dell'ambiente per svolgere la professione di assistente sociale; una conoscenza del territorio che deve realizzarsi secondo diversi livelli, individuati proprio nei profili di cui sopra.

[792] Relazione di tirocinio di III livello, coorte 2008/2009.

La coorte di studenti che approfondisce più delle altre il contesto territoriale è di certo quella immatricolata nell'anno accademico 2013/2014. Approfondimento che emerge nell'80% delle relazioni di II livello e nel 90% di quelle di III livello sia per l'ente locale che per l'ambito sociosanitario. In merito, c'è da dire che proprio nel 2014 sono state elaborate dalla Commissione tirocinio delle nuove linee guida: per il II livello è necessaria l'analisi del contesto in cui si è svolto il tirocinio con riferimento all'area territoriale di competenza, alla sua popolazione, alle caratteristiche socio-economiche e culturali del territorio; per il III livello è necessaria l'analisi del contesto in cui si è svolto il tirocinio con riferimento alle problematiche sociali più rilevanti del territorio, alle risorse e al sistema dei servizi pubblici e privati (attivi e/o attivabili).

Figura 4 *Contesto territoriale nelle relazioni di tirocinio di II livello*

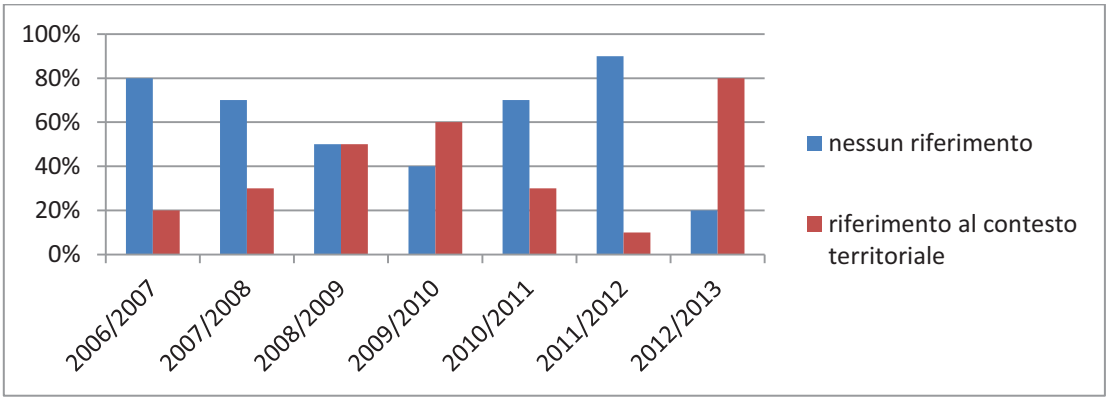
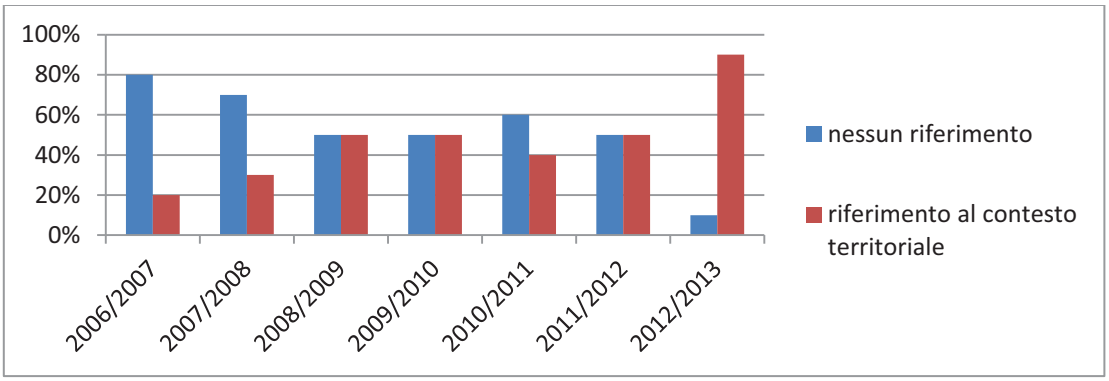


Figura 5 *Contesto territoriale nelle relazioni di tirocinio di III livello*



Le valutazioni finali elaborate dai supervisori, precisamente il 75% per i tirocini di II livello e l'80% per quelli di III, mostra che la prima fase del percorso di tirocinio è stata dedicata alla conoscenza del contesto territoriale, anche se non è ben chiaro in che

modo gli studenti abbiano condotto tale approfondimento, se non in rari casi in cui si intuisce che hanno utilizzato documenti e informazioni fornite dal supervisore o reperite autonomamente, oppure hanno svolto una specifica indagine:

> "Per quel che riguarda la conoscenza del territorio […] si rileva una buona capacità di analisi della documentazione ed elaborazione di tutte le informazioni apprese".[793]

> "La tirocinante ha iniziato l'attività con un'indagine rispetto al territorio e alle sue peculiarità, utile per comprendere i bisogni e la realtà del contesto e della comunità".[794]

L'analisi della comunità locale è uno strumento dal quale non si può prescindere per mettere in luce le peculiarità di un territorio e, dunque, pensare e realizzare processi di programmazione e progettazione qualificati. In questa prospettiva, il profilo di comunità "costituisce una lettura ragionata e partecipata dei bisogni di salute e benessere della popolazione"[795], uno strumento di supporto indispensabile per gli assistenti sociali che si pongono come obiettivo anche quello di attivare reti di solidarietà naturali e processi di partecipazione, in modo tale che siano le persone a individuare eventuali soluzioni a problemi individuali e collettivi. Il Codice stesso, all'art. 33, stabilisce che "l'assistente sociale deve contribuire a promuovere una cultura della solidarietà e della sussidiarietà, favorendo o promuovendo iniziative di partecipazione volte a costruire un tessuto sociale accogliente e rispettoso dei diritti di tutti". Un lavoro strettamente connesso alla promozione e al sostegno di processi di autodeterminazione delle persone, "tanto nella progressiva presa di coscienza dei termini di cittadinanza attiva, quanto nelle opportunità di auto-organizzazione in forma collettiva finalizzata al mutuo-aiuto e al sostegno di comunità".[796] L'intervento sociale, d'altra parte, si propone sempre di promuovere l'autonomia delle persone affinché esse siano in grado di realizzare le proprie aspirazioni, attraverso l'uso consapevole e personalizzato delle risorse personali, sociali e istituzionali. Tutto ciò presuppone dotarsi di "nuove lenti" già nel percorso formativo attraverso lo sviluppo di competenze che, oltre alla presa in carico individuale, siano orientate all'uso consapevole di ciò che

[793] Valutazione tirocinio di II livello, ente locale.
[794] Valutazione tirocinio di III livello, ente locale.
[795] G. Devastato, *Oltre la crisi. Quali sfide per il welfare dei soggetti*, Maggioli, Santarcangelo di Romagna, 2012, p. 56.
[796] S. Filippini, E. Bianchi, *op. cit.,* p. 74.

un territorio può offrire in termini di risorse e alla messa in rete delle stesse. Significa, riprendendo le parole di Consoli, imparare a collegare in maniera competente utenza e contesto, conoscere i territori utilizzando anche "misurazioni comparabili ed indicatori qualificati e controllabili" per poter offrire contestualmente "una descrizione del modo in cui si è intervenuti su quei territori, sul tipo di servizio erogato, i costi e le eventuali ricadute individuate".[797]

Il contesto organizzativo: conoscenze

Il tirocinio, oltre che in un contesto territoriale, si realizza all'interno di un contesto organizzativo, dove con il termine "organizzazione", in base ad alcune delle concezioni più diffuse, si può intendere un'unità sociale deliberatamente e formalmente costituita per il raggiungimento di fini specifici. Per quanto la sua struttura formale assicuri una continuità nel tempo, l'organizzazione si configura però come un sistema aperto al contesto circostante giacché i mutamenti che caratterizzano quest'ultimo "sono in grado di ripercuotersi profondamente sul funzionamento e sull'evoluzione organizzativi".[798] Un agire organizzativo che si configura come l'insieme delle prassi

> "per la regolazione dei comportamenti e delle azioni che può derivare da leggi, procedure, sistemi tecnologici, prescrizioni gerarchiche, ma in gran parte è il frutto delle conoscenze esperte e tacite, delle competenze, delle esperienze, delle memorie, delle intuizioni, delle pratiche individuali e di gruppo e soprattutto della coscienza del fine da raggiungere".[799]

Il Servizio Sociale e l'organizzazione sono strettamente congiunti tra loro e "hanno rappresentato nel tempo la sintesi più o meno efficace della messa in opera pianificata dell'aiuto sociale competente".[800] È importante quindi saper descrivere e interpretare l'organizzazione in cui si lavora, "riconoscerla come elemento vivo e risorsa utilizzabile nel lavoro, valutarne l'adeguatezza e poterla modificare".[801] L'assistente sociale, così come stabilisce il Codice, "deve impegnare la propria

[797] M. T. Consoli (a cura di), *La professionalizzazione dell'assistente sociale*, Bonanno, Acireale - Roma, 2010, p. 35.
[798] V. Cesareo, *Sociologia. Concetti e tematiche*, cit., p. 109.
[799] R. Cipriani, *Nuovo manuale di sociologia*, Maggioli, Santarcangelo di Romagna, 2016, p. 152.
[800] A. Zilianti, Voce *Servizio Sociale e Organizzazione*, in A. Campanini (diretto da), *Nuovo Dizionario di Servizio Sociale*, cit., pp. 626-630.
[801] R. Fenoglio, *L'operatore sociale nell'organizzazione*, in R. Albano, M. Marzano (a cura di), *L'organizzazione del servizio sociale. Strumenti di analisi e proposte operative*, Franco Angeli, Milano, 2000, p. 156.

competenza professionale per contribuire al miglioramento della politica e delle procedure dell'organizzazione di lavoro, all'efficacia, all'efficienza, all'economicità e alla qualità degli interventi e delle prestazioni professionali. Deve altresì contribuire all'individuazione di standard di qualità e alle azioni di pianificazione e programmazione, nonché al razionale ed equo utilizzo delle risorse a disposizione". Ed è proprio con il tirocinio che gli studenti iniziano ad "allenarsi" al confronto con i contesti di lavoro per cui è fondamentale per loro "apprendere le regole esplicite e, anzitutto, implicite delle relazioni all'interno delle organizzazioni, il sistema di gerarchie e le naturali e complesse dinamiche affettive che governano il funzionamento dei gruppi"[802], oltreché comprendere l'incidenza che le organizzazioni hanno sulle pratiche professionali stesse.

Il 40% delle relazioni di II livello della coorte 2006/2007 non presenta alcun tipo di analisi del contesto organizzativo, mentre il 60% si sofferma maggiormente su tali aspetti, seppure a livello micro. Per ciò che concerne l'ente locale, ad esempio, non c'è una contestualizzazione a livello macro, ma si va direttamente allo specifico del comune in cui si è realizzato il tirocinio con la presentazione di organigramma, settori, rete delle collaborazioni, elenco di ruoli e funzioni. Lo stesso avviene nel 50% delle relazioni di III livello, anche se in queste troviamo maggiori approfondimenti, soprattutto per quanto riguarda l'area sociosanitaria. Chi ha svolto il proprio percorso nell'ambito della salute mentale, ad esempio, parte sempre dal contesto più ampio della Azienda Sanitaria Locale per arrivare poi al Dipartimento di Salute Mentale e Dipendenze (DSMD), con un accenno anche al Servizio Dipendenze (SERD), al CSM, al Servizio Psichiatrico di Diagnosi e Cura (SPDC), ai servizi residenziali e semiresidenziali, fino alle comunità protette. Lo stesso si può affermare per i percorsi all'interno dell'Ufficio di Servizio Sociale per i Minorenni (USSM), che viene sempre inserito nella più vasta cornice del Dipartimento per la Giustizia Minorile prima di passare alla descrizione degli organi a base regionale o pluriregionale, Centri di Giustizia Minorile (CGM). Non è invece possibile delineare un quadro esaustivo del privato sociale, giacché solo un tirocinio è stato realizzato in questo settore, sebbene vengano descritti dalla studentessa ruoli, funzioni, collaborazioni, aree tematiche di intervento e progetti. La peculiarità sta nel

[802] M. Gallina, P. Pedrazzini, *Il tirocinio di secondo anno: un ponte tra università e lavoro*, in M. Tognetti Bordogna (a cura di), *op. cit.,* p. 72.

fatto che viene messa ben in luce l'assenza della figura professionale dell'assistente sociale (il già citato caso della supervisione delegata) non solo all'interno del centro, ma anche durante le varie riunioni di preparazione di un progetto.

Nella coorte 2007/2008 si riscontra una maggiore attenzione agli aspetti organizzativi già dal II livello di tirocinio per arrivare al 90% dei casi di III livello, anche se il grado di approfondimento varia da elaborato ad elaborato. L'area sociosanitaria appare anche in questi casi la più completa, che si tratti della salute mentale o del servizio per le dipendenze. Nel caso della psichiatria la prima parte è dedicata da tutti gli studenti ad un excursus storico al fine di evidenziare il passaggio dalla centralità del sintomo/malattia alla centralità della persona; da interventi fondati sul mandato sociale di controllo e custodia dei comportamenti definiti devianti a pratiche di aiuto basate sulla presa in carico della persona; dalla visione della malattia come avulsa da qualsiasi contesto alla persona intesa nella sua globalità e inserita all'interno del suo contesto di vita; dalla centralità di pratiche escludenti alla centralità della ricerca di inclusione sociale. Accurata anche la descrizione dell'Azienda Ospedaliera Universitaria (ruoli, funzioni, strutture, carta dei servizi e attività), del consultorio familiare, anche se difficilmente quest'ultimo viene inquadrato a livello più generale della ASL, e della prefettura con specifico riferimento al Nucleo Operativo Dipendenze (NOD).

Nelle coorti 2008/2009 e 2009/2010, l'80% delle relazioni di II livello presenta un approfondimento di grado differente a seconda dell'ente in cui è stato realizzato il percorso di tirocinio. Gli enti locali vengono presentati attraverso un mero elenco degli organi e dei settori. Si trova sempre una descrizione dei rappresentanti di governo (sindaco, consiglio e giunta comunale), mentre sono pochi i casi in cui si parte con la spiegazione di cosa sono gli enti locali, con riferimento al decentramento amministrativo avvenuto negli anni. Rientrano in questa parte anche tutte le prestazioni offerte e i servizi attivati a seconda dei destinatari (minori e famiglie, giovani adulti, disabili, anziani, immigrati, ecc.), così come la tipologia di operatori presenti.

Una delle relazioni più esaustive, relativa al Comune di Sassari, colloca l'ente locale e le competenze che progressivamente gli sono state riconosciute, a partire dagli anni Settanta del secolo scorso, evidenziando come in Italia si sia assistito ad un'evoluzione dei modelli di welfare con un'attenzione particolare alle politiche di

community care. L'autrice di tale elaborato prosegue nel sottolineare le azioni compiute dall'amministrazione comunale, in virtù della crisi economica e delle manovre finanziarie, per adeguare la macro struttura dell'ente alle trasformazioni in atto.

Risulta comunque sempre più approfondito l'ambito sociosanitario, in particolare il consultorio familiare (cosa fa, cosa offre, a chi si rivolge, la presenza di un equipe multiprofessionale, la documentazione presente, la tutela dei dati personali, gli orari del servizio, le modalità di accesso e di funzionamento, le relazioni con il pubblico, i progetti attivi) e il SERD (excursus storico sulle sostanze, comportamenti di abuso e dipendenza, progetti di inclusione sociale, comunità terapeutiche, gioco d'azzardo patologico, centro antifumo, gruppi di auto-mutuo aiuto).

Nel caso di una struttura residenziale di accoglienza per anziani, troviamo la descrizione degli ambienti, il percorso di accesso e i requisiti indispensabili, i servizi offerti e i doveri degli ospiti; nella Residenza Sanitaria Assistenziale (RSA), oltre la descrizione della struttura, è ben evidenziata la mission istituzionale, la tipologia di utenti ricoverati, i ruoli e le funzioni del personale presente. Da segnalare, infine, le riflessioni riportate da una tirocinante inserita nelle comunità protette dell'ex Ospedale Psichiatrico di "Rizzeddu" a Sassari. Spunti riflessivi che rimandano ad una conversazione con un suo conoscente al quale ha cercato di spiegare l'organizzazione del servizio in cui era stata inserita, sebbene il suo interlocutore avesse associato le comunità solo ed esclusivamente al manicomio. Queste le parole della studentessa:

> "Troppe volte mi sono trovata coinvolta in conversazioni di questo tipo. Questo è il risultato di un pregiudizio che rimane tra la gente, un manicomio che esiste nelle menti dei sani. Un manicomio fatto di persone che non vengono viste come tali ma piuttosto come cose, oggetti che stonano in una società che punta ad un ordine naturale creato appositamente per la gente comune, oggetti da tenere lontani da tutto e da tutti, che trovano ragion d'essere solo all'interno di istituzioni come il manicomio. È un pregiudizio che è ancorato alle mura delle strutture che hanno preso il suo posto e a quel cancello protagonista di una vecchia canzone scritta dai malati dell'ex ospedale psichiatrico".[803]

Parole che rimandano ad una delle più importanti responsabilità professionali, ossia la sospensione del giudizio, infatti, come recita il Codice Deontologico all'art. 9,

[803] Relazione di tirocinio di II livello, coorte 2009/2010.

"nell'esercizio delle proprie funzioni l'assistente sociale, consapevole delle proprie convinzioni e appartenenze personali, non esprime giudizi di valore sulle persone in base ai loro comportamenti". È necessario, dunque, che i sistemi formativi, oltre ai supervisori degli enti, prestino particolare attenzione anche a questa sfera della competenza degli studenti, che entrano nel tirocinio con i loro personali modelli culturali e valoriali e, essendo alle prime armi, non hanno ancora interiorizzato i valori professionali, per cui le due dimensioni potrebbero configgere tra loro.

Anche nelle relazioni di III livello di entrambe le coorti, rispettivamente nell'80 e 90% dei casi, troviamo l'analisi del contesto organizzativo. Nel caso del Comune di Sassari, tutti gli studenti partono da una descrizione rapida del Settore Politiche Sociali e Pari Opportunità[804] la cui mission prevede i seguenti obiettivi: assicurare la promozione delle politiche sociali e la progettazione delle azioni a sostegno dell'integrazione e cooperazione sociale tutelando il benessere della popolazione; promuovere e sostenere le azioni rivolte alla rimozione degli ostacoli che impediscono la piena realizzazione di pari opportunità; promuovere e supportare le iniziative sociali promosse dal Terzo settore; garantire la qualità dei servizi sociali erogati e il presidio del processo di accreditamento di servizi e strutture. Si passa poi ad una presentazione dei quattro servizi territoriali (Servizio Sociale decentrato[805]), soffermandosi su quello in cui è avvenuto l'inserimento di tirocinio, anche se in alcuni casi, sotto forma di elenco, vengono comunque presentati anche altri servizi offerti dal Comune: centro per inserimenti lavorativi, sportello Aurora[806], Casa Serena (struttura residenziale per anziani), ufficio per le politiche abitative, ecc. Solo in un unico caso - è opportuno segnalarlo perché riguarda tutte le relazioni oggetto di questa ricerca - si fa menzione dei livelli essenziali di assistenza, così come stabiliti dalla Legge Quadro 328/2000.

Accurata la descrizione organizzativa di SOS Bambino, Ente autorizzato per le adozioni internazionali (non più attivo in Sardegna dal 2013), non solo in termini di statuto, ruoli e funzioni, ma anche in relazione alle fasi del percorso adottivo, dunque

[804] Fa parte dei Settori operativi alla persona e oggi assume la denominazione di "Settore coesione sociale e pari opportunità". Per approfondimenti cfr. www.comune.sassari.it.
[805] Sono presenti quattro servizi territoriali in modo da facilitare l'accesso ai cittadini residenti nei diversi quartieri della città.
[806] Progetto antiviolenza per donne e minori. Le persone e i nuclei familiari che si trovano a vivere situazioni di maltrattamento, violenza fisica e sessuale, conflittualità di coppia, possono rivolgersi ad un'equipe composta da psicologi, consulenti familiari e legali che ascoltano, sostengono e progettano i diversi interventi.

attinente al contesto professionale (fase pre-adozione, incontri di sensibilizzazione e informazione, colloqui informativi pre-conferimento, conferimento di incarico, percorso formativo pre-adottivo, invio dossier di coppia e fascicoli all'estero, proposta di adozione e preparazione all'incontro con il bambino, partenza, permanenza all'estero, rientro in Italia, fase post adozione, accompagnamento post adottivo) e di paesi stranieri con cui si collabora (Russia, Ucraina, Colombia, Messico, Haiti, Santo Domingo).

Stessi risultati otteniamo dall'analisi delle coorti successive sia per il II (90% nel 2010/2011, 2011/2012, 2012/2013) che per il III livello (80% nel 2010/2011, 70% nel 2011/2012 e 2012/2013). Anche in questa sede è opportuno segnalare le modifiche elaborate dalla Commissione Tirocinio. Per entrambi i livelli è prevista l'analisi del servizio in cui si è svolto il tirocinio con riferimento alla collocazione del servizio all'interno dell'ente di appartenenza; all'organizzazione del servizio (organigramma, figure professionali presenti); ai principali rapporti del servizio con la rete dei servizi e alle risorse presenti sul territorio; all'utenza del servizio; al ruolo e alle funzioni dell'assistente sociale all'interno del servizio. Si riportano, come esempio, le parole di una studentessa inserita nel Comune di San Vero Milis:

> "L'immediata riflessione, agli inizi di quest'esperienza, si è focalizzata senza dubbio sull'istituzione. Già i libri di testo attribuiscono a questa una rilevanza particolare definendola una cornice, ma, a parer mio, solo nella pratica si riesce a comprendere fino in fondo il suo ruolo in quanto elemento della trifocalità del Servizio Sociale".[807]

Emerge il richiamo alle collaborazioni del servizio in cui si svolge il tirocinio con gli altri servizi del territorio e il lavoro di rete tra professionisti, anche in termini di protocolli d'intesa. Questo è rintracciabile soprattutto in servizi come il PUA e l'UONPIA (Unità Operativa di Neuropsichiatria per l'Infanzia e l'Adolescenza), ma anche nella descrizione di una cooperativa sociale di tipo A, Seriana 2000[808], con la quale negli ultimi anni è stata attivata una convenzione per l'inserimento dei tirocinanti, essendo presente all'interno la figura professionale dell'assistente sociale.

[807] Relazione di tirocinio di II livello, coorte 2012/2013.

[808] La prima tirocinante ad essere inserita (III livello) presenta un quadro esaustivo dell'assetto organizzativo, riportando anche le procedure necessarie per l'accreditamento delle cooperative sociali al fine di garantire una migliore qualità dei servizi. In questo caso specifico, la cooperativa si occupa di assistenza domiciliare e di progetti personalizzati per anziani e disabili, ma offre anche un servizio di educativa territoriale (SET).

L'analisi mostra che tale conoscenza, da noi inserita nella dimensione più strettamente connessa alle politiche sociali, così come quella sulla normativa, in realtà viene affrontata dagli studenti nella parte dedicata al contesto organizzativo, anche se talvolta accompagna trasversalmente tutto l'elaborato, quasi a voler costantemente ribadire che l'assistente sociale non può lavorare in solitudine e in maniera autoreferenziale, ma necessita di un confronto costante e di un'integrazione con gli altri servizi per evitare risposte ai bisogni settoriali e frammentate. L'unico limite che si riscontra, e sul quale forse sarebbe opportuno porre attenzione, è il fatto che, tranne rari casi per ogni coorte, non ci si ferma ad analizzare criticamente, o comunque sulla base di riflessioni che scaturiscono dall'esperienza diretta, tale tematica. Si tratta di meri elenchi dei servizi presenti sul territorio "con i quali l'assistente sociale collabora".

Fig. 9 *Contesto organizzativo nelle relazioni di tirocinio di II livello*

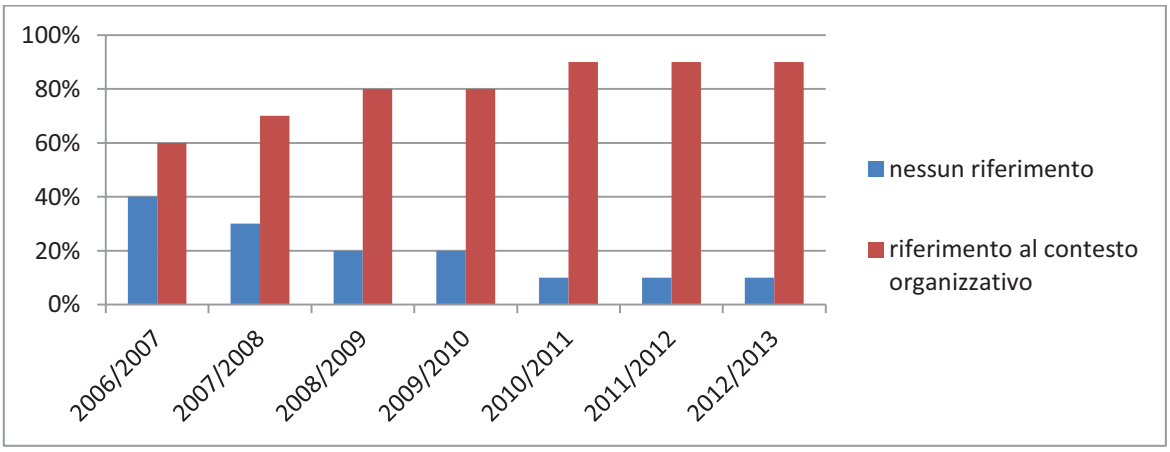
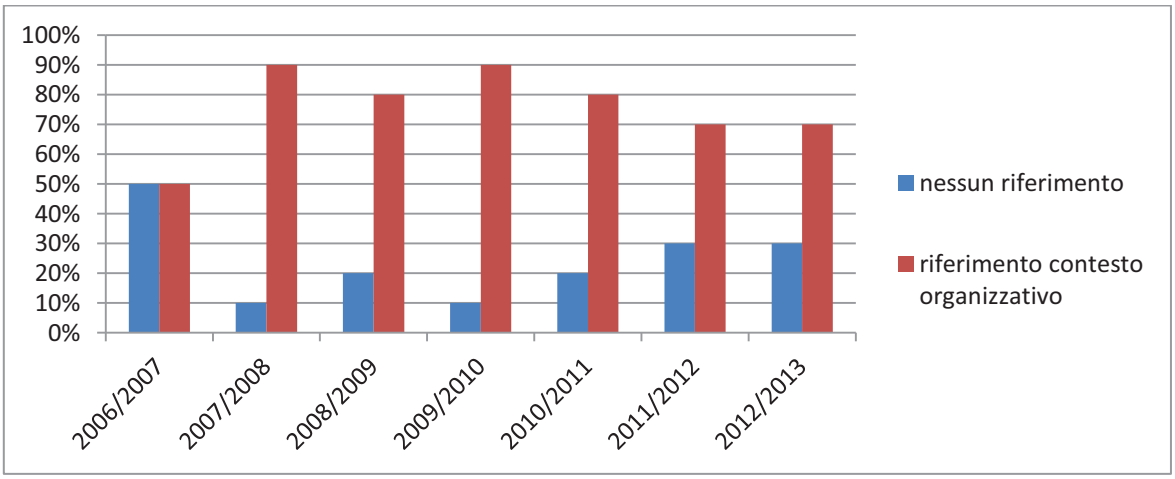


Fig. 10 *Contesto organizzativo nelle relazioni di tirocinio di III livello*



Dall'analisi delle valutazioni dei supervisori si ricava invece che gli studenti hanno prestato grande attenzione nel conoscere il funzionamento organizzativo dell'ente (90% dei casi per il II livello e 95% per il III). Alla fine del percorso di tirocinio sembra che gli studenti abbiano acquisito le conoscenze basilari per ciò che concerne i meccanismi e le procedure organizzative, le regole che disciplinano i rapporti all'interno dell'ente, i rapporti dell'ente stesso con gli altri servizi e istituzioni presenti nel territorio.

> "Ha manifestato interesse e curiosità nel chiedere spiegazioni e chiarimenti e ciò le ha consentito di affinare la capacità di lettura e la comprensione della struttura organizzativa, del servizio, delle sue relazioni con il sistema delle risorse e con il contesto sociale, territoriale e comunitario".[809]

Ci sono naturalmente alcune eccezioni relative a studenti che, forse intenzionalmente pensando non fosse necessario, hanno trascurato tale studio e questo ne ha limitato l'esperienza:

> "Si precisa che la tirocinante nell'analizzare il funzionamento e le regole dell'ente locale, privandosi di una conoscenza capillare della cornice organizzativa e normativa, ha mostrato un orientamento non sempre congruo soprattutto in relazione al mandato istituzionale ed all'impiego degli strumenti e delle risorse poste a disposizione dell'assistente sociale".[810]

> "La tirocinante non è riuscita a concentrarsi appieno nell'analisi del contesto e dell'organizzazione dell'ente, mostrando molta fatica, talvolta anche fisica, sia nella discussione che nell'elaborazione di riassunti che avrebbe potuto utilizzare per la successiva stesura della relazione finale e che in ogni caso servivano a saggiare l'effettiva comprensione dei contenuti proposti".[811]

Il contesto professionale: conoscenze

Infine, ma non in ordine di importanza, abbiamo introdotto nella griglia il contesto professionale per comprendere come gli studenti inseriscono la professione dell'assistente sociale nell'ambito dell'organizzazione in cui opera, in termini di ruolo e funzioni, con un'attenzione particolare ai mandati e alla trifocalità. Un concetto,

[809] Valutazione di tirocinio di III livello, ente locale.
[810] Valutazione di tirocinio di III livello, ente locale.
[811] Valutazione di tirocinio di II livello, ente locale.

quest'ultimo, che sta ad indicare la molteplicità dei piani su cui si muove la professione, giacché l'oggetto dell'intervento è "l'interrelazione esistente in una triade rappresentata da un individuo/famiglia, inserito in una comunità, che entra in contatto con una istituzione politico/amministrativa, titolare di risorse socioassistenziali".[812]

Nella coorte 2006/2007, il 40% delle relazioni di II livello e il 50% di quelle di III livello presentano alcuni riferimenti alle competenze del Servizio Sociale professionale, ma, principalmente, si tratta di un elenco delle attività svolte. Lo stesso si può affermare nelle due coorti successive (II livello: 70% nella coorte 2007/2008 e 60% nella coorte 2008/2009; III livello: 70% nella coorte 2007/2008 e 60% nella coorte 2008/2009) in cui si trovano le aree di intervento di cui si occupano i supervisori e le prestazioni erogate dal servizio. In linea generale gli studenti partono da una descrizione del luogo e degli ambienti, delle modalità di accesso, del budget gestito dal servizio, per poi elencare gli operatori, tra cui l'assistente sociale, e le loro funzioni. Quest'ultimo aspetto si rileva soprattutto nei percorsi di tirocinio effettuati nel consultorio familiare, dove vengono messe in evidenza le diverse competenze (psicologo, infermiere, assistente asociale, pediatra, ginecologo), pur ribadendo sempre l'importanza del lavoro di/in equipe.

Emergono due eccezioni, due relazioni di II livello, in cui gli autori dimostrano di aver preso nella dovuta considerazione questa parte, riportando anche alcune riflessioni su ciò che hanno osservato a proposito della professione. La prima è relativa agli spazi di lavoro ("Le assistenti sociali condividono il medesimo ufficio a causa della carenza di spazi, ma riescono a trarre vantaggio da tale vicinanza per confrontarsi sulle modalità di lavoro, consultarsi e organizzare le attività"[813]), mentre la seconda si riferisce ai mandati dell'assistente sociale, professionale, istituzionale e sociale che talvolta entrano in contrasto. Discrepanze che derivano, come suggerisce Peris Cancio, dal fatto che il mandato istituzionale è orientato al raggiungimento degli obiettivi di efficienza delle risorse, al taglio dei costi anche a scapito dell'efficacia dei risultati, mentre i mandati professionale e sociale "mirano a realizzare obiettivi in senso trasformativo per la costruzione di condizioni di benessere per la persona nel rispetto

[812] M. Dal Pra Ponticelli, 2000, p. 55 citata in L. Gui, Voce *Trifocalità*, in A. Campanini (diretto da) *Nuovo Dizionario di Servizio Sociale*, cit., p. 731.
[813] Relazione di tirocinio di II livello, coorte 2008/2009.

dei diritti e dell'equità".[814] Una precisazione, quella sui mandati, che potrebbe sembrare banale ma che, al contrario, è bene che gli studenti abbiano ben chiara per poter sviluppare in ambito operativo, come anticipato, la capacità di mantenere tre fuochi d'attenzione, sebbene l'approccio rimanga unitario.

Nelle relazioni della coorte 2009/2010 solo il 10% degli studenti, sia per il II che per il III livello, pone l'accento su nuovi aspetti. Ad esempio, una studentessa sottolinea quelle che sono effettivamente le funzioni del Servizio Sociale, con riferimento all'ente locale, ossia quella curativo-riparativa, organizzativo-gestionale e preventivo-promozionale, ma anche quelle di indagine, studio e ricerca, di monitoraggio e documentazione. Un'altra evidenzia il carico di lavoro in capo al suo supervisore:

> "Ho potuto constatare quanto sia grande il lavoro affidato all'assistente sociale, soprattutto in un piccolo comune. È lei che si occupa di tutto dalle cose più amministrative al Servizio Sociale professionale. Io credo che in un piccolo comune sia la normalità avere tutti i compiti concentrati nelle sole mani di un assistente sociale, ma considerata l'ampiezza del bacino d'utenza un aiuto appare importante e necessario. Ed è per questo che io mi sono resa disponibile a svolgere qualsiasi compito, perché mi potrà capitare di lavorare in un Comune e, quindi, più compiti sono in grado di svolgere e meglio sarà in un prossimo futuro, ma anche perché vedendola così oberata di lavoro il minimo era dare una mano, anche forse nelle cose più banali".[815]

Un accento sulle funzioni amministrative dell'assistente sociale che troviamo anche in altre relazioni:

> "La mia prima esperienza di tirocinio sul campo si è rilevata sostanzialmente positiva, anche se devo ammettere di essermi trovata davanti un muro che a volte mi ha scoraggiata, e cioè tutte le pratiche amministrative che rubano moltissimo tempo al Servizio Sociale professionale. Non pensavo che un assistente sociale avesse tutta questa mole di lavoro prettamente amministrativo da compiere, ma questo non mi ha di certo fermata: mi facevo spiegare per filo e per segno di cosa trattava il lavoro che stava svolgendo in molti casi, perché quattro occhi vedono meglio di due".[816]

[814] L. F. Peris Cancio, *La sfida della solidità dei servizi sociali. Una lettura dell'esperienza spagnola per riflettere su quella italiana*, in C. Bruni *et al.* (a cura di), *Servizio sociale e crisi del Welfare*, Maggioli Editore, Santarcangelo di Romagna, 2013, p. 43.
[815] Relazione di tirocinio II livello, coorte 2009/2010.
[816] Relazione di tirocinio di II livello, coorte 2009/2010.

Un riferimento palese a procedure burocratiche ed amministrative, tipiche del managerialismo, che spesso appesantiscono e limitano l'agire stesso degli assistenti sociali con il rischio, come sottolinea Campanini, di schiacciare la professione

> "verso una dimensione di intervento poco rispettosa del mandato sociale e dell'autonomia professionale più orientata a fornire pacchetti di prestazioni standard che impegnata in un processo di aiuto che sostenga la persona nello sforzo di superare le sue difficoltà e di riprogettare la propria vita. Il valore della promozione della persona, rischia di immiserirsi di fronte ad un sistema assistenziale con sempre meno fondi, più esigenza di controlli, più procedure da rispettare".[817]

Un appiattimento degli interventi professionali ad una mera componente tecnico-procedurale o, ancora, riprendendo le parole di Ferrarotti[818] a quella perfezione priva di scopo che punta solo al rispetto e al controllo delle procedure di valutazione costi – benefici. È necessario così, come suggerisce Albano, che colui che presta la propria azione professionale non sia percepito e vissuto come una trasposizione del proprio contesto organizzativo, poiché si è di fronte ad una concezione di una realtà che va ben oltre (o dovrebbe) la produzione di beni e servizi, trattandosi di servizi alla persona.[819]

Stessi dati, anche se le percentuali di approfondimento tendono leggermente a scendere, si ricavano nelle coorti successive. Sono solo due i casi (uno per il tirocinio di II livello e uno per il III livello) in cui vengono evidenziati l'autonomia tecnico-professionale e l'indipendenza di giudizio dell'assistente sociale, così come sancito dall'art. 10 del Codice Deontologico. Un'autonomia che rimanda inevitabilmente alla questione dei mandati sopra menzionata, giacché il limite oggettivo della stessa deriva dalla dimensione normativa e organizzativa dei servizi in cui il professionista opera:

> "Quello che resta alla scrivente come aspetto globale dell'esperienza è la complessità del servizio derivante dalla difficoltà di coniugare il mandato professionale con il mandato istituzionale, ossia l'insieme dei principi e dei valori unitamente alle normative dell'ente che l'assistente sociale deve tener presente quando eroga un servizio".[820]

---

[817] A. Campanini, *Definizione, sfide e prospettive del servizio sociale: in Europa e a livello internazionale*, in M. D. Canevini, A. Campanini (a cura di), cit., p. 42.
[818] F. Ferrarotti, *Partire, tornare. Viaggiatori e pellegrini alla fine del Millennio*, Donzelli, Roma, 1999, pp. 101-110.
[819] U. Albano, *Il professionista dell'aiuto. Tra identità e organizzazione*, Carocci, Roma, 2005, p. 21.
[820] Relazione di tirocinio di II livello, coorte 2012/2013.

"Un altro aspetto che ha immediatamente attirato il mio interesse, per via della rilevanza assegnata a tale argomento a livello teorico nei manuali, è stato il rapporto con i rappresentanti politici e in generale con la cornice dell'ente. L'atteggiamento professionale in tali circostanze è contrassegnato dall'abilità di preservare i propri spazi di autonomia nel rispetto dei reciproci ruoli".[821]

È da sottolineare l'accenno da più parti al Segretariato Sociale inteso come il "baricentro dei percorsi di accesso ai servizi socio – assistenziali […], uno snodo fondamentale nel rapporto tra cittadini e istituzioni"[822]. Oltre ad essere livello essenziale di assistenza, così come stabilisce la L. 328/2000, esso costituisce il contatto iniziale significativo tra l'operatore e l'utente, andando a rispondere a molteplici finalità. Gli studenti, forse anche in relazione alle conoscenze teoriche, indicano solo quella di accesso ai servizi e filtro e indirizzo, trascurando, ad esempio, il supporto alla programmazione zonale sulla base di un'adeguata conoscenza del territorio.

Eccezioni in questo quadro, per lo più lacunoso, sono due relazioni di II livello, rispettivamente coorte 2011/2012 e 2012/2013 dove, nel riportare il contesto professionale del Comune di Alghero, le studentesse partono da un'analisi della Legge quadro 328/2000 e relativa legge regionale di recepimento (n. 23/2005) proprio per introdurre il Servizio Sociale Professionale. Forte, anche in questi casi, è però il rimando alle incombenze amministrative in capo all'assistente sociale nei piccoli comuni. Incombenze che non sempre vengono comprese dai tirocinanti perché, come in molti segnalano, non c'è una preparazione in questo senso in ambito accademico (l'insegnamento di Diritto Amministrativo è presente solo nel piano formativo del corso di laurea di II ciclo).

"Un'attività del tirocinio che ha arricchito il mio bagaglio conoscitivo riguarda il lato burocratico della professione, infatti, gran parte del lavoro all'interno dell'ente comunale è dato dalla compilazione della documentazione, effettuazione di delibere e atti amministrativi. Inizialmente tale aspetto mi ha un po' spaventata, non avendo mai studiato o svolto un lavoro simile, ritengo infatti che, rispetto agli effettivi compiti ricoperti dall'assistente sociale, il percorso di studi non ci prepari adeguatamente in merito".[823]

[821] Relazione di tirocinio di III livello, coorte 2012/2013.
[822] P. Rossi, *Il segretariato sociale e l'accesso ai servizi socio – assistenziali. Assetti istituzionali, logiche organizzative, pratiche professionali,* Franco Angeli, Milano, 2002, p. 36.
[823] Relazione di tirocinio di III livello, coorte 2011/2012.

Fig. 11 *Contesto professionale nelle relazioni di tirocinio di II livello*

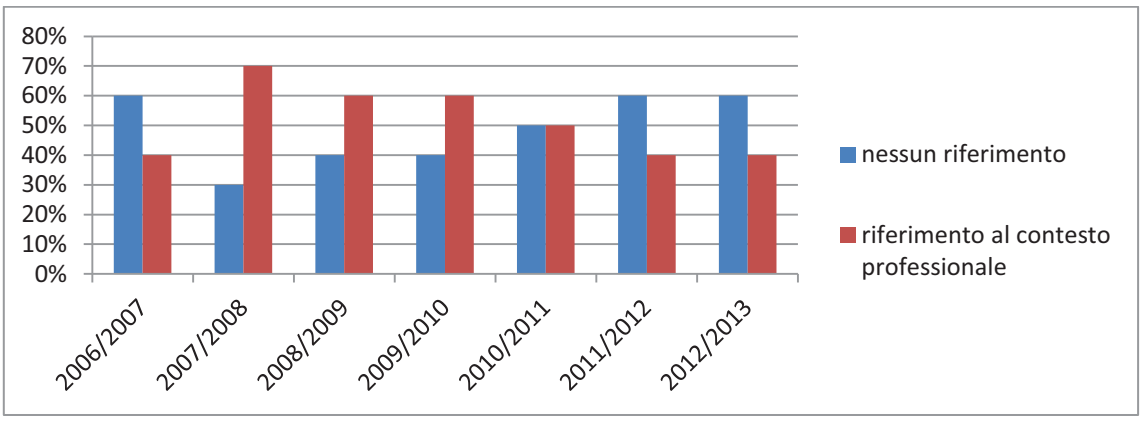
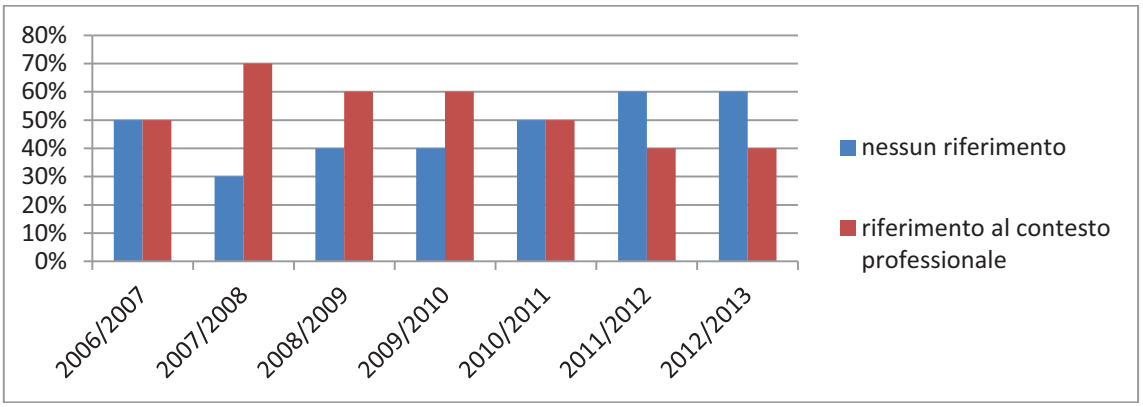


Fig. 12 *Contesto professionale nelle relazioni di tirocinio di III livello*



Anche le valutazioni dei supervisori tendono a considerare all'interno del contesto professionale direttamente quelli che sono il metodo, le tecniche e gli strumenti del Servizio Sociale, per cui nell'elaborazione finale della nostra griglia sarà opportuno tenere conto di tale aspetto. Solo nel 30% dei casi relativi al tirocinio di II livello e nel 40% di quelli di III livello troviamo infatti qualche elemento in più, che ci fa comprendere come il tirocinante abbia acquisito le conoscenze necessarie ad individuare obiettivi, funzioni e compiti specifici dell'assistente sociale.

Il contesto: abilità

Le abilità acquisite, sempre legate al contesto, non è facile desumerle dalle relazioni. In linea generale, pur consapevoli dei limiti già segnalati, emerge, perlomeno sulla carta, l'abilità di alcuni studenti di correlare la dimensione dell'organizzazione con il lavoro di caso. Più difficile appare correlare le precedenti anche alla dimensione

territoriale, soprattutto per ciò che concerne il II livello di tirocinio. L'aver introdotto nelle linee guida per la stesura dell'elaborato, almeno per il livello successivo, l'analisi dei bisogni e delle risorse, ha infatti aiutato molto a guardare anche in questa direzione, così come confermano anche le valutazioni dei supervisori, anche se solo nel 20% dei casi in totale tra II e III livello.

Tutto ciò è strettamente connesso all'abilità di riconoscere, leggere, analizzare e interpretare situazioni/problemi complessi. Non siamo in grado di stabilire questo, né tantomeno se i tirocinanti siano stati in grado di fornire ipotesi di soluzione efficaci, se non facendo riferimento ad alcune riflessioni che dimostrano comunque un'attenzione nel cogliere la complessità che li circonda e i rischi che si corrono, anche in relazione alla professione, in termini di dipendenza dai servizi e cronicizzazione.

> "La letteratura afferma che gli interventi effettuati dal servizio hanno l'obiettivo di sostenere l'utente in un percorso di autonomia attraverso l'attivazione di risorse personali, ambientali e sociali permettendogli di riprendere in mano la sua vita e autodeterminarsi. Tuttavia, in parte di colloqui che ho potuto seguire, non tutti gli utenti, dal mio punto di vista, riuscivano a raggiungere tale obiettivo. Ho notato che a volte sviluppavano una sorta di dipendenza dal servizio. Perciò, anche se adeguatamente supportati, non riuscivano a svincolarsi da esso. Ad alimentare questa situazione vi è l'ovvia difficoltà di reperire risorse dall'ambiente sociale a causa della profonda crisi che si sta affrontando e la carenza di reti sociali adeguate. Questo mi colpiva in particolar modo quando a presentarsi agli uffici erano ragazzi giovani, che magari avevano solo qualche anno più di me. Notavo inoltre che quando le persone appartenevano a famiglie che a loro volta avevano sviluppato quest'ottica di dipendenza, tenevano spesso ad ereditarla.[824]

Le valutazioni dei supervisori ci dicono invece molto di più, infatti, nel 50% dei casi (sia di II che III livello), l'accento è posto proprio sull'abilità di leggere e analizzare i bisogni sociali, con un giudizio che va da sufficiente ad ottimo, arrivando in molti casi a proporre ipotesi e strategie di intervento:

> "Il bagaglio esperienziale e teorico interiorizzato durante il corso di studi e il precedente tirocinio le hanno permesso di inserirsi senza difficoltà nella realtà professionale ospedaliera, dimostrando di possedere buone capacità sia di lettura del bisogno che di individuazione di possibili soluzioni, nonché propositive rispetto ai possibili interventi da attuare".[825]

[824] Relazione di tirocinio di II livello, coorte 2011/2012.
[825] Valutazione di tirocinio di III livello, AOU.

"Il continuo dialogo e la riflessione in merito alle problematiche riscontrate durante l'attività quotidiana del servizio, hanno evidenziato le sue ottime capacità di lettura del bisogno e di individuazione di possibili interventi da attuare".[826]

Riflessioni che si ricollegano anche all'abilità di rilevare, leggere, analizzare e interpretare i dati relativi al contesto sociale di riferimento, sebbene i casi siano molto rari, almeno per ciò che concerne gli elaborati. La fonti di informazione, se si pensa a quelle secondarie di cui si è accennato nella parte legata al contesto territoriale (ad esempio numero di famiglie in carico ai servizi o percentuale di immigrati),7 vengono solo trascritte, in genere dai siti istituzionali, ma non sono contestualizzate. L'analisi e l'interpretazione avviene, generalmente, in un secondo momento coincidente con l'elaborato di tesi. Le valutazioni dei supervisori, al contrario, mostrano una notevole attenzione in questo senso, soprattutto nei tirocini di II livello (50% dei casi), tanto che viene rimarcata l'abilità dei singoli tirocinanti nell'attivarsi per raccogliere ed elaborare informazioni.

"Non ha mostrato nessuna difficoltà nell'organizzare le informazioni e appare consapevole e capace nella costruzione di schemi per comprendere al meglio l'attività lavorativa".[827]

"Ha dimostrato una buona autonomia nonché buona capacità nell'attivarsi per raccogliere informazioni e dati ed organizzare il suo tempo da dedicare alle varie attività".[828]

Appare più semplice rilevare l'abilità degli studenti di adattarsi al contesto organizzativo e il fatto di muoversi con sicurezza al suo interno; aspetto che va ad intrecciarsi anche con l'abilità di adattarsi a situazioni nuove, da noi inserita nella dimensione emotivo - relazionale. Nelle comunità dell'ex Ospedale Psichiatrico di "Rizzeddu", come emerge dagli elaborati, i supervisori cercano di favorire questo adattamento anche attraverso la proiezione di alcuni documentari e film, tra cui "C'era una volta la città dei matti", che racconta la vita e la straordinaria attività professionale di Franco Basaglia. L'intento è quello di far conoscere ai tirocinanti il contesto in cui si è inseriti, oltre che imparare a muoversi in/con esso, far comprendere i bisogni degli

[826] Valutazione di tirocinio di II livello, AOU.
[827] Valutazione di tirocinio di II livello, comunità alloggio per anziani.
[828] Valutazione di tirocinio di II livello, ente locale.

utenti e l'evoluzione, nel corso degli anni, degli interventi che mirano alla promozione del benessere degli ospiti all'interno delle comunità protette.

> "La visione di questi film ha costituito uno stimolo da parte del supervisore per farmi esprimere sulle mie sensazioni e stati d'animo che derivano sempre e comunque dal confronto con ciò che è nuovo e non è conosciuto".[829]

In qualche modo tale abilità, così come riferiscono i supervisori, rimanda anche ad una maggiore flessibilità e alla capacità di interagire in maniera costruttiva con i bisogni e le istanze presenti nel contesto a tutti i livelli. Quello dell'adattamento al contesto è infatti uno degli elementi che trapela maggiormente dalle valutazioni (70% dei casi). Si passa da studenti che non hanno dimostrato alcuna difficoltà sia da un punto di vista relazionale che nella capacità di far fronte al carico lavorativo, a coloro che, almeno nella prima fase, hanno vissuto delle incertezze dovute all'inserimento in un contesto nuovo:

> "Dopo le incertezze iniziali, dovute alla fase di adattamento e di inserimento in un contesto lavorativo molto delicato come quello della salute mentale, l'allieva ha mostrato lo slancio necessario per affrontare al meglio l'esperienza del tirocinio professionale".[830]

In un caso, tuttavia, questa difficoltà iniziale non si è attenuata con il passare del tempo, tanto che tutta l'esperienza ne ha risentito e il giudizio finale del supervisore, anche sulla base di ulteriori lacune, è stato insufficiente:

> "Si è osservato […] che le difficoltà di ambientamento e di lettura di un contesto totalmente nuovo non sono scomparse con il primo mese di attività, assolutamente utile e necessario per dare spazio ai naturali tempi di ambientamento, ma emergeva una difficoltà della studentessa di entrare direttamente a contatto con il lavoro svolto".[831]

L'adattamento al contesto comprende, al contempo, il rispetto delle regole, la puntualità, l'impegno, la serietà, tutte qualità che emergono dall'80% delle valutazioni dei supervisori.

[829] Relazione di tirocinio di III livello, coorte 2008/2009.
[830] Valutazione di tirocinio di II livello, DSMD.
[831] Valutazione di tirocinio di III livello, Comune.

> "La tirocinante ha sempre rispettato i giorni stabiliti con puntualità e serietà, manifestando una partecipazione attiva rispetto alle fasi delineate nel contratto di tirocinio. […] Si è inoltre resa disponibile a modificare i giorni prestabiliti e gli orari sulla base delle richieste del supervisore o per specifiche esigenze del servizio, mostrando di possedere una flessibilità mentale e organizzativa".[832]

Solo in due casi, entrambi tirocini di III livello, queste qualità non solo non sono emerse, ma gli studenti hanno dimostrato scarsa attenzione al percorso mostrandosi spesso demotivati e disinteressati, nonostante gli stimoli forniti dai supervisori.

> "La tirocinante, sin dall'inizio, ha manifestato difficoltà nel comprendere il suo ruolo, nel dare giusto valore all'esperienza formativa e nel rispettare le regole del contesto organizzativo. […] Più volte è arrivata in ritardo e senza avvisare ad appuntamenti importanti concordati precedentemente e, in qualche occasione, si è assentata senza preavvisare. […] Invitata a modificare il suo atteggiamento, ed evidenziata l'importanza del mantenere gli impegni assunti, non ha comunque rispettato le indicazioni proposte".[833]

> "[…] rilevante è stato il contrasto percepito, fin dalle prime settimane di frequenza, riguardo la discontinuità delle presenze e la sregolatezza degli orari di accesso e di uscita praticate. In diverse occasioni tale aspetto è stato oggetto di argomentazione e di confronto con la medesima, dove l'importanza della puntualità e del rispetto delle regole apparivano elementi di dominio già acquisiti. […] La frammentarietà e l'esiguità delle ore frequentate non mi consentono mio mal grado di esprimere un congruo giudizio sull'attività di tirocinio svolta".[834]

8.2 Le politiche sociali

Con il termine politiche sociali, per molto tempo, ci si è riferiti "a interventi pubblici rivolti alla popolazione complessiva di una data area geografica (una nazione, una regione, ecc.) o a suoi segmenti specifici (anziani, immigrati, poveri, ecc.) con l'obiettivo di tutelare tali soggetti nel caso fossero stati investiti da specifici rischi sociali (malattia, infortuni, indigenza, ecc.)".[835] Rischi ai quali lo Stato ha

[832] Valutazione di tirocinio di III livello, ASL.
[833] Valutazione di tirocinio di III livello, ente locale.
[834] Valutazione di tirocinio di III livello, ente locale.
[835] U. Ascoli, Voce *Politiche Sociali*, in A. Campanini (diretto da), *Nuovo Dizionario di Servizio Sociale*, cit., p. 435.

progressivamente risposto attraverso politiche previdenziali, sanitarie, assistenziali, educative, ecc., che sono sempre andate di pari passo (o perlomeno così dovrebbe essere), soprattutto dopo l'esigenza di integrazione stabilita dalla Legge quadro, con le politiche abitative, dell'istruzione, della formazione e del lavoro. All'interno di questo più ampio quadro si inseriscono anche i servizi sociali che, come suggerisce Ferrario, "hanno la funzione di rispondere ai bisogni individuali attraverso la produzione di risorse e relazioni di aiuto sostenute dal sistema pubblico, l'attivazione di competenze specifiche e la partecipazione attiva delle persone alla costruzione del benessere personale e di quello collettivo"[836]. Senza entrare nel merito in questa sede delle origini del welfare state, inteso come l'insieme delle politiche sociali, e delle sue trasformazioni, si ritiene che i tirocinanti, ancora prima di essere inseriti nel tirocinio, ne debbano possedere almeno le conoscenze basilari: il passaggio da un modello basato sull'intervento pubblico diretto a un sistema misto, definibile welfare mix; il passaggio da politiche passive a politiche di attivazione che mirano a valorizzare l'autodeterminazione delle persone; "la rivitalizzazione delle relazioni fra le persone, la facilitazione della partecipazione dei cittadini, la tutela e la promozione dei diritti civili, la crescita delle opportunità di vita di una comunità"[837]; la promozione dell'integrazione fra politiche e servizi differenti che, "prima ancora di essere una soluzione tecnica che favorisce rapidità d'intervento ed economie gestionali, è un'esigenza che deriva da una precisa concezione della persona"[838]. Persona che, come già scriveva Maritain, chiede esplicitamente di entrare in società, poiché la sua natura è quella di sistema aperto che solo con gli altri può sviluppare la propria personalità.[839] Ma anche persona che chiede di essere rispettata in quanto tale, nella sua dignità, unicità e libertà e che, al contempo, può essere la vera artefice del proprio cambiamento poiché "non si tratta di un uomo individuale e solo, ma di un uomo – persona che agisce insieme ad altre persone umane".[840] Tutti capisaldi, come abbiamo visto, del Servizio Sociale, la cui evoluzione come professione è strettamente collegata alla storia dell'assistenza e allo sviluppo delle

[836] F. Ferrario, Voce *Servizi Sociali*, in A. Campanini (diretto da), *op. cit.*, p. 655.
[837] M. Weil (a cura di), *The Handbook of Community Practice*, Sage, Thousand Oaks, 2005, citato in R. Siza, *Le nuove dimensioni della partecipazione in una progettazione collaborativa*, in G. Branca, M. L. Piga (a cura di), *I nodi della programmazione condivisa*, Franco Angeli, Milano, 2015, p. 59.
[838] P. L. Guiducci, *Persona e razionalità tra desiderio e incontro*, Franco Angeli, Milano, 1998, p. 36.
[839] C. Romano, *Conoscere l'uomo: messaggio di Maritain*, Guida, Napoli, 2005, p. 88.
[840] A. Merler, F. Lazzari, *Introduzione. L'umanità come unità di misura di tutte le cose*, in F. Lazzari, A. Merler (a cura di), *op. cit*., p. 14.

politiche sociali, per cui, come ben sottolinea l'attuale Presidente del CNOAS Gazzi, la formazione universitaria dovrebbe essere in grado "di preparare giovani assistenti sociali sempre più capaci e pronti a cogliere le sfide di uno scenario in continua trasformazione ed in grado di accompagnare le persone verso il cambiamento ed il loro benessere".[841]

In questa macro area abbiamo inserito: la conoscenza della legislazione sociale; la conoscenza delle politiche di welfare e dei servizi esistenti a livello locale, regionale e nazionale; la conoscenza del ruolo del Servizio Sociale all'interno del sistema di welfare; la conoscenza della collaborazione interprofessionale e del lavoro di equipe.

Politiche Sociali: conoscenze

In quasi tutti i casi analizzati è presente la normativa di riferimento, in particolare il Testo Unico degli Enti Locali (TUEL), la legge 328/2000, "Legge quadro per l'integrazione degli interventi e dei servizi sociali", il già citato recepimento a livello regionale con la legge 23/2005, l'istituzione del Servizio Sanitario Nazionale (SSN) con la legge 833/1978. Il più delle volte, tuttavia, le leggi sono un mero elenco e non vengono contestualizzate alla luce del panorama delle politiche sociali e sociosanitarie. Questo rimanda immediatamente all'acquisizione della competenza giuridico - normativa indicata nella griglia (il tirocinante è in grado di leggere, selezionare, utilizzare e interpretare le fonti normative), che non è possibile riscontrare dalla sola analisi delle relazioni. Solo la normativa di settore, o comunque specifica per utenza, viene infatti selezionata e interpretata sulla base delle procedure da seguire sia per gli operatori che per gli utenti (resta da capire la competenza nell'utilizzare tali fonti). Si pensi, per esempio, ai piani personalizzati previsti dalla legge 162/1998, "Modifiche alla legge 5 febbraio 1992, n. 104, concernenti misure di sostegno in favore di persone con handicap grave", o alla legge regionale 20/1997, "Nuove norme inerenti provvidenze a favore di persone residenti in Sardegna affette da patologie psichiatriche. Modifiche e integrazioni alla legge regionale 27 agosto 1992, n. 15". Di certo, la parte più approfondita da un punto di vista legislativo riguarda l'ambito della salute mentale,

[841] CNOAS, *Professioni: Assistenti Sociali a Ministro Orlando. Le persone in difficoltà al centro del nostro lavoro: con le riforme servono anche strumenti e investimenti*, Comunicato stampa del 6 aprile 2016 in occasione dell'incontro tra il nuovo Consiglio Nazionale e il Guardasigilli. Consultabile su www.cnoas.it.

soprattutto per coloro che hanno svolto il tirocinio presso le comunità protette. In questi casi, infatti, è evidente la cura dei supervisori che dedicano le prime ore del tirocinio nel spiegare agli studenti le trasformazioni avvenute, soprattutto la "rivoluzione" Basaglia[842], e richiedono loro un'analisi della normativa proprio all'interno della relazione finale.

Rispetto a ciò che è stato analizzato, emerge una maggiore facilità a riportare la legislazione in materia di singoli interventi e/o prestazioni, piuttosto che riportare un'analisi della stessa partendo dal contesto macro. Se si parla, ad esempio, di un tirocinio presso un comune, potrebbe essere utile partire da una lettura della nostra Costituzione, in primis l'articolo 5 che definisce il riconoscimento e la promozione delle autonomie locali. Questo consentirebbe infatti agli studenti di comprendere il quadro del contesto istituzionale in cui il Servizio Sociale è inserito, attraverso la conoscenza delle trasformazioni con le quali si è profilato un sostanziale avanzamento nel processo di decentramento delle funzioni amministrative, che ha definito gli ambiti di competenza esclusiva dello Stato, concorrente con le Regioni, esplicitando altresì che i Comuni, le Province e le Città metropolitane disponessero di potestà regolamentare in ordine alla disciplina dell'organizzazione e dello svolgimento delle funzioni loro attribuite. Inoltre, l'art. 114 della Costituzione colloca il Comune al primo posto nell'elenco dei soggetti istituzionali in quanto, nell'ottica della sussidiarietà verticale, è il livello più vicino al cittadino. Un ruolo prioritario nell'organizzazione ed erogazione dei servizi di assistenza e beneficenza che era già stato istituzionalmente assegnato ai Comuni, singoli o associati, fin dal DPR n. 616 del 1977 ("Attuazione della delega di cui all'art. 1 della legge 22 luglio 1975, n. 382"), successivamente confermato dal Capo II (Servizi Sociali) del D. Lgs. n. 112 del 1998 ("Conferimento di funzioni e compiti amministrativi dello Stato alle regioni ed agli enti locali, in attuazione del capo I della legge 15. marzo 1997, n. 592"). Intento inserito anche nella prima legge di riforma sanitaria (Legge n. 833 del 23 dicembre 1977, "Istituzione del Servizio Sanitario Nazionale") che prevede la presenza nei distretti socio sanitari della figura dell'assistente sociale, professionista che dovrebbe occuparsi dei problemi sanitari che abbiano rilevanza sociale. Un dettato normativo recepito a sua volta dall'art. 6 della legge n. 328 del 2000 nel quale si esplicita che tra le funzioni dei comuni vi sia la

[842] Legge 13 maggio 1978, n. 180, "Accertamenti e trattamenti sanitari volontari e obbligatori".

programmazione, progettazione, realizzazione del sistema locale dei servizi sociali a rete e l'erogazione dei servizi.

È opportuno che uno studente conosca, e non citi semplicemente, anche il Testo Unico delle leggi sull'Ordinamento degli Enti Locali (decreto legislativo 267 del 18 agosto 2000) nel quale si conferma, all'art. 13, che spettano ai comuni tutte le funzioni amministrative che riguardano la popolazione ed il territorio comunale, precipuamente nei settori organici dei servizi alla persona e alla comunità. Non si può pensare che un futuro professionista non conosca tale quadro normativo con il quale il legislatore ha voluto offrire al cittadino tutti i servizi utili a rispondere concretamente ai disagi esistenziali nell'ambito territoriale a lui più prossimo, così come appare indispensabile sapere che l'assetto istituzionale non comprende solo gli enti locali ma anche le Aziende Sanitarie, il Terzo settore e il privato sociale, la cui integrazione è prioritaria per mettere al centro la persona e intenderla nella sua globalità. Alla luce di questo è dunque indispensabile prevedere fin dal primo livello di tirocinio, e mi riferisco al cosiddetto tirocinio teorico, un'analisi della legislazione sociale.

Le valutazioni dei supervisori, rispettivamente 80 e 70% dei tirocini di II e III livello, mostrano che la prima attività svolta dagli studenti ha riguardato proprio lo studio e l'analisi della normativa sia a livello nazionale che regionale, acquisendo proprio l'abilità di applicarla e utilizzarla nei contesti territoriale e organizzativo dei servizi con i quali sono entrati in contatto.

> "La studentessa nel corso del tirocinio ha consultato tutta la normativa nazionale e regionale, […] le delibere che hanno istituito il punto unico di accesso, le unità di valutazione territoriale e le successive delibere relative linee di indirizzo. Si è inoltre impegnata nel loro studio al fine dell'applicazione concreta delle stesse mettendo a confronto le diverse situazioni e soluzioni".[843]

Solo in un caso il supervisore evidenzia quanto questo aspetto sia stato trascurato o comunque sottovalutato da parte dello studente e come la mancanza di solide basi normative, aggiunte ad altre lacune, abbiano inficiato l'esperienza stessa di tirocinio:

[843] Valutazione di tirocinio di II livello, PUA.

"Per quanto concerne la legislazione vigente in materia, la studentessa ha affrontato tale argomento in maniera approssimativa e questo non ha sempre favorito una riflessione pragmatica sull'applicazione di ogni singola norma".[844]

Più difficile appare un riscontro in merito alle altre conoscenze indicate, in primis quella relativa alle politiche di welfare e dei servizi esistenti a livello locale, regionale e nazionale, ma anche il ruolo del Servizio Sociale all'interno di tale sistema. Il corso di studio di I ciclo prevede infatti solo 3 cfu per l'insegnamento di "Organizzazione del Servizio Sociale" e non sono presenti altri insegnamenti che consentano di delineare l'attuale quadro delle politiche sociali. Una lacuna più volte segnalata dagli studenti laureati nel momento in cui si approcciano allo studio per l'esame di stato, tenendo conto che la normativa in materia prevede per la sezione B una seconda prova scritta nelle seguenti materie o argomenti: principi di politica sociale; principi e metodi di organizzazione e offerta di servizi sociali.

Questi, in un certo senso, appaiono gli unici casi con riferimento alle predette dimensioni:

"Le ristrettezze, date da scelte politiche ed economiche, di un ente pubblico le ho percepite con l'osservazione della quotidianità. Il mostrarmi i limiti e le imprecisioni dello svolgimento della professione, da parte dell'assistente sociale, è stato per me sinonimo di grande correttezza e professionalità poiché seguito contestualmente dal farmi notare come, anche in ristrettezze e incongruenze di servizio, si deve cercare di essere efficaci ed efficienti. Ha sempre sottolineato che il notare un disservizio non deve servire da giustificazione per poter fare altrettanto, ma come segnale per un dover continuare a utilizzare quanto più impegno personale".[845]

"Ho constatato il legame che intercorre tra politiche sociali del welfare e politiche sanitarie, il legame che c'è tra medici e assistenti sociali e che non si può giungere alla guarigione del paziente senza prendersi cura dell'utente. Credevo che i medici poco si servissero dell'assistente sociale ospedaliero, invece, per fortuna hanno imparato che è una figura imprescindibile. Il modello dominante biologico si è piegato al valore più ampio dell'umanizzazione, alla presa in carico globale della persona, all'intervento multidisciplinare. Per giungere a questo risultato sicuramente il percorso è statuto tumultuoso e la figura dell'assistente sociale spesso tormentata da de-professionalizzazione e da uno sminuire la figura a livello lavorativo, ma se quello che ho

[844] Valutazione di tirocinio di II livello, ente locale.
[845] Relazione di tirocinio di II livello, coorte 2009/2010.

potuto constatare nel mio tirocinio è un risultato posso affermare, nel mio piccolo, che sia un buon risultato".[846]

Fanno poi eccezione due relazioni di III livello, rispettivamente della coorte 2008/2009 e 2010/2011, e una di II livello della coorte 2012/2013. Nel primo caso ci si riferisce ad un lavoro di valutazione sulla qualità percepita dagli utenti in merito ai servizi sociali offerti dal Comune di Bosa: assistenza domiciliare, casa di riposo, area minori e famiglia e progetto di contrasto alle povertà. L'indagine, realizzata attraversa la somministrazione di un questionario semi-strutturato, aveva altresì lo scopo di conoscere meglio le caratteristiche dei soggetti che si rivolgono al servizio relativamente a: caratteristiche demografiche (sesso, età, quartiere di appartenenza); modalità di accesso al servizio; facilità/difficoltà nel contattare l'assistente sociale; tipologia di richiesta avanzata.

"L'attivazione di una ricerca di valutazione nasce dall'opportunità e dalla proposta che mi fece l'assistente sociale. Avendo già svolto all'interno dello stesso comune il tirocinio di II livello, mi ha proposto un lavoro più impegnativo di ricerca, dimostrando così ampia disponibilità e una grande fiducia nei miei confronti".[847]

Nel secondo caso, invece, l'elaborato finale, non ancora presentato, avrà come oggetto di ricerca il progetto sperimentale Badaracco, che consente di utilizzare il dispositivo gruppale multifamiliare nell'ambito dei servizi per la giustizia minorile (USSM). Secondo quest'impostazione, la possibilità di ritrovarsi con altre famiglie che hanno situazioni e difficoltà simili permette la mobilitazione di emozioni spesso vissute in solitudine che ora possono rispecchiarsi nella relazione con altri, favorendo una possibile e nuova modalità relazionale.

L'ultimo caso, infine, riguarda la rilevazione sulla qualità percepita nell'anno scolastico 2013/2014 del servizio di assistenza specialistica in favore degli alunni in situazione di handicap, attraverso la somministrazione di questionario somministrato alle famiglie dei destinatari (ancora una volta realizzato nel Comune di Bosa).

Gli studenti, al contrario, hanno modo nel percorso formativo, ma soprattutto all'interno del tirocinio, di acquisire conoscenze sulla collaborazione interprofessionale

[846] Relazione di tirocinio di II livello, coorte 2009/2010.
[847] Relazione di tirocinio di III livello, coorte 2008/2009.

e sul lavoro di equipe multiprofessionale, così come conferma l'analisi sia delle relazioni che delle valutazioni. Un lavoro presentato, talvolta, in accezione positiva, anche grazie agli insegnamenti del supervisore:

> "Se vuoi andare veloce corri da solo, se vuoi andare lontano corri con gli altri. Leggere questo consiglio in un foglio appeso di fronte alla scrivania di uno studio medico mi ha regalato un'ulteriore possibilità di fare delle riflessioni. Uno dei concetti che maggiormente è emerso durante la mia esperienza ha riguardato l'importanza del lavoro di rete e con la rete. Se si vuole raggiungere un miglioramento progressivo, indirizzato verso un concetto giusto, inteso come equo, di benessere globale, non va dimenticato il considerare il singolo come facente parte di un sistema".[848]

Alcuni studenti colgono però i limiti di questa collaborazione, soprattutto in ambito sociosanitario, sulla base di ciò che hanno avuto modo di osservare, attraverso un attento sguardo critico e riflessivo. Non si dimentichi infatti che lavorare in gruppo implica lo sviluppo di competenze comunicative e relazionali, anche per evitare sovrapposizioni di ruoli o sconfinamenti tra le varie competenze.

> "Ho riscontrato che all'interno del contesto lavorativo è molto difficile lavorare in equipe, in quanto alcuni professionisti vogliono prevalere sugli altri e per questo motivo si creano incomprensioni e tensione all'interno del gruppo di lavoro".[849]

Infine, per ciò che concerne le valutazioni dei supervisori, al di là dei riferimenti normativi già citati, non è possibile trarre ulteriori informazioni.

8.3 Il Servizio Sociale Professionale

All'interno di questa macro area è possibile individuare più dimensioni che rimandano al Servizio Sociale Professionale: conoscenza della dimensione etica e deontologica; conoscenza del metodo, dei modelli teorici di riferimento e delle fasi del procedimento metodologico; conoscenza del processo di aiuto nella sua multidimensionalità; conoscenza degli strumenti professionali; conoscenza della

[848] Relazione di tirocinio di II livello, coorte 2009/2010.
[849] Relazione di tirocinio di III livello, coorte 2009/2010.

documentazione. Si è scelto di segnalarle nella griglia con un asterisco perché possono essere intese come conoscenze teoriche o come conoscenze applicate (a cavallo tra le conoscenze e le abilità) a seconda che nel corso del tirocinio vengano solo acquisite o, appunto, applicate. La differenza, in linea generale, si riscontra tra il II e il III livello di tirocinio, giacché si presume che in quest'ultimo lo studente possa progressivamente conquistare la sua autonomia e sperimentarsi nell'operatività, anche perché effettuare entrambe le esperienze da mero osservatore potrebbe essere controproducente e andrebbe a minare sia l'entusiasmo che la motivazione.

Il Servizio Sociale Professionale: conoscenze

Nella coorte 2006/2007 il 50% delle relazioni di II livello non accenna minimamente agli aspetti peculiari della professione, mentre il 40% si sofferma solo sugli strumenti professionali utilizzati, anche se il riferimento rimanda alla letteratura, senza nessun nesso teoria-pratica. Non si dimentichi, infatti, che il tirocinio non va confuso tout court con la "pratica" ma "richiede e sviluppa processi di connessione tra fare e pensare, tra conoscenze apprese dalla teoria e conoscenze acquisite per osservazione e sperimentazione della realtà, tra azioni osservate o svolte e significati di tali azioni e comportamenti".[850]

Solo il 10%, anche se non sempre in maniera approfondita, accenna ai modelli teorici:

> "L'individuazione di modelli operativi è risultata difficoltosa, in quanto non sono definibili nitidamente e nemmeno separabili nettamente dalla personalità dell'operatore. Tuttavia, ho rilevato che i modelli del Servizio Sociale utilizzabili nel campo della salute mentale sono quello psico-sociale, il modello centrato sul compito e il modello di rete".[851]

Lo stesso dicasi per valori e principi, con riferimento al Codice Deontologico:

> "Durante tutto il tirocinio una cosa che riaffiorava sempre era il concetto che in questi anni ho sentito e risentito di autodeterminazione. Non basta che noi diamo delle risposte ai problemi, attiviamo delle risorse, se poi non facciamo tutto questo pensando al soggetto. Non possiamo considerare gli utenti delle persone ignoranti, prive di risorse, ma

[850] E. Neve, *Le funzioni e il significato della supervisione al tirocinio nella formazione dell'assistente sociale*, in A. Campanini (a cura di), *Scenari di welfare e formazione al Servizio Sociale* …, cit., p. 316.
[851] Relazione di tirocinio di II livello, coorte 2006/2007.

dobbiamo vedere, oltre ogni pregiudizio, il buono che c'è in ognuno di loro, la capacità che hanno, le risorse che potrebbero utilizzare".[852]

Nel 60% dei casi gli studenti allegano all'elaborato la presentazione di un caso osservato e seguito con il supervisore durante il percorso di tirocinio. In linea generale si tratta di una presentazione molto breve, non si va oltre la storia di vita e qualche indicazione sugli interventi realizzati a supporto del singolo e/o del nucleo familiare. Si passa, a seconda dell'ente ospitante, da casi riguardanti minori e famiglie (esempio: neonata affetta da sindrome di astinenza per ciò che concerne l'ambito sociosanitario) ad adulti con patologia psichiatrica (con allegato progetto terapeutico abilitativo personalizzato) o dipendenti da sostanze.

Il III livello appare ancora più lacunoso, solo nel 30% dei casi troviamo rimandi agli strumenti professionali, alle metodologie di intervento, ai modelli teorici e alla documentazione. È soprattutto su quest'ultima, intesa come raccolta organica, razionale, orientativa e normativa, che viene focalizzata l'attenzione, in quanto strumento comunicativo e documentativo utile per l'operatore, per il servizio e per il processo di comunicazione all'interno e all'esterno dell'ente. Si parte dalla conoscenza della cartella sociale, unità base della documentazione professionale che raccoglie tutti i documenti che testimoniano l'attività dell'assistente sociale, in modo che anche il tirocinante abbia una visione unitaria di ogni singolo caso. Si prosegue con la lettura delle relazioni sociali, principali strumenti di comunicazione per trasmettere informazioni pertinenti al processo di aiuto, fino a sperimentarsi nella stesura delle stesse, con il supporto del supervisore. Ogni relazione, d'altra parte, deve essere pensata e scritta in base allo scopo e alla tipologia del destinatario, avendo cura di essere chiari e di selezionare le informazioni da trasmettere. Richiede un'attenta valutazione del contesto sociale e familiare dell'utente e della sua personalità e deve contenere sempre specifici elementi: i dati anagrafici dell'utente; i procedimenti usati per il caso (numero di colloqui e di che tipo, interventi di altri professionisti, interazioni riscontrate); il motivo per cui si è avviato il processo di aiuto; la partecipazione dell'utente (attivo o passivo); il rapporto instaurato tra utente e assistente sociale; gli aspetti psicologici della relazione; l'ipotesi

[852] Relazione di tirocinio di II livello, coorte 2006/2007. Una riflessione che, certamente, oltre all' autodeterminazione, rimanda al principio di partecipazione, ossia al coinvolgimento responsabile dei diversi attori sociali.

progettuale; le conclusioni. La stesura di una relazione scritta è un'attività di grande impegno che implica inevitabilmente specifiche competenze per non mettere a rischio il risultato finale[853].

Nel 60% dei casi viene presentata una storia di vita che ha colpito maggiormente gli studenti. Ne emergono tre per completezza e approfondimento. La prima è relativa ad un disagio familiare e il caso è presentato molto bene da un punto di vista metodologico. La tirocinante, in accordo con il supervisore, analizza le diverse fasi, la progettazione, la verifica e la conclusione del caso al fine di avere un quadro completo. La seconda studentessa, invece, presenta tre casi che ha avuto modo di osservare durante la sua esperienza all'USSM: giovane adulto che ha commesso diversi reati, giovane adulto entrato nel circuito penale poiché imputato del reato di furto in abitazione e furto con strappo più circostanze aggravanti, giovane adulto imputato per detenzione di sostanze stupefacenti. Di tutti, oltre a presentare la storia di vita, con un'attenzione alle sue reti familiari, parentali e amicali, ripercorre le tappe del processo di aiuto e la collaborazione con i vari servizi. Nell'ultima, infine, troviamo alcune riflessioni personali su un caso riguardante una famiglia multiproblematica, sebbene siano imperniate di un forte coinvolgimento emotivo:

> "La mia preoccupazione va sulle due adolescenti, in quanto sembra che stiano percorrendo lo stesso cammino della madre, pertanto mi chiedo fino a che punto è giusto supportare un genitore inadempiente, o se sia meglio intervenire tragicamente e dare una speranza di un futuro migliore, ricostruendosi una vita con un'altra famiglia. Questo caso è stato da me vissuto in modo profondo, anche perché abito nella stessa città e oltretutto non lontano dalla casa della nonna, mi capita spesso di vedere la ragazza più grande che passeggia per la città, a volte con amiche, a volte con ragazzi non proprio raccomandabili, il mio pensiero va al futuro di questa ragazza: «Che cosa ne sarà di lei?» L'altra domanda che mi pongo è: «Se fossero intervenuti prima e la ragazza fosse stata affidata ad una famiglia, avrebbe avuto una vita diversa?» Non è facile rispondere a queste domande e credo che queste domande l'assistente sociale se le ponga ogni qualvolta si trovi un caso come questo".[854]

Nella coorte 2007/2008 solo nel 20% dei casi si va oltre un elenco degli strumenti e della documentazione professionale, con riflessioni importanti sulle conoscenze teorico-pratiche acquisite. Una studentessa che ha svolto il tirocinio al

[853] L. Bini, *Documentazione e servizio sociale*, Carocci, Milano, 2006, p. 114.
[854] Relazione di tirocinio di III livello, coorte 2006/2007.

Comune di Sorso, ad esempio, evidenzia che per lei è stato indispensabile assistere ai colloqui perché "attraverso di essi ho potuto capire chi è l'utenza dei servizi sociali, capire le loro problematiche e capire che pregiudizi e giudizi devono essere messi fuori dal nostro pensare e agire".[855]

L'importanza di poter osservare e assistere ai colloqui, a cui si aggiunge l'opportunità, soprattutto nei tirocini di III livello, di poterli condurre in autonomia, è di certo il momento che gli studenti attendono di più perché offre loro la possibilità di comprendere se saranno in grado di svolgere in futuro la professione. Il colloquio, infatti, si configura come lo strumento fondamentale dell'assistente sociale, utilizzato in tutte le dimensioni dell'intervento professionale: sia nel rapporto diretto con l'utente all'interno del processo di aiuto, sia nei diversi contesti operativi. In quanto tale va però "utilizzato in maniera consapevole e richiede l'impiego di tecniche congruenti con il modello teorico scelto come orientamento per l'operatività".[856]

Per ciò che concerne le relazioni di III livello è da segnalare, oltre ai soliti riferimenti teorici non ricollegati alla pratica, che sono rari i casi in cui viene fatto riferimento, seppure brevemente, agli aspetti etici:

> "Ho potuto osservare e mettere in pratica tutto quello che in questi tre anni di università ho studiato sui libri. Ho capito maggiormente come deve essere la relazione con gli utenti e come devono essere utilizzati i principi di Servizio Sociale. Io personalmente, in quanto allieva, mi sono trovata a conoscere e ad apprendere la dimensione etica del lavoro dell'assistente sociale".[857]

Nel 60% dei casi, sia di II che di III livello, viene presentato un caso osservato durante il percorso, con indicazione non solo del bisogno espresso ma anche della composizione del nucleo familiare, del contesto di vita, delle relazioni sociali e del livello di integrazione all'interno della comunità. Interessante l'utilizzo, anche se non da parte di tutti gli studenti, del genogramma e dell'ecomappa, due strumenti che consentono di cogliere rispettivamente la struttura di una famiglia, intesa non solo come descrizione dei legami di parentela bensì come analisi degli elementi relazionali, emotivi e affettivi, e le connessioni tra un soggetto (individuo, famiglia, comunità) e il

[855] Relazione di tirocinio di II livello, coorte 2007/2008.
[856] A. Campanini, Voce *Colloquio*, in A. Campanini, *Nuovo Dizionario di Servizio Sociale*, cit., p. 140
[857] Relazione di tirocinio di III livello, coorte 2007/2008.

suo ambiente (sistemi con cui è in relazione). Questo rimanda immediatamente alle competenze metodologiche, giacché saper utilizzare questi strumenti sarà fondamentale per l'attività lavorativa.

Nella coorte 2008/2009 diminuisce il numero delle relazioni che trascurano questa macro area, si ha un maggiore rimando alla dimensione etica e deontologica e, nel 40% dei casi di II livello, c'è un maggiore approfondimento della professione, del processo di aiuto e delle sue caratteristiche (unitarietà, globalità, circolarità, specialità data dall'armonica interazione delle fasi e dal complesso dei valori e principi). Queste, ad esempio, le parole di una studentessa che ha realizzato il suo percorso presso il Comune di Ozieri:

> "Dalla mia esperienza di tirocinio ho avuto modo di apprendere quanto sia fondamentale che il processo di aiuto venga attuato sempre con un'ottica bilaterale in modo tale da non lasciare mai da sole né la persona né la rete sociale ad affrontare il problema, ma prestando attenzione a non sostituirsi mai ad esse".[858]

Il rimando è alla relazione di aiuto, intesa come "il canale attraverso cui l'assistente sociale comunica accoglienza, ascolto, comprensione, accettazione dell'altro, ma anche attraverso cui evoca potenzialità, rinforza competenze e favorisce processi evolutivi".[859] Una relazione professionale che implica il riconoscimento del diritto e della capacità della persona di poter fare proprie scelte sulla base della consapevolezza circa le conseguenze, ma che presuppone una bilateralità definita da Ferrario come "la continua e reciproca interazione e la condivisione partecipativa che si realizza nel processo comunicativo".[860] È da segnalare anche l'analisi fatta dalla stessa studentessa in merito alle fasi del procedimento metodologico, grazie agli insegnamenti del supervisore:

> "Il supervisore mi ha mostrato l'importanza di effettuare una chiara distinzione tra finalità e obiettivi, infatti, è importante […] l'elaborazione delle finalità, ossia la direzione verso cui orientare la nostra azione, e mi suggeriva di non fissare sin dall'inizio obiettivi

[858] Relazione di tirocinio di II livello, coorte 2008/2009.
[859] A. Campanini, *L'intervento sistemico,* cit., p. 154.
[860] F. Ferrario, *Il lavoro di rete nel servizio sociale,* Carocci, Roma, 1992, p. 149.

specifici ma di avanzare prudentemente seguendo la nostra linea d'azione prefissando gli obiettivi specifici passo per passo".[861]

Non vengono trascurati gli strumenti e la documentazione, né tantomeno gli atteggiamenti professionali e etici, in un costante rapporto tra teoria e pratica. In particolare, per la prima volta, il rimando va sia all'importanza dell'ascolto attivo, in quanto parte intrinseca del processo comunicativo e relazionale che "richiede intenzionalità e disponibilità, conoscenza di sé e della propria visione del mondo, capacità di riconoscersi reciprocamente in una relazione senza confondersi"[862], sia alla visita domiciliare. Quest'ultima, in un certo senso, è vissuta con maggiore curiosità dagli studenti rispetto al colloquio in ufficio, sebbene essa sia più carica di elementi di complessità. Infatti, oltre a parlare con le persone, "è utile o necessario sviluppare livelli aggiuntivi di attenzione rispetto alle informazioni ricavabili osservando l'ambiente di vita della persona e le interazioni che avvengono in esso".[863] Uno spazio che l'assistente sociale dovrebbe "saper leggere", uno spazio inteso non solo come "contenitore" entro il quale si sviluppa la comunicazione, ma come "comunicazione stessa".[864]

"Durante questo primo tirocinio ho potuto riscontrare nella realtà del lavoro quei principi, atteggiamenti e quegli strumenti propri del Servizio Sociale che fino a questo momento avevo solo analizzato nei miei studi teorici. Ho riscontrato attraverso l'osservazione dei colloqui quanto sia rilevante l'accoglienza, l'accettazione dell'utente e l'ascolto attivo e attento".[865]

"Ho potuto osservare come alcuni utenti si sentano pienamente liberi di esprimersi quando si trovano nella loro abitazione, lontani dallo studio e da un setting estraneo. Dalla mia personale esperienza ho osservato come per alcuni l'accogliere in casa l'assistente sociale è una modalità per esprimere gratitudine per l'aiuto offerto".[866]

Un rapporto teoria/pratica, presente in tutto il 40% di cui sopra, che solo il tirocinio consente di comprendere appieno:

[861] Relazione di tirocinio di II livello, coorte 2008/2009.
[862] A. Campanini, *L'intervento sistemico,* cit., p. 152.
[863] M. L. Raineri, *Tirocini e stage di servizio sociale*, cit., p. 156.
[864] U. Albano, *Il Servizio Sociale e lo spazio*, in *Rassegna di Servizio Sociale*, 2, 2005, p. 38.
[865] Relazione di tirocinio di II livello, coorte 2008/2009.
[866] Relazione di tirocinio di III livello, coorte 2008/2009.

"Il percorso di tirocinio mi ha permesso di riuscire a trovare molti punti d'incontro tra il sapere teorico appreso sui libri e il saper fare che invece si apprende solo grazie all'esperienza, alla capacità di osservazione, nonché grazie alla voglia di imparare e cercare di sperimentare sulla propria pelle i vissuti tipici di una professione di aiuto come quella dell'assistente sociale. Concludo dicendo che per me il tirocinio è un momento fondamentale grazie al quale la teoria e la pratica trovano il modo di essere la faccia di una stessa medaglia attraverso un'interdipendenza che è volta a produrre un aiuto sempre migliore nei confronti di chi purtroppo è colpito da un qualsiasi tipo di disagio".[867]

Anche l'empatia occupa un posto di rilievo, come se gli studenti alla fine ne avessero finalmente compreso il significato più profondo:

"Nei manuali di Servizio Sociale la relazione empatica ha un'importanza fondamentale che nella prassi risulta estremamente difficile. Nel corso di alcune simulazioni di colloquio effettuate con l'assistente sociale, che mi ha affiancato nel mio tirocinio, è emerso come una serie di elementi, per esempio il tono della voce, la postura, cui normalmente capita di non prestare particolare attenzione, assumono un ruolo decisivo per entrare in contatto con l'utente".[868]

È da segnalare che diversi tirocini di II livello sono stati attivati nell'ambito di un progetto sperimentale del Comune di Sassari relativo all'accreditamento dei servizi. Gli studenti in questione, hanno avuto poche ore, su 225, da dedicare all'osservazione dell'operatività dell'assistente sociale in servizio, giacché sono stati indirizzati sul territorio con il fine di monitorare la situazione esistente in relazione all'area della non autosufficienza. All'interno del campione globale (299 utenti tra anziani, adulti e minori) sono stati individuati due sottocampioni: un gruppo di utenti che usufruisce di due tipologie di intervento (piano personalizzato secondo la già citata Legge n. 162/1998 e servizio di assistenza domiciliare) e un gruppo che usufruisce di un unico intervento (piano 162). Ogni tirocinante, dopo lo studio della normativa e un'iniziale simulazione di intervista agli ospiti di una residenza per anziani, è stato assegnato ad una determinata area del territorio. Gli utenti, inizialmente avvisati di tale ricerca da parte dell'ente locale attraverso una lettera, sono stati tutti contattati telefonicamente per concordare un appuntamento. È seguita la visita dei tirocinanti, la prima in presenza del supervisore, per la somministrazione del questionario. In un certo senso, hanno fatto

[867] Relazione di tirocinio di II livello, coorte 2008/2009.
[868] Relazione di tirocinio di II livello, coorte 2008/2009.

ricerca, sebbene il loro ruolo si sia limitato alla raccolta dei dati, e si sono sperimentati nella conduzione autonoma del colloquio/intervista. Questo, se da un lato, può aver incentivato l'acquisizione di nuove competenze (comunicative e relazionali), perlomeno è quello che emerge dalle parole dei tirocinanti (anche se in molti lamentano uno scarso raccordo con la sede formativa che avrebbe potuto fornire maggiori abilità nell'utilizzo di strumenti metodologici), dall'altro ha sottratto tempo indispensabile, a nostro avviso, per uno studente del primo ciclo, dunque alle prime armi, di conoscere la professione tramite l'osservazione diretta dell'operatività dell'assistente sociale.

> "L'utilizzo di questi strumenti mi ha permesso di acquisire delle competenze relazionali, di comprendere gradualmente quale fosse il modo adeguato per rapportarmi all'utente o alla persona che mi riceveva. Non è stato semplice acquisire una certa sicurezza e tranquillità nello stabilire un colloquio di tipo professionale, nel porre domande prestabilite dal questionario, nel riuscire a fare sentire la persona a proprio agio […]. Ho avuto la possibilità di capire l'importanza della comunicazione con la persona e soprattutto l'importanza del linguaggio utilizzato, della capacità di essere disponibile ad ascoltare, della chiarezza di ciò che si comunica".[869]

È in queste relazioni, frutto dell'esperienza di tirocinio collegata alla sperimentazione dell'accreditamento nel Comune di Sassari,che viene menzionato per la prima volta il *case management*, sebbene venga presentato come modello teorico del Servizio Sociale utilizzato all'interno dell'ente locale al pari di quello sistemico - relazionale, senza fornirne alcun tipo di spiegazione. Non si dimentichi che il *case management* in realtà è una metodologia di lavoro professionale, sviluppatasi soprattutto nell'ambito dell'assistenza delle persone deboli nel loro contesto di vita (*community care*), che tende ad enfatizzare le competenze manageriali nella gestione dei casi, "vale a dire la capacità di produrre beni assistenziali complessi attraverso l'assemblaggio discrezionale di varie prestazioni necessarie, fornite da *providers* esterni",[870] facendo attenzione a non superare i budget di spesa predefiniti.

Nelle relazioni di III livello, sempre in relazione al rapporto che intercorre tra la teoria e la pratica, gli studenti riferiscono di alcune lacune a loro avviso presenti all'interno del corso di laurea, che vanno ad aggiungersi a quelle già sopra menzionate,

[869] Relazione di tirocinio di II livello, coorte 2008/2009.
[870] B. Bortoli, Voce *Case Management*, in A. Campanini (diretto da), *op. cit*., p. 127.

anche se in questi casi non è chiaro se siano imputabili all'adeguatezza dell'offerta formativa o a difficoltà personali.

> "Rispetto alla competenza di individuare e coniugare le teorie e le metodologie acquisite nel percorso formativo con le prassi operative ammetto di aver riscontrato delle difficoltà date da alcune lacune non colmate dal percorso di studi, le quali mi hanno impedito di riuscire a concretizzare al meglio le teorie studiate sui libri con la realtà della professione".[871]

Solo in due casi (tirocini realizzati presso il SERD di Macomer e il Consultorio di Sassari) il Servizio Sociale è presentato anche come disciplina con brevi rimandi alla nascita delle Scuole italiane. E lo stesso si riscontra nelle relazioni di III livello, dove una studentessa presenta anche la definizione internazionale di Servizio Sociale a cura dell'IFSW e dell'IASSW.

L'analisi delle coorti 2009/2010 e 2010/2011 evidenzia le conoscenze già menzionate, sebbene qualche eccezione sia possibile riscontrarla. Ad esempio una studentessa, nella sua relazione di tirocinio di II livello (2009/2010), realizzato presso il Comune di Sassari, traccia un quadro storico delle origini del Servizio Sociale sia nel mondo anglosassone, con rimandi alle COS e al movimento dei *Settlement*, che in quello italiano arrivando al riconoscimento del valore abilitante del diploma di Servizio Sociale e alla stesura del primo Codice Deontologico. Tuttavia, se tali conoscenze, acquisite in corsi come "Principi e Fondamenti del Servizio Sociale", non sono collegate a quanto osservato e conosciuto nella specifica esperienza professionale, si corre il rischio che diventino un mero riassunto dai libri di testo.

Sempre in relazione ad un II livello (coorte 2010/2011), un'altra tirocinante riprende le tappe che hanno portato al Congresso di Tremezzo ed è anche la prima a dare risalto al principio di riservatezza spiegando ciò che si intende per segreto professionale e segreto d'ufficio. Due termini che, seppure contigui, presentano dei confini marcati, dal momento che il primo indica l'obbligo di non rilevare, trarre o utilizzare illecitamente notizie riservate di cui si è venuti a conoscenza in ragione della propria professione (una trasgressione di questo oltre a dare luogo a responsabilità disciplinare, viene sanzionata penalmente), mentre il secondo "attiene al corretto

[871] Relazione di tirocinio di III livello, coorte 2008/2009.

funzionamento di un'unità operativa che agisce in nome della pubblica amministrazione",[872] per cui la tutela è finalizzata a evitare la divulgazione o l'utilizzazione indebita di notizie riservate.

Si riscontra una maggiore attenzione al nesso teoria-pratica per ciò che concerne la documentazione e gli strumenti professionali. Si segnala, ad esempio, il caso di una studentessa che menziona la tecnica della riformulazione tipica del modello rogersiano in relazione al caso di un giovane ragazzo con problemi relazionali:

> "Il supervisore, con un escamotage, ha fatto sì che mi trovassi in ufficio sola con lui a dirigere il primo colloquio conoscitivo, seguito ad un colloquio telefonico di sollecitazione, anch'esso condotto autonomamente. Lì mi sono misurata con lo sforzo di mantenere il distacco, informarmi senza risultare invasiva e invadente e con le tecniche della riformulazione, ovvero riformulare le parole dell'utente in termini di azione".[873]

E ancora la descrizione degli atteggiamenti professionali da assumere durante la conduzione di un colloquio:

> "[…] i giusti atteggiamenti per intraprendere un percorso di sostegno all'utente sono: non avere preconcetti, porre domande al fine di approfondire la situazione, evitare i silenzi imbarazzanti, far capire all'utente che l'assistente sociale non è un amico ma una risorsa, capire il linguaggio non verbale, dare delle responsabilità all'utente, creare empatia, capire la personalità dell'utente, in base all'istruzione dell'utente passare dei linguaggi comprensibili, apparire partecipi e interessati, essere sempre disponibili all'ascolto, avere fiducia nel cambiamento".[874]

Molteplici sono i richiami ad interventi specifici, come il progetto regionale "Ritornare a casa"[875] che si inserisce all'interno di un quadro di riferimento orientato a sviluppare la domiciliarità dei servizi alla persona in difficoltà a favore della famiglia e del contesto di vita, con il sostegno di una rete organizzata e funzionale di servizi sociali e sanitari.

> "Ho avuto modo di avvicinarmi a questo intervento in quanto il mio supervisore mi ha dato la possibilità di partecipare attivamente ad un suo caso. Ho svolto una visita

[872] A. Pedrinazzi, Voce *Segreto Professionale*, in A. Campanini (diretto da), *op. cit.,* p. 559.
[873] Relazione di tirocinio di II livello, coorte 2009/2010.
[874] Relazione di tirocinio di II livello, coorte 2010/2011.
[875] Art. 17, comma 1, Legge regionale 11 maggio 2006, n. 4, "Disposizioni varie in materia di entrate, riqualificazione della spesa, politiche sociali e di sviluppo".

domiciliare presso l'abitazione del beneficiario e ho parlato con un familiare dell'utente, in quanto quest'ultimo si trovava in uno stato di salute precario. Ciò mi ha aiutato a comprendere le dinamiche di un così importante intervento che tutela situazioni di disagio che non investono sul beneficiario stesso del piano ma su tutte le dinamiche dell'intera famiglia".[876]

Nella coorte 2011/2012, il 90% delle relazioni di II livello presenta un quadro più o meno approfondito, a seconda dei casi, del Servizio Sociale professionale. Una tirocinante del CSM di Siniscola, ad esempio, spiega l'importanza del lavoro di equipe e il ruolo di guida relazionale da parte dell'assistente sociale, oltre a riportare alcune sue riflessioni sulle conoscenze apprese:

"In ambito teorico ho imparato che la metodologia professionale, che va sempre seguita, non consiste in un mero procedimento standard da eseguire uniformemente, ma è necessario talvolta tornare indietro sui passi precedenti per cercare di capire dove si è formato un ostacolo da rimuovere per procedere nel percorso di aiuto e per aggiungere o rimuovere parti utili alla costruzione della nostra ipotesi operativa da riconfermare o meno ogni volta che si procede nel caso e che si aggiungono altre informazioni".[877]

Un'altra, inserita presso il Comune di Sassari, mostra invece di aver prestato particolare attenzione a ciò che dice la letteratura in merito alla registrazione dei colloqui e ciò che, al contrario, ha avuto modo di osservare:

"Il manuale di Ricucci parla di registrazioni come il momento in cui l'assistente sociale trascrive il colloquio trasferendo nel testo le sue impressioni, le sensazioni provate, i giudizi personali. Nelle registrazioni che ho effettuato e che ho avuto modo di leggere non venivano trascritti i giudizi personali dell'operatore, questi venivano analizzati soprattutto attraverso delle riflessioni tra me e il mio supervisore, che alla fine di qualsiasi incontro mi chiedeva sempre quale erano state le mie impressioni. Tuttavia, penso che questo dipenda dal modo di lavorare dell'operatore. Se tutti dovessero attenersi a quanto riportato nella letteratura si andrebbe a perdere quella soggettività che contraddistingue il professionista".[878]

Non dimentichiamo, infatti, come precisa Marzotto, che tra le azioni proprie del modo di leggere la realtà da parte dell'assistente sociale, "troviamo il verbo ascoltare, raccogliere informazioni, riflettere, programmare, confrontarsi, cooperare,

[876] Relazione di tirocinio di III livello, coorte 2010/2011.
[877] Relazione di tirocinio di II livello, coorte 2011/2012.
[878] Relazione di tirocinio di II livello, coorte 2011/2012.

accompagnare e molti altri che alludono espressamente ad un modo di conoscere che valorizza la soggettività: quella del professionista e quella dell'utente".[879]

Alcuni studenti per rendere ancora più incisivo il loro pensiero si sono affidati alla creatività, utilizzando alcune metafore:

> "Il supervisore mi ha spiegato che quando con l'utente si approfondisce un determinato aspetto bisogna raccogliere tutte le informazioni possibili, capire quali siano quelle rilevanti e successivamente passare ad un altro aspetto, evitando se possibile di tornare al precedente, a meno che non sia l'utente a ritornarci. In tal caso si cerca di capire il perché sia ritornato e si raccolgono le ulteriori informazioni. […] È come se durante il colloquio si aprissero una ad una delle porte della vita dell'utente. Una volta esaminato il contenuto di una porta, si chiude. Non è infatti consigliato aprire e richiudere una porta continuamente, spesso infatti tornando su un punto già esaminato in precedenza si rischia di confondere l'utente o anche di turbarlo se si tratta di vissuti particolarmente dolorosi".[880]

> "La teoria acquisita durante i tre anni del percorso di studi è stata finalmente applicata. Possiamo paragonare la teoria al fango e il fiore di loto alla pratica, essa per essere efficace ed esaustiva deve necessariamente affondare le radici sulla teoria: così come il fiore di loto si alimenta dal fango dello stagno, la pratica del Servizio Sociale si alimenta dalla teoria. Risulta però importante specificare che la teoria e la pratica sono tra loro complementari all'interno del processo di aiuto, l'una non può fare a meno dell'altra".[881]

Sono diversi i casi, per lo più in ambito sociosanitario, anche per metterne in mostra i punti di debolezza, in cui si fa menzione del setting. Il luogo in cui si svolge il colloquio non dovrebbe infatti essere considerato "solo come luogo fisico ma come spazio all'interno del quale avvengono dinamiche e processi interpersonali. L'uso di tale spazio influenza in maniera positiva o negativa la persona e la sua idea di fiducia/sfiducia dell'assistente sociale".[882]

> "Per problemi organizzativi, non sempre ho potuto riscontrare il rispetto delle regole inerenti il setting del colloquio in particolare per quanto concerne l'ambiente in cui veniva svolto. Quest'ultimo, come indicato dalla letteratura di Servizio Sociale, deve essere adeguatamente curato e confortevole, in modo tale da consentire la riservatezza dell'utente e consentirgli di esprimersi liberamente. Questo talvolta non era possibile.

[879] Cfr. C. Marzotto, *Per un'epistemologia del Servizio Sociale: la posizione del soggetto*, cit.
[880] Relazione di tirocinio di II livello, coorte 2011/2012.
[881] Relazione di tirocinio di III livello, coorte 2011/2012.
[882] A. Zilianti, B. Rovai, *op. cit*., p. 105.

Manca infatti un ufficio appositamente riservato all'assistente sociale, perciò non sempre è possibile svolgere un colloquio che permetta il rispetto della privacy".[883]

Nell'ultima coorte (2012/2013) l'analisi trae i medesimi risultati osservati fino a questo momento, sebbene sia più ampia la parte che gli studenti dedicano agli interventi e alle prestazioni erogate che, per lo più, vengono presentati sotto forma di elenco puntato con rimando alla normativa vigente in materia. Allo stesso modo, appare più ricco il rinvio alle questioni etiche e deontologiche, oltreché al rapporto teoria-pratica:

"Quando sui manuali di Metodi e Tecniche del Servizio Sociale, durante il primo anno, veniva sottolineata la necessità di un'interiorizzazione dell'atteggiamento di accettazione, pensavo di studiare il niente, pensavo che se così fosse stato la professione dell'assistente sociale sarebbe stata accessibile a qualsiasi persona dall'animo predisposto alla non discriminazione. Questo perché non esisteva alcuna vera definizione di accettazione, nessuno riusciva a darmi una spiegazione per me esaustiva. Ora capisco il motivo: non è possibile spiegare questo atteggiamento, solo assistervi, anche perché la spiegazione non varrebbe comunque l'osservazione".[884]

"È utile apprendere un uso appropriato delle tecniche professionali e il poter osservare l'uso personale che ne fa il supervisore ci permette di arricchire il nostro bagaglio di conoscenze, sia teoriche che pratiche. Una frase che mi ha accompagnato durante il mio corso studi è quella di uno scrittore che afferma come il filosofo austriaco Ludwig Wittgenstein pensasse al linguaggio come ad una cassetta degli attrezzi. In modo simile l'assistente sociale deve imparare ad estrarre dalla cassetta professionale, di volta in volta, lo strumento adatto; ora il martello per rompere un muro di incomunicabilità, altrimenti la colla per ricucire una relazione familiare compromessa, mentre all'opposto serviranno le forbici per recidere legami soffocanti".[885]

Infine, anche gli studenti di questa coorte, come nelle altre, presentano un caso, sebbene sia opportuno segnalare fin da ora, anche se verrà approfondito nella parte dedicata alle abilità, come tra gli allegati siano sempre più presenti diverse tipologie di documentazione, dalla registrazione dei colloqui in ufficio alla registrazione delle visite domiciliari, dalle relazioni sociali ai verbali delle riunioni di equipe.

Fig. 13 *La professione dell'assistente sociale nelle relazioni di tirocinio di II livello*

[883] Relazione di tirocinio di III livello, coorte 2011/2012.
[884] Relazione di tirocinio di II livello, coorte 2012/2013.
[885] Relazione di tirocinio di II livello, coorte 2012/2013.

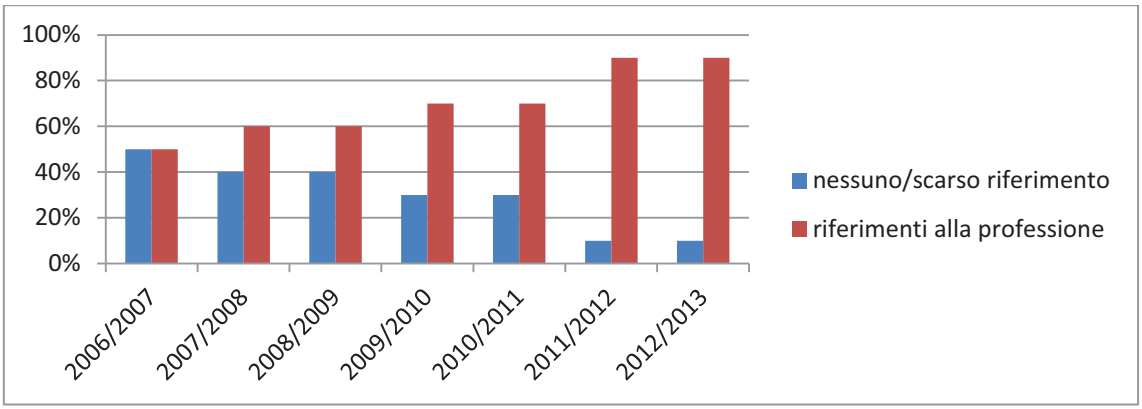
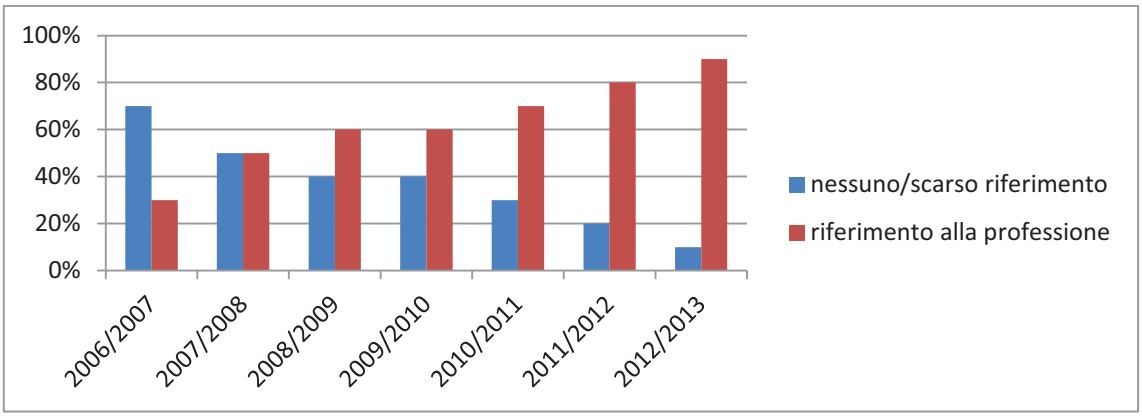


Fig. 14 *La professione dell'assistente sociale nelle relazioni di tirocinio di III livello*



Le uniche mancanze che si riscontrano riguardano, da un lato, i riferimenti a quella che abbiamo voluto definire nella griglia come conoscenza integrata e comprensione dello sfondo interdisciplinare del Servizio Sociale (il tirocinante ha acquisito le conoscenze che gli consentono di comprendere e analizzare in modo critico le origini e le finalità del Servizio Sociale); dall'altro, la totale assenza di rimandi a quello che è l'ordinamento professionale (non è dato sapere se manchi la conoscenza in questo senso).

Il 50% delle valutazioni dei supervisori pone l'accento sui valori e i principi propri del Servizio Sociale, ma anche sulle fasi specifiche del procedimento metodologico:

> "Ha dimostrato di aver interiorizzato il Codice Deontologico e di conoscere tutte le fasi del procedimento metodologico mettendolo in pratica con adeguate capacità. Nel far fronte al caso concreto assegnato ha fatto riferimento all'approccio sistemico - relazionale

> e alla strategia del lavoro di rete, ritenendo utile la conoscenza e l'approfondimento del contesto sociale, parentale e relazionale dell'utente.[886]

Solo in un caso le conoscenze teoriche di base, secondo la valutazione del supervisore, non sono state sufficienti per affrontare l'esperienza di tirocinio:

> "Si è potuto constatare che la conoscenza teorica di base non era assolutamente sufficiente per affrontare l'analisi e l'osservazione dei colloqui e delle varie attività, pertanto si è provveduto ad invitare la studentessa ad approfondire maggiormente sia la metodologia che le tecniche del Servizio Sociale, nonché i principali modelli teorici di riferimento, aiutandola successivamente a riconoscere tali aspetti nel corso dei colloqui e delle relazioni di aiuto osservate."[887]

Il Servizio Sociale Professionale: abilità

Non è facile desumere dalle relazioni le seguenti abilità, anche se alcune possono essere desunte dalla presentazione dei casi: coniugare e applicare teoria e pratica (il tirocinante è in grado di applicare le conoscenze acquisite durante il percorso di studi e le sue capacità di comprensione, oltreché coniugarle nella pratica professionale); applicare deontologia professionale (il tirocinante è capace di rispettare e applicare nella realtà dei contesti specifici i valori e la deontologia professionale); stabilire una relazione di aiuto (il tirocinante è capace di stabilire una reciproca relazione di aiuto basata sulla fiducia con l'utente); rispettare il segreto professionale e il principio di riservatezza (il tirocinante è capace di gestire in modo responsabile le informazione riservate della persona/utente). Per queste è necessario prendere in considerazione i risultati che emergono dalle valutazioni dei supervisori, dove viene messa in luce soprattutto la capacità di coniugare la teoria e la pratica.

> "Si è dimostrata preparata ad applicare adeguatamente nella pratica quanto appreso nel corso degli studi. Ha inoltre dimostrato ottime capacità di individuare e collegare analogie e dinamiche".[888]

> "Allo studio degli aspetti teorici del lavoro sociale è sempre stata affiancata l'attività pratica, durante la quale la studentessa ha dimostrato di avere buone capacità di

[886] Valutazione di tirocinio di III livello, ente locale.
[887] Valutazione di tirocinio di II livello, ente locale.
[888] Valutazione di tirocinio di II livello, ente locale.

apprendimento riuscendo ad applicare all'attività quotidiana quanto appreso sui libri, teoria-prassi e viceversa".[889]

Il 60% dei casi mostra una buona interiorizzazione degli aspetti etici e deontologici; abilità che in casi specifici va ad intrecciarsi con quella che abbiamo definito competenza etico - deontologica (il tirocinante è in grado di agire in modo coerente rispetto al sistema dei valori e alla deontologia professionale mostrando un impegno etico):

"Ha dimostrato di rispettare i principi deontologici dell'agire professionale non soltanto nei confronti degli utenti ma in senso più ampio nei confronti delle persone con cui è entrata in relazione".[890]

Così come, nella stessa percentuale, viene data grande importanza al rispetto del principio di riservatezza e del segreto professionale:

"Ha saputo gestire le informazioni avute dagli utenti dimostrando una particolare attenzione al segreto professionale che nasce dall'esigenza etica legata al rispetto della dignità della persona e si sviluppa come obbligo giuridico sancito dal codice penale e dal decreto legislativo codice della privacy".[891]

Per ciò che attiene l'abilità di utilizzare gli strumenti e la documentazione professionale (il tirocinante è in grado di utilizzare gli strumenti professionali del Servizio Sociale: condurre un colloquio o effettuare una visita domiciliare, anche se con la supervisione del professionista assistente sociale; il tirocinante è in grado di effettuare le registrazioni dei colloqui, redigere verbali di riunioni, scrivere le relazioni sociali, utilizzare la cartella sociale, ecc.), è possibile avere qualche riscontro già dall'analisi effettuata sugli elaborati. Infatti, anche se a parlare in prima persona delle abilità apprese sono gli studenti, si presuppone l'approvazione dei contenuti della relazione da parte dei supervisori. Si tratta per lo più di un'iniziale rapporto con gli utenti attraverso la conduzione di un colloquio, sempre sotto la supervisione del professionista, e nel

[889] Valutazione di tirocinio di III livello, AOU.
[890] Valutazione di tirocinio di III livello, PUA.
[891] Valutazione di tirocinio di III livello, PUA.

30% di tutti i casi analizzati ciò avviene già dal II livello di tirocinio, in genere alla fine del percorso.

Dati confermati anche dalle valutazioni dei supervisori, soprattutto per il III livello di tirocinio:

> "Ha mostrato di saper utilizzare i principali strumenti professionali, di aver interiorizzato le fasi del procedimento metodologico e di conoscere il modello sistemico".[892]

> "Ha altresì dimostrato di avere padronanza degli strumenti relativi alla professione dell'assistente sociale e di aver interiorizzato le fasi del processo metodologico".[893]

È nella stesura della documentazione che i tirocinanti trascorrono la maggior parte del loro tempo, apprendendo tutti gli accorgimenti necessari per una scrittura adeguata, soprattutto per ciò che concerne il destinatario (si pensi, ad esempio, alle relazioni sociali da trasmettere all'autorità giudiziaria). Gli studenti non negano le loro difficoltà, anche per ciò che concerne l'acquisizione di un linguaggio tecnico, ma l'analisi degli elaborati, soprattutto a partire dall'anno accademico 2010/2011, mostra un grande impegno in questo senso, così come emerge anche nella parte successiva dedicata alle competenze metodologiche e di scrittura.

A volte l'autonomia ha riguardato lo svolgimento di piccoli compiti, che sono stati comunque vissuti positivamente dagli studenti per la responsabilità e la fiducia che veniva loro attribuita da parte del supervisore:

> "Già dai primi giorni mi è stato dato il compito di rispondere alle chiamate in arrivo al servizio e fare le fotocopie delle domande di contributo economico o di altri documenti, che in apparenza potrebbero sembrare dei compiti di poco conto, ma in realtà sono strumenti importanti per l'inserimento nel contesto dell'ente, per un primo approccio con l'utenza e per la conoscenza delle procedure e dei meccanismi interni del servizio".[894]

Compiti che nel corso dell'esperienza sono diventati sempre più impegnativi, in modo da entrare nel vivo della professione:

[892] Valutazione di tirocinio di III livello, Ente Locale.
[893] Valutazione di tirocinio di III livello, Ente Locale.
[894] Relazione di tirocinio di II livello, coorte 2009/2010.

"Inizialmente mi sono occupata di contattare gli utenti beneficiari dei piani personalizzati per informarli sui passi da seguire per usufruire del servizio e per attivare il piano. Questo primo compito, assegnatomi dal mio supervisore, mi ha dato l'opportunità di avere fin da subito dei contatti con l'utenza e di cogliere i primi aspetti relativi alla programmazione degli interventi previsti dalla normativa e dal relativo programma. Inoltre, ho potuto osservare la modalità di predisposizione dei piani personalizzati e successivamente formularli autonomamente".[895]

È proprio nella sperimentazione di questi compiti che, così come dichiarano anche i supervisori, emerge progressivamente l'abilità di stabilire una relazione di aiuto con gli utenti:

"Rispetto ai casi esaminati è riuscita, anche nelle situazioni più difficili, a porre in essere un atteggiamento empatico, accogliente e allo stesso tempo responsabile è sempre rispettoso dell'etica professionale. I ostacoli, talvolta imprevedibili, che di volta in volta si sono presentati nel periodo di tirocinio sono stati per la studentessa motivo di crescita e di arricchimento dell'esperienza pratica e sono stati affrontati con spirito costruttivo e positività".[896]

Ciò non esclude le difficoltà sorte in diverse occasioni come è naturale che sia, giacché per gli studenti il tirocinio è proprio il primo banco di prova:

"Nel corso del tirocinio sono emerse alcune difficoltà della studentessa riconducibili presumibilmente ad una scarsa padronanza a livello pratico degli strumenti e delle tecniche proprie dello svolgimento del lavoro professionale. Per non compromettere l'esito finale del tirocinio è stato dunque doveroso fare in modo che la studentessa acquisisse quanto indicato, attraverso un numero maggiore di ore, perché assolutamente necessario e soprattutto propedeutico al raggiungimento della capacità di sviluppare processi di aiuto in autonomia su singole situazioni di media complessità ma anche su situazioni di progettazione e programmazione".[897]

8.4 La dimensione del sé

All'interno di questa macro area è stata individuata in primo luogo la conoscenza, da parte del tirocinante, del proprio sé, delle proprie competenze

[895] Relazione di tirocinio di III livello, coorte 2010/2011.
[896] Valutazione di tirocinio di III livello, PUA.
[897] Valutazione di tirocinio di III livello, ente locale.

relazionali, dei propri stereotipi e pregiudizi. Questo è infatti il primo passo che ognuno di noi dovrebbe fare per poter poi conoscere e incontrare l'altro, anche perché, come ci ricorda Calvino, "non possiamo conoscere nulla d'esterno a noi scavalcando noi stessi, l'universo è lo specchio in cui possiamo contemplare solo ciò che abbiamo imparato a conoscere in noi".[898] Una conoscenza che implica l'ascoltarsi, il guardare dentro se stessi e accettarsi con i propri punti di forza e debolezza, ma consente anche di proteggersi da inferenze, facendo attenzione nel distinguere, nella pratica professionale, tra quelli che sono i problemi e i sentimenti propri e quelli dell'utenza.

L'analisi dei dati, in primo luogo, mostra come le conoscenze vadano a sovrapporsi con alcune abilità individuate per la dimensione emotiva e relazionale. Il riferimento, in particolare, va all'abilità di riconoscere, accettare, gestire e rielaborare le proprie emozioni, all'abilità di interrogarsi sul senso della presenza come tirocinante all'interno del servizio e sulla futura professione, in termini di socializzazione anticipatoria all'esercizio di una professione dell'aiuto, ma anche alla capacità di adattamento a nuove situazioni sulla quale abbiamo già disquisito in precedenza.

In tutte le coorti (rispettivamente nell'80% e nel 90% delle relazioni di II e III livello) troviamo un richiamo alle emozioni provate, soprattutto nell'incontro con gli utenti vissuto, come più volte ribadito, come il momento più atteso ma anche quello più ricco di tensione per paura sia di non riuscire a relazionarsi, sia di non saper gestire i propri sentimenti di fronte a storie di vita talvolta estremamente difficili. Quasi tutti gli studenti riconoscono la necessità di fare un lavoro su se stessi, rimarcando quanto solo il tirocinio riesca a far emergere le proprie paure e i propri limiti. Non è semplice mantenere un certo livello di obiettività e di distacco poiché, inevitabilmente, i propri vissuti influenzano in qualche misura le complesse interazioni che caratterizzano il lavoro con le persone.

Il processo di apprendimento che attraversa tutto il tirocinio sollecita nello studente una consapevolezza di sé, nonché la ricerca motivata e guidata di un'identità professionale, senza necessariamente dover ignorare o reprimere la propria emotività, ma imparando a riconoscerla e a gestirla in maniera costruttiva.

[898] I. Calvino, *Palomar*, cit.

> "Ho trovato fondamentale sperimentare uno studio introspettivo del mio sé che è stato propedeutico alla creazione di una relazione con l'utente basata sulla comprensione empatica. […] Mi sono sempre chiesta come fosse possibile suddividere il proprio sé da quello professionale, la risposta l'ho ottenuta durante il mio percorso e sono giunta alla conclusione che la nostra identità personale non può essere scissa da quella professionale, tuttavia, rimane utile e fondamentale, sia per la nostra dimensione psicologica che per la buona efficacia del processo di aiuto, evitare un completamento coinvolgimento nei casi affrontati".[899]

> "Mi è capitato più volte, dopo aver trascorso la mattinata in ufficio, di tornare a casa e riflettere sulla questione dell'incontro con l'altro, per cui mi sono chiesta se sarei mai capace di mettere da parte me stessa, i miei pregiudizi e soprattutto le fragilità, per lasciare spazio ad un'altra persona, al suo problema, alle sue aspettative e alle sue preoccupazioni".[900]

Una capacità di riconoscere e gestire le proprie emozioni che si intreccia con quell'atteggiamento, sentito più volte durante le lezioni, che viene chiamato distanza professionale, ossia il

> "[…] sapersi porre in una misura giusta, evitando sia l'effusione affettiva e il suo completo coinvolgimento emotivo, sia l'eco superficiale, che da solo la sensazione della comprensione, sia l'interpretazione profonda, che mette in moto i meccanismi di difesa dell'Io, sia infine il distacco burocratico e routinario che fa sentire l'utente un "caso" e non una persona".[901]

Atteggiamento professionale che più volte viene segnalato anche dai supervisori:

> "Dai colloqui in particolare ha acquisito una notevole capacità di mantenersi separata dall'altro conservando la propria individualità e sicurezza , valorizzando l'altro nella sua potenzialità e al contempo liberandolo dalla paura della valutazione".[902]

Un distacco emotivo che infatti non esclude l'empatia, sebbene quest'ultima debba essere racchiusa in specifici confini per evitare un coinvolgimento e un'identificazione totalizzanti che possano condurre "a una carenza di lucidità, a un

[899] Relazione di tirocinio di II livello, coorte 2008/2009.
[900] Relazione di tirocinio di II livello, coorte 2012/2013.
[901] M. Dal Pra Ponticelli, *Lineamenti di servizio sociale*, cit., p. 154.
[902] Valutazione di tirocinio di III livello, ente locale.

medesimo sentire con la persona e quindi a condividere la sua difficoltà/incapacità/impossibilità di uscire dalla situazione problematica".[903]

> "L'ostacolo maggiore era rappresentato dalla paura di un coinvolgimento eccessivo dal punto di vista personale dinanzi alle situazioni più complesse e delicate. In maniera graduale tutto ciò è stato elaborato capendo che si trattava per lo più di una paura normale, si è riusciti a superare il problema imparando a mantenere sempre la distanza professionale necessaria per essere neutrale ed oggettiva, pur avendo sempre quella sensibilità indispensabile per aiutare e capire gli altri".[904]

Una tematica assai ricorrente è quella delle aspettative in relazione soprattutto alla percezione di sé in termini di autoefficacia. Una percezione di sé che si presenta come un giudizio sulle proprie abilità, una fiducia nelle possibilità personali di riuscita che consente di sperimentarsi di fronte a situazioni nuove che, almeno in un primo momento, si mostrano come complesse.

> "Le mie aspettative erano abbastanza positive, stava attendendo questo momento da tanti mesi o forse addirittura da quando mi sono iscritta al corso di laurea […]. Il giorno prima di iniziare però il mio stato d'animo non era più così positivo, avvertivo anche un po' di paura: volevo iniziare ma, allo stesso tempo, non escludevo la possibilità di potermi accorgere di non possedere le qualità adatte per svolgere questo lavoro, paura dell'impressione che avrei potuto dare di me stessa, un insieme di elementi che mi facevano riflettere e, in un certo senso, mi preoccupavano, preoccupazioni che mi riempivano la mente. […] Provavo una sensazione di inferiorità, mi sentivo molto piccola, piccola in quanto non avevo alcun esperienza lavorativa, non sapevo come muovermi, come comportarmi, avevo tanto da apprendere, così mi sentivo un po' imbarazzata".[905]

Molti studenti ammettono di essere partiti con dei pregiudizi, che non sempre sono facili da riconoscere anche perché questo presuppone una buona capacità di osservarsi, una disposizione alla riflessività e ad uno sguardo critico rivolto verso se stessi. Pregiudizi che, nel bene e nel male, sono insiti nella natura umana e aiutano a semplificare la realtà o, comunque, a renderla più vicina a quelle che sono le nostre costruzioni su di essa. Giudizi anticipati che troviamo soprattutto per ciò che concerne

[903] A. Campanini, *L'intervento sistemico*, cit., p. 156.
[904] Relazione di tirocinio di II livello, coorte 2012/2013.
[905] Relazione di tirocinio di II livello, coorte 2012/2013.

la salute mentale, un mondo descritto dagli studenti come sconosciuto e, talvolta misterioso e pauroso:

> "Ho potuto superare i miei pregiudizi e stereotipi per comprendere una realtà che appare pericolosa e rischiosa ma che è solamente composta da persone con diversi problemi, ma pur sempre persone con una dignità, una personalità, con dei sentimenti, delle emozioni, con esigenze diverse, con periodi più o meno difficili, con propri interessi e con proprie attitudini. Non è semplice poter comprendere questo per una persona che non si relaziona con loro, in quanto l'ostico della malattia mentale è ancora presente e non è semplice poterlo superare ed eliminare".[906]

Ma anche di fronte a persone sottoposte a procedimento penale:

> "Quando è comparso in ufficio l'utente, io non conoscevo i suoi trascorsi, né ho potuto dedurre dal colloquio, in cui non sono stati fatti cenni al suo passato. Mi sono dimostrata molto sorridente, disponibile, entusiasta, quell'entusiasmo tipico delle prime esperienze che a volte non si riesce a trattenere. […] Quando uscito dalla stanza ho avuto modo di apprendere il suo passato, […] non me lo sarei mai aspettata, ma ancora non immaginavo quale sarebbe stata la mia reazione nel colloquio successivo. Il giorno dopo si è ripresentato in ufficio proprio in un momento in cui ero sola e concentrata nel sistemare delle cartelle, assorta nei pensieri più vari. Quando l'ho visto sulla soglia della porta credo di aver cambiato completamente colorito in viso, ho avuto un attimo di panico ma mi sono ripetuta: «atteggiamento di accettazione e non giudizio, sei qui per aiutarlo, sarà il tuo lavoro, sei in un posto sicuro non ti può succedere nulla», quindi, mi sono sforzata di trattenere il tremolio di voce e mani […]. In questa occasione però ho capito il vero significato di atteggiamento neutrale, accoglienza, accettazione e non pregiudizio".[907]

Una capacità quella di riconoscere i propri pregiudizi che viene segnalata, anche se solo nel 20% dei casi, dai supervisori:

> "Rispetto ai valori dell'unicità e dell'autonomia della persona ha molto lavorato su se stessa per evitare pregiudizi e stereotipi".[908]

Ci sono delle esperienze che hanno naturalmente comportato una maggiore implicazione emotiva come, ad esempio, quelle inerenti la partecipazione alle commissioni per l'accertamento dell'invalidità o il confronto con pazienti affetti da

[906] Relazione di tirocinio di II livello, coorte 2006/2007.
[907] Relazione di tirocinio di II livello, coorte 2012/2013.
[908] Valutazione di tirocinio di II livello, PUA.

patologie gravi. Il trovarsi di fronte alla malattia, "al lato notturno della vita"[909], infatti, non è semplice perché mette in gioco tante paure che fino a quel momento non si conoscevano.

> "Le prime visite sono state per me momento di prova per testare la mia forza nel rimanere razionale di fronte al dolore. […] Il momento più difficile è stato quando la signora si è messa a piangere, accusando la sua stanchezza e vergogna nel vedersi ridotta così a causa della chemioterapia. Ha sfogato tutto il suo dolore ma anche la voglia di ritornare alla vita di prima […]. L'atmosfera era carica e mentre il supervisore le faceva forza e le ricordava tutti gli aspetti più belli della sua vita per cui andava la pena combattere, io ho dovuto girare la faccia, alzarmi e far finta di prendere una cosa dalla borsa. Mi sono sentita non all'altezza e fuori luogo. Quando la signora si è tranquillizzata mi sono di nuovo seduta, facendo finta di niente e ho continuato ad ascoltare. Quando la visita è terminata ho tirato un respiro di sollievo".[910]

Così come non è semplice mettere in atto un distacco se in precedenza la tirocinante non ha avuto modo di apprendere, in genere attraverso la lettura della cartella sociale, informazioni utili sul caso. Non che questo posta escludere a priori un crollo emotivo, ma potrebbe perlomeno preparare a ciò a cui si andrà incontro. È il caso, ad esempio, di una studentessa che, durante uno dei primi colloqui a cui assisteva, convinta che si trattasse di una semplice richiesta di contributo economico, si è invece trovata di fronte alla sofferenza di una donna che ha trovato uno spazio accogliente per parlare degli abusi intrafamiliari subiti durante l'infanzia e l'adolescenza.

> "Lei non conosceva la storia della signora tanto quanto me, abbiamo quindi letto la cartella insieme, ma nulla faceva pensare che l'utente ci avrebbe poi raccontato dei particolari mai detti in precedenza. Non me l'aspettavo e devo dire che l'ho presa male, anche se non l'ho dato a vedere al mio supervisore, le gambe mi hanno tremato per una buona mezz'ora e avevo un senso di confusione nella mia testa terribile. Purtroppo, proprio in uno dei miei primi giorni come aspirante assistente sociale, mi sono portata il lavoro a casa. […] La signora congedandosi ci ha anche detto: «Meno male che ci sono i vostri sorrisi». […] Tutto questo per me è stato troppo quel giorno, anche il suo essere così forte al concludersi del colloquio, affermando che un modo per farcela l'avrebbe trovato e così via, tutte queste cose, lo sfogo precedente ed inaspettato, il suo pianto, e poi i ringraziamenti, tutto ciò è stato davvero troppo".[911]

[909] Cfr. S. Sontag, *Malattia come metafora*, Mondadori, Milano, 2002.
[910] Relazione di tirocinio di III livello, coorte 2011/2012.
[911] Relazione di tirocinio di III livello, coorte 2011/2012.

In alcuni casi non ha aiutato, almeno in una fase iniziale, svolgere il tirocinio nel proprio luogo di residenza. Una questione di cui si è già parlato e che dovrebbe essere ben ponderata dalla sede formativa nel momento in cui si programmano gli inserimenti, soprattutto se si tratta di piccoli comuni.

> "Quando ho iniziato il tirocinio avevo molte perplessità e molte paure. Anche le aspettative non erano delle migliori perché dentro di me ero già consapevole che sarebbero potute nascere delle difficoltà. Paura di venire a conoscenza di questioni delicate appartenenti alle persone che mi circondano nel quotidiano; timore di trovarmi in situazioni poco gradevoli sia per me che per l'utenza; preoccupazione di non poter effettuare un tirocinio a 360 gradi e di non poter entrare a contatto, spesso e volentieri, con gli utenti, percependo la loro giustificata mancanza di fiducia nei miei confronti, la loro paura di un mio mancato rispetto del segreto professionale o magari ancora la difficoltà nel raccontare i fatti accaduti ad una persona conosciuta".[912]

La scrittura del proprio diario è stata in molti casi utilizzata dagli studenti come "salvagente": un vero e proprio processo di rielaborazione delle proprie emozioni, dove i diversi pezzi, in fase di rilettura, iniziano pian piano a trovare un ordine. Scrivere, come ci ricorda Dellavalle, consente "di astrarre, strutturare e comparare dati dell'esperienza per dare un senso alla stessa; scrivere è molto più che descrivere un'esperienza: è prolungarla nell'analisi, nella riflessione, nella rappresentazione".[913] Ha un duplice effetto positivo: da un lato riduce la fatica mentale di allontanare, spesso per senso di inadeguatezza, ciò che si è provato dinnanzi ad una specifica situazione, dall'altro consente di riorganizzare la situazione stessa sia da un punto di vista cognitivo che emotivo e, successivamente, come si vedrà in seguito, riflettere su di essa. In tutti i casi in cui gli studenti menzionano il loro diario personale/di bordo, è sempre stato il supervisore a segnalarne l'importanza di un suo utilizzo, soprattutto nell'ambito del servizio sociosanitario della ASL di Sassari. Infatti, sebbene le linee guida per la stesura della relazione finale facciano menzione di questo strumento, la sede accademica non prevede dei momenti di approfondimento della scrittura nella sua accezione autoriflessiva. Questo conduce, se manca anche l'input da parte del supervisore, alla mera trascrizione su un quaderno delle attività svolte quotidianamente e delle procedure da ricordare in merito ad ogni specifico intervento.

[912] Relazione di tirocinio di II livello, coorte 2012/2013.
[913] M. Dellavalle, *Il tirocinio nella formazione al Servizio Sociale*, cit., p. 185.

> "[…] non mi ero mai confrontata con persone affette da una patologia così complessa e invalidante. […] È stato utile, a questo proposito, tenere un diario personale in cui scrivere tutto ciò che non riuscivo ad esprimere a parole. Inizialmente ho considerato questa azione come inutile, ma poi mi sono resa conto che era più semplice esprimere per iscritto delle sensazioni provate e questo mi ha aiutato a mettere ordine alle mie riflessioni".[914]

In altri casi, invece, il "salvagente" è stato un collega anch'esso tirocinante all'interno del medesimo servizio o già "esperto" in quanto alla seconda esperienza.

> "È stata la mia collega, anch'essa tirocinante, a farmi da compagna di viaggio. È stata lei ad avermi accompagnato i primi giorni e a spiegarmi le cose che quotidianamente vanno fatte, avendo iniziato una settimana prima di me. Con lei ci siamo sempre suddivise i compiti, venendoci incontro in base alle necessità di ciascuna. Fattore a mio parere molto importante in quanto ha acconsentito alla buona riuscita del mio tirocinio".[915]

Per quanto riguarda invece la capacità di interrogarsi sul proprio sé professionale, sono soprattutto le valutazioni dei supervisori a dirci qualcosa:

> "Sono così emerse buone capacità di apprendimento pratico che hanno portato la studentessa a consolidare quanto appreso a livello teorico e un buon livello di consapevolezza personale professionale che hanno permesso di mettere in discussione i suoi agiti professionali".[916]

Diversi sono i rimandi alla seconda conoscenza che abbiamo inserito in questa macro area: il tirocinante ha acquisito una conoscenza approfondita delle rappresentazioni sociali della professione. È una questione complessa, per il cui approfondimento si rimanda agli studi in materia[917], che implica la comprensione di tutti quei meccanismi, in primis il ruolo dei media, che contribuiscono a delineare delle rappresentazioni, il più delle volte distorte, del lavoro degli assistenti Ssociali. Una

[914] Relazione di tirocinio di III livello, coorte 2009/2010.
[915] Relazione di tirocinio di II livello, coorte 2010/2011.
[916] Valutazione di tirocinio di III livello, ente locale.
[917] Il tema delle rappresentazioni sociali è stato al centro di una ricerca nata da una partnership tra i corsi di laurea in Servizio Sociale e Dipartimenti di Servizio Sociale delle Università del Regno Unito (Università di Hertfordshire), Germania (Università Cattolica di Colonia, Alice Salomon Hochshule, Berlino) e Italia (Università del Piemonte Orientale). La ricerca ha coinvolto anche le tre Associazioni di assistenti sociali presenti nei Paesi (Ordine Italiano degli Assistenti Sociali, British Association of Social Workers e Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit). I risultati sono stati presentati in un seminario del CNOAS il 04 maggio del 2015.

percezione che, riprendendo la metafora di Allegri[918], prende come punto di osservazione solo la parte dell'iceberg che affiora in superficie, ben visibile agli occhi di tutti, mentre la struttura portante e sommersa rimane sconosciuta. È importante che i futuri professionisti, già nel percorso formativo, inizino ad interrogarsi sui messaggi veicolati dai media che, anziché contribuire a formare l'opinione pubblica, tendono a confermare un'opinione comune e minano costantemente l'immagine della comunità professionale.

> "Un'altra cosa che ho potuto constatare con la riflessione guidata è che spesso si vede il Servizio Sociale come un pronto soccorso, per cui utenti, parte politica e educatori spesso inconsapevolmente sono convinti di avere il primato su tutto. […] Saper dire di no non è scontato come può sembrare, spesso gli utenti, pur non avendo i requisiti, vogliono ottenere una prestazione e la cercano a volte con modalità seduttive, altre volte con condotte intimidatorie e minacciose che a volte sfociano in pericolosità. È molto più semplice mettere una firma e far contenti tutti, ma a quel punto bisogna chiedersi chi si è aiutato, per questo è importante essere fermi e decisi e non creare false aspettative".[919]

8.4.1 Altre abilità emotivo - relazionali

Quanto esposto fino a questo momento mostra quanto sia difficile considerare una conoscenza, un'abilità o una competenza come qualcosa a se stante poiché ciascuna si trova intrecciata con le altre andando a costituire quella trama finale che rappresenta il Servizio Sociale. Parlare di emozioni e conoscenza del sé rimanda infatti immediatamente alla dimensione relazionale e ai rapporti costruiti durante l'esperienza di tirocinio, in primis quella con il supervisore. Il grado di soddisfazione del percorso dipende infatti molto dalla qualità del rapporto costruito con l'assistente sociale che può condizionare, in senso positivo o negativo, il destino professionale dello studente. Quanto lo studente è capace di stare dentro questa relazione educativa e di rispettare, riconoscere e accettare il professionista che svolge attività di supervisione? Rispondere in modo preciso a tale interrogativo non è semplice, ma di certo il 90% dei casi analizzati mette in luce un rapporto positivo e il prezioso contributo del supervisore ai fini del processo di apprendimento.

[918] Cfr. Allegri E., *Le rappresentazioni del servizio sociale*, Carocci, Roma 2006.
[919] Relazione di tirocinio di III livello, coorte 2011/2012.

Un professionista descritto a volte come un formatore, poiché la formazione in questo campo non è solo professionale, ma anche umana, altre come un mentore che mette a disposizione il suo bagaglio di conoscenze, la sua preparazione e la sua esperienza concreta, assicurando anche un forte sostegno motivazionale. Esso, infatti, può aiutare molto anche attraverso la sua accettazione ed attraverso l'espressione verbale del suo sincero interesse per lo studente e il suo apprendimento.

> "L'esperienza di supervisione si è configurata come un vero e proprio processo di aiuto che, fondando le sue radici su un adeguato uso della relazione interpersonale, ha avuto come finalità quella di far emergere risorse personali e capacità di cui avevo scarsa consapevolezza".[920]

Una presenza costante che cerca sempre di trovare il tempo da dedicare al giovane collega che gli è stato affidato, anche nei momenti in cui il ritmo frenetico del lavoro non lo consentirebbe:

> "Ho apprezzato il fatto che venissi costantemente sollecitato e stimolato dall'operatrice. Ritengo di essere stato molto fortunato nell'avere avuto la possibilità di vivere questa esperienza con una professionista che nonostante avesse una mole di lavoro pressante ed incalzante, cercasse in ogni modo di trasmettermi la passione e la dedizione per il lavoro che faceva".[921]

Un rapporto costruito sulla fiducia e sull'ascolto reciproco, nel pieno rispetto degli spazi che competono a ciascuno in base al proprio ruolo. Ciò ha consentito di acquisire gradualmente un'autonomia che, come precisa una tirocinante,

> "non è un qualcosa di dovuto, scontato, la si deve conquistare adattandola alle situazioni nelle quali spesso, con discrezione, si può far avanzare la propria persona e talvolta, al contrario, si deve cogliere la necessità di saper stare al proprio posto, ponendosi come arguti osservatori e lasciando intervenire, verbalmente e concretamente, solo l'assistente sociale"[922].

È proprio l'autonomia e l'aver vissuto l'esperienza da protagonisti che emerge dalle parole degli studenti poiché sono proprio i compiti, seppure piccoli, che vengono

[920] Relazione di tirocinio di II livello, coorte 2006/2007.
[921] Relazione di tirocinio di III livello, coorte 2010/2011.
[922] Relazione di tirocinio di III livello, coorte 2006/2007.

loro assegnati a stimolare il desiderio di apprendere, impegnando tutte le risorse a disposizione e, al contempo, consentono al supervisore di individuare le aree intorno alle quali dovrà maggiormente polarizzare i suoi insegnamenti. Quanto prima il tirocinante verrà impegnato nell'operatività, tanto prima sentirà che incomincia ad apprendere e ad essere parte integrante del servizio.

> "Una delle mie più grandi paure era quella di non avere la possibilità durante il tirocinio di svolgere attività pratiche e di non poter partecipare e vivere attivamente la professione. Per questo motivo dal primo incontro con il mio supervisore ho espresso il mio grande desiderio di poter avere un ruolo attivo nell'attività di tirocinio, per avere la possibilità di apprendere e sperimentare il più possibile la praticità. Lei ha apprezzato il mio atteggiamento propositivo e mi ha subito dato la possibilità di poter svolgere diverse attività, dalle più semplici a quelle che richiedono molta più responsabilità".[923]

L'atteggiamento del supervisore viene sempre descritto in termini di responsabilizzazione, soprattutto nell'essere molto preciso rispetto ai compiti affidati, nel non trascurare mai alcun dettaglio, rispettando i tempi del tirocinante, i propri timori di non essere all'altezza, i timidi sforzi di calarsi nella parte, accompagnando, senza forzature, tutte le attività quotidiane. È importante, soprattutto all'inizio, trasmettere allo studente che non ci si aspetta che conosca immediatamente ogni cosa, che è libero di fare domande e che, in qualsiasi momento, si può ritornare su punti non chiari.

> "Il mio supervisore è stata la mia guida. Mi sono rivolta a lei per ogni dubbio, perplessità o chiarimento trovandola sempre disponibile, gentile e pronta ad offrirmi tutta la sua esperienza. Credo che il suo metodo e il suo approccio al Servizio Sociale influenzeranno la mia futura attività di assistente sociale".[924]

Un supervisore capace di trasmettere l'importanza delle competenze necessarie per svolgere al meglio la professione, quali creatività, inventività, sperimentazione, analisi critica e di ricerca continua dei fenomeni sociali e delle loro trasformazioni; proiezione e immaginazione su ciò che può avvenire e su come certe strutture possono essere trasformate, da dove possa iniziare il cambiamento. Una guida che riesca a condurre lo studente verso pratiche riflessive, attraverso una continua lettura di se stesso

[923] Relazione di tirocinio di II livello, coorte 2009/2010.
[924] Relazione di tirocinio di II livello, coorte 2010/2011.

per interrogarsi sulle motivazioni che stanno alla base delle azioni professionali, sempre in stretta connessione con il quadro teorico.

> "Mi ha fatto comprendere la necessità di svolgere un'azione costantemente supportata dalla teoria, seppure talvolta la distanza reale e possibile tra l'apprendimento del sapere teorico e la messa in opera mi è sembrata davvero immane".[925]

Un professionista che viene riconosciuto come tale per le sue competenze che comprendono anche attitudini più strettamente personali:

> "Ho apprezzato molte qualità e atteggiamenti che non sono esclusivamente di carattere professionale, ma anche personale. La grande professionalità e correttezza dimostrata in situazioni difficili è più che degna di nota, e cosa ancor più importante la coniugazione di diversi fattori, quali l'autenticità, la fermezza ma anche la propositività in situazioni oggettivamente difficili e a rischio. Di tutte le cose che ho potuto osservare e metabolizzare, quella che più mi ha arricchito in diversi ambiti è proprio questa, l'atteggiamento di un vero professionista. Un atteggiamento non saccente e chiuso, ma accogliente e umile".[926]

Determinanti, come conferma anche l'analisi delle valutazioni, sono state le sessioni di supervisione, quei momenti di distacco dall'operatività, regolarizzate o meno formali, che consentono ad entrambi gli attori di confrontarsi, condividere e mettersi in discussione. Il 50% degli studenti dichiara che dopo l'osservazione delle attività avvenivano dei momenti di riflessione utili per poter approfondire le diverse modalità operative poste in essere nello svolgimento della professione.

> "Durante questi momenti, infatti, venivano analizzate le diverse impressioni e interpretazioni avute, queste venivano analizzate e potevano quindi nascere discussioni, approfondimenti sui passaggi non troppo chiari […]. In uno di questi momenti il supervisore mi ha fatto osservare come stessi conducendo in maniera poco appropriata il percorso di tirocinio in quanto, sbagliando, non esprimevo le mie considerazione e le mie riflessioni, ma mi basavo su un'osservazione attenta per cercare di apprendere il più possibile senza esternare nulla, o perlomeno lo facevo solo quando interpellata, questo forse dovuto anche ad una mia inappropriata considerazione della situazione, in quanto applicavo all'esperienza del tirocinio il comportamento da studente, che si concentra esclusivamente sull'ascolto e l'apprendimento".[927]

[925] Relazione di tirocinio di II livello, coorte 2007/2008.
[926] Relazione di tirocinio di III livello, coorte 2009/2010.
[927] Relazione di tirocinio di II livello, coorte 2006/2007.

Infine, c'è un 10% di casi in cui il rapporto con il supervisore non viene menzionato oppure rimanda ad una relazione non esattamente positiva. Solo una studentessa, tuttavia, lo riporta chiaramente nella sua relazione, mentre gli altri lasciano trasparire qualcosa nel confronto tra i due tirocini. Il numero delle relazioni che non funzionano sono di certo superiori e lo dimostra il fatto che gli studenti, concluso il percorso, hanno esternato le loro difficoltà in questo senso. Più volte sono stati incoraggiati al confronto con il docente di tirocinio per capire, ed eventualmente sciogliere, insieme il nodo problematico, ma le paure di una "ritorsione" in sede di valutazione hanno sempre avuto la meglio. Anche questo aspetto, a nostro avviso, non è da trascurare perché se è vero che gli studenti, con la loro inesperienza e giovane età, talvolta sbagliano inconsapevolmente atteggiamento e sono accompagnati da aspettative troppo alte e irrealistiche, è anche vero che, per il solo fatto di svolgere la professione, non tutti gli assistenti sociali hanno la giusta attitudine per la supervisione. È dunque necessario, come abbiamo già evidenziato a proposito del binomio impotenza/onnipotenza, chiarirsi reciprocamente i propri ruoli e cercare dei compromessi a livello delle aspettative.

> "Dall'altra parte la poca disponibilità del mio supervisore ha fatto sì che venissi lasciata al mio destino per la maggior parte del tempo poiché quando si allontanava dal servizio, spesso e volentieri, io non venivo avvisata. Ho assistito a pochi colloqui, alle volte non sono stata neanche chiamata dal mio supervisore per assistervi, altre volte mi è stato chiesto di uscire dalla stanza".[928]

All'interno dell'ente si interagisce però anche con altri professionisti e la percezione immediata di essere accettati e accolti motiva maggiormente gli studenti, almeno questo traspare dal 30% delle relazioni di II livello e dal 50% di quelle di III livello.

> "Sin dall'arrivo sono stata accolta come in famiglia, sia dall'assistente sociale che da tutti gli altri operatori presenti ed è stato il primo reale approccio alla concezione di accoglienza che si mette in atto ogni giorno".[929]

[928] Relazione di tirocinio di III livello, coorte 2010/2011.
[929] Relazione di tirocinio di II livello, coorte 2010/2011.

> "L'aspetto umano in questo senso è stato fondamentale, infatti, tutto il gruppo che lavora all'interno del servizio, dalle assistenti sociali alla responsabile, dall'amministrativa alla psicologa, dai dipendenti del Segretariato Sociale alla guardia, tutti si sono sempre dimostrati molto disponibili e pronti ad insegnarmi come muovermi e come svolgere le diverse attività che mi venivano proposte".[930]

È sempre utile, quando lo studente arriva all'ente, fargli fare un'iniziale giro panoramico, durante il quale possa incontrare tutti i professionisti presenti. Questo fa sì che "egli localizzi il suo posto nell'ente e lo aiuta a rendersi conto che l'ente ha interesse e cura per lui"[931], ancora di più se "respira" al suo interno un clima sereno di collaborazione e condivisione:

> "La gioia e la curiosità riguardo l'inizio di questa nuova avventura erano grandissime, ma in egual modo tanta era la paura di non essere all'altezza dell'occasione, di essere di intralcio alle attività lavorative e quindi essere di troppo nel contesto. […] Fin dal primo giorno sono stato piacevolmente colpito dal clima che si respirava: ho notato serenità, rispetto ed affiatamento fra le colleghe. Pensavo: «Ma dove sono capitato? Dove è l'inganno? Ma è normale tutto ciò?». Non capivo se era solo apparenza, una misera finzione che con il passare del tempo sarebbe crollata come un castello di carte al vento, o se invece era tutto reale. […] Sono stato positivamente colpito non solo dai rapporti face to face, ma anche da quelli che avvenivano in assenza dell'utenza. in conclusione credo, e sono convinto, di essere stato un privilegiato nell'avere avuto la possibilità di collaborare, apprendere e anche sbagliare con tali colleghe: preparate, gentili, disponibili e mai sgarbate".[932]

Solo nel 20% dei casi si rilevano delle difficoltà dovute sia a caratteristiche personali sia alla scarsa volontà da parte degli operatori di mettersi in discussione e interagire con gli studenti, in quanto non professionisti "veri" ma soggetti in formazione.

> "Per quanto concerne il rapporto instaurato con gli operatori del servizio, seppur all'inizio per difficoltà riguardanti la mia persona mi sono sentita a disagio e ho avuto delle difficoltà a relazionarmi, posso dire che è stato molto buono.".[933]

> "Non sono stata accolta molto bene dalla Responsabile perché non condivideva la presenza dei tirocinanti, motivando il tutto con il tempo che veniva sottratto al lavoro dell'assistente sociale.[934]

[930] Relazione di tirocinio di III livello, coorte 2009/2010.
[931] ONARMO*, Introduzione alla supervisione degli studenti*, cit., p. 20.
[932] Relazione di tirocinio di II livello, coorte 2010/2011.
[933] Relazione di tirocinio di II livello, coorte 2010/2011.

È dalle valutazioni dei supervisori che però emerge l'abilità dei tirocinanti di rispettare, riconoscere e accettare il ruolo e le funzioni sia del supervisore che delle diverse figure professionali inserite all'interno del servizio. Per ciò che riguarda il primo aspetto, il 70% delle valutazioni mette in evidenza una relazione vissuta positivamente anche dal professionista, rimarcando in alcuni casi quell'opportunità di doppio apprendimento che deriva dalla supervisione:

> "L'esperienza di tirocinio è stata complessivamente positiva ed arricchente anche per il supervisore, poiché la tirocinante ha dato la possibilità di fermarsi a riflettere, in un contesto lavorativo dove la molteplicità delle competenze, la varietà delle richieste, la tentazione di viaggiare sulla stessa onda dell'urgenza presentata dagli utenti, rischiano di far perdere di vista la complessità delle situazioni e, talvolta, anche modelli teorici di riferimento. Mi sento pertanto di ringraziare la studentessa per lo scambio di esperienze e di emozioni avuto in questo breve ma intenso periodo di apprendimento".[935]

Tranne in un caso, un tirocinio di III livello, in cui il supervisore riferisce una scarsa capacità della studentessa di riconoscere i ruoli:

> "Rispetto al rapporto con il supervisore, si è mostrata sempre corretta e disponibile, tuttavia non sembra aver riconosciuto appieno il suo ruolo di tirocinante rispetto al supervisore, tendendo a utilizzare maggiormente atteggiamenti compiacenti volti a garantire l'approvazione del suo comportamento".[936]

L'80% delle valutazioni pone l'accento anche sul rapporto con gli altri professionisti presenti all'interno e all'esterno del servizio, evidenziando in tutti i casi una buona attenzione alle dinamiche relazionali da parte dei tirocinanti:

> "Ha dimostrato di possedere buone capacità relazionali nell'ambito del rapporto […] con gli altri servizi territoriali, con gli altri operatori del servizio e in generale con gli altri soggetti del contesto socio-territoriale. Grazie al suo modo di relazionarsi è riuscita nel tempo ad orientarsi nel sistema organizzativo e ad attivare relazioni funzionali anche con gli altri operatori".[937]

[934] Relazione di tirocinio di III livello, coorte 2008/2009.
[935] Valutazione di tirocinio di II livello, ente locale.
[936] Valutazione di tirocinio di III livello, ente locale.
[937] Valutazione di tirocinio di III livello, servizio sociosanitario.

Anche in questo ambito, ci sono state delle difficoltà che, tuttavia, sembra non siano state superate nel corso dell'esperienza:

> "La timidezza e il carattere introverso non le hanno permesso di integrarsi nel contesto organizzativo nonostante l'impegno nel fronteggiare l'ansia e l'insicurezza sia stato notevole".[938]

> "Sono emerse delle criticità […] anche con il gruppo di lavoro, rispetto al quale ha avuto difficoltà ad integrarsi ed entrare in relazione, in molti casi si è osservata un'incapacità di cogliere chiaramente il ruolo e la funzione precisa degli altri operatori rispetto ad una procedura osservata. Durante il tirocinio sono emerse una serie di criticità prima discusse direttamente con la studentessa e successivamente affrontate durante l'incontro che si è svolto con il docente di tirocinio in una fase intermedia rispetto lo svolgimento dell'attività. In sede di incontro, infatti, è stata fatta una restituzione alla studentessa delle criticità rilevate, fondamentalmente incentrate sulla difficoltà della stessa di sentirsi parte attiva e propositiva del contesto nel quale stava svolgendo l'attività. All'esito dell'incontro la studentessa ha avuto l'incarico di osservare il suo comportamento all'interno del contesto, al fine di porre in essere un nuovo atteggiamento che facesse emergere la sua partecipazione attiva alle attività e una maggiore cura della relazione con l'altro. […] Si è osservato un maggiore sforzo della studentessa nel curare la relazione con l'altro. Tuttavia, non è riuscita comunque a raggiungere un buon livello di integrazione con il gruppo […]".[939]

Per ciò che concerne l'abilità di gestire la relazione di aiuto (il tirocinante è capace di leggere, ipotizzare e restituire significati all'utente, comunicando con lui e con il suo sistema di comprensione), l'analisi delle relazioni rivela alcune difficoltà iniziali: paura di interferire nel colloquio se l'utente non appare molto predisposto al dialogo, ma anche imbarazzo per non avere la dimestichezza nel rispondere alle sue domande.

> "Talvolta durante queste conversazioni mi sono sentito in qualche modo fuori luogo rispetto a un rapporto, quello tra tutor e utente, che spesso era già strutturato da tempo".[940]

Le valutazioni dei supervisori, al contrario, si soffermano molto su questa abilità che rimanda immediatamente ad alcune delle competenze da noi indicate nella griglia (il tirocinante è in grado di porsi con un atteggiamento empatico rispetto all'utente; è competente nel comunicare con l'utente e nel porsi in una condizione di ascolto attivo; è

[938] Valutazione di tirocinio di II livello, ente locale.
[939] Valutazione di tirocinio di III livello, ente locale.
[940] Relazione di tirocinio di III livello, coorte 2007/2008.

in grado di identificare i bisogni manifesti e latenti dell'utente e di sviluppare un processo di aiuto che consenta alla persona e al suo sistema di relazioni significative di agire in modo autonomo). Sono soprattutto le doti empatiche (70% dei casi) e la propensione all'accoglienza e all'ascolto attivo (60% dei casi) ad emergere:

> "L'allieva è riuscita a gestire la propria emotività in maniera adeguata, riuscendo a porre in essere un atteggiamento empatico e accogliente nei confronti delle persone che a diverso titolo si rivolgevano servizio".[941]

> "Sempre disponibile verso gli utenti, verso cui si è posta in maniera propositiva e professionale, ascoltandoli con attenzione, dando loro le informazioni in suo possesso, facendoli sentire accolti e a loro agio. Sono emerse buone capacità e propensione verso i bisogni dell'utente, predisposizione al dialogo e abilità di comunicazione interpersonale".[942]

È soprattutto dalle valutazioni dei supervisori operanti nell'ambito sociosanitario che si riscontra la competenza degli studenti nel promuovere l'autodeterminazione degli utenti:

> "Ha manifestato una distinta attitudine ad operare all'interno dell'area della discrezionalità, nonché nella gestione dell'interazione con gli utenti, suscitando in loro la promozione dell'autodeterminazione. È riuscita ad individuare risposte operative adeguate rispetto al problem solving dell'utenza".[943]

Più difficile, in entrambi i casi (relazioni studenti e valutazioni supervisori), è verificare le abilità comunicative, perlomeno secondo il descrittore ipotizzato nella nostra griglia (il tirocinante è capace di comunicare informazioni, problemi e soluzioni a interlocutori specialisti e non specialisti), a meno che non si prenda in considerazione la capacità di riportare nella relazione finale informazioni utili per comprendere le procedure da seguire per l'attivazione di diversi servizi, ecc.

Infine, va segnalato il fatto che in nessuna relazione di tirocinio, così come nelle valutazioni, si fa riferimento alla figura del docente di tirocinio, per cui non si è in grado di indicare se lo studente è capace di rispettare, riconoscere e accettarne il ruolo di guida

[941] Valutazione di tirocinio di II livello, ente locale.
[942] Valutazione di tirocinio di II livello, ente locale.
[943] Valutazione di tirocinio di III livello, consultorio familiare.

e quale rapporto effettivamente si venga a creare, al di là dei meri adempimenti legati all'abbinamento, all'inserimento di tirocinio e alla valutazione finale. Solo nel caso di cui sopra, inerente l'esperienza non andata a buon fine, il supervisore menziona l'incontro che si è tenuto con il docente e la studentessa per condividere le criticità emerse.

8.5 Le competenze tecnico-professionali

L'analisi delle relazioni consente di verificare, anche se in minima parte rispetto alle valutazioni dei supervisori, le competenze tecnico-professionali: il tirocinante è in grado di operare coerentemente con le fasi del procedimento metodologico utilizzando gli strumenti e la documentazione in modo pertinente; è competente nell'uso della scrittura professionale secondo criteri di chiarezza, coerenza, pertinenza e correttezza. Maggiori risultati si ricavano a partire dal 2013 (inteso come anno in cui gli studenti hanno effettuato il tirocinio e non come coorte), essendo state redatte le nuove linee guida per la stesura dell'elaborato, dove sono previsti gli allegati che ogni studente dovrebbe presentare, nei limiti naturalmente di ciò che il tirocinio ha offerto. Mi spiego meglio: se uno studente, per esigenze del servizio, non ha avuto la possibilità di seguire il supervisore in una visita domiciliare, non potrà di certo presentarne la registrazione.

Per il tirocinio di II livello vengono richiesti: presentazione di un caso; registrazione di almeno due colloqui cui lo studente ha partecipato; registrazione di almeno una visita domiciliare a cui lo studente ha partecipato; relazione sull'osservazione di almeno un servizio o struttura visitata; per il III livello: presentazione di un caso nella sua interezza (anche ricostruendolo ex post) attraverso la registrazione di almeno tre colloqui cui lo studente ha partecipato o ha svolto direttamente; la registrazione di almeno una visita domiciliare a cui lo studente ha partecipato; la redazione di una relazione sociale (anche riguardante un caso differente da quello presentato); la relazione sull'osservazione di almeno un servizio o struttura visitata;. il verbale di almeno una riunione cui lo studente ha partecipato.

Come è stato già segnalato, ma gli stessi dati si ricavano anche dalle valutazioni dei supervisori, è soprattutto nei colloqui, sia in ufficio che nelle visite domiciliari, che

gli studenti hanno avuto modo di sperimentarsi con un grado di autonomia che varia in base al livello di tirocinio e, comunque, sempre dopo un periodo dedicato all'osservazione. È opportuno che gli studenti siano sempre preventivamente preparati al colloquio che andranno a condurre, magari attraverso la preparazione di un piano dei punti salienti da toccare, in modo da aiutarli anche a superare i timori iniziali dovuti al primo contatto con l'utente. Lo studente dovrebbe essere posto nella condizione di comprendere che non ci si aspetta che risponda immediatamente a tutte le domande della persona; è necessario che gli si dia la fiducia che egli può aiutare anche entro i propri limiti "ed anche a dispetto della sua mancanza di familiarità con problemi sociali".[944]

I supervisori testimoniano che nei tirocini di II livello, anche se non in tutti, gli studenti hanno avuto principalmente il ruolo di osservatori, partecipando con interesse al lavoro ordinario dell'assistente sociale, andando così ad acquisire una competenza nell'applicazione di concetti e procedure specifiche del Servizio Sociale.

> "Successivamente alla fase di studio, l'allievo ha potuto osservare le modalità di gestione del colloquio con l'utente finalizzato all'accesso di prestazioni socioassistenziali, ponendo particolare attenzione e precisione nella raccolta dei dati e delle informazioni necessarie alla valutazione e all'attivazione degli interventi sia con l'utilizzo di risorse dell'ente che del volontariato".[945]

Nel III livello li troviamo invece protagonisti diretti, in un confronto costante con le funzioni professionali: Segretariato Sociale, gestione della domanda di aiuto, collaborazione attiva nella progettazione e realizzazione di interventi. I colloqui sono sempre stati registrati, in modo da sviluppare maggiori competenze nella scrittura professionale. La registrazione del colloquio è infatti uno strumento molto importante e dovrebbe essere fatta sempre dopo che il colloquio è terminato. Durante il colloquio, al massimo, è possibile trascrivere alcune informazioni di carattere generale, altrimenti si corre il rischio di inficiare la comunicazione, oltre al fatto che si trascurano i contenuti non verbali, "componenti essenziali per entrare in un vero rapporto empatico con la persona".[946]

[944] ONARMO, *Introduzione alla supervisione degli studenti*, cit., p. 25.
[945] Valutazione di tirocinio di II livello, ente locale.
[946] A. Zilianti, B. Rovai, *op. cit*., p. 107.

"Riconosco che durante il tirocinio ho acquisito maggiore abilità nella scrittura, soprattutto per quanto riguarda le registrazioni dei colloqui e delle visite domiciliari, nelle quali sono riuscita a riportare le informazioni di maggiore rilevanza. […] Mi è stato consigliato dal supervisore di trascrivere non solo ciò che si comunica a parole ma anche con i gesti e con le espressioni del viso".[947]

Abilità confermata più volte anche dai supervisori che mostrano di aver curato in modo particolare questo aspetto colto in maniera più che sufficiente dagli studenti:

"La studentessa ha curato la stesura di quasi tutte le registrazioni dei casi seguiti dai servizi nel periodo di tirocinio, cogliendo gli aspetti i contenuti principali emersi e dimostrando quindi buone capacità osservative e di ascolto e, in alcuni casi, il suo contributo si è rivelato utile al servizio per ampliare, ad esempio, la gamma di informazioni sulle risorse del territorio".[948]

Molti studenti sono entrati direttamente in contatto con la documentazione: compilazione di cartelle sociali, redazione di relazioni, stesura di progetti e piani personalizzati, oltreché procedure amministrative sempre vissute come le più ostiche per mancanza di riferimenti teorici a cui ancorarsi.

"In seguito, dopo aver acquisito maggior competenza e pratica grazie alla stesura delle registrazioni dei colloqui, ho prodotto […] con l'aiuto del supervisore una relazione per il tribunale dei minorenni e una relazione sociale".[949]

E anche in questo campo i supervisori mettono in evidenza quanto appreso dagli studenti:

"Si è sperimentata nella compilazione della cartella sociale, nella stesura di relazioni sociali, […] nella stesura dei verbali inerenti incontri e riunioni operative, nell'elaborazione di progetti di intervento […], ha inoltre prodotto delle relazioni relativamente a specifiche tematiche inerenti le attività svolte dal servizio".[950]

Apprendere le tecniche per documentare è essenziale: non solo consente l'esercizio della professione ma, come ci ricordano Zilianti e Rovai, è anche strumento

[947] Relazione di tirocinio di II livello, coorte 2010/2011.
[948] Valutazione di tirocinio di III livello, ente locale.
[949] Relazione di tirocinio di III livello, coorte 2008/2009.
[950] Relazione di tirocinio di III livello, servizio sociosanitario.

di comunicazione della, per la e nella organizzazione; è un mezzo che garantisce la qualità dei servizi; è utile per il monitoraggio della domanda, dei problemi sociali, degli interventi, dei risultati; è un mezzo per verificare l'esito delle azioni intraprese; è memoria e archivio dell'intervento per il professionista; ha un carattere retrospettivo; è uno strumento di democrazia, di trasparenza dell'azione professionale e garanzia per i cittadini.[951] Le valutazioni dei supervisori (40% dei casi), pur confermando un progressiva acquisizione di competenze nella scrittura tecnico-professionale, evidenziano come questo sia uno degli aspetti su cui è maggiormente necessario lavorare, interrogandosi anche sull'opportunità che sia l'università ad intraprendere un iniziale percorso in questo senso. In merito, si segnala che fino all'anno accademico 2008/2009 era previsto un laboratorio di scrittura, anche se costruito più sulle conoscenze di base della lingua italiana (svolto infatti da un docente in materia) piuttosto che mirato alla professione.

> "Si è sperimentata nella produzione di documentazione professionale. A tale proposito sarebbe opportuno, vista la difficoltà nell'approccio alla scrittura professionale e la scarsità del tempo a disposizione nell'ambito del tirocinio professionale, promuovere in ambito universitario una maggiore attenzione alla scrittura anche attraverso specifici laboratori".[952]

Ci sono state però delle valutazioni positive:

> "Si sottolinea anche come la studentessa abbia una buona capacità di esposizione negli elaborati scritti, che sono apparsi dall'inizio ricchi di contenuto e ben organizzati dal punto di vista puramente sintattico e ortografico, capacità che sembra non essere più così scontata, neanche a livello universitario".[953]

L'impegno degli studenti ha riguardato molteplici aspetti della quotidianità operativa: dalle procedure amministrative specifiche dei piccoli enti locali (utilizzo protocollo, stesura bandi, riunioni, proposte di determina, atti di liquidazione, ecc.) alla predisposizione di progetti relativi, ad esempio, all'area della non autosufficienza e alla

[951] A. Zilianti, B. Rovai, *op. cit.,* pp. 121-122.
[952] Valutazione di tirocinio di II livello, ente locale.
[953] Valutazione di tirocinio di II livello, ente locale.

tutela dei minori; dall'utilizzo di banche dati alla realizzazione di cartelle sociali per il servizio:

> "Ha prodotto per il servizio un modello di cartella sociale tenendo conto dei vari aspetti di conoscenza utili all'approfondimento delle situazioni e alla loro valutazione: dati anagrafici, composizione del nucleo, storia familiare, servizio inviante, servizi coinvolti, reti informali, valutazione, contratto sociale, obiettivi raggiunti, eccetera. Le è stato poi chiesto di inserire i dati trovati in diversi fascicoli utilizzando la cartella suddetta, un lavoro che ha svolto con precisione e attenzione".[954]

Ci sono altre tre competenze professionali individuate nella griglia, ossia competenze creative (il tirocinante è in grado di decostruire i propri pensieri, di ricostruirne altri attraverso la produzione di nuove idee), competenze nel lavoro di squadra (il tirocinante è in grado di partecipare ai gruppi di lavoro, di comprendere i linguaggi specialistici e le differenti culture di riferimento) e competenze di *problem solving* (il tirocinante è in grado di mettere in atto processi cognitivi per analizzare le situazioni problematiche e formulare delle soluzioni), sebbene della prima non sia possibile offrire alcun risultato. Le valutazioni dei supervisori, nel 40% dei casi, indicano l'attitudine degli studenti al lavoro di equipe e all'interdisciplinarietà. Essi, infatti, non solo hanno riconosciuto il ruolo degli altri professionisti, ma hanno collaborato in modo produttivo rendendosi disponibili al confronto tra le proprie idee e quelle degli altri.

> "Ha collaborato con molteplici servizi sociali dei comuni del distretto sanitario e ha saputo costruire relazioni positive che ha utilizzato in modo produttivo. È stata anche capace di confronto costruttivo dimostrando di essere adeguatamente predisposta al lavoro di equipe".[955]

Attitudine che emerge, nel 20% dei casi, anche per ciò che concerne le strategie di *problem solving* soprattutto dinnanzi a criticità e fattori esterni che potevano inficiare il lavoro e la stessa relazione di aiuto con l'utente:

[954] Valutazione di tirocinio di III livello, ente locale.
[955] Valutazione di tirocinio di II livello, PUA.

"Si è mostrata propositiva e capace di riflettere sulle possibili strategie di *problem solving*, nel costante rispetto dell'autonomia e dell'autodeterminazione dell'utente".[956]

Non si può trascurare il fatto che i supervisori (30% dei casi) valutano le capacità organizzative degli studenti, un aspetto che fino a questo momento non era stato preso in considerazione. Organizzazione legata ai compiti assegnati e alla gestione dei tempi a disposizione, soprattutto quando si lavora in un contesto, qual è quello dell'ente locale, dove spesso e volentieri si lavora nell'emergenza. Così come è opportuno segnalare che nel 40% dei casi, la valutazione viene chiusa con un riferimento alle sfere del sapere, saper essere e saper fare:

"La tirocinante ha risposto positivamente agli stimoli proposti e ha dimostrato competenza sui tre principali livelli formativi, sapere, saper essere, saper fare, e ha sviluppato adeguate competenze anche sul saper decidere, livello quest'ultimo non sempre rilevabile nei contesti di supervisione".[957]

8.6 Le competenze riflessive

È possibile ricavare già dall'analisi degli elaborati quelle che abbiamo indicato come competenze riflessive (70% dei casi di II livello e 90% di quelle di III livello): il tirocinante è competente nel pensare e riflettere criticamente in situazione non solo sui fenomeni sociali ma anche su se stesso; è in grado di fare un bilancio delle competenze acquisite e delle aree da approfondire, oltreché di riflettere sul proprio ruolo di tirocinante riferendosi alla conoscenza teorica; è in grado di riflettere e valutare il proprio percorso di tirocinio; è in grado di sviluppare la riflessività sul sé, sulla motivazione professionale (rivisitazione) e sulle proprie competenze relazionali. Una riflessività, di cui si è abbondantemente argomentato nella parte teorica di questo lavoro, che si configura per il professionista come un impegno di continuo ripensamento sui propri comportamenti, un modo per monitorarli e mutarli, secondo quella che Giddens definisce coscienza discorsiva.[958] Ma non solo la capacità di praticare un'auto

[956] Valutazione di tirocinio di II livello, ente locale.
[957] Valutazione di tirocinio di III livello,PUA.
[958] A. Giddens citato in V. Riva, *Etnografia del Servizio Sociale.,* cit., p. 81.

riflessione quanto l'essere abili nel coinvolgere anche l'utente nel modellamento e nella valutazione dell'intervento e nello sviluppo di un futuro in cui gli sforzi siano maggiormente coordinati e costruttivi. Una riflessività relazionale che può condurre alla costruzione comune di un percorso di aiuto che entrambi gli attori desiderano, stimolandoli ad un confronto su punti di forza e debolezza della relazione. È come se "utente e operatore stessero supervisionando se stessi e il loro progetto condiviso in corso d'opera, sintonizzati l'uno con l'altro. Ciò assicura che monologhi paralleli siano rimpiazzati da un dialogo costante".[959] Il tirocinio, in questa prospettiva, appare come il primo spazio in cui gli studenti possono imparare a riflettere sugli eventi, un'attività cognitiva che, come precisa Sicora, "è tanto più fruttuosa quanto meno viene lasciata al caso e all'improvvisazione ma viene alimentata da metodi e strumenti specifici".[960]

L'analisi delle relazioni mostra prima di tutto una riflessione sul significato che il tirocinio assume per gli studenti in termini di esperienza fondamentale dalla quale non si può prescindere. La prima fase è certamente "costellata" da un disorientamento spazio-temporale ma questo, con il passare del tempo, viene colmato dal nuovo sapere che si acquisisce.

> "Con il tirocinio trovi un senso al tuo fare, al sostenere esami, alla trasmissione di un sapere che pian piano diviene personale […]. Il tirocinio è importante per lo studente, è un momento in cui le circostanze ti portano a rivedere sia la tua posizione che quella di chi ti guida in un processo di critica e autocritica costruttiva. Impari così a razionalizzare gli eventi, non dare giudizi affrettati, contenere le emozioni che a seconda delle circostanze invadono e oscurano".[961]

Un'esperienza che si intreccia costantemente con la motivazione, un fattore che nei processi di apprendimento assume un ruolo determinante se adeguatamente stimolata e supportata. Essa non va intesa solo in una prospettiva psicologica (sono capace di fare l'assistente sociale? Voglio fare realmente l'assistente sociale?), bensì come un processo dinamico e pluridimensionale che interagisce di continuo con il contesto di apprendimento. Se è vero che la motivazione risiede nello studente, è

[959] N. Parton, P. O'Byrne, *op. cit*., p. 84.
[960] A. Sicora, *Errore e apprendimento nel tirocinio* …, cit., p. 88. L'autore in particolare propone il ciclo della riflessività di Gibbs, una serie di domande formulate per finalità di rivisitazione, scoperta e individuazione delle logiche sottese all'azione e agli eventi.
[961] Relazione di tirocinio di II livello, coorte 2006/2007.

altrettanto vero che egli reagisce e interagisce con gli stimoli che riceve proprio da tale contesto, per cui il supervisore e il docente/tutor di tirocinio, sebbene non possano agire direttamente sulla motivazione, potrebbero monitorare le condizioni utili a stimolare il tirocinante in senso positivo o negativo. Troviamo una rivisitazione della motivazione a voler intraprendere questo percorso di studi, una scelta che solo l'immergersi in situazione, grazie al tirocinio, può confermare o meno.

> "Una passione in continua crescita: quattro anni fa prima della maturità mi chiedevo quale sarebbe stata la mia scelta e mi ripetevo cosa voglio fare da grande? Ho scoperto questo corso di laurea e ho voluto cimentarmi in questo percorso. Le persone sono sempre state la mia passione, le osservavo, studiavo, facevo delle domande. Fin da bambina voleva aiutare gli altri, mi veniva naturale. Penso che fare l'assistente sociale, prima che essere una professione, sia una vera passione e oserei dire vocazione. Non credo che i libri possano insegnare ad amare gli altri […]. Un esame consente di apprendere delle conoscenze e delle tecniche essenziali per la professione ma non può trasmettere la vera passione. In quattro anni tra lezioni ed esami ho capito sempre di più che questa sarebbe stata la mia strada. Con i due tirocini poi ne ho avuto la conferma".[962]

Non sempre la motivazione, come racconta una tirocinante di II livello, coincide però, perlomeno all'inizio, con le proprie aspettative e questo, se non si trova il coraggio di esprimere i dubbi e le perplessità, può portare ad un fallimento.

> "Ho associato automaticamente l'idea del piccolo comune a quella di una tirocinante addetta alle fotocopie e al caffè, cercando di trovare il lato positivo della situazione, nello sconforto del momento, mi sono detta: «Almeno imparerò a fare le fotocopie fronte retro che a 21 anni ancora mi mettono in crisi […]». Mio padre sosteneva invece che il piccolo comune avrebbe rappresentato per me una prima esperienza molto più proficua, soprattutto dal punto di vista umano e relazionale, perché dopo qualche settimana avrei imparato a rapportarmi con Zio Mario, avrei ascoltato zia Maria […] e così via; insomma, per rassicurarmi ha elencato una serie di nomi fittizi che stavano ad indicare una maggiore opportunità di contatto e conoscenza approfondita della piccola realtà. Devo ammettere che ancora una volta mio padre aveva ragione, il piccolo paese si è rivelato un'esperienza davvero particolare non solo per le motivazioni da lui individuate, ma anche perché l'assistente sociale del piccolo comune, lavorando da sola, si ritrova a gestire tutti gli aspetti".[963]

[962] Relazione di tirocinio di III livello, coorte 2009/2010.
[963] Relazione di tirocinio di II livello, coorte 2012/2013.

Gli studenti sono consapevoli delle difficoltà che l'esperienza comporta in termini di apprendimento e iniziano a comprendere quanto quel legame teoria e pratica, più volte ribadito a lezione, sia effettivamente indispensabile, così come lo è quella dimensione del sé, personale e professionale, di cui tanto abbiamo parlato.

> "Senza nulla togliere a un saper fare essenziale e indispensabile nello svolgimento della professione […], credo che lo sforzo di intensità maggiore avvenga nella formazione del nostro saper essere, che non si basa soltanto sulla formazione teorica, ma su riflessioni personali, momenti di autocritica consapevole e di autoanalisi nel rivedersi e ripensarsi durante, ad esempio, lo svolgimento di un colloquio, e nel domandarsi se il proprio atteggiamento sia adeguato o meno, se si è data la giusta importanza ai giusti elementi, ecc. Questo non vuol dire sminuirsi o mostrarsi insicuri, ma dare importanza a se stessi e alla professione che si svolge, consapevoli della necessità di una continua valutazione, non solo dei casi per i quali si lavora, ma del proprio operato, al fine di portare avanti un progetto che non è solo istituzionale ma anche individuale e sociale".[964]

> "Solo a posteriori riesco a capire e cogliere al meglio le nozioni apprese durante il mio percorso di studi, proprio perché grazie al tirocinio ho potuto fare un piccolo passo in avanti, dal sapere verso il saper fare. Tutto ciò mi ha permesso di comprendere che non bisogna solo sapere in maniera mnemonica i principi basilari del Servizio Sociale, ma bisogna sapersi comportare in situazione, affrontando nello specifico l'imprevedibilità dell'agire umano. Io penso e credo che per completare il passaggio dal sapere al saper fare non basta l'apprendimento dei principi e delle teorie combinate all'esperienza sul campo, ma bisogna formarsi anche interiormente, metterci del proprio perché solo così si giunge ad un concreto, vero, ma soprattutto naturale saper fare che ci appartenga realmente e ci permetta quindi di poter essere delle buone e capaci assistenti sociali".[965]

Il tirocinio ha insegnato agli studenti a riconoscere i propri limiti, legati soprattutto al coinvolgimento emotivo e ai pregiudizi. In alcuni casi si è arrivati infatti a delle vere e proprie crisi al rientro a casa, tanto da mettere in discussione il percorso di studi scelto:

> "Ci sono state giornate molto frenetiche in cui si sono create situazioni di tensione con alcuni utenti e colleghi, dove i colloqui sono arrivati allo sfinimento. Alla fine di queste giornate la stanchezza della frustrazione, per alcune situazioni protratte da lungo tempo, erano palpabili. Il mio timore è di non avere la pazienza necessaria per affrontare tanto stress, ma soprattutto la paura di non essere in grado di aiutare alcuni utenti. Credo che per questo lavoro non potrò mai essere pronta e preparata come vorrei, perché in qualsiasi

[964] Relazione di tirocinio di III livello, coorte 2009/2010.
[965] Relazione di tirocinio di II livello, coorte 2006/2007.

momento si può presentare una situazione mai vista che può non farmi credere nelle mie convinzioni e nelle mie capacità".[966]

"Durante il percorso di tirocinio ho affrontato diversi stati a livello emotivo, il primo è stato sicuramente quello della confusione. La realtà comunale ha il notevole pregio di mostrare al tirocinante la professione in toto, poiché offre un ventaglio vastissimo di interventi, praticamente tutti, tuttavia questo fiume di informazioni e conoscenze stato per me difficile da gestire. Questo fatto confusionale provato inizialmente mi ha portato provare paura e questa a sua volta ad una generale crisi; lo stato di paura è stato causato dal fatto che nel vedere l'assistente sociale all'opera nel gestire casistica non sempre facile, non mi sono sentita all'altezza della situazione e tutto ciò ha provocato in me un grande senso di sconforto poiché quello che volevo fare improvvisamente stava scivolando sotto i miei piedi senza che riuscissi ad afferrarlo e a riprendere in mano la situazione. Il fatto di non riuscire a controllare ciò che stava accadendo dentro di me, mi ha provocato un totale senso di incertezza e sicurezza; per la prima volta nella mia vita mi sono affacciata davvero in un mondo nuovo, in quello che potrebbe essere il mio mondo, e ho pensato che fosse molto più difficile di quanto credevo".[967]

Ma è stato anche "detonatore" di spunti riflessivi sull'attuale complessità sociale e sui nodi critici che caratterizzano lo scenario dei servizi alla persona. Si passa dalle riflessioni sul calo delle adozioni internazionali in Sardegna, ai cosiddetti fallimenti adottivi; dai processi migratori alle scarse opportunità di un'effettiva inclusione sociale nell'ambito della salute mentale. Si riporta, come esempio, la riflessione di una studentessa che ha effettuato il tirocinio di II livello presso il Comune di Santa Teresa di Gallura. Questa mette in evidenza lo spaccato della comunità romena che, attirata dall'immagine idilliaca che i loro mezzi di comunicazione dipingono dell'Italia, arriva con la speranza di poter costruire una vita migliore, ma nella maggior parte dei casi, almeno per ciò che ha avuto modo di osservare la studentessa, i loro sogni non trovano un riscontro nella realtà e, il più delle volte, finiscono nel circuito dell'assistenza, fino a diventarne dipendenti, al pari dei cittadini sardi. Questo diventa deleterio non solo per la persona ma anche per l'assistente sociale che non riesce più a rispondere al suo mandato professionale, promuovendone così l'autodeterminazione, anche se, per fortuna, i casi positivi ci sono.

[966] Relazione di tirocinio di II livello, coorte 2011/2012.
[967] Relazione di tirocinio di II livello, coorte 2011/2012.

"Nonostante ciò molte famiglie rimangono dipendenti all'assistenza economica, non riescono a trovare un lavoro sul territorio, d'altronde come molte famiglie sarde. Certo per una famiglia in difficoltà i contributi economici possono rappresentare un sospiro di sollievo, un tamponamento temporaneo che non può e non deve durare per sempre. Perché il contributo economico stabilisce la persona stessa. Inizialmente il pensiero è perché preoccuparmi, tanto le bollette me le paga il comune, ma a lungo andare questo pensiero può essere deleterio. […] Molto spesso si tratta di una migrazione imposta, non scelta liberamente, ma se un paese non ti offre valide alternative la più valida non può essere un contributo economico in un inserimento ciclico. Non è giusto. Lo ritengo abominevole sia per la persona che per l'assistente sociale che si ritrova impotente di fronte a tutto ciò. Soprattutto quando questi diventano, ripeto, interventi assistenziali cronici. Là dove vadano a tamponare una situazione temporanea, ben venga l'aiuto dell'ente rappresentante della cittadinanza. Ma là dove s'innesta un circolo vizioso di cronicizzazione, e alle volte anche di opportunismo, ritengo sia un intervento davvero inutile. […] Nonostante le difficoltà sopra esposte, da un'iniziale richiesta di tipo economico spesso si è creata l'occasione per costruire un rapporto empatico fiduciario che ha dato modo all'assistente sociale di raccogliere più informazioni su una famiglia, aprendo la strada per altre tipologie di interventi. In questo modo il Servizio Sociale non si esaurisce in un semplice intervento economico: […] sicuramente aiuta l'assistente sociale a non vedersi o sentirsi come un semplice burocrate".[968]

Una complessità sociale che, inevitabilmente, influenza anche l'agire quotidiano dell'assistente sociale e questo non è sfuggito ai tirocinanti che hanno avuto modo di riflettere su vari aspetti, anche se quella che emerge maggiormente riguarda le pressioni da parte del livello politico.

"Nei libri non si trovano raccontate le varie pressioni che vengono fatte all'assistente sociale. Pressioni soprattutto di carattere politico-amministrativo che l'assistente sociale incontra in un'istituzione pubblica come il comune. Sicuramente l'attuale situazione economica italiana non aiuta, ma ho notato che l'assistente sociale ha sempre di più le mani legate perché vorrebbe essere di aiuto per tutti quelli che lo chiedono, ma non può agire. È spesso le richieste dell'ufficio possono essere fraintese dall'amministrazione […] creando ancora più disagio all'interno dell'ambiente lavorativo".[969]

"Perché spesso i politici pretendono di fare il lavoro dei tecnici, ma in realtà spesso non sanno che pesci pigliare. Quindi l'assistente sociale deve difendere la propria posizione, non perché è mosso da un fare anticonformista o di dissenso ad oltranza, ma perché là dove la politica eccede è bene saper arginare e riportare il confronto su binari più costruttivi per il bene della popolazione. Quindi, invece, di impostare il rapporto in termini di potere o di potenza, sarebbe più funzionale un rapporto di collaborazione e

[968] Relazione di tirocinio di III livello, coorte 2011/2012.
[969] Relazione di tirocinio di III livello, coorte 2011/2012.

integrazione tra saperi. Potrebbe essere un'idea utopica o sganciata dalla realtà, ma io credo molto in questo. […] l'assistente sociale possiede gli strumenti e le conoscenze per superare il conflitto e promuovere la diversità di pensiero. In quanto portavoce di una fetta della popolazione in quanto attore sociale attivo di una comunità deve tentare tutte le strade percorribili".[970]

Infine, si è scelto di trascrivere le considerazioni sull'esperienza riportate da due studentesse che, ad avviso della scrivente, riassumono, in modi differenti, ciò che il tirocinio insegna sul Servizio Sociale.

"Riflettendo sul mio percorso mi sono resa conto di che tipo di metodologia guiderà il mio lavoro futuro: io voglio essere un sistema aperto in grado di interagire con l'esterno, mettendo in comune esperienze e conoscenze in modo che possa crescere come operatore, ma soprattutto apportare un cambiamento all'interno della situazione problematica della persona utente".[971]

"Durante questi tre anni mi è sempre piaciuto paragonare il Servizio Sociale al primo principio della termodinamica per il quale nulla si crea, nulla si distrugge, ma tutto si trasforma. In qualità di agente di cambiamento, siamo portati a trasformare le sofferenze e le difficoltà in opportunità da cui trarre la forza e la capacità di recuperare l'equilibrio e gli strumenti per poter superare i diversi ostacoli, indipendentemente dalle condizioni socioeconomiche prestabilite. Questa prospettiva sposta l'attenzione verso la centralità della persona e la nostra relazione con essa, la quale costituisce il cuore pulsante del nostro agire. E proprio dover lavorare per e con le persone, agire in modo efficace in collaborazione con altri per raggiungere scopi comuni, aiutare le persone a sviluppare le capacità per coltivare le proprie risorse e potenzialità che mi spinge e mi motiva a continuare il mio percorso di formazione, ad accrescere le mie competenze nonostante le difficoltà e a scegliere con forza e determinazione questa professione".[972]

Quanto detto finora è confermato anche dai supervisori, rispettivamente nel 60% e 70% delle valutazioni di II e III livello. È stato dato ampio spazio, nei limiti dei tempi a disposizione, alla riflessioni sui casi, sulle attività svolte, sulle difficoltà incontrate, sulle emozioni e reazioni vissute di fronte alle diverse situazioni.

"È riuscita a elaborare le preoccupazioni e le tensioni conseguenti alla dinamicità dell'attività professionale, attraverso la riflessione interiore e il confronto continuo con la scrivente. Nel corso del tirocinio ha sviluppato buona capacità riflessiva confermando di

[970] Relazione di tirocinio di III livello, coorte 2011/2012
[971] Relazione di tirocinio di III livello, coorte 2009/2010.
[972] Relazione di tirocinio di III livello, coorte 2012/2013.

aver compreso l'importanza della conoscenza teorica del sapere e delle competenze relazionali del saper essere nello svolgere e orientare il saper fare dell'assistente sociale".[973]

Questo ha portato spesso a mettere in discussione non solo le proprie convinzioni ma anche i propri atteggiamenti che, data l'inesperienza, rappresentavano un ostacolo alla buona riuscita del tirocinio.

"Per quanto riguarda i tempi ha mostrato un senso di disagio nel non riuscire a dare nell'immediato delle risposte gli utenti, ciò probabilmente dovuto all'inesperienza lavorativa che può far scaturire l'ansia del fare senza soffermarsi a pensare. Spesso ci sono stati diversi momenti di riflessione rispetto all'importanza di darsi un tempo per avere la possibilità di cogliere significati che viceversa rimarrebbero senza una giusta decodifica, imparando così a tollerare il senso di frustrazione per non riuscire a dare una soluzione immediata al problema".[974]

"Con il tempo è riuscito anche ad attuare un lavoro riflessivo sul proprio comportamento e sulle proprie reazioni, a volte rigide, legate ad alcune osservazioni della scrivente e di altri operatori; tale rigidità era dovuta all'assenza, nella formazione teorica personale, di costruttivi confronti con la figura adulta e professionale. La scrivente però rileva che suoi progressi in tal senso sono stati positivamente rilevati e che lo stesso li utilizzerà per il suo percorso futuro".[975]

Ci sono stati anche dei casi in cui tali competenze non sono emerse per una scarsa volontà dello studente di mettere in pratica i suggerimenti del supervisore:

"L'esigenza della tirocinante di procedere celermente nel percorso intrapreso, concludendo in tempi rapidi l'esperienza, ha rappresentato, a parere della scrivente, un aspetto critico di rilievo in relazione alla possibilità di avviare una riflessione personale e profonda dell'esperienza vissuta. A ciò si aggiungano tratti caratteriali e personali che sembrano indirizzarla più verso il fare che verso l'elaborazione di un pensiero critico e riflessivo".[976]

8.7 Ulteriori abilità e competenze

[973] Valutazione di tirocinio di II livello, ente locale.
[974] Valutazione di tirocinio di III livello, PUA.
[975] Valutazione di tirocinio di II livello, ente locale.
[976] Valutazione di tirocinio di II livello, ente locale.

Nella griglia abbiamo inserito ulteriori abilità e competenze che non è possibile ricavare dalle valutazioni dei supervisori né tantomeno dalle relazioni degli studenti, se non in casi sporadici. Si pensi, ad esempio, alle competenze informatiche che si presume un tirocinante possegga già di suo o abbia acquisito nel percorso di tirocinio, quando si legge, ad esempio, che tra le attività c'è stato l'utilizzo di una banca dati. Tuttavia, solo in tre casi, due tirocini di III livello e uno di II livello, i supervisori evidenziano un buon dominio dei programmi informatici. Per ciò che riguarda invece le relazioni, solo una studentessa ne fa menzione, con riferimento all'insegnamento previsto nel suo piano di studi:

> "Il tirocinio è stato utile con mia grande sorpresa anche per capire il ruolo dell'esame di informatica all'interno del corso di studi, perché di fatto il sapersi destreggiare al computer rappresenta un ampio vantaggio in questo settore".[977]

Tali competenze possono, almeno per ciò che attiene l'utilizzo di un programma di videoscrittura, essere valutate anche dal docente di tirocinio direttamente sulla relazione finale. Infatti, il corso di studio, oltre alle linee guida per la stesura dell'elaborato, ha predisposto una sorta di vademecum sulle regole formali da seguire (margini, carattere, interlinea, impaginazione, utilizzo citazioni, bibliografia, ecc.). Lo stesso discorso vale per le competenze comunicative (il tirocinante ha prodotto un elaborato chiaro, coeso ed organico nella sequenzialità argomentativa) e testuali (il tirocinante ha prodotto un elaborato pienamente congruente, sostenuto da una conoscenza contestualizzata dell'argomento e adeguata al quadro di riferimento generale. Ha altresì utilizzato un approccio originale con un'approfondita rielaborazione personale e critica), che vengono verificate in sede accademica, sebbene alcuni supervisori (ma solo il 10%) ne facciano menzione.

> "Un ulteriore compito condiviso è stato quello di lavorare fin da subito alla stesura della relazione finale, sarebbe stata l'occasione per comprendere l'effettivo livello di apprendimento dal punto di vista normativo e procedurale, ma anche e principalmente il livello di maturità professionale raggiunto. […] Nella relazione finale sono stati rilevati importanti errori ed inesattezze nella forma, nello specifico rispetto alla sintassi e la grammatica è, inoltre, riguardo all'organizzazione e di impaginazione del testo, non era stata riposta alcuna cura ed attenzione, nonostante l'università fornisca indicazioni chiare

[977] Relazioni di tirocinio di II livello, coorte 2012/2013.

in vari documenti. Rispetto ai contenuti sono state rilevate varie inesattezze relative alla normativa e agli interventi descritti, inoltre non emergeva chiaramente una capacità di lettura critica e personale rispetto a quanto osservato. Anche gli allegati erano poco curati nella forma e non chiari nei contenuti, alcuni di questi, quali verbali di riunione e la presentazione del caso erano inesatti rispetto al contenuto reale che dovrebbero avere teoricamente. Nella fase di revisione della relazione finale si è reso necessario chiedere più volte alla studentessa di rivedere e rielaborare il testo ma anche nell'ultima versione, nonostante le indicazioni fornite e le correzioni apportate, il documento non può essere valutato positivamente perché si rilevano ancora importanti carenze".[978]

Più semplice appare invece la valutazione/percezione espressa dal supervisore sulle abilità cognitive, come quella relativa all'autonomia di giudizio (il tirocinante è capace di formulare giudizi autonomi relativi alla riflessione su temi sociali, scientifici o etici inerenti la futura professione) e le capacità logiche argomentative (il tirocinante è capace di utilizzare un metodo di analisi per identificare le cause sottostanti ai problemi, per valutare il loro impatto sugli stessi, oltreché argomentare quanto ipotizzato) che, in un certo senso, abbiamo già individuato a proposito delle competenze riflessive, soprattutto in termini di analisi critica.

"Eccellente capacità di osservazione critica che le ha permesso di individuare problematiche e peculiarità non sempre positive inerenti il servizio presso cui si è svolto il tirocinio".[979]

"[…] ha evidenziato anche una personale capacità di individuare le criticità e gli aspetti problematici nelle situazioni osservate nel corso del tirocinio".[980]

[978] Valutazione di tirocinio di III livello, ente locale.
[979] Valutazione di tirocinio di III livello, ente locale.
[980] Valutazione di tirocinio di II livello, ente locale.

Capitolo IX
Conoscenze, abilità e competenze nel tirocinio di II ciclo

9.1 Il contesto

La prima area sondata, anche per il tirocinio di II ciclo, riguarda il contesto nella sua triplice accezione: territoriale, organizzativo e professionale. Per ciò che concerne il territorio, gli studenti della coorte 2011/2012 mostrano nelle relazioni una scarsa attenzione, infatti, ben l'80% non ne fa alcun accenno. Il restante 20% (percorsi effettuati presso enti locali) presenta prevalentemente una descrizione del profilo demografico, attraverso l'utilizzo di dati ISTAT, combinata alla presentazione dei fattori che tendono ad influenzarne l'andamento: forte incidenza degli ultra 65enni e alto indice di vecchiaia; crescita dell'indice di dipendenza globale, dunque fasce di età più bisognose di cura; aumento dell'indice di dipendenza senile, che esprime la crescita della proporzione di anziani su tutti coloro che sono in età lavorativa; alto tasso di disoccupazione.

> "[…] Abbiamo un alto indice di vecchiaia che ha portato al riconoscimento dell'importanza del ruolo della donna che ha assunto i compiti di cura e di assistenza. Tale ruolo è divenuto ancora più importante a seguito dell'alto tasso di disoccupazione maschile […]. Il ruolo della donna, all'interno della famiglia stessa, ha subito una trasformazione, soprattutto del suo ruolo economico, in quanto si ritrova ad essere capofamiglia, con anche la responsabilità della cura dei bambini, dei malati, anziani, ecc.".[981]

Un invecchiamento della popolazione al centro anche dell'elaborato di un'altra tirocinante, che mostra di aver prestato attenzione alla documentazione messa a sua disposizione dall'ente per conoscere e comprendere meglio la realtà che la circonda.

> "Appare evidente come l'invecchiamento della popolazione rappresenti uno dei principali nodi critici che il comune si trova a dover affrontare, causato sia dal forte calo delle nascite sia dall'importante fenomeno dell'emigrazione giovanile".[982]

[981] Relazione di tirocinio LM87, coorte 2011/2012.
[982] Relazione di tirocinio LM87, coorte 2011/2012.

Vengono messi a fuoco bisogni emergenti e servizi attivi, ma sempre in stretta connessione con gli altri profili. Ad esempio, una studentessa prende come punto di partenza la particolare conformazione territoriale dell'ente locale in cui ha svolto il tirocinio che, oltre a determinare un singolare sviluppo degli insediamenti abitativi, costituisce una duplicità anche dal punto di vista sociale.

> "L'entroterra presenta a livello familiare una maggiore ricchezza di relazioni e di rete. […] Presso la zona costiera vive un numero abbastanza elevato di immigrati che hanno determinato non pochi problemi di gestione, in quanto alcuni di questi, con minori a carico, sono residenti nel comune senza un regolare permesso di soggiorno, motivo per cui i servizi sociali si sono mossi verso la regolarizzazione di tali persone, offrendo un sostegno e un'integrazione dei minori all'interno della vita sociale e quotidiana a cui ciascun regolare cittadino ha diritto".[983]

La percentuale di studenti che presenta il contesto territoriale aumenta, anche se di poco (30%), nella coorte successiva, sebbene l'approfondimento rimanga su livelli appena sufficienti. Si tratta, nella maggioranza dei casi, di cenni geografici, economici, culturali e demografici e, per ciò che concerne l'ultimo aspetto, si segnala che il riferimento è sempre alla popolazione straniera. Niente di rilevante si riscontra nella coorte 2013/2014 (il 90% non ne fa cenno), se si escludono gli elaborati di due studentesse che hanno effettuato il tirocinio rispettivamente presso i Comuni di Sassari e Giave. La prima documenta di aver fatto "tesoro" della lettura del "Profilo di Comunità anno 2012" e del "Piano delle Performance 2014-2016" ; la seconda racconta l'importanza che ha rivestito l'analisi del territorio per la sua esperienza, nonostante sia stata realizzata nel comune di residenza. Non è infatti scontato, come ci mostrano le sue parole, che vivere in una comunità locale corrisponda a conoscerla nelle sue molteplici sfaccettature, soprattutto con gli "occhi" della professione.

> "Benché questo non costituisca altro che il mio stesso ambiente di vita, si è rivelata un'analisi di fondamentale importanza in quanto mi ha permesso di analizzare il mio contesto di appartenenza con lenti differenti, ovvero non più come cittadina ma come assistente sociale inserita all'interno di una istituzione. […] Ho compreso con maggior vigore come il territorio vada ad incidere anche sull'operatività e la progettualità del Servizio Sociale: noi operatori non potremmo mai agire nello stesso modo in due contesti

[983] Relazione di tirocinio LM87, coorte 2011/2012.

diversi perché l'utenza, che magari presenta le stesse problematiche, è comunque diversa, come è diversa la loro storia e il loro ambiente di vita".[984]

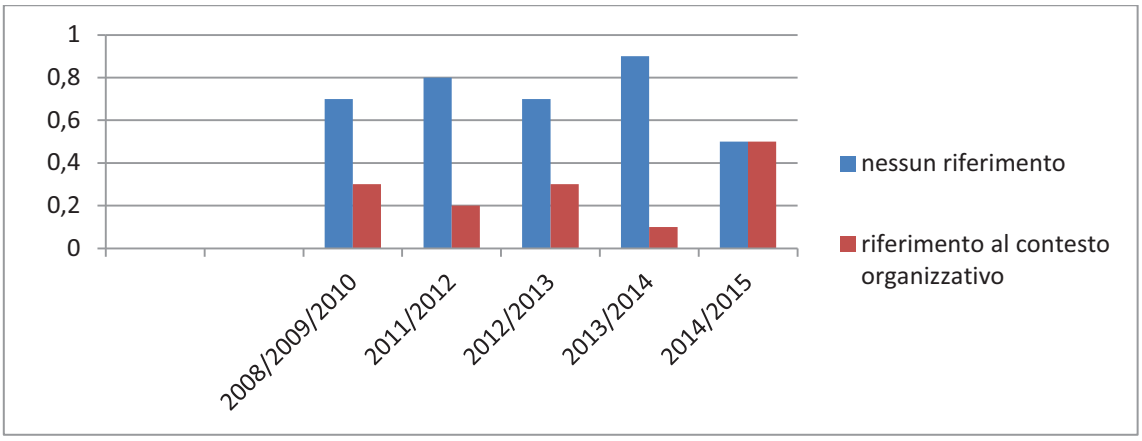
Negli unici due casi analizzati per la coorte 2014/2015, solo una studentessa riporta l'analisi delle problematiche emergenti nel territorio, evidenziando quanto sia indispensabile agire nell'ottica del principio di globalità:

"Per quanto concerne le problematiche sociali, si riscontra un'alta incidenza di dipendenze da sostanze e da gioco, soprattutto tra la popolazione femminile, alta dispersione scolastica, devianza giovanile, aumento del tasso di disoccupazione, anche per gli effetti della crisi. In tale analisi emerge la difficoltà di mettere i singoli soggetti in rete o fare comunità. […] Dunque, una costruzione di reti di collaborazione, di coordinamento e di integrazione di più operatori ed istituzioni per attuare diversi interventi che rispondano alla multiproblematicità e complessità delle situazioni a garanzia di continuità e completezza dell'intervento di aiuto".[985]

Per ciò che concerne le coorti precedenti (2008/2009 e 2009/2010), corrispondenti ai primi anni di apertura del corso magistrale, per le quali si hanno pochi casi, non si segnala niente di rimarchevole se non l'approfondimento dei dati inerenti il profilo demografico (30% dei casi). E lo stesso si ricava dalle valutazioni dei supervisori, dove solo il 5% dei casi mette in evidenza che la prima fase del tirocinio è stata dedicata allo studio del territorio, alla lettura di bisogni e risorse. Un dato sul quale potrebbe essere utile riflettere, ma che non è direttamente indizio di una lacuna, bensì la scelta di prestare attenzione ad altre aree, dando magari per scontato che un assistente sociale non può prescindere dalla conoscenza del contesto in cui andrà ad operare.

Fig. 15 *Contesto territoriale nelle relazioni di tirocinio LM87*

[984] Relazione di tirocinio LM87, coorte 2013/2014.
[985] Relazione di tirocinio LM87, coorte 2014/2015.



Il contesto organizzativo: conoscenze

Differente si presenta il quadro del contesto organizzativo, infatti, il 90% delle relazioni presentate dagli studenti appartenenti alla coorte 2011/2012 mette in evidenza la macro e micro struttura dell'ente ospitante, la mission, il ruolo e le funzioni dei singoli professionisti, partendo quasi sempre dal profilo storico e normativo. Per la natura giuridica - istituzionale del Comune, ad esempio, si parte dalla legge n. 142/1990, che disciplina l'ordinamento delle autonomie locali, e dal decreto legislativo n. 267/2000, "Testo unico sull'ordinamento degli enti locali", secondo i quali esso si configura come l'ente locale rappresentativo della comunità, ne cura gli interessi e ne promuove lo sviluppo: è titolare di tutte le funzioni amministrative che riguardano la popolazione e il territorio comunale. Si prosegue con l'elenco delle competenze stabilite dalla riforma del titolo V della Costituzione (2001), in particolare l'art. 117, per arrivare a presentare gli organi di governo.

Sono diverse le studentesse che analizzano, in virtù del ruolo del supervisore, la figura del responsabile del servizio, spiegando che questo è dotato di propria autonomia gestionale ed esecutiva e viene nominato con provvedimento del Sindaco, così come disposto dagli artt. 107 e 109 del TUEL, che ne definiscono anche funzioni e responsabilità. Il passaggio successivo riguarda sempre la specificità, in termini di ruoli e funzioni, del comune in cui hanno svolto il tirocinio, del quale viene sempre presentato graficamente l'organigramma.

Chi ha svolto il tirocinio presso un Ufficio di Piano parte dal quadro normativo, riportando le importanti trasformazioni avvenute con l'emanazione della legge regionale n. 23/2005, che istituisce anche in Sardegna il sistema integrato di interventi e servizi

sociali, per poi individuarne finalità, figure professionali presenti, competenze e reti di collaborazione.

> "L'Ufficio di Piano utilizza il metodo della partecipazione attiva attraverso il coinvolgimento dei beneficiari potenziali, prevedendo un processo di *bottom up*: si parte dal riconoscimento del bisogno e dalle eventuali soluzioni proposte da chi è direttamente interessato. Nella fase della programmazione ci si avvale della collaborazione di tutti gli enti interessati alle diverse problematiche socio sanitarie, come anche delle associazioni di volontariato, degli organismi della cooperazione sociale, delle associazioni, degli enti di promozione sociale e di altri soggetti senza scopo di lucro".[986]

Alcune studentesse (15%), non provenienti dalla L39 ma da alti percorsi formativi, sono state inserite presso il SILFI (Servizio Integrazione Lavorativa Formazione Istruzione), servizio dell'area riabilitazione del SerD di Sassari, che è nato da un progetto finanziato dalla Regione Sardegna, ai sensi della L. 309/90 sulle tossicodipendenze, ed è operativo dal 2002. Nella descrizione le tirocinanti partono quindi dal SERD, inteso come il fulcro della rete territoriale di intervento per le persone con problemi di dipendenza che garantisce l'assistenza sul territorio e cura l'accoglienza delle persone, delle loro famiglie, dei loro contesti, per arrivare poi alla specificità del servizio. Il supervisore, è opportuno segnalarlo, non è stato in questi casi un assistente sociale ma una pedagogista, sebbene ci sia stata una verifica costante da parte del tutor accademico. Questo perché, come si è già osservato, il corso LM87 prevede che il tutor possa essere anche un altro professionista con specifici requisiti legati agli anni di esperienza nelle aree di apprendimento previste dal piano formativo.

Anche le coorti 2012/2013 e 2013/2014 nell'80% dei casi mostrano interesse per la dimensione organizzativa, anche se il grado di approfondimento varia da soggetto a soggetto. Le studentesse inserite presso un ente locale, ad esempio, partono direttamente dall'organigramma del comune in cui hanno svolto il tirocinio, senza contestualizzarlo a livello macro, mentre maggiori elementi si ricavano per gli ambiti giudiziario e sociosanitario. Possono essere menzionate, tra le altre, due relazioni. La prima (coorte 2012/2013) è il frutto di un tirocinio realizzato presso l'UEPE di Sassari in un momento in cui il servizio stava vivendo un periodo di grandi cambiamenti strutturali e organizzativi. Il legislatore ha infatti ampliato le competenze del Dipartimento per la

[986] Relazione di tirocinio LM87, coorte 2011/2012.

giustizia minorile cui sono assegnate anche l'esecuzione di tutte le misure alternative e le sanzioni sostitutive alla detenzione in carcere, adottando così una moderna struttura di controllo di *probation*[987] secondo i più avanzati modelli europei. Il nuovo Dipartimento per la giustizia minorile e di comunità realizza così una chiarificazione e semplificazione del sistema dell'esecuzione penale.[988] La studentessa scende poi nel particolare presentando l'organigramma dell'UEPE di Sassari, specificando che l'assetto organizzativo comprende un direttore e due aree operative che coordina: l'area di segreteria (suddivisa in tecnica e amministrativa) e l'area di Servizio Sociale, più tipicamente legata al contesto professionale.

La seconda relazione è stata elaborata da una tirocinante della ASL di Sassari che, prima di parlare del Servizio Sociale Ospedaliero, traccia un breve excursus storico e normativo sul sistema sanitario in Italia, indispensabile, a suo avviso, per comprendere meglio il contesto. Una parte che di certo si ricollega alla seconda dimensione da noi individuata inerente l'ambito più ampio delle politiche sociali e sociosanitarie.

> "Il tirocinio, oltre a fornire conoscenze e competenze sulla futura professione, permette di conoscere e scoprire il contesto nel quale si opera. Ogni contesto è a sé, ogni realtà è diversa e questo richiede al professionista del sociale la capacità di adattarsi alla realtà nella quale opera e a fare in modo che la sua progettualità prenda in considerazione le differenze e le peculiarità del suo contesto al fine di giungere a interventi rispondenti alle reali esigenze delle persone".[989]

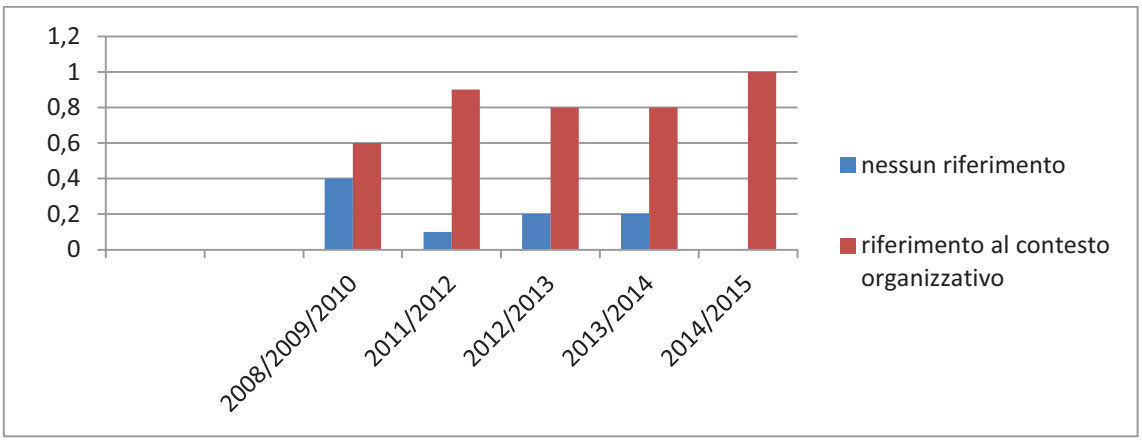
Le altre coorti non riportano nuovi elementi rispetto a quanto già detto, mentre le valutazioni dei supervisori ci forniscono qualche indicazione solo nel 10% dei casi:

> "È stata capace di cogliere gli aspetti organizzativi e relazionali espliciti e impliciti che caratterizzano il servizio".[990]

> "L'allieva ha ben presenti quali siano i livelli di intervento del servizio, quali siano i livelli organizzativi dell'ente e i relativi ruoli".[991]

[987] Il *Probation*, secondo la definizione del Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa per mezzo delle Raccomandazioni n. R(2010)1 e n. R(92)16, descrive l'esecuzione in area penale esterna di sanzioni e misure definite dalla legge ed imposte ad un autore di reato.
[988] Per approfondimenti cfr. https://www.giustizia.it/giustizia.
[989] Relazione di tirocinio LM87, coorte 2013/2014.
[990] Valutazione di tirocinio LM87, ente locale.
[991] Valutazione di tirocinio LM87, servizio ASL.

Fig. 16 *Contesto organizzativo nelle relazioni di tirocinio LM87*



Il contesto professionale: conoscenze

Il contesto professionale, rispetto a ciò che è stato osservato per la L39, si presenta molto dettagliato: 80% dei casi nella coorte 2011/2012; 100% nella coorte 2012/2013; 60% nella coorte 2013/2014; 100% nella coorte 2014/2015. Un po' meno nelle coorti precedenti (2008/2009, 2009/2010), dove solo il 50% dei casi ne parla, perlomeno secondo quello che è il descrittore da noi delineato (funzioni e mandati).

> "Durante il mio percorso di tirocinio ho avuto modo di osservare che l'assistente sociale opera e agisce nell'ambito di un sistema organizzato di risorse, all'interno del quale è necessario saper coniugare il mandato istituzionale e quello professionale, secondo principi, valori e obiettivi propri".[992]

Troviamo informazioni utili soprattutto sull'operato dell'assistente sociale all'interno delle aziende ospedaliere in un confronto continuo tra passato e presente:

> "Il Servizio Sociale Ospedaliero arriva in Italia a partire dal secondo dopoguerra, quando si sente la necessità […] di passare ad una medicina sociale che garantisca il rispetto della persona in ogni suo aspetto. A partire dagli anni '50 si intravedono le prime forme sperimentali di assistenza sociale e ospedaliera".[993]

All'interno dell'AOU di Sassari, nello specifico, l'assistente sociale garantisce l'assistenza in regime di ricovero promuovendo interventi di tutela della salute, cura e

[992] Relazione di tirocinio LM87, coorte 2011/2012.
[993] Relazione di tirocinio LM87, coorte 2011/2012.

miglioramento della qualità della vita, mettendo a disposizione le proprie competenze professionali. Lavora sia per fornire consulenza sociale sia per rilevare, in sinergia con un'equipe multidisciplinare, possibili situazioni di disagio per le quali verranno predisposti percorsi terapeutici - riabilitativi. Lo stesso dicasi per il Servizio Sociale Ospedaliero all'interno dell'ASL, dove i professionisti promuovono l'integrazione delle competenze sino a partecipare alla realizzazione di progetti sociali e socio-sanitari a favore di particolari aree di utenza come anziani, persone disabili o con patologie cronico degenerative, stranieri, etc. Ciò avviene nell'ottica della continuità delle cure e delle dimissioni protette concordate con altri enti sul territorio. Gli assistenti sociali attuano una importante funzione di informazione e orientamento al paziente e ai suoi familiari sull'utilizzo delle risorse sociali e socio-sanitarie extra-ospedaliere, sui requisiti di fruibilità delle stesse e le relative procedure d'accesso. È opportuno però segnalare, per ciò che concerne la ASL di Sassari, che solo nel 2013 è stato nuovamente istituito, dopo un'assenza di tre anni, il Servizio Sociale Ospedaliero, per cui le studentesse che hanno realizzato il tirocinio in questo arco di tempo hanno partecipato attivamente, collaborando con il supervisore, alla sua "costruzione".

> "Rispetto allo specifico contesto in cui mi apprestavo a svolgere il tirocinio, in particolare, ho analizzato la circolare che comunicava a tutti i reparti dell'Ospedale la nascita del Servizio Sociale Ospedaliero (o meglio, la "rinascita", se si considera che precedentemente già esisteva), i suoi compiti, orari e recapiti".[994]

All'interno del SILFI, come si è già anticipato, non è presente la figura dell'assistente sociale, per cui le tirocinanti, nel delineare il contesto professionale, si sono soffermate sugli obiettivi che intende perseguire il servizio: facilitare l'attivazione di risorse personali e di contesto, in un'ottica di promozione culturale e di co-costruzione di senso e di opportunità; ridurre il livello di pregiudizio nei confronti delle persone tossicodipendenti; valorizzare le risorse della comunità locale attivando sinergie con tutti i servizi presenti.

> "Considerata la valenza positiva che lo svolgimento di un'attività lavorativa assume all'interno di tali percorsi, è sembrato quanto mai opportuno strutturare percorsi di integrazione sociale testimoni di una presa in carico vera e globale, ma con la giusta

[994] Relazione di tirocinio LM87, coorte 2013/2014.

attenzione a non ridurre l'intervento all'ottenimento di uno sbocco lavorativo per un certo numero di persone tossicodipendenti: si tratta, piuttosto, di porsi come anello di congiunzione e spazio di intermediazione tra il soggetto tossicodipendente e il contesto socio-culturale nel quale si opera".[995]

Negli enti locali si parte sempre con le aree di competenza e intervento ma, a differenza di ciò che emerso dalla L39, il quadro è più ampio e non si riduce ad un semplice elenco di prestazioni. Una tirocinante del Comune di Bonorva, ad esempio, prima di citare interventi e servizi, presenta un'analisi delle diverse aree: famiglia, anziani, disabilità fisica e mentale. Si rimarca spesso che obiettivo primario del Servizio Sociale è promuovere l'autodeterminazione delle persone attraverso l'uso di risorse sia personali che sociali, ma anche il fatto che è necessario realizzare percorsi di aiuto personalizzati e funzionali alla promozione dell'autonomia delle persone prese in carico nella gestione dei propri problemi e nel sostegno nei percorsi di cambiamento e superamento del bisogno.

"La varietà dei settori di intervento richiede grande versatilità tecnico-professionale e precise competenze per la codifica della domanda, per la presa in carico globale e per l'attivazione di interventi e servizi in rete. L'azione del Servizio Sociale si caratterizza, infatti, per una pluralità di attività e prestazioni che il comune realizza per prevenire, ridurre e risolvere condizioni di disagio, bisogno e vulnerabilità in cui possono trovarsi i cittadini, in un particolare momento della propria vita o a causa di condizioni di ridotta autonomia. La finalità generale perseguita è di garantire i diritti di cittadinanza sociale e le pari opportunità, avendo particolarmente presente il sostegno alla famiglia nei suoi compiti insostituibili di cura, tutela e socializzazione".[996]

Troviamo riferimenti alla trifocalità ma anche al rapporto che intercorre tra bisogni e risorse con uno sguardo critico e riflessivo:

"I professionisti […] rilevano costantemente i bisogni sociali presenti nel territorio comunale ed al contempo gestiscono le risorse che lo stesso contesto offre per dare loro risposta, tenendo conto che i bisogni percepiti dalle persone sono tendenzialmente infiniti, mentre le risorse necessarie per farvi fronte risultano quasi sempre scarse e limitate. Occorre tenere a mente che il sistema delle risposte, in particolare le risposte istituzionalizzate, come nel caso di quelle offerte dai servizi sociali comunali, necessita di tempi lunghi affinché queste vengano predisposte e risultino quindi operative. Questa

[995] Relazione di tirocinio LM87, coorte 2011/2012.
[996] Relazione di tirocinio LM87, coorte 2011/2012.

lentezza si contrappone alla rapida mutevolezza dei bisogni sociali; per tale motivo, spesso le risposte offerte non costituiscono prevenzione ai disagi, ma fanno fronte a problematiche già sorte, determinanti disagi nel tessuto sociale".[997]

Due studentesse (rispettivamente della coorte 2011/2012 e 2012/2013) spiegano anche come l'assistente sociale specialista debba possedere delle specifiche competenze per svolgere le funzioni che la normativa, anche in virtù del percorso formativo, gli assegna. Tale professionista, infatti, svolge compiti di gestione, concorre all'organizzazione e alla programmazione e può esercitare attività di coordinamento e di direzione dei servizi sociali, come previsto dall'art. 1, comma 1, della già citata Legge 84/1993.

In molti elaborati troviamo il riferimento al Segretariato Sociale e al suo ruolo chiave di servizio essenziale, finalizzato a promuovere l'esigibilità dei diritti di cittadinanza delle persone:

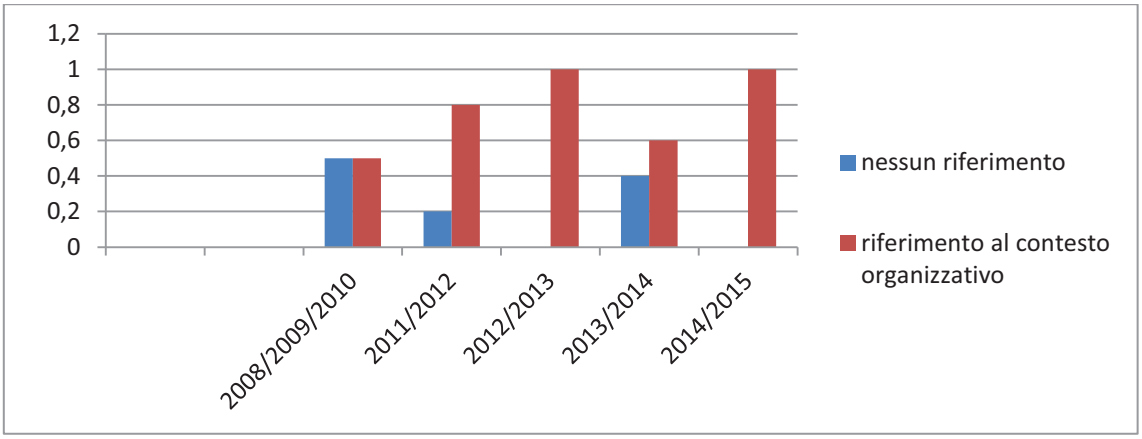
"Il Segretariato Sociale costituisce un intervento inquadrabile tra i compiti istituzionali degli enti locali singoli ed associati, per rispondere al fondamentale diritto del cittadino di accedere alle informazioni in maniera chiara, puntuale ed integrata. Lo scopo è quello di garantire l'effettivo diritto alla partecipazione ed è per questo motivo che il legislatore nazionale lo ha inserito tra gli interventi che costituiscono i livelli essenziali delle prestazioni sociali erogabili sotto forma di beni e servizi".[998]

Il Terzo Settore risulta ancora un ambito poco esplorato per gli inserimenti di tirocinio, almeno per ciò che riguarda il territorio sassarese, sia perché sono pochi gli enti in cui all'interno è presente la figura professionale dell'assistente sociale (situazione che potrebbe essere ripensata in termini di supervisione delegata), sia perché, quando è presente, svolge prettamente compiti amministrativi legati alla gestione dei servizi di assistenza domiciliare e di educativa territoriale, non prettamente corrispondenti agli obiettivi di apprendimento del tirocinio della LM87. L'unica eccezione è quella del più volte citato COSPES, che mira, in un'ottica preventivo-promozionale, alla progettazione di interventi indirizzati allo sviluppo di fattori protettivi che impediscano l'insorgere di disagi di varia natura.

[997] Relazione di tirocinio LM87, coorte 2012/2013.
[998] *Ibidem*.

"Le attività che maggiormente ho seguito […] si collegano all'ambito macro della progettazione dell'intervento sociale, aspetto estremamente caro alla figura dell'assistente sociale e soprattutto dell'assistente sociale specialista, che dovrebbe curare e conoscere l'iter delle politiche sociali, dentro ed entro le quali possono avere vita quei percorsi di programmazione, progettazione e realizzazione di interventi sociali che sappiano rispondere davvero ad esigenze concrete e importanti".[999]

Fig. 17 *Contesto professionale nelle relazioni di tirocinio LM87*



Per mettere a fuoco bisogni e risorse che caratterizzano una comunità è necessario acquisire, come già anticipato, anche le conoscenze degli strumenti idonei a leggerla e comprenderla. Le relazioni di tirocinio non sono esaustive in questo senso, per cui non si è in grado di comprendere quanti studenti abbiano approfondito tale aspetto, ma alcuni di essi, per lo più tirocinanti dell'ente locale, hanno utilizzato tutto ciò che il servizio offriva.

"La fotografia del territorio mi è stata data non solo dall'osservazione ed interazione quotidiana con le persone che all'Ufficio si presentavano, ma anche attraverso documenti ufficiali, quali il Profilo d'ambito del PLUS, che approfondisce la situazione dell'intero territorio all'interno del quale il Comune è inserito […], ma anche attraverso la consultazione del sito web del Comune […] ottenendo informazioni sui servizi e sugli interventi programmati e progettati".[1000]

Le valutazioni non aggiungono niente di nuovo tranne in un caso in cui il supervisore esplicita le difficoltà connesse ad un percorso precedente che non ha consentito alla tirocinante di conoscere almeno gli elementi basilari del Servizio

[999] Relazione di tirocinio LM87, coorte 2013/2014.
[1000] Relazione di tirocinio LM87, coorte 2013/2014.

Sociale. Questa non vuole essere una discriminante nei confronti degli studenti che hanno conseguito titoli diversi nel corso di I ciclo, ma non si può trascurare il fatto che la normativa prevede tra le funzioni di un assistente sociale specialista anche quelle dell'assistente sociale. Se è vero che uno studente può scegliere di iscriversi alla LM87 con l'obiettivo di diventare esperto di politiche sociali e non un assistente sociale specialista, è altrettanto vero che per un supervisore diventa difficile, proprio in termini di operatività e responsabilità professionali, accompagnare e seguire chi non conosce metodo, tecniche e teorie del Servizio Sociale e, soprattutto, quelli che sono i suoi principi fondanti.

> "Ritengo indispensabile premettere che il tirocinio ha presentato una criticità a monte in quanto la studentessa non proviene dalla laurea triennale in Servizio Sociale e questo ha determinato da un lato la mancanza di conoscenze teoriche caratterizzanti il profilo professionale dell'assistente sociale, difficilmente acquisibili solo attraverso l'approfondimento personale e, soprattutto, il non aver svolto precedenti esperienze di tirocinio e di conseguenza la necessità di concentrare in quest'unico tirocinio tutta l'esperienza pratica propedeutica al conseguimento della laurea magistrale che dovrebbe poi avvicinarla al mondo del lavoro".[1001]

Abilità legate al contesto

La conoscenza sopra citata non è comunque sufficiente se non viene tradotta in abilità, è necessario saper padroneggiare gli strumenti, che si tratti di dati raccolti ed elaborati da altri o in autonomia, di documentazione e/o norme, ecc. La lettura di una comunità, inoltre, non dovrebbe essere intesa solo come un'operazione preliminare alla progettazione dei servizi, bensì come un'attività continua che consenta di mantenere un rapporto costante con la comunità locale: "ascoltarne le esigenze, interpretare i segnali di cambiamento, capire le criticità e sfruttare le potenzialità".[1002]

Alcuni lavori di ricerca, riportati come allegati alle relazioni di tirocinio, mostrano chiaramente l'impegno degli studenti nel raccogliere dati con il fine di studiare determinati problemi sociali e le risorse che offre il territorio. A titolo esemplificativo, si può citare la ricerca realizzata, grazie alla documentazione

[1001] Valutazione di tirocinio LM87, ente locale.
[1002] G. Bertin, *Governance e valutazione della qualità nei servizi socio-sanitari*, Franco Angeli, Milano, 2007, p. 231.

professionale, da una tirocinante dell'USSM di Sassari sulla dipendenza da sostanze dei minori finiti nel circuito penale nel triennio 2013-2015.

> "La rilevazione è avvenuta attraverso la lettura attenta dei fascicoli, forniti dalla segreteria, rispetto a un elenco di minori segnalati per problematiche legate all'uso e/o spaccio di sostanze stupefacenti o alcooliche. Gli indicatori presi in esame riguardano: l'età attuale, l'età della segnalazione, il sesso, la tipologia di sostanza usata o ceduta, il livello di scolarità, la presenza o meno di una patologia o disturbo, la situazione familiare, l'eventuale segnalazione al Ser.D e la presa in carico, lo stato di arresto del minore o l'inserimento in comunità, gli interessi e i passatempi e, infine, per ciascun caso ho specificato la condizione attuale, ovvero i casi evasi e quelli ancora aperti".[1003]

Questo lavoro, così come si evince anche nella parte dedicata alle abilità professionali avanzate, mostra che gli studenti sono in grado di raccogliere ed elaborare dati sociali ai fini di ricerca, ma non solo. In alcuni casi infatti la raccolta di questi dati è stata funzionale all'organizzazione interna del lavoro come, ad esempio, il monitoraggio delle provvidenze economiche o la verifica delle persone in carico al servizio che usufruiscono dell'assistenza domiciliare o dell'educativa territoriale, come mostrano, anche se solo nel 10% dei casi, le valutazioni dei supervisori:

> "Inoltre durante il percorso ha sperimentato attività di ricerca e di raccolta di dati e informazioni utili ai fini dell'elaborazione di nuove progettualità".[1004]

Tutto ciò, inoltre, appare strettamente collegato all'abilità di rilevare e studiare i problemi sociali e le risorse presenti nel contesto territoriale. Non è però possibile dedurre dagli elaborati se gli studenti siano in grado di valorizzare e promuovere tali risorse, istituzionali e comunitarie, nell'ambito dell'operatività, mentre le valutazioni dei supervisori ci dicono molto di più (30% dei casi):

> "Ha dimostrato dimestichezza nell'analisi e reperimento delle risorse finalizzando l'esito alla programmazione di interventi rivolti al singolo e alla comunità in un'ottica di prevenzione del disagio e promozione del benessere sociale".[1005]

[1003] Relazione di tirocinio LM87, coorte 2012/2013.
[1004] Valutazione di tirocinio LM87, ente locale.
[1005] Valutazione di tirocinio LM87, ente locale.

"[…] è riuscita ad individuare i punti di forza nonché le strategie operativo professionali indispensabili per una ottimizzazione delle risorse messe a disposizione dall'ente/comune per i servizi rivolti alla persona e alla comunità".[1006]

Un'area che in qualche modo si presenta legata al contesto organizzativo riguarda l'abilità del tirocinante di adattarsi ad esso e riuscire a muoversi con sicurezza al suo interno. Abilità che, come già osservato per il tirocinio di I ciclo, troviamo generalmente nella parte della relazione dedicata all'autovalutazione quando gli studenti raccontano le relazioni createsi all'interno del servizio. È soprattutto il supervisore a creare le condizioni affinchè tale adattamento al contesto e alle nuove situazioni che si andranno a vivere e sperimentare sia il più agevole possibile, ma anche gli altri operatori e il clima disteso e collaborativo che hanno creato tra loro facilitano l'inserimento.

"Le criticità evidenziate hanno riguardato in primo luogo l'inserimento in un contesto lavorativo e formativo sino ad allora sconosciuto, quindi è stato necessario sperimentare la capacità di adattamento alla nuova situazione, cercando di apprendere celermente il funzionamento e le attività svolte dagli uffici. Le difficoltà inizialmente riscontrate sono state superate grazie al costante affiancamento del supervisore e degli altri operatori, i quali hanno creato un clima favorevole all'apprendimento e all'acquisizione delle nozioni e competenze necessarie alla comprensione dei meccanismi che regolano il funzionamento del servizio".[1007]

Le difficoltà non sono mancate e, talvolta, sono state vissute come una prova ardua da superare:

"La fase iniziale è stata quella di inserimento, l'obiettivo era quello di inserirmi nell'attività lavorativa […] imparando a osservare sistematicamente, ad interagire appropriatamente, a recepire adeguatamente informazioni e sollecitazioni. […] La partenza non è stata certo delle migliori, nell'ente si respirava un evidente clima di tensione e frustrazione, emblematica al riguardo una frase che mi veniva continuamente riferita da un funzionario di Servizio Sociale: «Chi te l'ha fatto fare?». Non era certo questa l'accoglienza che mi sarei aspettata, il mio stato d'ansia iniziale riflette diverse variabili, partiamo dal presupposto che c'era di base la mia insicurezza, legata in parte alla coscienza di avere notevoli lacune teoriche da colmare, e in parte alla mia timidezza caratteriale, l'ulteriore confronto con un ambiente così carico di tensioni ha fatto il resto,

[1006] Valutazione di tirocinio LM87, ente locale.
[1007] Relazione di tirocinio LM87, coorte 2012/2013.

scoraggiandomi e demotivandomi, tanto da mettere in seria discussione la scelta stessa dell'ente".[1008]

I supervisori nel 60% dei casi valutano positivamente l'adattamento al contesto lavorativo, soprattutto sulla base delle competenze relazionali, mettendo in luce impegno, interesse, serietà e rispetto delle regole da parte dei tirocinanti, che si sono rivelati in alcune situazioni una vera e propria risorsa per il servizio.

"La studentessa, per quanto concerne gli atteggiamenti di fondo, ha dimostrato forti motivazioni di base, inequivocabile interesse ad apprendere e un giusto equilibrio nell'approcciarsi al contesto organizzativo ospitante. Dopo una prima fase improntata allo studio del sostrato normativo e della produzione tecnico-professionale del servizio, parentesi propedeutica contrassegnata da interazioni costanti e proficue con il tutor di riferimento, la tirocinante è riuscita senza difficoltà alcuna a compenetrarsi alla cultura organizzativa".[1009]

9.2 Le politiche sociali

Questa dimensione, che appare negli elaborati ampiamente collegata al contesto organizzativo e professionale, comprende, così come si è osservato per la L39, la conoscenza della normativa di riferimento a livello nazionale, regionale e locale. Non è possibile infatti dare per scontato che gli studenti abbiano acquisito tale conoscenza nel percorso di tirocinio di I ciclo (l'analisi precedente lo dimostra), anche perché molti di loro provengono da altri corsi di studio e non è dato sapere quali approfondimenti abbiano fatto. Lo stesso dicasi per le altre microaree: conoscenza delle politiche di welfare, dei servizi, del ruolo del Servizio Sociale Professionale, della collaborazione tra professionisti e del lavoro di equipe.

La normativa è parte integrante di tutte le relazioni, sebbene nel 70% dei casi ci si limiti ad elencare le singole leggi divise per ambito di competenza. Per ciò che riguarda gli enti locali, al di là del dettato della Costituzione e del TUEL, si parte dalla normativa nazionale e regionale sulle diverse aree (non autosufficienza, minori e famiglia, povertà, migrazioni, disabilità, ecc.), si passa per le varie delibere regionali su

[1008] Relazione di tirocinio LM87, coorte 2013/2014.
[1009] Valutazione di tirocinio LM87, USSM.

singole tematiche per arrivare allo Statuto di ogni singolo comune o al Regolamento sull'ordinamento generale degli uffici e dei servizi e norme sull'accesso.

> "La conoscenza della normativa di riferimento ha rappresentato fin da subito un aspetto di fondamentale importanza e di grande arricchimento professionale: coniugare modello teorico e pratica professionale all'interno dei vincoli che la normativa prescrive è un'abilità di cui l'assistente sociale deve sapersi dotare. Il comune, meglio di altri settori, consente questo, tenuto conto del rapporto quotidiano che si intrattiene con il livello politico dell'amministrazione locale".[1010]

Le problematicità hanno riguardato per lo più gli studenti con titolo di I ciclo diverso da Servizio Sociale non hanno in precedenza avuto l'opportunità di approfondire la normativa in materia:

> "Durante la fase di studio della normativa, svolta in autonomia, ho riscontrato numerose difficoltà causate, credo, dalla mia formazione universitaria triennale di matrice prevalentemente pedagogica. Questa fase del tirocinio mi ha quindi permesso di acquisire maggiore familiarità con la materia giuridica".[1011]

Sono diverse le studentesse, seguite da un supervisore che è anche Responsabile del Servizio, che danno centralità a quanto stabilito dal TUEL sull'esigenza di un sistema contabile organico, con particolare attenzione al Piano Esecutivo di Gestione (PEG), uno strumento di programmazione con il quale vengono evidenziati, oltre gli obiettivi che i responsabili dei servizi dovrebbero raggiungere, anche le risorse strumentali e umane assegnate per raggiungerli e portare a termine le azioni e i progetti affidati nell'esercizio di riferimento. Il PEG conferisce infatti autonomia gestionale ai responsabili, che attraverso i propri atti (determinazioni) assumono impegni di spesa, oppure individuano le modalità di scelta del contraente, definiscono l'oggetto del contratto, la sua forma, etc. Gestire l'ente locale attraverso il PEG vincola a porre attenzione al quadro generale di riferimento, ad effettuare continue analisi dell'ente, a verificare il raggiungimento degli obiettivi e a promuovere l'efficienza e l'efficacia dell'azione amministrativa.

[1010] Relazione di tirocinio LM87, coorte 2011/2012.
[1011] Relazione di tirocinio LM87, coorte 2011/2012.

Una studentessa, inserita presso il Comune di Alghero, focalizza l'attenzione sul contesto normativo in cui si inserisce la produzione della documentazione, dimostrando di aver acquisito anche abilità importanti in ambito amministrativo, con riferimento alla Legge del 7 agosto 1990, n. 241, "Norme in Materia di Procedimento Amministrativo e Diritto di Accesso ai Documenti Amministrativi". Approfondimento che troviamo anche nell'elaborato di una tirocinante del Comune di Bosa:

> "Durante l'esperienza di tirocinio ho potuto sperimentare il funzionamento del procedimento per l'accesso agli atti amministrativi. Nello specifico, un utente richiedeva l'estrazione della copia dell'atto di inserimento della ex moglie nei lavori di pubblica utilità, al fine di modificare l'assegno di mantenimento. Nel rispetto del regolamento approvato dal consiglio comunale, si è provveduto a stilare la comunicazione di avvio del procedimento, la comunicazione ai contro-interessati e una volta consegnata la documentazione, la comunicazione che attestasse la consegna della copia dell'atto".[1012]

La legge 241/1990 riconosce il diritto di accesso al cittadino e pone l'obbligo di trasparenza alla Pubblica Amministrazione; l'elemento della partecipazione al procedimento da parte del cittadino, disposto da tale legge, costituisce un forte punto di convergenza con il principio della centralità della persona, mentre quando si parla di obbligo di trasparenza si fa riferimento alla messa a disposizione degli atti e dei documenti, quando il cittadino che ne abbia interesse lo richieda, nelle forme e nei tempi previsti dalla legge stessa.

Nel restante 30% tali leggi sono contestualizzate in una dimensione più ampia che dà conto delle trasformazioni avvenute nell'attuale sistema di welfare a partire dalla legge quadro 328/2000. Tale riforma, come si è più volte ribadito, ha segnato il passaggio dalla concezione di utente quale portatore di un bisogno specialistico a quella di persona nella sua totalità costituita anche dalle sue risorse e dal suo contesto familiare e territoriale. Il passaggio da una accezione tradizionale di assistenza, come luogo di realizzazione di interventi meramente riparativi e categoriali del disagio, ad una di protezione sociale attiva, luogo di rimozione delle cause di disagio, ma anche di prevenzione e promozione dell'inserimento della persona nella società attraverso la valorizzazione delle sue capacità.

[1012] Relazione di tirocinio LM87, coorte 2013/2014.

Cambiamenti ben delineati da due tirocinanti, inserite rispettivamente nei Comuni di Serdiana (coorte 2012/2013) e Terralba (coorte 2014/2015) che, partendo dalla Legge Crispi del 1890, tracciano un excursus storico e normativo, per arrivare in primis a delineare alcuni aspetti salienti della riforma: piano di zona, livelli essenziali di assistenza, sistema informativo dei servizi sociali, integrazione tra servizi, principio di sussidiarietà, partecipazione. Successivamente la loro attenzione si indirizza verso la legge regionale n. 23/2005 e nello specifico a quelli che sono gli obiettivi del PLUS (Piano Locale Unitario dei Servizi alla Persona), strumento di programmazione che viene elaborato e realizzato tramite il contributo di una pluralità di attori chiamati ad impegnarsi in un percorso comune fatto anche di condivisione di linguaggi, strumenti e modalità di lavoro.

> "Il PLUS risulta essere un fondamentale strumento per realizzare al meglio le politiche sociali proiettate al rispetto ed allo sviluppo delle capacità di esercitare delle funzioni in grado di migliorare il benessere individuale e collettivo. È un importante strumento di integrazione che nasce dall'esigenza di creare un lavoro coordinato e non frammentario attraverso il quale si determinano obiettivi e priorità, si programmano e si dispongono in modo integrato interventi sociali, sanitari e socio-sanitari anche con il diretto contributo dei cittadini".[1013]

L'argomento PLUS lo troviamo, com'è naturale che sia, anche nelle relazioni degli studenti che hanno svolto il tirocinio all'interno di un Ufficio di Piano (prevalentemente coorte 2008/2009), sebbene si rilevi una scarsa attenzione al ruolo che svolge in tale contesto l'assistente sociale, la cui operatività

> "poggia sulle specifiche competenze nella attivazione e manutenzione delle reti strategiche per avviare e sostenere percorsi di integrazione, nella predisposizione di strumenti, atti e documenti che consentano la formalizzazione delle relazioni strutturate, nell'organizzazione delle risorse umane e professionali, nella conoscenza e collegamento con le risorse formali e informali del territorio".[1014]

Una delle novità rilevanti, esplicitata in tali elaborati, riguarda il ruolo del Terzo Settore, che contribuisce alla progettazione e realizzazione concertata degli interventi e

[1013] Relazione di tirocinio LM87, coorte 2012/2013.
[1014] R. Accardo, *Un'esperienza di progettazione partecipata: i centri per le famiglie e la comunità nel Plus di Alghero*, in G. Branca, M. L. Piga, *op. cit*., p. 97.

servizi accanto ai soggetti pubblici. Nello specifico, l'art. 5 della legge quadro gli riconosce un ruolo strategico nella co-progettazione dei servizi e nella realizzazione concertata degli stessi, attraverso il ricorso a forme di aggiudicazione che consentano di esprimere a pieno la loro progettualità, in un'ottica orientata a favorirne la partecipazione attiva. Tutto ciò si ricollega al processo di accreditamento che "definisce l'attestazione con la quale a una struttura o a un professionista è riconosciuta la compliance rispetto a standard predefiniti".[1015] La finalità è quella di assicurare uno standard qualitativo dei servizi elevato, oltreché "regolare i rapporti tra committenti pubblici e soggetti produttori, attraverso contratti di servizio, superando procedure di selezione dei fornitori, basate sugli appalti, che non valorizzano la specificità dei servizi".[1016]

Va inoltre segnalato il quadro dettagliato attinente al passaggio dalle IPAB (Istituti Pubblici di Assistenza e Beneficenza) alle ASP (Aziende di Servizi alle Persone), secondo il dettato normativo della legge regionale n. 23/2005 (art. 44, comma 4), presentato da una tirocinante della Fondazione San Giovanni Battista di Ploaghe, struttura che si occupa di riabilitazione polivalente secondo quattro tipologie di intervento: residenza di riabilitazione psicofisica; residenza sanitaria assistenziale; comunità terapeutica psichiatrica; casa protetta. La stessa legge 328/2000, nel delineare un nuovo modello di welfare locale, è intervenuta per modificare, dopo più di cento anni, la situazione giuridica di tali istituzioni, ridefinendone il ruolo e le modalità organizzative.[1017]

Alcune studentesse mettono in risalto l'importanza della carta dei servizi sociali, uno strumento fondamentale, delineato anch'esso dalla legge quadro, in cui sono definiti i criteri per l'accesso ai servizi stessi, le modalità di funzionamento, le condizioni per facilitarne le valutazioni da parte degli utenti e dei soggetti che rappresentano i loro diritti, nonché le procedure per assicurare la tutela degli utenti. È soprattutto una tirocinante dell'Ufficio di Piano di Nuoro a presentarci un quadro esaustivo, giacché il tirocinio è stato ispiratore della sua tesi di laurea in cui ha presentato una carta dei servizi per l'ente in cui era inserita.

[1015] A. Bua, voce *Accreditamento*, in A. Campanini (diretto da), *Nuovo Dizionario di Servizio Sociale*, cit., p. 27.
[1016] *Ibidem*.
[1017] Per approfondimenti cfr. A. Battistella*, La riforma delle IPAB*, in C. Gori (a cura di), *La riforma dei servizi sociali in Italia*, Carocci, Roma, 2004, pp. 140-152.

Ciò che manca negli elaborati, così come già evidenziato per l'Ufficio di Piano, è un approfondimento del Servizio Sociale Professionale all'interno di questo sistema integrato dei servizi, se si escludono due relazioni, rispettivamente coorte 2011/2012 e 2012/2013, che rimandano al ruolo dell'assistente sociale come "snodo dell'integrazione".

> "Nella mia attività di tirocinio […] ho potuto riscontrare come sia importante per l'assistente sociale lavorare in rete con i vari servizi e istituzioni presenti nel territorio, compresi il Terzo Settore e gli enti di volontariato che svolgono un fondamentale ruolo di supporto nell'erogazione di interventi".[1018]

Maggiore è il peso che viene attribuito alla collaborazione tra servizi e/o professionisti in termini sia di riflessioni inerenti l'osservazione di un caso, sia di approfondimenti che hanno portato anche ad una ricerca per il lavoro di tesi. Nel primo caso l'affiancamento del supervisore ha consentito agli studenti di analizzare situazioni complesse per le quali è necessaria l'integrazione tra servizi e una valorizzazione delle reti informali:

> "Ho avuto la possibilità di apprendere quanto importante sia la collaborazione con altri enti, istituzioni e professionisti, non solo perché sgravano l'assistente sociale dall'onere di svolgere tutto da solo, ma perché è in questo modo che si creano le migliori sinergie volte alla progettazione integrata di nuove risposte che spesso solo in équipe e collaborando si possono trovare. Creare sinergie mostra quanto sia importante impegnarsi ad agire insieme, collaborando e partecipando attivamente in vista di un lavoro che sia fatto prima di tutto con le persone che beneficiano dell'aiuto, insieme alla famiglia, insieme alle istituzioni ed operatori presenti all'interno del territorio, estendendo la rete il più possibile".[1019]

L'analisi delle valutazioni dei supervisori (nel 60% dei casi) ci consente di confermare solo il rilievo che viene attribuito alla legislazione sociale, senza offrirci elementi utili a comprendere se i tirocinanti padroneggino o meno le conoscenze attinenti al sistema delle politiche sociali.

[1018] Relazione di tirocinio LM87, coorte 2012/2013.
[1019] Relazione di tirocinio LM87, coorte 2013/2014.

"Laddove sia stato necessario un approfondimento, supportata dalla scrivente, si è applicata con diligenza nello studio della normativa di riferimento della pubblica amministrazione in generale, ma soprattutto della normativa che ha determinato l'avvio dei PLUS nella Regione Sardegna".[1020]

9.3 La professione di assistente sociale specialista

All'interno di questa dimensione, che entra nello specifico del ruolo e delle funzioni dell'assistente sociale specialista, abbiamo volutamente inserito anche le conoscenze teoriche/applicative di base che dovrebbero essere già acquisite con il percorso di studi di I ciclo: conoscenza della dimensione etica e deontologica; conoscenza di metodi, teorie, tecniche e strumenti professionali; conoscenza integrata e comprensione dello sfondo interdisciplinare del Servizio Sociale (non rilevabile però dagli elaborati degli studenti e dalle valutazioni dei supervisori); ordinamento professionale. L'intento, da un lato, è quello di comprendere se con il proseguimento degli studi (molti studenti sono anche già abilitati all'esercizio della professione) queste siano state maggiormente interiorizzate; dall'altro, come già visto per altri ambiti, il riferimento va agli studenti provenienti da un percorso non L39. Il corso di studi non offre infatti agli studenti la possibilità di colmarle in itinere in momenti appositamente programmati, per cui gli studenti si ritrovano ad essere inseriti in un servizio completamente sguarniti. Solo recentemente, anche su impulso di studentesse fortemente motivate, si è deciso di ritardare il loro inserimento nell'ente, fornendo dei materiali sugli aspetti salienti del Servizio Sociale, in primis il Codice Deontologico, da discutere dopo uno studio approfondito con il docente di tirocinio.

Conoscenze di base

Nella coorte 2011/2012, l'80% dei casi pone l'attenzione sugli aspetti più prettamente professionali. Troviamo la descrizione della documentazione e degli strumenti utilizzati dall'assistente sociale nella sua operatività (colloqui e visite domiciliari), sebbene non sempre si riscontri almeno il tentativo di coniugare quanto appreso teoricamente con quanto osservato e sperimentato sul campo.

[1020] Valutazione di tirocinio LM87, Ufficio di Piano.

"L'osservazione partecipante delle modalità operative messe in atto quotidianamente dagli assistenti sociali mi ha permesso di operare una costante connessione tra gli elementi legati alla teoria del Servizio Sociale e quelli connessi all'agire dell'assistente sociale. È stato un crescendo di consapevolezze, un continuo ritorno alla teoria per comprendere come questa trovi davvero una concreta, seppur non sempre semplice, traduzione operativa nel quotidiano lavoro degli assistenti sociali. Combinare gli apprendimenti teorici con la pratica quotidiana di veri professionisti mi ha consentito di introiettare una conoscenza meno astratta e teorica e più consapevole di come nel concreto la professione viene esercitata".[1021]

Le criticità, anche questa volta, sono più evidenti nei tirocinanti che si sono avvicinati solo ora al Servizio Sociale, dove le riflessioni non mancano, ma la prospettiva di osservazione è differente e il fatto di non aver avuto come tutor un assistente sociale non ha forse aiutato nella comprensione di quello che è il processo di aiuto, mentre è più chiara l'importanza del lavoro di rete.

"La natura della domanda, non di rado così complessa e sfaccettata, convoglia le energie alla ricerca della collaborazione fra professionisti, con il coinvolgimento di vari servizi e l'attivazione di un lavoro di rete sinergico e produttivo. Penso ad esempio alla quotidiana collaborazione tra varie figure professionali all'interno del servizio, dunque medici, pedagogisti, educatori, psicologi impegnati su un medesimo caso a dare ognuno il proprio contributo, oppure ai casi di collaborazione tra le due strutture del DSMD, dunque SerD e CSM, nei casi di pazienti con doppia diagnosi, ma anche alle attività di raccordo con il Servizio Sociale per gli utenti in carico ai due servizi contemporaneamente".[1022]

Nonostante la maggior parte dei tirocinanti inseriti in un ente locale abbia avuto come supervisore un responsabile del servizio, che non sempre ha in carico l'utenza, non manca il collegamento con le fasi del procedimento metodologico e il riferimento ai principi (personalizzazione e individuazione degli interventi, accettazione, rispetto e promozione della globalità della persona, riservatezza e segreto professionale, ecc.). Solo una studentessa fa invece riferimento al contratto nella sua accezione di documento scritto in cui vengono presi degli accordi tra assistente sociale e utente. Lo scopo è quello di "garantire il diritto dell'utente all'autodeterminazione dando evidenza della sua partecipazione attiva e consapevole al percorso di aiuto".[1023]

[1021] Relazione di tirocinio LM87, coorte 2011/2012.
[1022] Relazione di tirocinio LM87, coorte 2011/2012.
[1023] Per approfondimenti sul dibattito in corso sulla valenza del contratto nella relazione di aiuto cfr. T. Bertotti, *Il Servizio Sociale in Comune*, Maggioli, Santarcangelo di Romagna, 2016.

> "Il contratto si pone l'obiettivo di responsabilizzare l'utente, coinvolgendolo attivamente nel percorso di aiuto. […] Deve includere una spiegazione breve ma completa della situazione di partenza, gli obiettivi stabiliti, le modalità per raggiungerli, le risorse utilizzabili, i compiti dell'utente e dell'assistente sociale e i tempi previsti per la sua attuazione".[1024]

Nella coorte 2012/2013, il 90% dei casi fornisce un quadro più che dettagliato tanto che, a differenza della coorte precedente, è possibile leggere tra le righe, secondo quella che è l'interpretazione della scrivente, un rimando preciso a quello che è il mandato professionale. Si riportano come esempio le parole di una tirocinante dell'USSM:

> "L'essere portatori di cambiamento sociale è una qualità che ho sentito come filo conduttore in tutte le attività che ho svolto con l'assistente sociale, in modo da consentire ai giovani che accedono al circuito penale di essere messi in condizione di assolvere a quegli impegni di cambiamento e di reinserimento sociale che il percorso giudiziario minorile presuppone".[1025]

Una studentessa inserita presso il Comune di Sassari, tra l'altro, è l'unica ad avere evidenziato come lo svolgimento dell'attività professionale non possa essere lasciata ad un atteggiamento di sola intuizione dell'operatore, ma debba essere guidata da un metodo, da "uno schema mentale basato su un insieme di conoscenze teoriche che portano, attraverso l'utilizzo di strumenti logico-razionali, al raggiungimento di un determinato scopo".[1026]

> "Così come descritto nella teoria, ho avuto la conferma dell'utilizzo di tale metodo nella pratica professionale, ossia di un metodo unitario ed induttivo. Unitario perché nella varietà delle situazioni che si sono presentate lo schema mentale teorico di riferimento ha fatto da filo conduttore ad ogni intervento, ed induttivo in quanto la sequenza prassi-teoria-prassi è stata messa continuamente in pratica soprattutto nella progettazione di servizi, riproposti consequenzialmente di anno in anno ma ridimensionati su certi aspetti, in virtù dell'esperienza pratica che ha portato ad apportare miglioramenti".[1027]

[1024] Relazione di tirocinio LM87, coorte 2011/2012.
[1025] Relazione di tirocinio LM87, coorte 2012/2013.
[1026] G. Pieroni, M. Dal Pra Ponticelli, *op. cit.,* p. 159.
[1027] Relazione di tirocinio LM87, coorte 2012/2013.

Prioritario è il ruolo che viene attribuito al modello sistemico-relazionale, ma non vengono trascurati gli altri, tra cui il modello *problem solving* e quello centrato sul compito:

> "In un caso specifico, è stato utilizzato il modello centrato sul compito attraverso il quale è stato necessario aiutare l'utente a mettere in atto i cambiamenti per i quali fosse disposto a lavorare, in modo da riportare il problema ad un livello di tollerabilità. Si è trattato di un intervento che si è esaurito in un arco di tempo relativamente breve, e con un numero di incontri altrettanto limitato, che permettesse alla persona di attuare un percorso di autodeterminazione".[1028]

Sono frequenti i riferimenti alle fasi del procedimento metodologico (individuazione del problema/domanda, analisi della situazione, valutazione preliminare e operativa, elaborazione dell'ipotesi progettuale, condivisione e contratto collaborativo, realizzazione del progetto di intervento condiviso, verifica e valutazione dei risultati, conclusione del processo) e agli strumenti professionali in un significativo rapporto teoria-pratica. È soprattutto il colloquio ad emergere in tutte le sue caratteristiche, con un rimando a quelli che dovrebbero essere gli atteggiamenti professionali nella relazione di aiuto con la persona:

> "L'assistente sociale usa il colloquio per cogliere i bisogni, definire gli obiettivi del cambiamento e sviluppare le fasi del processo di aiuto. […] Di rilievo l'atteggiamento dell'assistente sociale, che deve mettersi in un atteggiamento tranquillo, accogliente e contenitivo, per dare all'altro la possibilità di abbassare le difese e di coglierne lo stile".[1029]

Gli elaborati delle coorti successive, 2013/2014 e 2014/2015, rispettivamente nel 70% e 100% dei casi, riprendono tutti gli aspetti presi in considerazione fino a questo momento, attribuendo sempre un ruolo importante alla coniugazione tra teoria e pratica.

> "In molti momenti mi sono resa conto che mentre agivo o prima di agire, andavo a riguardare con la mente un determinato argomento studiato per qualche esame, così come mi capitava di osservare degli aspetti negli operatori e di ricondurli alla teoria. Questo mi è capitato soprattutto durante i colloqui, rendendomi conto dell'importanza degli atteggiamenti del Servizio Sociale in relazione alla sospensione del giudizio, alla

[1028] Relazione di tirocinio LM87, coorte 2012/2013.
[1029] Relazione di tirocinio LM87, coorte 2012/2013.

necessità di accogliere la persona nella sua unicità, creare un rapporto di fiducia, valorizzare le risorse personali e relazionali".[1030]

Esaustiva, dal punto di vista professionale, appare la relazione di una tirocinante dell'USSM di Cagliari, la quale, nell'esporre il processo di aiuto all'interno del servizio, chiarisce tutte le dinamiche che si vengono a creare nella relazione con il minore. Parte dal primo contatto che, se il minore è stato fermato o tratto in arresto, avviene all'interno del Centro di Prima Accoglienza (CPA), nel quale viene trattenuto a disposizione dell'Autorità Giudiziaria in attesa dell'udienza di convalida.

"In questa fase il minore esprime una forte emotività […]. L'assistente sociale avvia una relazione i cui elementi principali sono l'ascolto, la rassicurazione, la chiarificazione (chiarimento del mandato istituzionale e professionale, offre informazioni sulla posizione penale e sui possibili esiti) e si rende disponibile alla mediazione con vari attori: la famiglia, l'Autorità Giudiziaria e la comunità".[1031]

Chiarisce quanto la fase dell'accoglienza sia importante per l'intero processo di aiuto, evidenziando che il primo colloquio con il minore e i genitori avviene di solito in una stanza adibita appositamente allo scopo (sala colloqui) o, eventualmente, nell'ufficio dell'assistente sociale di riferimento. In entrambi i casi è indispensabile garantire un setting adeguato a tutela del principio di riservatezza e in ottemperanza al rispetto del segreto professionale. Non trascura gli atteggiamenti professionali indispensabili per la co-costruzione di un rapporto fiduciario: empatia, piena accettazione, ascolto attivo e comunicazione adeguata alle caratteristiche degli interlocutori.

"Preliminare a qualsiasi intervento è la costruzione di un rapporto di fiducia, che permetta all'operatore di agganciare il ragazzo e indurlo a scelte di vita più consone alle proprie esigenze evolutive. […] Aspetto cruciale del lavoro è stimolare la motivazione al cambiamento mediante la concreta assunzione di impegni operativi da parte del ragazzo".[1032]

[1030] Relazione di tirocinio LM87, coorte 2013/2014.
[1031] Relazione di tirocinio LM87, coorte 2013/2014.
[1032] *Ibidem*.

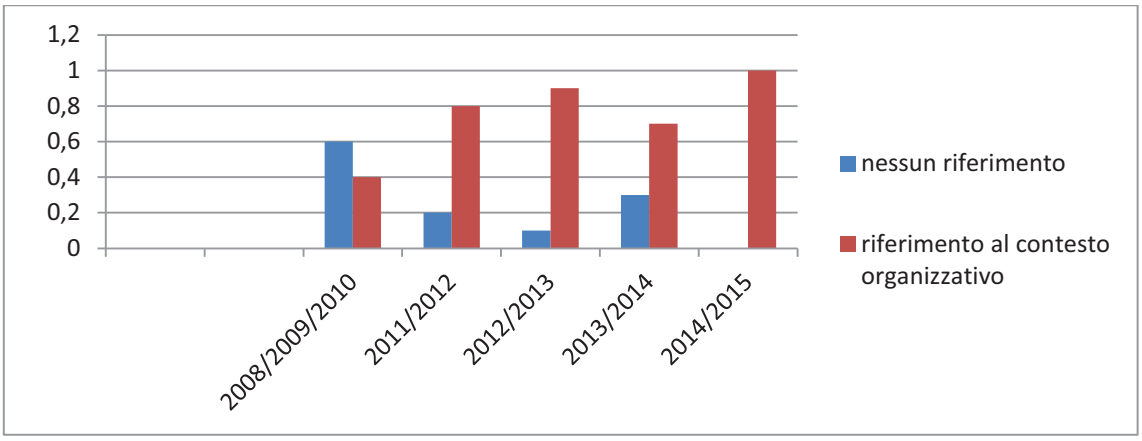
Elementi interessanti si ricavano anche dalle esperienze vissute da una tirocinante della ASL di Sassari che, partendo da una riflessione sui tempi di azione dell'assistente sociale all'interno del contesto ospedaliero (il tempo sociale non corrisponde al tempo sanitario, per cui si lavora prettamente nell'emergenza), sottolinea quelli che sono gli obiettivi della professione:

> "Dagli studi della triennale e della magistrale e dalla preparazione per l'esame di stato, ho appreso che il tempo di azione dell'assistente sociale è molto ampio e questo richiede una grande capacità di sapersi muovere all'interno della mutevolezza e complessità dei bisogni e delle problematiche. Gli obiettivi che si intendono raggiungere sono quelli di creare raccordi tra bisogni e risorse, favorendo e migliorando la qualità di vita delle persone e per fare questo non è possibile lavorare nell'emergenza e in tempi brevi. L'assistente sociale svolge infatti delle funzioni specifiche che richiedono del tempo: curativo-riparativa nel rapporto diretto con l'utenza; organizzativo-gestionale nella promozione e organizzazione dei servizi, delle prestazioni, delle strutture e delle risorse istituzionali e comunitarie; preventivo-promozionale attivata verso l'esterno per favorire processi di integrazione fra servizi, ricerca, studio e documentazione".

Nelle prime coorti, infine, la parte dedicata alla professione appare assai sintetica e questo, verosimilmente, può essere dovuto al fatto che i percorsi si sono realizzati prevalentemente presso un Ufficio di Piano, per cui l'attenzione viene rivolta ad altri aspetti legati prettamente a compiti amministrativi o all'importanza del lavorare per progetti. Una metodologia di lavoro, acquisita dal settore economico, che sta prendendo sempre più campo anche nei servizi alla persona e consente agli assistenti sociali "di dare spazio alla propria dimensione organizzativa, per accompagnare e guidare percorsi volti al miglioramento e allo sviluppo di territori quali ambito di rischio e disagio sociale".[1033]

Fig. 18 *La professione dell'assistente sociale specialista: conoscenze di base*

[1033] A. Zilianti, B. Rovai, *op. cit*., p. 205.



Le valutazioni dei supervisori nel 90% confermano questi dati, infatti, c'è stato una impegno rivolto allo sviluppo e/o perfezionamento delle conoscenze professionali. In genere, le studentesse partono da buone conoscenze teoriche, ma si pongono nella condizione che queste non si esauriscono con il percorso di studi poiché si tratta di una formazione sempre in divenire.

> "La studentessa ha dimostrato di possedere conoscenze teoriche adeguate ad ottimizzare l'esperienza maturata nel contesto di tirocinio. È stata in grado di cogliere le opportunità di approfondimento stimolate, di volta in volta, dall'esperienza concreta di contatto con l'utenza afferente al servizio e dal confronto con le assistenti sociali presenti nell'ufficio".[1034]

> "È presente nell'allieva la consapevolezza della necessità di acquisire sempre maggiori conoscenze teoriche per orientare l'azione concreta".[1035]

Ci sono state comunque delle difficoltà iniziali per le studentesse provenienti da altri percorsi di studio, superate poi in itinere grazie alla loro costanza e al supporto del supervisore:

> "L'accesso ad un servizio che è fondamentalmente orientato al lavoro con la persona […] e la caratterizzazione del corso di studi di base della studentessa hanno necessitato l'allineamento con il sistema di conoscenze teoriche di cui la studentessa era in possesso e il sistema di riferimento teorico generale sotteso alla specificità del servizio. La studentessa è stata quindi indirizzata alla conoscenza del sistema teorico/metodologico/deontologico del Servizio Sociale, attraverso l'esplicitazione della

[1034] Valutazione di tirocinio LM87, ente locale.
[1035] Valutazione di tirocinio LM87, ente locale.

opzione teorica di riferimento del tutor nella realizzazione dei comportamenti operativi relativi alla funzione di direzione. La risposta della studentessa è stata puntuale, l'impegno nel colmare il gap tra le conoscenze di base e quelle necessarie per la realizzazione del tirocinio, sono emerse nel corso dell'esperienza, confermando la sua capacità di fruire, nella pratica, delle conoscenze teoriche".[1036]

Infine, va segnalato che anche nelle relazioni di II ciclo, se non in casi sporadici (8%), non si trovano rimandi all'ordinamento professionale, per cui non è dato sapere il livello di conoscenza. Resta da comprendere se tale area debba essere ricondotta all'esperienza di tirocinio o se sia sufficiente l'acquisizione di tali conoscenze durante il percorso in aula, anche perché l'esame di stato per accedere alla sezione A dell'Albo le richiede durante la prova orale.

Conoscenze teorico/applicative avanzate

Quanto detto si ricollega alle altre conoscenze, definite avanzate, inserite nella griglia, indispensabili per svolgere la professione di assistente sociale specialista, sebbene non tutte siano contemplate nell'offerta formativa del corso LM87 dell'ateneo turritano (conoscenza della teoria e dei metodi di pianificazione, organizzazione e gestione dei servizi sociali; conoscenza della teoria e dei metodi di progettazione e co-progettazione; conoscenza della teoria e della metodologia di analisi valutativa; conoscenza della teoria e della metodologia di ricerca). Sono maggiori le opportunità offerte in termini di apprendimento della teoria e della metodologia della ricerca sociale, sia perché si parte con delle conoscenze di base (insegnamento impartito nella L39), sia perché gli studenti, nella quasi totalità dei casi, presentano una tesi sperimentale che prevede una ricerca empirica, per cui gradualmente si impadroniscono delle competenze in materia.

Le prime coorti di studenti hanno avuto la possibilità di svolgere il tirocinio all'interno di un Ufficio di Piano, infatti, le relazioni presentano diversi richiami a queste dimensioni, sebbene non sia possibile affermare con sicurezza che tali conoscenze siano state effettivamente acquisite. Troviamo l'indicazione degli obiettivi di apprendimento previsti nel contratto di tirocinio sulla gestione delle risorse umane, sociali ed economiche, programmazione e progettazione degli interventi, nonché

[1036] Valutazione di tirocinio LM87, ente locale.

valutazione della loro efficacia ed efficienza, ma niente di più. In un caso specifico, però, è possibile cogliere la difficoltà di poter raggiungere tali obiettivi, giacché, come scrive la tirocinante, la fase temporale in cui si è realizzata l'esperienza non è stata di grande aiuto:

> "Si è in presenza di un vero e proprio standby da parte della regione. Più precisamente la scrivente ha avuto modo di partecipare, in 309 ore di tirocinio, solo a una riunione operativa e a una conferenza di servizio. Non potendo soffermarsi e riflettere con i giusti tempi dovuti, questo ha penalizzato il lavoro operativo, che si è concentrato di più nella fase di studio del PLUS, degli strumenti […] e del contesto".[1037]

La coorte 2011/2012 esibisce un quadro alquanto variegato: studenti che asseriscono di avere, oltreché approfondito le conoscenze relative al Servizio Sociale di base, acquisito anche conoscenze di livello superiore relative al lavoro di comunità, alla programmazione e progettazione dei servizi, senza offrire però maggiori specificazioni al riguardo; altri ammettono di non aver avuto tale opportunità; altri ancora dimostrano non solo di aver fatto proprie tali conoscenze, ma anche di averle sperimentate, come vedremo nella parte dedicata alle abilità e competenze. Coloro che "lamentano" la non corrispondenza tra il percorso effettuato e gli obbiettivi di apprendimento del tirocinio LM87, chiamano in causa motivazioni legate prevalentemente alle funzioni svolte dal supervisore all'interno del servizio:

> "Sicuramente gli obiettivi che si intendono raggiungere in un tirocinio della magistrale sono perlopiù di programmazione e progettazione di servizi, questi momenti nella mia esperienza sono mancati forse perché sono stata affiancata da un assistente sociale che nonostante la sua formazione di assistente sociale specialista svolge all'interno del servizio lavoro sociale di base".[1038]

In alcuni casi il richiamo è alla progettazione intesa come lavoro sul singolo, per cui si parla principalmente di progetti personalizzati, competenza che appartiene già all'assistente sociale di base. Sono in prevalenza i tirocinanti non provenienti dalla L39 a individuare questi aspetti, mettendo comunque in risalto, come già evidenziato, l'importanza del lavoro integrato tra i servizi.

[1037] Relazione di tirocinio LM87, coorte 2008/2009.
[1038] Relazione di tirocinio LM87, coorte 2011/2012.

È opportuno precisare che in alcune occasioni la scelta di svolgere un ulteriore tirocinio di base è stata per così dire obbligata. Non sempre infatti i tirocini di I ciclo sono risultati adeguati in termini di apprendimento, per cui gli studenti hanno richiesto, e continuano a farlo, di essere inseriti in un ente che consenta loro di colmare le lacune, soprattutto per ciò che riguarda il rapporto con l'utenza e l'operatività in ambito comunale. Si aprono, in merito, due questioni da non sottovalutare. La prima riguarda la scarsa attenzione che talvolta viene dedicata agli abbinamenti nel tirocinio di I ciclo, le cui cause possono essere disparate (unico docente per entrambi i livelli, non presenza di tutor, ecc.), ma riconducibili tutte all'organizzazione dei percorsi, che inevitabilmente si ripercuote sul livello successivo. Se uno studente, ad esempio, viene inserito solo presso un Ufficio di Piano durante il percorso triennale, non avrà l'occasione di vivere quotidianamente l'utenza, testando quelle che sono le sue paure, motivazioni e quant'altro. La seconda questione è invece riconducibile alle richieste che derivano dal mercato del lavoro nella nostra regione. In genere, i concorsi e le selezioni vengono espletate all'interno degli enti locali, mentre sono sempre meno le opportunità in ambito sanitario e/o del privato sociale, per non parlare poi del sistema giudiziario. Questo comporta l'esigenza di avere nella propria "cassetta" anche gli strumenti amministrativi, sempre più richiesti, anche a discapito di quelli professionali, soprattutto nei piccoli comuni (è un dato di fatto che nelle preselezioni il numero delle domande attinenti tale area siano la maggioranza). Un aspetto che gli studenti già abilitati alla professione vivono spesso come un limite e decidono dunque di "sacrificare" il tirocinio della LM87, optando a corsi esterni all'università per acquisire competenze in materia ad esempio di progettazione.

> "La scelta di svolgere il tirocinio professionale presso un ente comunale non è stata casuale ma, al contrario, una decisione presa consapevolmente rispetto ad alcune lacune tecnico-professionali possedute in questo specifico ambito d'intervento. Durante gli studi del corso triennale, infatti, ho avuto modo di approfondire esclusivamente il settore socio-sanitario, svolgendo il tirocinio di secondo livello presso il Dipartimento di Salute Mentale e Dipendenze […] e quello di terzo livello presso il Consultorio familiare di Sassari. Sono state entrambe delle esperienze che hanno permesso di affacciarmi alla professione, di assaporarne le varie sfumature e riconoscerne i primi limiti, ma che non mi

hanno consentito di apprendere competenze ed affinare conoscenze nell'ambito tipicamente amministrativo del Servizio Sociale Professionale".[1039]

Si rilevano comunque esperienze che hanno contemplato gli obiettivi di apprendimento del corso magistrale come, ad esempio, il tirocinio effettuato presso l'Ufficio di Piano di Ozieri, anche in virtù del momento in cui si è realizzato:

"Al mio arrivo al servizio […] il personale dell'Ufficio di Piano, in attesa di ricevere da parte della Provincia il Profilo d'Ambito[1040] - che viene elaborato sulla base dei dati provenienti dagli Osservatori provinciali - stava lavorando alla convocazione della Conferenza di Programmazione".[1041]

Ciò le ha consentito di affiancare gli operatori nell'espletamento di tutte le attività propedeutiche inerenti sia aspetti prettamente tecnici che quelli legati alla diffusione di informazioni e alla promozione della partecipazione dei cittadini, delle istituzioni scolastiche e sindacali, degli altri enti e istituzioni pubbliche operanti sul territorio e del privato sociale.

Le relazioni delle altre coorti esplicitano più il mettersi in gioco dei tirocinanti nella pratica e lo stesso confermano le valutazioni dei supervisori, sebbene non si sia chiaro se le conoscenze siano state acquisite in itinere o facessero già parte del bagaglio esperienziale dei singoli. È più volte richiamata la rilevanza che assume la valutazione dei servizi alla persona e, d'altra parte, in questi ultimi anni anche in Italia stanno emergendo riflessioni sulla qualità, sull'orientamento al cliente, sull'esigenza di sviluppare strategie che consentano di verificare non solo l'efficacia e l'efficienza, ma anche misurare il gradimento e la rispondenza dei servizi ai bisogni e alle attese dei cittadini. La legge 328/2000 prevede sia la partecipazione degli utenti alla valutazione della qualità dei servizi, sia l'acquisizione da parte del Servizio Sociale di competenze relative ai processi di accreditamento o alla valutazione della qualità dei servizi gestiti da altri soggetti. Una valutazione dei servizi che è ritenuta utile perché "vuole capire le ragioni dei meccanismi sociali e dei suoi funzionamenti, in genere limitatamente a quei

[1039] Relazione di tirocinio LM87, coorte 2011/2012.
[1040] Documento di rappresentazione, analisi e descrizione del contesto territoriale del PLUS. Contiene i dati demografici e sociali del territorio di riferimento, le risorse disponibili, i servizi socio-sanitari offerti, insomma ogni informazione e dato utile ai fini della programmazione integrata.
[1041] Relazione di tirocinio LM87, coorte 2011/2012.

processi sociali che sono oggetto di programmazione"[1042]. Capire le ragioni dei meccanismi sociali vuol dire infatti indagare sul funzionamento di una determinata attività oggetto di un'attenta programmazione a monte ed analizzarne poi i risultati sulla base delle impressioni e percezioni di chi si trova implicato.

Solo una studentessa (coorte 2012/2013) si sofferma sulla descrizione dei principali approcci teorici inerenti la progettazione (approccio sinottico - razionale; approccio "concertativo" o "partecipato"; approccio euristico):[1043]

> "Rispetto al lavoro svolto durante il percorso di tirocinio, ritengo che il modello maggiormente utilizzato sia stato quello concertativo, poiché alla base dello stesso troviamo la convinzione che i problemi sociali non sono caratterizzati da una causalità lineare, che esistono sempre più letture dei bisogni e più ipotesi interpretative, che il ruolo dei servizi e degli operatori non è quello di distribuire soluzioni, ma di aiutare ad aiutarsi promuovendo *empowerment* a livello individuale e di comunità. Questo perché si pensa che i diversi soggetti hanno tutti un ruolo attivo, co-progettano: sono partecipi nella elaborazione di alcune scelte strategiche od operative".[1044]

Ed è anche l'unico caso, nella totalità di quelli analizzati nella LM87, a presentare le fasi della progettazione sociale: ideazione, attivazione, progettazione, realizzazione, verifica, indicando come, nell'approccio concertativo, la fase dell'attivazione sia fondamentale, poiché è all'interno di essa che si gioca la capacità di produrre il cambiamento: vi è confronto, negoziazione, concertazione con i destinatari rispetto all'ipotesi formulata.

Abilità tecnico – professionali di base

Le relazioni di tirocinio consentono di ricavare, in stretta connessione con le aree conoscitive sopra citate, non tanto l'acquisizione di quelle che abbiamo delineato come abilità professionali (coniugare e applicare teoria e pratica; applicare la deontologia professionale; promuovere i principi del Servizio Sociale; gestire la relazione professionale di aiuto; documentare il proprio agire professionale; gestire la relazione professionale nel lavoro di, in e con la rete) per le quali si rimanda alle valutazioni dei

[1042] C. Bezzi, *Cos'è la valutazione. Un'introduzione ai concetti, le parole chiave e i problemi metodologici,* Franco Angeli, Milano, 2007, p. 15.
[1043] Per approfondimenti si veda R. Siza, *Progettare nel sociale. Regole, metodi e strumenti per una progettazione sostenibile*, Franco Angeli, Milano, 2002.
[1044] *Ibidem*.

supervisori, quanto uno sperimentarsi degli studenti nella relazione di aiuto, anche se sempre e solo a livello individuale (non a livello di gruppo o comunità), utilizzando la documentazione e gli strumenti professionali.

Nella coorte 2011/2012, il 70% degli studenti delinea quelle che sono state le attività svolte in prima persona: colloqui, visite domiciliari, Segretariato Sociale, registrazioni, ecc., cercando di coniugare le conoscenze teoriche con la pratica. Il restante 30% mostra di aver svolto un tirocinio osservativo. Si tratta prevalentemente di studenti non provenienti dalla L39 che, tra l'altro, sono stati accompagnati nel loro percorso da altri professionisti, per cui è inevitabile non potersi sperimentare in quelle che sono le funzioni dell'assistente sociale specialista ed è impossibile acquisirne le competenze specifiche. Nel tentare di coniugare la teoria con la pratica il rinvio è infatti ai diversi insegnamenti del corso ma non al Servizio Sociale in quanto disciplina:

> "Fondamentale è stato sostenere l'esame di diritto amministrativo […]. La conoscenza di come l'Ente Comune è strutturato, le varie figure presenti con le proprie mansioni, le leggi che regolano le procedure, le stesure degli atti, la conoscenza delle procedure di affidamento dei servizi, sono fondamentali per poter lavorare seguendo tutte le norme. […] Sistemi sociali comparati mi ha dato la possibilità di avere una prospettiva capace di fornire elementi di lettura di fenomeni spazialmente non circoscritti e a situazioni che talora sono peculiari, interstiziali, in termini fisici e socio-culturali, denotanti la loro partecipazione a fenomeni generali delle società umane. […] Sociologia economica del lavoro, offrendomi elementi di riflessione utili a comprendere i processi economici attraverso una prospettiva di tipo sociologico ovvero a partire dall'idea che azione economica e azione sociale sono intrinsecamente connesse tra loro e che la prima è sempre plasmata da istituzioni storicamente date e da strutture di rapporti sociali in cui gli attori economici sono immersi, ha reso possibile l'applicazione di tale visione ad una realtà piccola come quella in cui ero immersa […]. Antropologia sociale, avendo avuto l'intento di non fornire un quadro sistematico e astratto dei metodi e degli strumenti concettuali […], ma piuttosto di farli emergere tramite l'analisi di monografie etnografiche classiche o particolarmente rappresentative, ha consentito di applicare sulla realtà la stessa metodologia potendo così far emergere le peculiarità del territorio".[1045]

La coorte 2012/2013 mostra una partecipazione attiva dei tirocinanti nel Segretariato Sociale, soprattutto per ciò che riguarda i Comuni di Gonnosfanadiga e Codrongianos. Non si è trattata di una mera osservazione, ma sono gli studenti che in autonomia hanno attivato gli adeguati canali di comunicazione e informazione nei

[1045] Relazione di tirocinio LM87, coorte 2011/2012.

confronti dei cittadini. Informazioni che dovrebbero essere aggiornate e il più possibile rapide e chiare in modo che la persona non sia costretta a "vagare" da un servizio all'altro per avere una risposta ai suoi interrogativi. Il rischio da evitare è quello di incentivare interventi sconcertanti[1046] che conducono al disorientamento, impendendo alla persona di definire la situazione-disagio che sta vivendo. È da segnalare, tra le altre cose, una peculiarità che è tipica dei piccoli comuni, perlomeno in Sardegna, dove spesso l'assistente sociale, oltre ad essere responsabile del servizio con le incombenze che il ruolo comporta, è anche l'unico operatore presente, per cui si trova a seguire i casi e, contemporaneamente, a svolgere attività di Segretariato Sociale, tanto che tale servizio finisce per confluire nel Servizio Sociale Professionale perdendo in qualche modo la sua specificità.

Le studentesse di tale coorte raccontano anche del rapporto vissuto con gli utenti che ha consentito di affinare le proprie abilità nel processo di aiuto, sebbene ci siano dei casi in cui il ruolo prioritario è stato quello da osservatore. È il caso, ad esempio, di una studentessa inserita presso l'UEPE che, seppure seguita dal Direttore del servizio per apprendere le competenze richieste ad un'assistente sociale specialista, ha sentito l'esigenza di "toccare con mano" il lavoro con l'utenza per avere più chiari i mandati professionale, istituzionale e sociale.

> "In seguito ad una mia autovalutazione, ho capito che mi sarebbe stato utile per comprendere appieno le metodologie d'intervento […]affiancare il lavoro di un assistente sociale dell'ufficio […]. Il giorno seguente ho partecipato al primo colloquio con un utente in messa alla prova […]. La mia partecipazione a esso è stata molto marginale ma pur sempre utile a capire la metodologia e l'approccio utilizzato per creare un rapporto di fiducia con l'utente".[1047]

Anche le coorti successive (2013/2014 e 2014/2015) esprimono l'importanza del nesso teoria/pratica ricercato in tutte le fasi e gli aspetti dell'operatività professionale. In ogni caso, il riferimento è sempre alle abilità tecnico-professionali di base e le motivazioni, come già esposto, possono essere diverse: tirocini di I ciclo non del tutto adeguati, nessun tirocinio precedente, funzioni del supervisore. Ma è anche vero che

[1046] Per approfondimenti cfr. J. M. Lemaire, *Les interventions déconcertantes*, in *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux,* n. 24, 1/2000. (Trad. It. E. Vittone (a cura di), *Gli interventi sconcertanti*, 2001, consultabile su www.concertation.net.
[1047] Relazione di tirocinio LM87, coorte 2012/2013.

spesso sono proprio gli studenti ad optare per questa scelta per sentirsi più sicuri nella gestione del processo di aiuto, forse nella consapevolezza che all'interno del mercato del lavoro, perlomeno nei nostri territori, sono rare le occasioni in cui si richiede come titolo di studio la laurea magistrale in Servizio Sociale e l'iscrizione alla sezione A dell'Albo professionale.

> "Sono più sicura di me per quanto riguarda la padronanza dell'utilizzo degli strumenti professionali utilizzati (visita domiciliare, colloquio, documentazione, ecc.) […]. Mi sono messa in gioco e, seppur mai abbandonata dalla mia tutor, ho avuto un piccolo assaggio di autonomia lavorativa che mi guiderà quando non ci sarà nessuno che mi terrà per mano".[1048]

Le valutazioni dei supervisori non si discostano da quanto è riportato negli elaborati degli studenti e vanno a confermare soprattutto l'abilità nel coniugare la teoria e la pratica, sebbene il livello vari a seconda dell'esperienza.

> "La tirocinante ha dimostrato di possedere ottime capacità di analisi e di collegamento tra le conoscenze teoriche e la pratica professionale. Ha sperimentato e potenziato le proprie abilità nell'integrare le funzioni osservative delle persone, della realtà, del servizio e di sé, con quelle esperienziali".[1049]

Il grado di abilità acquisito, naturalmente, varia a seconda dell'esperienza:

> "La mancanza di precedenti esperienze di tirocinio non mi ha permesso di far svolgere alla tirocinante attività né in completa autonomia, né con un'alta componente di partecipazione attiva, in quanto si tratta di fasi successive a quella dell'osservazione, soprattutto se si considera che solo una parte abbastanza ridotta della mia attività professionale è dedicata al rapporto diretto con l'utenza. Peraltro, nonostante una buona conoscenza teorica dello strumento del colloquio, nella pratica ho rilevato la propensione a gestire l'interazione in modo tendenzialmente informale".[1050]

Si trovano accenni alla deontologia professionale, in particolare al principio di riservatezza, solo nel caso di un tirocinio svolto presso il Comune di Olmedo, mentre sono più frequenti i rimandi agli strumenti e ai modelli teorici:

[1048] Relazione di tirocinio LM87, coorte 2013/2014.
[1049] Valutazione di tirocinio LM87, AOU.
[1050] Valutazione di tirocinio LM87, ente locale.

"[…] ha approfondito le tematiche riferite alla normativa sulla privacy ed al segreto professionale degli assistenti sociali, nonché alla modalità di redazione dei documenti finalizzati alla salvaguardia del diritto di riservatezza".[1051]

"Nel rapporto/relazione con il cittadino-fruitore dei servizi, la tirocinante ha utilizzato costantemente i modelli teorici del Servizio Sociale professionale privilegiando, a seconda del "bisogno/richiesta" o delle risorse presenti, strumenti e tecniche diverse".[1052]

Abilità tecnico-professionali avanzate

Una lacuna, immediatamente rilevabile, riguarda il fatto che nella griglia non sono state inserite le abilità professionali avanzate, ossia quelle più strettamente connesse al ruolo dell'assistente sociale specialista (programmazione, progettazione, direzione, gestione e valutazione dei servizi; ricerca sociale e di Servizio Sociale). Questo, in parte, è riconducibile al fatto che le conoscenze possono essere teoriche e/o applicate a seconda dei casi, ma anche alla dinamicità del concetto di competenza, un sapere olistico che richiama tutte le variabili in gioco. Di seguito riportiamo comunque quello che è emerso dalla lettura analitica delle relazioni.

In linea generale, almeno per ciò che concerne la coorte 2011/2012, sembrerebbe che le tirocinanti si siano fermate all'analisi del territorio e alla mappatura dei servizi. Una in particolare precisa di essersi occupata dell'elaborazione del profilo socio demografico, economico e culturale del quartiere in cui è inserito il servizio in cui ha svolto il tirocinio, attraverso l'acquisizione dei dati reperiti dall'ufficio di statistica e dal centro elaborazione dati (suddivisione della popolazione in fasce d'età), ma anche dalla Camera di Commercio (rilevazione attività produttive e di servizi). Un'altra ancora, inserita presso il Comune di Serdiana, racconta di aver collaborato e partecipato fattivamente alle attività conclusive e di rendicontazione di un progetto inserito nel POR[1053] Sardegna ("Enim licuisse – per la legalità" – POR Sardegna Fesr 2007/2013 - Asse II: inclusione, servizi sociali, istruzione e legalità).

Proficua è invece la parte dedicata alla ricerca sociale e di Servizio Sociale, soprattutto se si considera che nel 30% dei casi il tirocinio è stato lo spazio in cui è nato e si è sviluppato il lavoro di tesi. Una di queste ricerche, ad esempio, nasce all'interno

[1051] Valutazione di tirocinio LM87, ente locale.
[1052] Valutazione di tirocinio LM87, ente locale.
[1053] Programma Operativo Regionale.

del Servizio Sociale Ospedaliero dell'AOU di Sassari sulla base di alcune riflessioni sulla qualità dell'integrazione tra servizi. L'intento principale è quello di comprendere quali strategie possano essere messe in campo per uscire da quelle che sono logiche prettamente emergenziali, a lungo andare inefficaci, e realizzare quella che Merler definisce l'interezza delle politiche sociali. Una politica sociale, infatti, è tale "non nel momento della sua formulazione o in occasione della formale promulgazione, ma solo quando essa diventa realtà fattuale, quando ha completezza ed effetto, quando arriva a soddisfare i bisogni sociali che intende soddisfare, concretamente, di fatto". [1054]

> "Nella mia ricerca ho voluto approfondire una tematica per me molto significativa che partiva dalla domanda conoscitiva: «Che integrazione sociosanitaria si è sviluppata nell'AOU di Sassari rispetto ai disabili giovani adulti?». Ho voluto perciò individuare il livello di integrazione esistente tra INPI, CSM e SST".[1055]

La fascia di età presa in considerazione è quella dei giovani tra i 16 e i 21 anni che, fuoriusciti dal servizio sanitario dedicato ai minori, sono stati inseriti nel servizio per adulti. Nella prima parte della ricerca sono stati enucleati tutti i casi dei pazienti rispondenti ai requisiti succitati, mentre la seconda mira a comprendere come si sviluppa l'integrazione tra i servizi sociosanitari e come questi si integrino con il Servizio Sociale Territoriale (SST). Testimoni privilegiati delle interviste sono stati neuropsichiatri, dirigenti e assistenti sociali dell'INPI (Istituto di Neuropsichiatria Infantile), psichiatri e dirigenti dei CSM e assistenti sociali del SST.

Un altro esempio riguarda la già citata carta dei servizi sociali per l'Ufficio di Piano di Nuoro. La tirocinante, per avere una panoramica dei servizi offerti dai Comuni del territorio e dal PLUS del Distretto di Nuoro, ha elaborato una scheda di rilevazione che è stata somministrata ad ogni singolo Comune. Dopo tale rilevazione, ha proseguito con la realizzazione di una scheda per ogni singolo servizio, fino ad arrivare alla costruzione della carta finale.

> "Sono state compilate, durante il periodo di svolgimento del tirocinio, 24 schede. […] Le schede dei servizi […] sono suddivise in quadranti: la parte a destra, più ampia, la parte sinistra più snella. Nella parte destra è riportata la descrizione di cosa è il servizio, in

[1054] A. Merler, *Politiche sociali e sviluppo composito*, Iniziative Culturali, Sassari, 1988, p. 125.
[1055] Relazione di tirocinio LM87, coorte 2011/2012.

successione le attività svolte e i servizi offerti, a chi è rivolto, chi è il responsabile. Nella parte sinistra l'indicazione del luogo in cui si svolge e in quali orari e che tipo di gestione viene fatta. Nella seconda parte sono riportate le modalità di accesso al servizio, i moduli da compilare, la documentazione richiesta e i costi (eventuali) a carico del cittadino. Nell'ultima parte i criteri di qualità per il cittadino e quanto i Comuni del Distretto garantiscono".[1056]

L'analisi della coorte 2012/2013 mostra, nel 70% dei casi, l'attenzione che supervisori e tirocinanti hanno dedicato alla progettazione degli interventi e dei servizi. A partire dalla mappatura delle associazioni e cooperative presenti in un dato territorio all'affiancamento del supervisore nella gestione delle risorse finanziarie e umane, nella gestione del bilancio e nella valutazione organizzativa dell'ente e del personale. È soprattutto questa parte contabile che ritroviamo negli elaborati di chi ha svolto il tirocinio all'interno dell'ente locale sotto la supervisione di un responsabile del servizio. Per il Comune di Sassari, ad esempio, viene descritto l'intero iter: definizione del bilancio comunale da parte della Giunta; destinazione dei finanziamenti ai vari settori; distribuzione, da parte del dirigente a capo del settore, nel caso specifico Settore Politiche Sociali e Pari Opportunità, delle risorse finanziarie ai quattro servizi territoriali; redazione della relazione previsionale programmatica (RPP), che definisce le scelte strategiche che l'amministrazione dovrà adottare nell'arco di tre anni; approvazione del Piano delle Performance, dove vengono definiti in maniera dettagliata gli obiettivi che i dirigenti devono raggiungere anch'essi nell'arco di tre anni.

Da segnalare, tra le altre, due relazioni presentate da studentesse, non provenienti dalla L39, inserite rispettivamente presso il Comune di Gonnosfanadiga e il COSPES Sardegna. La prima si è sperimentata sia nell'elaborazione del progetto di Servizio Civile Nazionale per l'anno 2016, sia nella stesura del Piano Socio Assistenziale 2016.

"La possibilità di elaborare il progetto relativo al Servizio Civile Nazionale è stata per me un'eccellente opportunità per far pratica nell'ambito della progettazione sociale. Si tratta di un ambito lavorativo che da tempo mi interessa ed affascina, e che di recente mi vede attivamente coinvolta. È risultata una buona occasione per riconfermare le direzioni formative e professionali che intendo intraprendere, reagendo in maniera positiva alle

[1056] *Ibidem*.

difficoltà e dubbi incontrati dati dall'inesperienza nell'applicazione delle giuste modalità di redazione di un progetto".[1057]

"L'esperienza di tirocinio mi ha permesso di coniugare attività di progettazione e ricerca sociale. Per questo, all'attività quotidiana si è affiancata poi l'elaborazione del Piano Socio Assistenziale 2016. […] Il Piano ha preso forma a partire da un'iniziale lettura del precedente Piano Socio Assistenziale, redatto nel 2009, unita all'utilizzo della breve analisi territoriale svolta per il progetto di Servizio Civile e le conoscenze maturate sugli interventi e servizi offerti dal comune".[1058]

La seconda studentessa ha avuto modo di seguire le attività di due diversi progetti. Il primo progetto "Orti solidali", destinato a persone in affidamento ai servizi sociali[1059], nasce dalla ricerca di un modello organizzativo di produzione agricola, che sia in grado di coniugare il bisogno di integrazione sociale di fasce deboli della popolazione, con gli obiettivi di favorire l'educazione al lavoro, la tutela dell'ambiente e la valorizzazione dei prodotti locali e che sia sostenibile economicamente nel tempo.

"La mia attività di partecipazione alle attività svolte relativamente al progetto […] è passata preliminarmente dalla lettura e dallo studio del bando, fondamentale per comprendere il target dei destinatari, al contesto normativo di riferimento e all'innovatività del progetto stesso che ha avuto tra i suoi obiettivi principali quello di utilizzare e valorizzare la funzione riabilitativa e terapeutica che viene riconosciuta oggi all'agricoltura sociale in aggiunta all'accompagnamento educativo ed ai laboratori di orientamento e potenziamento cognitivo.".[1060]

Il secondo progetto, confluito poi nel suo lavoro di tesi, è "SapO(E)ri SapOri e SapEri a confronto" rivolto a 12 donne immigrate (+2 uditrici) e finalizzato alla valorizzazione e al potenziamento delle abilità manuali legate a tradizioni etniche nel settore culinario, con l'obiettivo di trasformarle in competenze che offrano opportunità di lavoro e di integrazione sociale.

"La mia attività di osservazione riguardo a questo progetto è iniziata quasi simultaneamente al mio percorso di tirocinio con grandissimo interesse e piacere data l'affinità con la tematica dell'immigrazione da sempre oggetto dei miei studi e di

[1057] Relazione di tirocinio LM87, coorte 2012/2013.
[1058] *Ibidem*.
[1059] Misura alternativa alla detenzione che intende evitare alla persona condannata i danni derivanti dal contatto con l'ambiente penitenziario e dalla condizione di privazione della libertà.
[1060] Relazione di tirocinio LM87, coorte 2012/2013.

approfondimento. Ho così letto e studiato il bando e affiancato il supervisore e la progettista del COSPES in tutte le fasi della promozione e pubblicità del progetto stesso".[1061]

Le attività che l'hanno vista protagonista sono state diverse: la raccolta delle domande e la creazione di un data base con le informazioni delle candidate; il rapporto costante con i partners della rete e in particolare con lo sportello dedicato agli immigrati del Comune di Sassari; i colloqui diretti con le aspiranti candidate; la predisposizione della modulistica necessaria ai fini delle selezioni (test di verifica della conoscenza della lingua italiana, test motivazionale, scheda anagrafica); prove selettive; presenza in aula durante i corsi come osservatore partecipante ai fini del già citato lavoro di tesi. Si rileva l'attenzione che la studentessa dedica in tutte le fasi alla deontologia professionale:

"Ho assistito ai colloqui motivazionali svoltisi dopo le prove. L'occasione è stata per me di grande stimolo, il colloquio infatti mirava a conoscere il grado di motivazione rispetto ad un percorso di questo tipo ma puntava anche a conoscere più nel dettaglio le storie di vita di ognuna di loro, a volte così complicate e dolorose. I colloqui si sono svolti seguendo una precisa metodologia a partire però dal riconoscimento unanime della centralità della persona; questo in piena comunione con l'art. 7 del Codice Deontologico degli assistenti sociali".[1062]

Non vanno trascurati i tirocini realizzati in ambito giudiziario che, da quanto espongono i diretti protagonisti, hanno offerto l'opportunità di sperimentarsi in nuove attività, così come racconta una tirocinante dell'UEPE di Sassari:

"Uno degli strumenti più importanti utilizzati nella mia esperienza di tirocinio è stato certamente il *project management*, cioè la capacità di seguire un determinato progetto in ogni sua fase evolutiva nel rispetto di precisi vincoli legati a tempi, costi, risorse disponibili, obiettivi e qualità del prodotto finito. Il supervisore voleva, attraverso lo strumento del *project management*, organizzare un evento pubblico da svolgere a fine novembre. Attraverso i materiali forniti dal supervisore, mi sono immedesimata in un *project manager*, mettendo per iscritto tutte le fasi evolutive di esso, cercando di non tralasciare nulla per organizzarlo nel migliore dei modi. Le difficoltà svolgendo il lavoro sono state diverse, anche perché non avevo mai progettato, pianificato un progetto in tutte le sue fasi, ma nonostante tutto ho cercato di seguire il più possibile le indicazioni del supervisore e dei materiali da lei fornitimi".[1063]

[1061] *Ibidem*.
[1062] *Ibidem*.
[1063] Relazione di tirocinio LM87, coorte 2012/2013.

Anche nella coorte 2013/2014 non sono mancate le occasioni di apprendimento, almeno nel 70% dei casi, degli obiettivi previsti dal tirocinio della LM87. Gli studenti hanno osservato e sperimentato, affiancando il supervisore, le attività di pianificazione, programmazione, progettazione, organizzazione e gestione delle risorse. Una tirocinante del Comune di Bosa, in particolare, si distingue nel campo della valutazione, giacché il percorso ha coinciso in toto con il suo lavoro di tesi incentrato sulla valutazione dei servizi offerti, attraverso il metodo della *Customer Satisfaction* (soddisfazione dei clienti). Conoscere le aspettative e i bisogni del destinatario del servizio è infatti una condizione indispensabile per costruire indicatori di misurazione e verifica della qualità, come rapporto tra prestazioni erogate e bisogni soddisfatti. Tuttavia, è importante non sintonizzarsi solo su ciò che è rilevante per esso, "e quindi di concentrarsi sulla qualità percepita, sulla soddisfazione delle esigenze, svincolandosi dalla complessità dei bisogni e del contesto e degli interessi degli attori che lo popolano".[1064] La qualità dipenderà "dalla capacità di governare diversi interessi, di rispondere alle diverse responsabilità che una comunità esprime".[1065]

La studentessa afferma, secondo quella che è un'opinione ampiamente condivisa, che il miglioramento delle relazioni tra utenti e soggetti erogatori di servizi passa attraverso la capacità di questi ultimi di "ascoltare, incontrare ed anticipare" le attese e i bisogni degli utenti. Nel valorizzare il punto di vista del cittadino, la rilevazione della soddisfazione degli utenti (e degli operatori) concorre a migliorare l'immagine e la credibilità di una rete di servizi, aumentando la fiducia in essa di professionisti ed utenti. Per raggiungere tale obiettivo ha utilizzato diversi questionari, relativi a ciascuna area di rilevazione: area Servizio Sociale Professionale (il questionario è finalizzato a rilevare il tipo di richiesta pervenuta al servizio, la tipologia dell'utenza, l'accessibilità al servizio e il tipo di richiesta); area anziani: assistenza domiciliare (il questionario è teso a rilevare la qualità percepita dagli anziani beneficiari del servizio) e casa di riposo (il questionario è teso a rilevare la qualità percepita dagli ospiti inseriti nella struttura); area minori e famiglie: gruppi studio e servizio educativo territoriale (il questionario è finalizzato a rilevare la qualità e i risultati percepiti dalle famiglie che usufruiscono di questi servizi); categorie svantaggiate: progetto di

[1064] F. Manfredi, G. Maino, *Il governo e la comunicazione della qualità*, Egea, Milano, 2000, pp. 23-24.
[1065] *Ibidem*.

contrasto alle povertà (il questionario è teso a rilevare la qualità percepita del servizio e la tipologia di utenza che accede a questo servizio).

Dall'ultima coorte, 2014/2015, non si rileva niente di differente rispetto a quanto detto fino a questo momento ma, così come emerge nella quasi totalità delle relazioni analizzate, gli studenti prestano grande attenzione alle conoscenze/abilità in campo amministrativo e contabile. Sono diverse le studentesse che si sono sperimentate nella stesura di documenti amministrativi, quali determinazioni, impegni di spesa, disposizioni di liquidazione, proposte di delibere di giunta, rendicontazioni, graduatorie per l'accesso ai servizi, bandi pubblici, ecc., riportandole anche negli allegati alla relazione previsti dalle linee guida predisposte dal corso LM87.

> "Un'altra attività nella quale mi sono destreggiata, insieme al mio supervisore, è stata l'attività amministrativa. Il periodo in cui ho svolto il tirocinio infatti ha coinciso con l'assenza di uno dei due collaboratori amministrativi presenti nell'organico. È stata fatta la ricerca e il riordino di fatture e relativi atti di liquidazione, verifica sulla regolarità delle liquidazioni rispetto ai periodi precedenti sino al periodo corrente delle strutture residenziali, cooperative, eccetera".[1066]

Competenze non di facile dominio, ma sempre più richieste agli assistenti sociali nei piccoli enti locali e nel privato sociale.

> "Tra le criticità affrontate vi è sicuramente l'insicurezza e l'inesperienza nell'approccio pratico con gli aspetti amministrativi della professione, mitigata dall'aver sostenuto l'esame di diritto amministrativo e dalla possibilità di partecipazione ai vari iter procedurali concessami da tutto il personale del servizio".[1067]

I supervisori valutano attentamente queste abilità, sebbene non sempre sia possibile capire il ruolo effettivamente giocato dai tirocinanti, cioè se hanno assunto un ruolo attivo o solo da osservatore partecipante.

> "L'allieva ha mostrato una maggiore propensione verso gli aspetti organizzativi e gestionali dei servizi, in particolare nella progettazione e programmazione".[1068]

[1066] Relazione di tirocinio LM87, coorte 2012/2013.
[1067] Relazione di tirocinio LM87, coorte 2011/2012.
[1068] Valutazione di tirocinio LM87, ente locale.

"Tutta l'attività svolta è stata finalizzata affinchè la studentessa avesse l'opportunità di apprendere le capacità necessarie e le competenze proprie del ruolo svolto da una posizione organizzativa, responsabile del servizio, nell'ente locale e le responsabilità connesse a questo ruolo".[1069]

Il focus, anche nelle parole dei supervisori, rimane l'area gestionale e amministrativo-contabile (metodologie e strumenti inerenti la programmazione e la gestione dei fondi previsti nel PEG; acquisizione di competenze inerenti predisposizione delle procedure per lo svolgimento di gare d'appalto).

"Inizialmente è stato svolto un lavoro di introduzione e studio sulla normativa e sulle modalità di predisposizione e di realizzazione di una gara d'appalto, soprattutto in virtù delle modifiche e innovazioni introdotte dalla legislazione, le quali vedono la sempre crescente introduzione del sistema informatico, in particolare rispetto alla verifica dei requisiti posseduti dalle ditte. In un secondo momento ho avuto modo di osservare e sperimentare la realizzazione degli atti necessari all'indizione di una gara, a partire dalla determinazione a contrarre, il bando di gara e i relativi allegati (capitolato di gara, disciplinare di gara, istanza di partecipazione)".[1070]

Tranne in un caso, in cui la tirocinante non è apparsa interessata ma, essendo il suo primo tirocinio, questo è più che comprensibile:

"Ha mostrato interesse per quasi tutta l'attività proposta, ad eccezione dell'attività prettamente amministrativa che non ha riscontri evidenti con la pratica professionale e tanto meno di quella attività amministrativa che ha anche risvolti contabili (es. rendicontazione, proposte di variazione al bilancio) che sono per lo più di competenza dell'ufficio amministrativo, ma rispetto alle quali io svolgo un'attività di supervisione e coordinamento".[1071]

9.4 La dimensione emotivo - relazionale

Tale dimensione si presenta differente, almeno per ciò che concerne alcuni aspetti, rispetto a ciò che si è osservato per la L39. Le emozioni giocano un ruolo meno incisivo sull'esperienza e, a meno che gli studenti abbiano deciso di non raccontare il

[1069] Valutazione di tirocinio LM87, ente locale.
[1070] Relazione di tirocinio LM87, coorte 2013/2014.
[1071] Valutazione di tirocinio LM87, ente locale.

loro mondo emozionale, si presuppone che questo sia dovuto ad una maggiore maturità personale e professionale, tanto che neanche i supervisori, se non nel 5% dei casi, valutano quest'area.

> "In alcuni frangenti si è dimostrata troppo impulsiva. Si raccomanda in relazione al suo futuro professionale un maggiore autocontrollo".[1072]

Non bisogna però dimenticare che molti dei tirocini della LM87 vengono realizzati in contesti in cui sono rari i contatti con l'utenza, il momento che prevede un più forte coinvolgimento emotivo con le molteplici storie di vita.

> "La difficile gestione delle emozioni, che talvolta mi hanno impedito di affrontare serenamente le avversità e il contatto con l'utenza, è emersa soprattutto nel primo periodo di formazione attraverso il sentirmi fuori luogo e incapace, probabilmente a causa dell'assenza nel mio percorso di studi precedente di un tirocinio di così grande importanza per la crescita professionale".[1073]

In generale, il rapporto con gli utenti viene raccontato più in termini di "cosa ho fatto", evidenziando cioè le abilità acquisite nella relazione di aiuto. Non è però possibile affermare con certezza, dalla sola letture degli elaborati, che tale acquisizione sia avvenuta, si può al massimo ipotizzare sulla base delle attività che gli studenti dichiarano di aver svolto in piena autonomia. Qualcosa in più ci dicono i supervisori nelle loro valutazioni

> "Ha acquisito ottime capacità di lavorare sulla svariata e spesso atipica utenza che si rivolge al Servizio Sociale del comune, avendo sempre il collegamento metodologico con la teoria".[1074]

> "Nell'allieva sono ben presenti le capacità tecniche di osservazione, ascolto, comunicazione sia nei contesti di gruppo che nel colloquio con il singolo. Con l'utente adotta atteggiamenti e stili comunicativi adeguati, improntati all'ascolto, alla negoziazione, alla riformulazione dei contenuti dell'intervento".[1075]

[1072] Valutazione di tirocinio LM87, cooperativa sociale.
[1073] Relazione di tirocinio LM87, coorte 2014/2015.
[1074] Valutazione di tirocinio LM87, ente locale.
[1075] Valutazione di tirocinio LM87, ente locale.

Molto più ampia è la percentuale delle relazioni che trattano del rapporto sia con il supervisore (90%) che con gli altri professionisti presenti all'interno dell'ente ospitante (70%). Il supervisore, in particolare, viene descritto in termini positivi come un professionista attento e disponibile a qualsiasi tipo di chiarimento, dubbio o perplessità, con il quale si è costruito un rapporto improntato sulla fiducia reciproca. Un professionista il cui ruolo è stato vissuto come centrale durante tutto il percorso, anche nei momenti di criticità, legati a fattori interni all'organizzazione.

> "Insieme abbiamo affrontato diverse criticità una delle quali determinata dalla riduzione del personale interno ai servizi sociali, è stato un momento di non semplice gestione poiché diverse funzioni degli operatori non più presenti, sono passate in gestione al supervisore. Inoltre, la riduzione del personale ha causato non pochi problemi nella prosecuzione quotidiana degli interventi a favore dei cittadini. Nonostante le iniziali difficoltà e i mille impegni quotidiani, il mio supervisore ha sempre trovato il tempo per ascoltarmi, consigliarmi e indirizzarmi sia sul piano tecnico che su quello umano".[1076]

Nella maggior parte dei casi supervisore e tirocinante sono riusciti a ritagliarsi degli spazi da dedicare al confronto e alla riflessione.

> "Si sono alternati ai momenti di pratica (nell'espletamento delle attività ordinarie) momenti di supervisione didattica caratterizzati oltretutto da momenti di confronto e riflessione che sono stati per me importantissimi ai fini dell'apprendimento soprattutto perché ho avuto l'occasione, attraverso i continui feedback ricevuti, di applicare i concetti teorici alla realtà operativa".[1077]

Momenti indispensabili che consentono allo studente non solo di coniugare la teoria e la pratica ma anche di pensare e ripensare al proprio sé personale e professionale:

> "La gestione autonoma del lavoro concordato con la tutor mi ha permesso di inserirmi all'interno della vita lavorativa del Comune con grande senso di responsabilità, oltreché di proiettarmi nel futuro lavorativo con maggior ambizione e sicurezza. Tale modalità, condivisa e interiorizzata mi ha consentito una immedesimazione e sperimentazione nel ruolo specifico ed è stata un importante occasione per confrontare il sapere teorico con il sapere pratico".[1078]

[1076] Relazione di tirocinio LM87, coorte 2012/2013.
[1077] Relazione di tirocinio LM87, coorte 2012/2013.
[1078] Relazione di tirocinio LM87, coorte 2011/2012.

Aspetto più volte rimarcato anche nelle valutazioni dei supervisori (60% dei casi):

> "La verifica sul raggiungimento degli obiettivi formativi è stata costante, attraverso continue chiarificazioni, riflessioni, feedback e confronti sul lavoro svolto; sulle difficoltà incontrate, sulle emozioni e sulle reazioni alle diverse situazioni; sulla metodologia e sulle tecniche applicate dal supervisore".[1079]

> "Nei vari momenti dedicati alla riflessione e valutazione del lavoro svolto con il supervisore, l'allieva ha dimostrato di saper cogliere gli aspetti problematici e nodali delle varie situazioni sia in riferimento alle vicende umane trattate, ma anche in riferimento agli aspetti organizzativi e gestionali dei servizi".[1080]

Il rapporto con il supervisore non sempre ha avuto una connotazione positiva, anche se questo emerge in rari casi dagli elaborati. Tuttavia, è possibile affermare che il confronto a tre – studente, supervisore e docente – ha finora portato a buoni risultati. Le incomprensioni iniziali, dovute anche a caratteristiche individuali, vengono superate e, in un certo senso, il docente diventa una sorta di "ponte", un mediatore che attiva e facilita la comunicazione tra le parti.

> "Qualche incomprensione con la tutor c'è stata, anche perché il lavoro è immenso e il tempo spesso non basta, ritmi troppo frenetici che spesso ostacolo il confronto".

Il rapporto con gli altri attori presenti all'interno del servizio è stato positivo nella totalità dei casi. Rapporti collaborativi in cui un grande contributo è dato proprio dal modo di porsi delle tirocinanti:

> "Ha dimostrato una buona capacità di relazionarsi con le diverse figure professionali del servizio, duttilità nel rapportarsi a realtà professionali ed organizzative diversificate".[1081]

Il clima positivo percepito all'interno del servizio è il presupposto per un graduale e adeguato adattamento ad un contesto sconosciuto e a situazioni nuove, ma è anche la premessa per riuscire a collaborare e dialogare con colleghi e altri professionisti:

[1079] Valutazione di tirocinio LM87, ente locale.
[1080] Valutazione di tirocinio LM87, ente locale.
[1081] Valutazione di tirocinio LM87, Ufficio di Piano.

"È stato necessario collaborare sia con altri assistenti sociali sia con gli istruttori amministrativi, si è trattato dunque di un'esperienza anticipatoria della realtà lavorativa dove bisogna appunto confrontarsi con altre figure professionali; da tirocinante ho potuto osservare le dinamiche relazionali e ho potuto notare che bisogna mantenere chiara e distinta la specificità di ogni ruolo per non rischiare confusione e improvvisazione metodologica".[1082]

Quanto scrivono gli studenti non è di certo sufficiente per comprendere le loro competenze comunicative e relazionali, ma i supervisori, nel 60% dei casi, le valutano positivamente:

"L'osservazione delle capacità relazionali ha fatto emergere una eccellente capacità di stare in situazione, capacità che le ha consentito di calibrare la propria presenza nei vari momenti e di essere considerata, alla fine dell'esperienza, una parte significativa della vita dell'ufficio da tutto il personale. Durante le attività che sottendono processi organizzativi ha saputo adottare un comportamento collaborativo, pro-attivo e, quando necessario, assertivo, svincolandosi dalla possibile limitazione legata al ruolo di tirocinante".[1083]

9.5 Le competenze professionali dell'assistente sociale specialista

È già stato detto tanto in merito all'area tecnico-professionale sia nella parte dedicata alle conoscenze che in quella più specifica delle abilità. Si tratta ora di capire come queste riescano poi a intrecciarsi tra loro e con le attitudini personali di ogni singolo tirocinante, sebbene le relazioni ci consentano di capire solo se uno studente si è messo alla prova, ma non di confermare le sue competenze.

Negli allegati, che presumibilmente dovrebbero essere ad opera dei tirocinanti, nel 70% dei casi troviamo per lo più documenti amministrativi e/o contabili come, ad esempio, determinazioni e rendicontazioni, indicativo questo dello spazio che essi occupano in ambito lavorativo.

[1082] Relazione di tirocinio LM87, coorte 2011/2012.
[1083] Valutazione di tirocinio LM87, UEPE.

"Ho avuto la possibilità, con il prezioso aiuto della funzionaria amministrativa, di redigere degli atti amministrativi nei quali, ad essere sincera, ho avuto grosse difficoltà a causa delle mie carenze conoscitive in merito".[1084]

"Ho imparato come predisporre una determinazione, cosa inserire al suo interno […]. Non nego, comunque, di aver avuto alcune difficoltà, soprattutto in merito alla gestione dei fondi. Prima di iniziare il percorso di tirocinio, infatti, non avevo alcuna preparazione su questo campo: non conoscevo il bilancio; non sapevo quale significato acquisissero, in quell'ambito, termini come intervento, capitolo, impegno, residui; avevo difficoltà a leggere ed interpretare ciò che l'Ufficio Ragioneria chiedeva".[1085]

Nel restante 30% si passa dalla registrazione di verbali, colloqui e visite domiciliari alla presentazione di un caso; dalle ricerche (per lo più ambito penale minorile) a progetti elaborati però dal servizio e non dal singolo tirocinante; dai piani personalizzati alla cura della documentazione professionale. Solo nei casi di una tirocinante del Comune di Gonnosfanadiga (coorte 2013/2014), di cui si è già detto, e di due studentesse inserite presso il Comune di Sennori (2012/2013), in allegato troviamo dei progetti elaborati in prima persona (competenze avvalorate dai supervisori).

"Il tutor dell'ente ha previsto che elaborassi, sotto la sua supervisione, un progetto da destinare ad una futura realizzazione di una serra sociale, in cui verranno attivati, attraverso un lavoro in rete interistituzionale, degli inserimenti lavorativi per utenti che usufruiscono del contributo della Legge Regionale 20/97, "Nuove norme inerenti provvidenze a favore di persone residenti in Sardegna affette da patologie psichiatriche". Questa è stata una sfida molto interessante che mi ha consentito di cimentarmi nella realizzazione di un progetto orientato verso un ottica di servizio rigenerativo, capace di sopravvivere, dopo un primo aiuto iniziale del pubblico, con auto finanziamento".[1086]

La scarsità di elementi è indicativa del fatto che i tirocini difficilmente riescono a soddisfare quelli che sono i requisiti della LM87, anche se la responsabilità non può essere imputata a qualcuno in particolare. Abbiamo visto che spesso sono gli studenti a richiedere l'ennesimo tirocinio di base, così come non sempre i supervisori svolgono esclusivamente le funzioni dell'assistente sociale specialista. La sede accademica, dal canto suo, non potendo entrare nel merito dell'organizzazione di un ente, potrebbe eventualmente prevedere dei laboratori professionalizzanti che in qualche modo

[1084] Relazione di tirocinio LM87, coorte 2012/2013.
[1085] Relazione di tirocinio LM87, coorte 2013/2014.
[1086] Relazione di tirocinio LM87, coorte 2012/2013.

forniscano almeno una visione generale delle tematiche e la simulazione di casi concreti in aula. Tuttavia, le valutazioni dei supervisori tracciano un quadro un po' diverso, come già in parte esplicitato nella parte dedicata alle abilità, mostrando che in realtà (40% dei casi) le tirocinanti riescono a destreggiarsi nelle varie situazioni.

> "La studentessa […] ha acquisito le competenze di base nell'ambito della programmazione dei servizi sociali in ambito comunale, studio ed applicazione nell'ambito della produzione degli atti amministrativi propri dell'ente locale".[1087]

Ben diversa è la questione attinente alle competenze nella ricerca sociale e di Servizio Sociale, alla quale aggiungerei l'abilità nel leggere e analizzare i fenomeni sociali con un approccio scientifico, sia per la prassi ormai consolidata delle tesi di servizio, che dunque hanno una ricaduta anche all'esterno dell'Accademia, sia per la grande attenzione che studenti e supervisori rivolgono ad essa. I primi infatti nella maggior parte dei casi individuano proprio nell'ambito del tirocinio la tematica da approfondire e potrà diventare anche oggetto del lavoro di tesi. L'intento, andando a sviluppare conoscenze dei processi e delle criticità della professione e delle organizzazioni di lavoro, è quello, come suggerisce Bini, di "sviluppare la sensibilità rispetto all'analisi e alla ricerca e fornire strumenti per l'attuazione di indagini e predisposizione di documentazione atta allo scopo, così da consentire lo sviluppo di metodologie situate".[1088]

> "In considerazione del ruolo di mediatore svolto da chi scrive, la tirocinante ha fruito della possibilità di accesso all'ufficio per la mediazione penale e civile di Cagliari. In tale contesto si sono realizzate le condizioni per l'acquisizione dei dati necessari a configurare e supportare la collaterale attività di ricerca, oltre all'opportunità di osservare in situazioni concrete l'applicazione delle tecniche di mediazione in ambito penale tra autore e vittima di reato. Nel lavoro di ricerca sono emerse ottime capacità di integrazione con il team dei mediatori, autonomia e creatività nella predisposizione metodologica e di rilevazione degli indicatori richiesti. Si sottolinea, in questo ambito, la produzione di materiali documentali assai interessanti nella ricostruzione di alcuni casi di mediazione penale".[1089]

[1087] Valutazione di tirocinio LM87, ente locale.
[1088] L. Bini, *Tirocinio Magistrale di ricerca. Un contributo per la costruzione di prassi professionali situate*, in M. Tognetti Bordogna (a cura di), *Il tirocinio come pratica situata*, cit., p. 270.
[1089] Valutazione di tirocinio LM87, USSM.

> "Ha lavorato assieme al supervisore di tirocinio per individuare un settore di interesse sul quale condurre un lavoro di ricerca. Si è pertanto individuato l'ambito specifico di interesse, confluito sull'uso di sostanze stupefacenti da parte dei minori autori di reato penale, costruito lo strumento di rilevazione, proceduto alla raccolta e analisi dei dati. Un altro aspetto sul quale l'allieva si è cimentata è stata quella dell'analisi dei dati, che ha consentito di aggiustare lo strumento di rilevazione iniziale".[1090]

Nella griglia sono state inserite ulteriori competenze definite tecnico professionali (riconoscere e gestire la complessità; promuovere il lavoro di/per e con la comunità; coordinare e gestire gruppi di lavoro o lavoro con i gruppi; utilizzare la scrittura professionale; *problem solving*; leggere, selezionare, interpretare e utilizzare le fonti normative) che in parte possono essere rilevate dalle valutazioni dei supervisori ma in casi singoli e non per tutti i tirocinanti. Il riferimento alla scrittura, ad esempio, lo troviamo solo nel 5% dei casi:

> "Ha inoltre evidenziato, nell'elaborazione delle registrazioni di colloqui o nella redazione di verbali, oltre che una buona capacità espositiva, di saper cogliere i dati salienti. Questo è un aspetto di non poco conto se si considera che talvolta le persone presentano i propri bisogni in modo molto confuso e disarticolato o che durante le riunioni, soprattutto quelle in ambito scolastico, spesso non vengono rispettate le regole basilari della comunicazione o vengono espressi pensieri molto differenti, di fatto difficili da sintetizzare. E non ultimo, il fatto che la studentessa ha partecipato ad attività avviate da tempo e spesso non vi è stata la possibilità di fornirle un report del pregresso".[1091]

Così come si presenta basso il richiamo al *problem solving* (10% dei casi):

> "Ha mostrato ottime capacità di problem solving e di messa in campo di strategie e risorse da attivare nel lavoro sociale sia a livello organizzativo che di presa in carico dell'utenza".[1092]

Il 60% dei casi, invece, mette in evidenza le competenze organizzative in relazione ai compiti assegnati e al livello di autonomia raggiunto (competenza da noi trascurata nella griglia):

[1090] Valutazione di tirocinio LM87, USSM.
[1091] Valutazione di tirocinio LM87, ente locale.
[1092] Valutazione di tirocinio LM87, ente locale.

"Dopo la fase conoscitiva, alla studentessa sono stati affidati compiti che hanno messo in luce le sue eccellenti capacità di organizzarsi rispetto al compito assegnato, agli strumenti messi a disposizione, al tempo e alle modalità più adeguate per la realizzazione. […] Autonoma nel darsi un'organizzazione, ha spesso anticipato le richieste di compiti ed attività conseguenti, ai quali è pervenuta per la sua attenzione al tutto oltreché al compito specifico".[1093]

Anche qui non sono mancate le problematicità:

"L'allieva, seppure capace di svolgere correttamente i compiti assegnati, ha evidenziato durante tutto il percorso una certa resistenza a procedere in autonomia per timore di commettere errori. Dopo una fase iniziale caratterizzata da continue richieste di conferma, ha poi gradualmente acquisito delle sicurezze di base che le hanno consentito di procedere con maggiore autonomia nell'ambito dei compiti a lei assegnati, mostrando un discreto livello di capacità organizzativa".[1094]

Sulle competenze testuali, connesse alla produzione dell'elaborato finale, le valutazioni dei supervisori non ci dicono tanto, ma si presume che siano positive giacché ciascun studente prima di trasmetterne copia al docente di tirocinio deve avere il consenso del supervisore. Lo stesso dicasi, in termini di esiguità di informazioni, delle competenze informatiche:

"È stata accompagnata all'utilizzo e alla conoscenza dei database informatici in uso a livello locale e del sistema informativo dei servizi minorili, al fine di comprendere l'utilità di tali sistemi come supporto nelle attività di conoscenza delle caratteristiche quantitative dell'utenza in carico, presupposto indispensabile per poter procedere con più mirate attività di studio e di ricerca che possano approfondire aspetti qualitativi e contribuire al miglioramento della qualità dei servizi".[1095]

9.6 Competenze riflessive

Gli studenti, tranne che nelle prime coorti, dedicano una grande attenzione alla parte in cui valutano l'esperienza di tirocinio. Un aspetto dominante, non riscontrato nella L39, riguarda il tempo, definito sempre troppo esiguo per poter apprendere ciò di

[1093] Valutazione di tirocinio LM87, UEPE.
[1094] Valutazione di tirocinio LM87, CGM.
[1095] Valutazione di tirocinio LM87, CGM.

cui si ha bisogno. La differenza tra i due Corsi di studio, oltre alla maturità personale e in alcuni casi professionale, potrebbe derivare dalle scadenze in cui incorre lo studente della triennale che, talvolta, determinano frettolosità nel voler/dover chiudere il percorso: finestre per poter accedere al livello successivo e timore di uscire fuori corso considerati i ritardi negli inserimenti. Lo studente della magistrale, al contrario, intraprende il percorso con un animo differente, anche perché nel frattempo ha scelto di svolgere altre attività (molto frequente è il servizio civile), per cui non sente il peso di non laurearsi in corso. Si aggiunga anche il fatto che, essendo inferiore il numero degli iscritti, fino ad oggi non ci sono stati ritardi nell'inizio del percorso e gli studenti hanno anche l'opportunità di "vivere" il servizio più consono ai loro interessi. Il fattore strutturale forte, infatti, rimane per la L39 il numero elevato di immatricolazioni programmato dall'Ateneo negli ultimi anni accademici. Ciò non consente, oltreché una didattica professionalizzante (si pensi ad esempio ai lavori di gruppo su singoli casi), di trovare un numero sufficiente di supervisori nel territorio per garantire agli studenti inserimenti in tempi brevi.

> "[…] Fattore tempo, quale "nemico" troppo breve per riuscire ad acquisire ed apprendere tutte le competenze, le conoscenze e gli strumenti necessari all'assistente sociale per ricoprire il ruolo di responsabile del servizio. È infatti impossibile pensare di poter vedere tutto in sole 300 ore di tirocinio, poiché occorre sempre fare i conti con le criticità, le emergenze e le situazioni reali che si presentano ogni giorno agli uffici e che distolgono lo sguardo e l'attenzione dal seguire in maniera minuziosa il progetto di tirocinio".[1096]

> "Altra criticità può essere individuata nella limitatezza temporale del tirocinio: in sole trecento ore è impossibile avere l'opportunità di esplorare tutte le aree di cui si occupa il servizio, conoscere gli utenti presi in carico, apprendere tutte le procedure, e confrontarsi con i vari progetti. Detto ciò, ci tengo ad evidenziare che, nonostante abbia ravvisato tale criticità, anche il solo fatto di respirare l'aria dell'ufficio di Servizio Sociale è uno stimolo impagabile che non potrà trasmettermi alcun libro di Servizio Sociale, alcuna conferenza e alcun seminario, nonostante siano anch'essi elementi indispensabili per la formazione professionale".[1097]

[1096] Relazione di tirocinio LM87, coorte 2011/2012.
[1097] Relazione di tirocinio LM87, coorte 2012/2013.

Tempo[1098] che nel Servizio Sociale è legato al processo di aiuto, sempre vincolato in fasi che si sviluppano temporalmente, alla durata dell'intervento e ai tempi della persona:

> "Sin dal mio arrivo al servizio ho potuto notare come sia immensa la mole di lavoro che ricade sulle assistenti sociali oberate dalle mille incombenze. Nonostante gli sforzi da parte delle stesse spesso l'eccessivo carico di lavoro non permette di dedicare il giusto tempo ad ogni utente e alle sue particolarità e di ritagliare degli spazi per poter riflettere sul lavoro svolto".[1099]

Spazi temporali da dedicare alle pratiche riflessive che dovrebbero essere ricorsivi e andrebbero sempre ricercati:

> "Riflettere su ciò che si sta facendo, su come lo si farà, su quali saranno le conseguenze che scaturiranno dalle proprie azioni e su quali saranno le azioni future che si compiranno, è stato un buon esercizio di crescita professionale e personale. […] In tutte le fasi del tirocinio, il supervisore mi ha sempre chiesto, implicitamente o esplicitamente, di fermarmi a riflettere su ciò che stavo facendo; fermarmi a riflettere su un colloquio, sulla documentazione che stavo producendo, sulle varie ipotesi di intervento in un processo di aiuto e su quali effetti avrebbe poi prodotto. Credo che non riflettendo si incappi in quello che John Mcknight definisce assistente sociale disabilitante, un professionista cioè che considera come realtà data quello che è invece il suo modo di vedere la specifica situazione affrontata. L'assistente sociale disabilitante non si ferma a pensare alle sue azioni, non cerca di mettersi nei panni della persona che ha davanti ma la considera come il problema e se stesso come la risposta in un rapporto unilaterale".[1100]

Sono poche le studentesse (5%) che dichiarano di aver utilizzato il diario di bordo come strumento utile per comprendere, rileggere e rielaborare la propria esperienza:

> "Per poter rendere più agevole la valutazione del tirocinio e l'autovalutazione è stato redatto quotidianamente un diario di bordo nel quale sono state riportate le mie impressioni legate a ciò che ogni giorno imparavo e sperimentavo, sia per tenere memoria di ciò che veniva trattato, sia per poter, a fine tirocinio, trarre le somme del percorso effettuato".[1101]

[1098] Cfr. C. Pregno, voce *Tempo*, in A. Campanini (diretto da), *Nuovo Dizionario di Servizio Sociale*, cit., pp. 697-699.
[1099] Relazione di tirocinio LM87, coorte 2011/2012.
[1100] Relazione di tirocinio LM87, coorte 2011/2012.
[1101] Relazione di tirocinio LM87, coorte 2011/2012.

Maggiori sono invece le riflessioni sull'esperienza e sull'importanza del tirocinio che ti mette nella condizione di apprendere ad apprendere e riflettere su quanto appreso:

> "Durante i precedenti tirocini, sia della laurea triennale, sia in quello post lauream, ho sempre sofferto la presenza di momenti vuoti, in cui non affiancavo l'assistente sociale in quanto impegnata in altre attività. Durante questo tirocinio ho fatto tesoro delle esperienze precedenti e ho trasformato questa situazione da potenziale criticità a opportunità formativa: ho sfruttato tali momenti per leggere, informarmi, apprendere ogni tipo di informazione che potesse essermi utile e nelle quali mi ero accorta di essere carente, compresa la parte amministrativa".[1102]

> "Il tirocinio, se svolto con il giusto atteggiamento e approccio, è un banco di prova indispensabile per chi andrà a ricoprire il ruolo di assistente sociale in futuro. I concetti teorici appresi vanno ridimensionati e adattati al contesto nel quale ci si trova ad operare ed una volta applicati deve esserci un ritorno alla teoria stessa che verrà fortificata dall'esperienza pratica e verrà compresa nella totalità".[1103]

La parte più esaustiva è quella in cui le studentesse riportano le loro riflessioni sulla professione e sui contesti di lavoro, evidenziando quelle che sono le maggiori criticità, dimostrando di aver sviluppato e/o potenziato anche abilità logiche e argomentative (il tirocinante è capace di utilizzare un metodo di analisi per identificare le cause sottostanti ai problemi, per valutare il loro impatto sugli stessi, oltreché argomentare quanto ipotizzato). La criticità maggiore che viene rilevata riguarda le prestazioni economiche e la scarsità di risorse degli enti locali con cui si trova a fare i conti l'assistente sociale, che rischia di sentirsi impotente di fronte ai bisogni dei cittadini.

> "Rispetto alle richieste di contributo economico ciò che mi ha particolarmente colpito, oltre al dato quantitativo, è stata la modalità attraverso cui questo servizio viene erogato. Infatti, a causa di una serie di difficoltà di tipo organizzativo dell'ente, gli operatori si trovano a dover erogare contributi di entità minima e senza la possibilità di realizzare progetti a lungo termine. […] Le esigenze di personalizzazione e di programmazione degli interventi dettate dal mandato professionale spesso devono fare i conti con i limiti imposti dal mandato istituzionale, con scarse risorse a disposizione, con linee di indirizzo non sempre chiare, con politiche poco incisive. Talvolta, inoltre, gli strumenti operativi di "misurazione" del bisogno assistenziale non consentono all'assistente sociale di erogare servizi realmente rispondenti alle esigenze delle persone e gli interventi si riducono a

[1102] Relazione di tirocinio LM87, coorte 2012/2013.
[1103] Relazione di tirocinio LM87, coorte 2012/2013.

mere attività burocratiche e standardizzate. Ciò, inevitabilmente, genera nell'utenza un sentimento di sfiducia nei confronti delle istituzioni".[1104]

"Quello che più mi ha colpito è la relazione che si è instaurata con gli utenti richiedenti il contributo economico. Una relazione passiva all'interno della quale la persona esprimeva il proprio bisogno, trasmesso in questo caso tramite una domanda scritta, e se rientrante in quei criteri dettati dalla delibera regionale riceveva la risposta al bisogno. Una risposta di tipo materiale, più precisamente monetaria. […] Durante i colloqui che ho svolto con queste persone, per il ritiro della domanda, mi è capitato di incontrare cittadini che chiedevano un lavoro anziché la semplice quota mensile. E dunque sono forse loro i primi a voler essere dei cittadini attivi all'interno della comunità? forse l'operatore dovrebbe partire da queste richieste? Nonostante a volte la perdita di fiducia nella creazione di una relazione attiva e la mancanza di costruzione di autodeterminazione, ho vissuto l'entusiasmo vero dei colleghi che credono fortemente in questa professione e nel riscatto delle persone. Una passione che li porta ad essere vogliosi di creare progetti, credere nelle persone, creare *empowerment*, accompagnare la persona senza sostituirsi ad essa, sostenere la famiglia e la comunità nella risoluzione dei problemi attraverso il cambiamento delle situazioni".[1105]

L'utenza, dal canto suo, perde fiducia nelle istituzioni e nel professionista assistente sociale verso il quale, e i fatti di cronaca lo testimoniano, sfoga la sua frustrazione anche con modalità violente.[1106]

"Inoltre un'altra figura che manca all'interno del servizio, perché recentemente tolta, è quella della guardia giurata che si trovava all'ingresso, nella sala d'aspetto dell'utenza. La guardia giurata aveva un'importante funzione nel regolare l'ingresso dell'utenza negli uffici presenti all'interno del servizio, contribuiva quindi a creare ordine all'interno dello stesso. La sua presenza inoltre rappresentava un fattore di sicurezza e protezione per gli operatori presenti all'interno del servizio".[1107]

Un'altra criticità fortemente sentita riguarda il ruolo dell'assistente sociale in ambito ospedaliero poiché ancora oggi si fa fatica a trovare uno spazio e un riconoscimento professionale.

[1104] Relazione di tirocinio LM87, coorte 2011/2012.
[1105] Relazione di tirocinio LM87, coorte 2013/2014.
[1106] Si vedano "Indicazioni e strumenti per prevenire e affrontare il rischio di violenza nei confronti dei professionisti dell'aiuto", documento discusso e approvato dal sottogruppo del Tavolo del Patto della Professione composto da: P. Del Principe e G. Gazzi (CNOAS), A. Sicora (AIDoSS), G. Povero (AssNAS), B. Pirola (SoStoSS), M. A. Giribaldi (SUNAS), consultabile su www.cnoas.it.
[1107] Relazione di tirocinio LM87, coorte 2011/2012.

"Prestare […] la professione d'aiuto dell'assistente sociale in un contesto quale quello ospedaliero ha i tratti di una sfida, una sfida quotidiana. Elemento questo non legato ad alcuna competizione, quanto alla necessità di doversi continuamente mettere in discussione, pretendere autonomia e riconoscimento del proprio ruolo, pretendere il tempo necessario ad espletare la propria azione in concomitanza ai tempi richiesti dal punto di vista sanitario. […] Si parla di lavorare con casi disperati, rispettare tempi prestabiliti, lavorare con problematiche che pretendono risposte immediate. Può così capitare quindi che non sempre il nostro intervento venga vissuto e compreso da parte delle altre figure come proficuo, perché forse apparentemente dispersivo ma assolutamente bisognoso di riflessione. Per questo è importante sempre spiegare la propria metodologia, ogni piccolo passo che ci si appresta a fare. Ma l'intervento sociale in tale contesto può anche diminuire i giorni di degenza ed evitare l'effetto *porta girevole,* che vede un paziente esser dimesso in una data e lo si possa veder rientrare dopo tre giorni, per mancanza di adeguati supporti esterni o in assenza di una soluzione precedentemente prevista e predisposta".[1108]

Inferiori, rispetto a quanto osservato per la L39, appaiono le valutazioni dei tirocinanti su se stessi (10% dei casi), esito probabilmente di quella sfera emozionale che con il passare del tempo viene riconosciuta e incanalata in modo adeguato ai fini di una distanza professionale.

"Una vera e propria sfida, per quanto mi riguarda, in quanto da sempre spaventata dalla malattia e dal dolore, seppur affascinata dalle strategie personali di fronteggiamento e dalle diverse risalite. Un'esperienza, dunque, sicuramente vissuta razionalmente, come un nuovo tentativo di sperimentare la pratica della professione affiancata da un supervisore esperto, ma allo stesso tempo vissuta emotivamente, percorrendo storie di vita ed esperienze di dolore o difficoltà che mi hanno indubbiamente messa alla prova, soprattutto rispetto del deontologico distacco professionale".[1109]

L'atteggiamento riflessivo dei tirocinanti viene comprovato nel 70% dei casi anche dai supervisori:

"Ha proceduto autonomamente a realizzare processi riflessivi, dimostrando ottime capacità di osservazione, analisi e costruzione di relazione fra i vari elementi presenti nell'esperienza di tirocinio. Ha saputo individuare le diverse fasi che hanno caratterizzato la sua storia dentro il servizio, le risposte di adattamento ad un sistema nuovo e sconosciuto, le relazioni e le interazioni nel sistema ufficio e fra questo e lei nel ruolo di tirocinante. La capacità di riflessività come premessa a quella valutativa, ben interiorizzata e saputa utilizzare nel concreto, ha rappresentato una base su cui la

[1108] Relazione di tirocinio LM87, coorte 2013/2014.
[1109] Relazione di tirocinio LM87, coorte 2013/2014.

tirocinante ha strutturato valutazioni adeguate in relazione alle tematiche e attività affrontate nel corso dell'esperienza".[1110]

"Nonostante un'impostazione iniziale poco avvezza a un'analisi riflessiva sulle esperienze vissute, l'allieva ha gradualmente maturato, durante il percorso, una maggiore capacità di osservare criticamente le situazioni in cui si è trovata ad operare giungendo a un buon livello di consapevolezza rispetto ai nodi critici e alle potenzialità che hanno influito sul livello di crescita personale e professionale connesso all'esperienza di tirocinio".[1111]

[1110] Valutazione di tirocinio LM87, UEPE.
[1111] Valutazione di tirocinio LM87, CGM.

Capitolo X
Apprendere e valutare per competenze: una proposta operativa per il tirocinio professionale

10.1 Apprendere per competenze

La domanda conoscitiva che ci si è posti all'inizio di questo lavoro di tesi è quella di comprendere quali conoscenze, abilità e competenze uno studente, futuro assistente sociale, debba acquisire e/o sviluppare nel corso del tirocinio professionale. Si è scelto di affrontare l'oggetto della ricerca, in virtù della sua complessità, con un approccio multidisciplinare, attingendo dal patrimonio teorico e metodologico non solo del Servizio Sociale, ma anche della sociologia, della psicologia, della pedagogia e della filosofia. La formazione si configura infatti come un sistema complesso e processuale che coinvolge tutte le dimensioni della persona (cognitiva, emotivo-affettiva, socio-relazionale, etico-valoriale), le istituzioni cui viene affidato il compito di accompagnarla e formarla nonché le forme e le modalità di attuazione degli stessi processi formativi.

La letteratura sulle competenze è estremamente ampia e variegata e richiama a sé diverse discipline, sebbene ancora oggi non si sia arrivati ad una definizione univoca e condivisa del termine "competenza". Lo stesso Servizio Sociale presenta approfondimenti in materia ma, perlomeno a livello nazionale, non si hanno ancora dei lavori completi e gli studi vengono portati avanti o a livello generale (competenze che hdovrebbe possedere un assistente sociale) o sono mirati ad un'area specifica (competenze del professionista che lavora con i minori piuttosto che nel sistema giudiziario, ecc.). Il rimando va soprattutto agli studi realizzati dall'AIDOSS (ora SocISS) e dal Tavolo del Patto per la professione che, partendo da ruolo e funzioni che il Servizio Sociale svolge all'interno del sistema dei servizi sociali e sanitari, in ambito territoriale o in strutture direttamente collegate ad organi centrali, come i Ministeri della Giustizia e dell'Interno, definiscono le attività di esclusiva competenza dell'assistente sociale nel contesto italiano. A livello europeo i richiami sono invece molto più ampi a partire dal già citato lavoro dell'Università di Vilnius o quello realizzato dai referenti per il *Social Work* nel portale ESCO.

Partendo dal presupposto che le competenze specifiche sono molteplici e che le sedi accademiche, pur volendo, non possono contemplare all'interno dell'offerta formativa i numerosi ambiti in cui l'assistente sociale lavora, si è deciso di prendere in considerazione in questa tesi le competenze trasversali che possono svilupparsi e/o rafforzarsi nel tirocinio, ossia quel bagaglio di conoscenze, abilità e attitudini personali che un futuro professionista dovrà sempre portare con sé nelle varie situazioni in cui andrà ad operare. I vari approcci teorici convergono infatti su una questione fondamentale, ossia l'esigenza di acquisire competenze che non siano frammentarie, ma contestualizzate e costruite dai soggetti che apprendono. Diventa dunque indispensabile superare la separazione tra conoscenze, abilità e competenze, in modo da osservare i processi di apprendimento nella loro globalità. Questo comporta, da un lato, l'attivazione di tutte le risorse interne di ogni singolo studente in cui, come si è visto, le emozioni, la motivazione e l'impegno personale giocano un ruolo decisivo e, dall'altro, la presenza di un contesto di apprendimento, fatto di stimoli, regole e relazioni, che dovrebbe essere il più possibile "nutritivo".

Il termine "contesto", in relazione alla formazione, è un concetto polisemico al quale possono essere attribuiti almeno due significati prioritari: lo spazio fisico in cui avvengono i processi di apprendimento e lo spazio cognitivo e relazionale in cui il soggetto apprende. Un apprendimento che, come si è osservato nel primo capitolo di questo lavoro di tesi, è situato, ossia parte integrante del contesto in cui avviene e inscindibile dalla pratica sociale. La persona che apprende non acquisisce delle mere conoscenze astratte da trasportare poi in altri contesti, ma acquisisce l'abilità di agire nella pratica, secondo quella che Lave e Wenger[1112] definiscono partecipazione periferica legittima, che implica una presa di responsabilità graduale e un coinvolgimento che progressivamente aumenta, con l'aumentare dell'esperienza, fino a prevedere una partecipazione completa. È indubbio che l'apprendimento è centrato sulla singola persona ma il suo processo di costruzione della conoscenza si realizza solo attraverso una continua interazione con l'ambiente sociale nel quale vive e agisce.

Un apprendimento contestualizzato e situato che, a nostro avviso, trova la sua massima espressione proprio nel tirocinio, dove non si ha a che fare con una mera ricezione di informazioni, ma ci si trova davanti ad una negoziazione tra i propri saperi

[1112] J. Lave, E. Wenger, *L'apprendimento situato* …., cit., p. 34.

e quelli dei soggetti con cui si entra in relazione in una costante negoziazione di significati che vengono attribuiti alla realtà che si conosce e si esperisce. Il soggetto che apprende, dunque, non acquisisce semplicemente delle conoscenze astratte che poi applicherà di volta in volta nei diversi contesti in cui si troverà inserito, ma sviluppa la competenza ad agire impegnandosi con responsabilità nel contesto di riferimento. Contesto, nella sua multidimensionalità, la cui conoscenza viene troppo spesso trascurata, perlomeno alla luce di ciò che emerge da questa ricerca, nell'esperienza di tirocinio o, comunque, ridotta a pochi elementi legati all'organizzazione di un servizio.

Gli studenti, durante il tirocinio, entrano a far parte di una comunità di pratica in cui si sentono parte attiva e, progressivamente, si appropriano delle competenze necessarie per svolgere in futuro la professione di assistente sociale partecipando e vivendo in prima persona situazioni che non si presentano come statiche ma in continuo divenire. Ed è proprio questo che emerge dalla ricerca: l'importanza di processi formativi partecipati che consentano il rafforzamento di un senso di appartenenza alla comunità in cui si è scelto di entrare e, soprattutto, lo sviluppo di un'identità professionale. Il tutto a piccoli passi, sempre nell'ottica di una partecipazione legittima periferica, dove, anche se si è protetti dalle responsabilità, si ha la possibilità di apprendere, fare e agire contemporaneamente.

Apprendere per competenze implica andare oltre il sapere (conoscenze) e il saper fare (abilità intese come utilizzo e applicazione delle conoscenze), indispensabili di certo insieme ad un saper essere, per collocarsi nella direzione di un saper divenire che non contempla solo la persona ma anche il contesto in cui essa si muove.

> "En este sentido la competencia del trabajador social no puede existir independientemente de una confrontación con sus asuntos, con su situación, con su contexto: ella se manifiesta en el propio actuar. Ella no es una simple movilización de saberes y de conocimientos, de operaciones y de procesos aprendidos sino implica la construcción de conocimientos y de una cierta relación con el saber y con uno mismo en tanto sujeto de competencia".[1113]

Rappresenta l'evoluzione continua della consapevolezza di sé e degli altri, il sapersi mettere in discussione, apprendere dagli errori, il sapersi relazionare, adattare e

[1113] A. Vilbrod, *Las competencias profesionales de los trabajadores sociales*, in "Cuaderno de Trabajo Social", 3, 2006, p. 14.

muovere nelle situazioni. Per poter essere agente di cambiamento nei confronti di chi chiede aiuto è infatti necessario che un assistente sociale sia in grado di ridefinirsi di continuo, anche alla luce delle trasformazioni sociali, senza mai perdere però la propria identità personale e professionale.

10.2 Apprendere l'etica della responsabilità

L'assistente sociale è chiamato ad un impegno professionale connotato da un'etica della responsabilità che si fonda, in primis, sulla richiesta che arriva dall'altro polo della relazione, da colui che, in qualche modo, gli chiede di sentirsi responsabile della sua vita.[1114] Proprio per questo le competenze etico-deontologiche tagliano trasversalmente tutti gli ambiti dell'operatività e non vanno sottovalutate. Non è utile per i processi di apprendimento darle per scontate e non riprenderle nel percorso di tirocinio, partendo dal presupposto che durante le lezioni universitarie, soprattutto nell'insegnamento di "Principi e Fondamenti del Servizio Sociale", vengano presentati e chiariti quelli che sono i valori e i principi a fondamento della professione. Se anche questo fosse vero, ciò non esime dal fornire ai tirocinanti gli strumenti per leggere il Codice Deontologico con le lenti del professionista, andando così a comprendere in che modo le diverse responsabilità trovino applicazione nel lavoro sul campo.

Come si è visto dall'analisi delle relazioni è facile, ad esempio, definire un atteggiamento empatico o l'esigenza di regolare una distanza professionale da un punto di vista teorico, altra cosa è coniugare tali atteggiamenti nell'operatività. Lo stesso dicasi per l'accettazione dell'utente e la sospensione del giudizio che spesso determinano nel corso del tirocinio crolli emotivi di fronte a stereotipi e pregiudizi che si pensava di non avere e/o, molto più semplicemente, si cercava di negare anche a se stessi per il timore di apparire inadeguati a svolgere una professione dell'aiuto.

La disoccupazione e le trasformazioni nell'ambito del mercato del lavoro non aiutano in questo senso, per cui viene difficile comprendere il perché sia necessario continuare a formarsi se non si ha la possibilità concreta di svolgere la professione.

[1114] C. Landuzzi, G. Pieretti (a cura di), *Servizio Sociale e povertà estreme*, Franco Angeli, Milano, 2003, p. 35.

Eppure l'intento è chiaro: garantire prestazioni qualificate, adeguate al progresso scientifico e culturale, metodologico e tecnologico. Non è un semplice atto dovuto, ma una vera e propria opportunità da cogliere per riuscire a fronteggiare una realtà sempre più complessa, dove le politiche non sempre vanno di pari passo con obiettivi di uguaglianza, inclusione e giustizia sociale. Tuttavia, se ad uno studente non viene trasmessa l'importanza di tale opportunità già nel suo percorso di tirocinio, sarà inevitabile lo scollamento nel momento in cui inizierà ad esercitare la professione e si finirà, come effettivamente avviene, a considerare la formazione continua come "una raccolta di crediti" per assolvere all'obbligo, senza trarne nessun beneficio per se stessi e tantomeno per le persone che chiedono di essere aiutate.

L'etica della responsabilità[1115] esprime i doveri principali dell'assistente sociale nei confronti delle persone con cui co-costruisce una relazione, le quali si aspettano risposte giudiziose sui suoi comportamenti. Il termine "responsabilità", dal latino *respònsus*, significa proprio questo: impegnarsi a rispondere, a qualcuno o a sé stessi, delle proprie azioni e delle conseguenze che ne derivano. Il "rendere conto" si collega al "rendersi conto" e la responsabilità va dunque di pari passo con la consapevolezza, poiché il lavoro del professionista avrà inevitabilmente delle conseguenze non solo sulla persona-utente ma anche su se stesso, sui suoi schemi cognitivi, sulle sue conoscenze pregresse e sul suo operato futuro. Ed è qui che la complessità intrinseca al concetto di responsabilità si ricollega alla multidimensionalità del Servizio Sociale: il lavoro realizzato con il singolo può infatti avere delle ricadute sulla società, sull'organizzazione in cui l'assistente sociale opera e sulla professione stessa. Dunque, riprendendo il pensiero di Levinas[1116], non tanto un'etica della responsabilità, quanto etica come responsabilità, poiché non vi è nessun senso etico al di fuori della responsabilità verso gli altri, ne vi può essere etica che non sia risposta alla richiesta

[1115] Cfr. M. Weber, *La politica come professione*, 1919, in Id., *Il lavoro intellettuale come professione*, trad. it. di A. Giolitti, Einaudi, Torino, 1976, pp. 109, 113. Si deve a Weber la definizione di etica della responsabilità, ossia l'etica dell'uomo politico che si interroga sulle conseguenze delle proprie azioni. È necessario, a suo avviso, che il politico si preoccupi "dei possibili effetti, delle conseguenze che potranno prodursi da determinate scelte pubbliche o dalle decisioni che egli stesso assumerà. Tale doverosa preoccupazione trova la ragion d'essere nel fatto che dalle migliori intenzioni o dalle più nobili finalità non derivano necessariamente delle conseguenze positive". Successivamente anche Apel riprenderà tale concetto affermando però che l'etica della responsabilità, o corresponsabilità, non è solo dell'uomo politico, ma è propria di tutti gli uomini. Si veda K. O. Apel, *Etica della comunicazione*, Jaca Book, Milano, 2006.

[1116] E. Levinas, *Totalità e infinito. Saggio sull'esteriorità*, trad. it di A. Dell'Asta, Jaca Book, Milano, 1980.

dell'altro.

Una responsabilità positiva che mira a tutelare i diritti delle persone, a promuovere equità e giustizia sociale, mettendo in campo azioni efficaci di *advocacy*. Aspetti che rimangono spesso latenti nel tirocinio e non portano alla comprensione, da parte degli studenti, del ruolo determinante che il Servizio Sociale può assumere affinchè gli interventi di *policy making* siano costruiti in modo tale da consentire ai destinatari di esprimersi in merito. Non si dimentichi infatti che gli utenti dei servizi, nella maggior parte dei casi, hanno scarso potere nella comunità e l'assistente sociale esercita "l'azione di parlare a sostegno delle preoccupazioni e dei bisogni dell'uomo".[1117]

Mettere in campo *policy practices* è per i professionisti dell'aiuto un impegno etico che implica l'utilizzo di competenze, derivanti anche dal lavoro diretto con l'utenza, per proporre e cambiare le politiche sociali al fine di raggiungere la giustizia sociale. Un impegno etico, estrinsecamente connesso alla dimensione delle politiche sociali, che non si impara da soli, anche se si conosce perfettamente il Codice Deontologico. Riconoscere la centralità della persona e i suoi diritti inalienabili non è infatti sufficiente se non si è in grado di agire di fronte alle situazioni concrete, dove ogni decisione che viene assunta, anche la più ardua, si pensi ai dilemmi etici ancora prima che agli elementi tecnici, poggia su presupposti di valore. I tirocinanti dovrebbero dunque essere accompagnati nel difficile compito di imparare a trattare i diritti umani "non come un mero riferimento astratto", ma piuttosto "ingegnarsi per trovare il modo di incorporare il rispetto dell'umanità di ciascuno nell'ambito culturale"[1118] in cui ci si trova ad operare.

10.3 Apprendere per agire

Formare per competenze significa innanzitutto mettere gli studenti nella condizione di utilizzare i saperi appresi, "promuovendo non l'accumulo di conoscenza

[1117] Herbert M.D., *Standing Up for Kids Case Advocacy for Children and Youth, Strategies and Techniques*, Alberta, Office of the Children's Advocate, 1989
[1118] S. Banks, K. Nahr, *L'etica in pratica nel servizio sociale*, cit., p. 14.

inerte ma lo sviluppo di un pensiero in azione".[1119] Nel tirocinio professionale questo significa privilegiare l'azione degli studenti; un apprendimento che non viene indotto, ma incentivato attraverso la scelta e la realizzazione di situazioni significative che stimolano lo studente a costruire una relazione con l'oggetto del sapere, in questo caso il Servizio Sociale. Offrire dunque ai tirocinanti l'opportunità di cimentarsi con i problemi del mondo reale, accompagnarli nella loro lettura e analisi e, soprattutto, nella riflessione "delle proprie interpretazioni e azioni per sviluppare la capacità di scoprire e correggere da soli i propri errori".[1120] Significa formare, così come chiarisce Campanini,

> "un operatore mobile, esperto nell'intessere relazioni, attento a osservare non soltanto gli aspetti problematici e disfunzionali delle situazioni, ma anche le risorse, le potenzialità che sono presenti sia a livello individuale sia nel contesto sociale. Un animatore della comunità, abile nell'assumere un ruolo tecnico-politico di coinvolgimento dei diversi attori, capace di utilizzare i media e i loro linguaggi, attento a stimolare, coordinare, promuovere, attivare risorse per la costruzione di progetti individuali e collettivi e a intessere reti, in vista della realizzazione di una *caring community*".[1121]

Nel corso del tirocinio lo studente inizia a comprendere il senso e il significato di situazioni complesse talvolta mai immaginate o vissute prima. Situazioni che inizialmente provocano sentimenti contradditori quali la curiosità e la paura ma, con il trascorrere delle ore e dei giorni, vengono considerate un valore aggiunto dell'esperienza andando a rafforzare anche il livello di autonomia operativa. Un agire che non si configura come una semplice astrazione, ma come una dimensione complessa che coinvolge tutta la persona e connette, come più volte ribadito, le conoscenze, le abilità, i comportamenti individuali e relazionali, le emozioni, le motivazioni, le scelte etiche e i fini.

Non sono mai azioni atomizzate e astratte, ma azioni complesse e situate che coinvolgono tutta la persona. Capacitazioni[1122], intese come possibilità di agire, fare ed essere, che conducono ad assumere un ruolo attivo nella realizzazione di se stessi e dei propri valori, ma anche nel contesto sociale di appartenenza. Gli assistenti sociali,

[1119] R. Trinchero, *Costruire, valutare, certificare competenze*, Franco Angeli, Milano, 2012.p. 10
[1120] *Ivi*, p. 11.
[1121] A. Campanini, *Quale ruolo per gli operatori sociali?*, in "Prospettive Sociali e Sanitarie", 10, 2008, p. 3.
[1122] Per approfondimenti sul concetto di capacitazione si vedano M. C. Nussbaum, *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL*, Il Mulino, Bologna, 2012; A. Sen, *La libertà individuale come impegno sociale*, Laterza, Bari, 1997.

d'altra parte, non solo dovranno essere in grado di sviluppare le proprie capacitazioni, ma dovranno impegnarsi nella promozione di quelle delle persone di cui si prenderanno cura. Professionisti che, oltre ad avere una competenza ad agire, dovranno attivare i soggetti che richiedono loro aiuto, spesso persone fragili e vulnerabili, mediante la valorizzazione dei loro saperi e del loro vissuto soggettivo.

Gli assistenti sociali, oltre a dare voce ai diritti delle persone, andranno a svolgere, come anticipato, un importante ruolo di *policy maker* nelle scelte di politica sociale sia nel proprio servizio di riferimento che nel contesto più ampio in cui operano. Non si distingueranno, dunque, tanto per il loro sapere e la loro eloquenza, "motrice esteriore e momentanea degli affetti e delle passioni"[1123], quanto per la capacità di mettere il loro sapere e le loro competenze al servizio dell'intera società, mescolandosi attivamente alla vita pratica. Un pensiero che non ha uno scopo pratico, come scrive Musil, è infatti "un'occupazione segreta un poco indecente", poiché non si può avere e dare sviluppo "senza la capacità di elaborare delle proposte che non rimangano mere enunciazioni teoriche, ma che accettino la responsabilità di realizzarsi concretamente".[1124]

Le competenze professionali, argomentate per i diversi livelli di tirocinio, sembrano dirigersi, così come conferma anche la letteratura[1125], quasi esclusivamente al lavoro con la singola persona e il suo nucleo familiare, tralasciando le altre dimensioni del Servizio Sociale, sia il lavoro con i gruppi che con le comunità. A questo si aggiunga il fatto che viene rafforzato, anche dagli stessi supervisori, il ruolo burocratico dell'assistente sociale, così come argomentato in precedenza ed emerso dall'analisi delle relazioni degli studenti, come se si facesse fatica in alcuni casi a svincolarsi da esso, perdendo così l'essenza stessa della professione. Un proceduralismo manageriale che a volte limita, come osserva Folgheraiter[1126], la creatività del professionista e incanala le sue azioni in schemi pre-definiti. Gli assistenti sociali, d'altra parte, non "semplici esecutori/realizzatori delle politiche sociali sancite nella legislazione o nei

[1123] A. Gramsci, *Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura*, 3 ed., Editori Riuniti, Roma, 1996.
[1124] S. Chessa, *Il Pensare e il fare: l'intellettuale nel Laboratorio FOIST*, in "Quaderni Bolotanesi", 25, 1999, pp. 385-397. L'autore fa riferimento all'opera di R. Musil *L'uomo senza qualità.*
[1125] Cfr. C. Facchini, *Tra impegno e professione. Gli assistenti sociali come soggetti del welfare*. Il Mulino, Bologna, 2010; F. Ruggeri (a cura di), *Stato Sociale, assistenza, cittadinanza. Sulla centralità del Servizio Sociale*, Franco Angeli, Milano, 2013.
[1126] F. Folgheraiter, *Saggi di welfare. Qualità delle relazioni e dei servizi sociali*, Erickson, Trento, 2009, p. 122.

piani sociali locali, e neppure delle stesse direttive o linee guida dei singoli enti di appartenenza. Un professionista per definizione possiede autonomia e potere discrezionale, non può essere mai completamente integrato nel sistema quale mero ingranaggio funzionale". Con questo non si vuole negare la necessità che gli studenti acquisiscano, ad esempio, competenze amministrative e contabili, ma è anche vero che ponendo troppo l'accento su tali aspetti si rischia di formare professionisti competenti nel realizzare interventi centrati meramente sui mezzi, seppure efficienti, efficaci ed economici, piuttosto che sui fini. E sappiamo tutti che il fine ultimo del Servizio Sociale non può non essere l'attivazione delle risorse interne della persona in modo che essa possa autodeterminarsi e diventare responsabile del proprio benessere e della propria vita. È dunque necessario, fin dalle prime ore di tirocinio, far comprendere agli studenti che il focus del lavoro dell'assistente sociale non sono solo i bisogni e/o le risorse disponibili, ma soprattutto le capacità dei singoli individui, che non vanno osservati come destinatari passivi dei benefici, ma come attori liberi di scegliere e assumersi responsabilità non solo verso se stessi ma nei confronti della collettività. Un aiuto professionale che non parte da questi presupposti diverrà, come afferma Illich[1127], disabilitante proprio perché le competenze tecniche andranno inevitabilmente ad imporre le loro definizioni di bisogno, offrendo così servizi che, a loro volta, determineranno una dipendenza assistenziale e non promozione di *empowerment*.

Partendo da questi presupposti, un approccio per competenze nel tirocinio professionale implica che il corpo docente e i supervisori, all'inizio di ogni anno accademico, costruiscano un piano di lavoro condiviso, multidisciplinare e interdisciplinare, che prenda in considerazione non tanto quali conoscenze debbano essere trasmesse all'interno di ogni singola disciplina, quanto le competenze in uscita che dovranno essere dimostrate ed effettivamente apprese dagli studenti che, in breve tempo, potrebbero ritrovarsi a lavorare per e con le persone all'interno di un ente pubblico e/o privato. Una progettazione che tenga conto dell'esigenza di una formazione il più possibile professionalizzante da non delegare solo ai servizi in cui gli studenti svolgono il tirocinio, ma ricompresa anche nelle sedi accademiche attraverso metodi di insegnamento partecipativo: casi studio, lavori di gruppo, *role playing*, simulazioni, ecc. Tanto più gli studenti si sentiranno protagonisti attivi e avranno

[1127] I. Illich, *Esperti di troppo. Il paradosso delle professioni disabilitanti,* Erickson, Trento, 2008.

l'opportunità di sperimentarsi, quanto più si avrà la possibilità di promuovere modalità di apprendimento trasformativo. Un apprendimento che aiuta i futuri professionisti dell'aiuto a diventare criticamente riflessivi, reattivi nell'agire, flessibili nell'aprirsi alle situazioni nuove e capaci di innovare ponendosi come agenti di cambiamento.

10.4 Apprendere per innovare

Da alcuni anni la Commissione europea promuove un particolare approccio alla ricerca e all'innovazione, *Responsible Research and Innovation* (RRI), in cui invita tutti gli attori sociali (cittadini, organizzazioni della società civile, aziende, decisori politici, Terzo settore, ricercatori e sedi deputate all'istruzione e alla formazione) a collaborare e costruire sinergie con il fine di "allineare i processi e i risultati della ricerca e dell'innovazione ai valori, ai bisogni e alle aspirazioni della società". L'innovazione e la ricerca, nell'ottica delle politiche dell'Unione Europea, possono infatti contribuire direttamente al benessere dei cittadini e delle società poiché, oltre a spingere verso la crescita e creare nuovi posti di lavoro, facilitano la vita di ogni giorno migliorando i servizi.

RRI si configura come un processo interattivo e trasparente con cui i diversi *stakeholders* diventano sensibili l'uno con l'altro, il fine è infatti quello di conseguire: pubblici coinvolti e attori e istituzioni responsabili; risultati eticamente accettabili, sostenibili e socialmente desiderabili; soluzioni alle grandi sfide sociali. Raggiungere questi risultati richiede però che i processi siano: diversi e inclusivi (includere fin dall'inizio un insieme di attori nelle azioni pratiche, nelle attività di deliberazione e nella fase in cui vengono prese le decisioni in modo da favorire la produzione di una conoscenza che sia qualitativamente migliore e utile); anticipati e riflessivi, in modo da generare intuizioni e creatività che possano aumentare la capacità di agire sulle situazioni; aperti e trasparenti (è indispensabile comunicare i risultati, le implicazioni e le conclusioni in modo da favorire costantemente il dialogo e il confronto reciproco); sensibili e adattivi al cambiamento (ciò consente di modificare modi di pensare e comportamenti, in modo da lavorare per un fine comune e, in qualche modo, costruire "una grammatica condivisa").

Alla luce di tali premesse ci si è interrogati sulla possibilità di integrare e/o potenziare le competenze di RRI, con riferimento al già citato Progetto EnRRICH, all'interno del Corso di laurea magistrale in Servizio Sociale e Politiche Sociali dell'Università di Sassari.[1128] L'intento è quello di promuovere negli studenti lo sviluppo di conoscenze, abilità e competenze per sostenere la RRI e rispondere alle esigenze espresse dalle organizzazioni della società civile. La sperimentazione è stata avviata nel corso dell'anno accademico 2016/2017 all'interno degli insegnamenti di "Ricerca sociale e innovazione responsabile" (I semestre) e "Ricerca azione comunitaria" (II semestre), mentre già nel corso dell'anno accademico 2015/2016 sono stati realizzati gli incontri di altervisione nell'ambito del tirocinio professionale. Di seguito, facendo riferimento ai processi e alle dimensioni individuate dai referenti del progetto EnRRICH, verranno presentati i principali risultati.

Partiamo dal concetto di riflessività, anche se tanto si è già detto in merito. Le studentesse, protagoniste dei gruppi di altervisione, si sono soffermate in maniera dettagliata su tale tematica, evidenziando quanto sia importante acquisire la capacità di rielaborare un'esperienza attraverso l'autoriflessione.[1129] Quest'ultima nasce sempre da un confronto, con lo scopo di individuare punti di forza e criticità della propria esperienza da utilizzare per migliorare e rafforzare le proprie competenze in ambito professionale. Competenze riflessive che, come si è potuto osservare dall'analisi delle relazioni finali, si sviluppano soprattutto all'interno della relazione tirocinante-supervisore, se questa è improntata su uno scambio comunicativo. In una relazione di questo tipo, infatti, ogni situazione viene rielaborata ed eventuali difficoltà e/o errori vengono affrontati volta per volta nella prospettiva di un apprendimento continuo.

> "Secondo me il tirocinio è una fonte rilevante per l'acquisizione di questa competenza. Una modalità con la quale si può conseguire la riflessività consiste in un continuo

[1128] Non dimentichiamo che le università hanno sempre dato il loro contributo, sia direttamente che indirettamente, al processo decisionale nella società. Ci si riferisce alla cosiddetta "Terza Missione", l'insieme delle attività "volte a generare, usare, applicare e sfruttare la conoscenza ed altre capacità universitarie al di fuori dei confini accademici". Per approfondimenti cfr. A. Vargiu, *La ricerca sociologica tra valutazione e impegno civico*, cit., p. 183.

[1129] Riflessività che viene potenziata, così come chiarisce Habermas, a partire da un approccio ermeneutico, in base al quale chi interpreta ragiona anche sulla propria attività di interpretazione: "L'autoriflessione spiega le esperienze che accadono al soggetto parlante nell'impiego della sua competenza comunicativa". Cfr. J. Habermas, *Agire comunicativo e logica delle scienze sociali*, Il Mulino, Bologna, 1980, pp. 286-287.

confronto tra studente e supervisore in merito a ogni singola operazione svolta in servizio, in modo tale da mettere in discussione ogni dubbio che il tirocinante presenta e mettere in gioco le proprie conoscenze teoriche sul piano pratico, avendo il diritto e la possibilità di sbagliare interrogandosi su se stesso e sulle proprie capacità. Per esempio, nel progettare un intervento è necessario conciliare e integrare teoria con pratica e realizzare questo, insieme al supervisore, risulta indispensabile per sviluppare praticità e riflessività".[1130]

Un professionista dell'aiuto riflessivo che si adopera per innovare e le cui competenze, sebbene gli studenti non facciano esplicito riferimento alla ricerca, ben si coniugano con quelle individuate dal progetto EnRRICH. Un assistente sociale ha infatti la possibilità di sviluppare, all'interno del tirocinio professionale, la riflessione sul contesto territoriale e organizzativo in cui si colloca il proprio lavoro (*context-awareness*); si interroga sui propri valori, principi e responsabilità, ma anche su quelli degli altri, che siano professionisti e/o utenti dei servizi (*critical thinking*); riflette costantemente sulle sue responsabilità etiche, ben esplicitate dal Codice Deontologico (*ethical awareness*), coltiva le proprie virtù e si impegna nel promuovere quelle delle persone che necessitano di aiuto (*cultivating virtues*); è consapevole del proprio ruolo, dei mandati di cui è investito e delle responsabilità sociali e morali, affinando la capacità di mantenere separati i confini tra le due (*social moral disposition*); cerca di promuovere le pratiche riflessive all'interno dell'ente in cui opera richiedendo, ad esempio, incontri di supervisione o altervisione (*reflexivity leadership*); comprende che il suo non è l'unico punto di vista ma esistono differenti prospettive che dovrebbe imparare ad accettare e accogliere, partendo dal presupposto che il Servizio Sociale non è una professione autoreferenziale ma è indispensabile il dialogo, il confronto e la collaborazione con gli altri operatori (*perspective-taking ability*). Quest'ultima competenza, in particolare, si ricollega a quelle che il gruppo di lavoro del progetto EnRRICH hanno individuato nell'area dell'inclusività: *nurturing diversity* (conciliare punti di vista diversi); *multi-perspective communication* (comunicare con la pluralità di soggetti pubblici e privati afferenti al mondo dei servizi); *multi-disciplinary collaboration* (collaborare in un'ottica multidisciplinare); *building partnerships* (costruire sinergie per il benessere dei singoli e della collettività).

[1130] Testimonianza Denise, incontro di altervisione. I nomi individuati per i partecipanti agli incontri di altervisione sono fittizi, nel rispetto della normativa sulla privacy.

L'anticipazione, seconda dimensione individuata dal progetto EnRRICH, può essere intesa, a parere degli studenti, come la capacità di proiettare se stessi all'interno di una circostanza e prevedere, appunto anticipare, la reazione ad essa. Questa competenza, nel tirocinio professionale, si attiva ogni qualvolta ci si trova ad affrontare una nuova situazione, ad esempio un colloquio con un utente o una visita domiciliare e si acquisisce inevitabilmente con l'esperienza. Nonostante le conoscenze teoriche abbiano la loro dose di importanza, le pratiche sono quelle che meglio aiutano lo sviluppo dell'anticipazione, per cui il tirocinio diventa il luogo privilegiato di sperimentazione.

> "Per un assistente sociale che ha maturato anni di esperienza sul campo l'anticipazione è il saper cogliere determinati segnali nel contatto con l'utente, elaborare strategie per risolvere i casi, sapersi muovere con cautela ma con abilità. Per uno studente, assistente sociale di domani, l'anticipazione è possedere quelle conoscenze teoriche di base che agevolano l'acquisizione di quelle pratiche e che permettono di vedere sé stessi all'interno del mondo del lavoro".[1131]

L'anticipazione richiede il sentirsi preparato alle situazioni che si andranno a fronteggiare, anche se ciò non significa prevedere ogni accadimento e/o ogni possibile reazione, né tantomeno essere onnipotenti ed immuni dagli errori, quanto comprendere i diversi significati di una situazione per sapere come affrontarla, iniziando così a figurare le possibili reazioni. È la competenza di ipotizzare il futuro e comprendere come le varie dinamiche potrebbero influenzarlo, sebbene il futuro che un assistente sociale può immaginare debba in qualche modo essere plausibile e legato alle circostanze, alle risorse e alle disponibilità che presenta il contesto di riferimento (inteso nella sua accezione di sistema).

Ciò rimanda subito alle competenze individuate dal gruppo di lavoro WP2 del progetto EnRRICH: immaginare futuri plausibili, sostenibili e socialmente desiderabili (*future-oriented creative and ethical thinking*) anche da un punto di vista etico. Questo implica, da un lato, partire dalle persone intese nella loro globalità, andando ad esplorare i mondi vitali in cui sono inserite per comprendere e riflettere sugli effetti che le nostre azioni, in quanto professionisti, potrebbero esercitare (*future-oriented integral thinking*), non dimenticando che le persone sono protagoniste attive del loro

[1131] Testimonianza Elisa, incontro di altervisione.

cambiamento (*participatory in anticipation*); dall'altro, pensare criticamente ai fattori di ostacolo, in primis le resistenze a livello istituzionale e normativo, che spesso non consentono agli assistenti sociali di essere agenti di cambiamento (*future-oriented critical thinking*).[1132]

Anticipazione che significa anche, come ci ricorda Debora, essere pro-attivi, ossia accumulare quel leggero anticipo, grazie all'organizzazione che ci si è dati, che ti consente di scegliere con lucidità, prendere le decisioni più adeguate, andando in un certo senso a creare e condizionare gli eventi (*being well-timed*).

> "Il mio supervisore mi ha trasmesso l'importanza e l'efficacia dell'organizzare e pianificare giorno per giorno le mansioni da svolgere e di portare avanti il lavoro prima del tempo stabilito. In questo modo, costruendo una scaletta a lungo termine è possibile rispettare eventuali scadenze e termini previsti avendo tutto il tempo necessario per rifletterci a sufficienza e raggiungere adeguatamente tutti gli obiettivi prefissati".[1133]

Le conoscenze teoriche servono proprio a questo, agevolano l'anticipazione, ma da sole non bastano: è l'esperienza ad affinare questa competenza.

> "Il tirocinio è sicuramente una fonte di apprendimento che permette di esperire le modalità di mettere in pratica ciò che si è potuto conoscere tramite la teoria, ma allo stesso tempo nella teoria non è possibile ritrovare le modalità di anticipazione perché le situazioni che si presentano non possono che essere diverse e ognuna ha bisogno di un'analisi e una valutazione a se stanti. A livello formativo non è possibile sviluppare delle teorie standard sull'anticipazione, mentre tramite la supervisione è possibile analizzare degli aspetti e provare insieme a mettere in pratica l'anticipazione. Questa modalità di condivisione nel tirocinio della laurea magistrale l'ho potuta sperimentare attivamente e mi sono resa conto di quanto è importante capire le varie possibilità che si stanno presentando per poi poter immaginare come agire nel momento successivo".[1134]
>
> "La mia esperienza di tirocinio mi porta a riflettere sul fatto che l'anticipazione rappresenta una delle dimensioni altamente utilizzate dal tirocinante. Prima di un colloquio, se mi è possibile, cerco di approfondire la conoscenza della situazione oltre a documentarmi sull'argomento in questione. Tendo a pensare ad ipotetiche domande che potrebbero provenire da un utente e di conseguenza ad una risposta che potrebbe ricevere. Penso all'anticipazione come ad una capacità grazie alla quale mi vedo all'interno di una situazione e penso a come potrei agire in essa".[1135]

[1132] Cfr. J. Midgley, A. Conley, *Social work and Social development: theories ancd skills for developmental Social Work*, Oxford University Press, 2010.
[1133] Testimonianza Debora, incontro di altervisione.
[1134] Testimonianza Giovanna, incontro di altervisione.
[1135] Testimonianza Arianna, incontro di altervisione.

Quanto detto si ricollega con le altre due dimensioni, innanzitutto l'inclusività, intesa come l'insieme delle strategie e azioni realizzate per incoraggiare la partecipazione attiva delle persone alla vita comunitaria (*participatory ability*). Ciò presuppone per un assistente sociale partire sempre dalla persona e dal suo ambiente vitale, valorizzando tutte le risorse interne ed esterne a disposizione, includerlo nelle scelte che lo riguardano[1136], creare generatività, andando così, ove possibile, a contrastare fenomeni non solo di esclusione ma anche di dipendenza dai servizi e cronicizzazione.

> "La dimensione dell'inclusività è qualcosa che ritrovo nella pratica professionale dell'assistente sociale, nella sua capacità di coinvolgere le parti interessate a responsabilizzarsi, ad impegnarsi nella ricerca di nuove soluzioni, mettendo me, assistente sociale, come guida in questo percorso".[1137]

È una delle dimensioni che gli studenti dichiarano di aver riscontrato di più nel percorso di tirocinio, osservando proprio l'atteggiamento professionale del supervisore nei confronti degli utenti.

> "Durante il percorso di tirocinio è stato possibile confrontarmi con tale dimensione e penso che sia possibile garantire l'inclusività di una persona e della propria rete a partire dai colloqui conoscitivi. Venire a conoscenza di una situazione di disagio personale o familiare e comprendere quali azioni ha posto in essere la persona per migliorare la propria posizione è utile al fine di rinforzare le attività positive e incoraggiare, di conseguenza, la partecipazione della persona. In questo modo, questa vivrà la situazione in prima persona, senza limitarsi ad ascoltare e porre in essere azioni stabilite dal professionista ma comprendendo ciò di cui ha realmente necessità".[1138]

L'assegnazione di compiti, come si è più volte evidenziato nel corso dell'elaborato, stimola la partecipazione attiva del tirocinante ma anche la sua autostima, rafforzando così la sua motivazione ad apprendere. Sentirà la fiducia da parte del supervisore, vedrà riconosciute e valorizzate le sue potenzialità e, al contempo, aumenterà la sua responsabilità etica. L'inclusività viene infatti osservata nella sua multidimensionalità, così come chiarisce Federica:

[1136] R. Demartis, *L'aiuto professionale in Servizio Sociale*, Franco Angeli, Milano, 2012, pp. 53-55.
[1137] Testimonianza Romina, incontro di altervisione.
[1138] Testimonianza Arianna, incontro di altervisione.

> "La dimensione dell'inclusività all'interno del percorso di tirocinio è stata sviluppata e può essere sviluppata a mio parere secondo tre aspetti: 1) la volontà dell'assistente sociale di volermi fin da subito includere in ogni fase e momento del suo lavoro affinché io potessi entrare in relazione con metodi e tecniche della professione ma, soprattutto, in una relazione di fiducia con l'utenza. L'inclusività ha mirato ad accentuare le mie responsabilità per mettermi in gioco, sentendomi protetta dall'esperienza del mio supervisore; 2) l'inclusività dell'utente nella logica e organizzazione dell'Ente Locale. Il Servizio Sociale lavora all'interno di un ente sottostante a norme e regolamenti, ed è per questo che il cittadino/utente fin da subito dovrebbe essere incluso all'interno del contesto per capire ruoli e servizi. Se si lavora in questa prospettiva l'utente è consapevole del ruolo di ogni professionista; 3) l'inclusività dell'utente nel processo di aiuto, chiamato a partecipare in prima persona e attivamente alla risoluzione della sua situazione problematica".[1139]

È Debora a riportare un esempio concreto di partecipazione attiva facendo riferimento al contratto sociale, uno degli strumenti che consente di promuovere l'autodeterminazione degli utenti:

> "L'inclusività è una competenza che può essere appresa durante il tirocinio. Nello specifico, un esempio è emerso nel momento in cui è stato chiesto agli utenti di firmare il contratto sociale per l'avvio del servizio civico comunale. Ciascun utente ha così dichiarato responsabilmente di voler adempiere all'impegno prestabilito. L'utente non è attore passivo nella relazione di aiuto, ma si impegna attivamente nel portare avanti, fase per fase, il proprio progetto. Compito dell'assistente sociale sarà quello di aiutarlo nel raggiungimento dei propri obiettivi, ma non sostituendosi a lui, per consentirgli di prendere le sue decisioni in libertà e con responsabilità".[1140]

L'utente, secondo quello che è anche il dettato del Codice Deontologico, non solo va sempre coinvolto nelle decisioni che lo riguardano, ma andrebbe sempre informato in tutte le fasi del percorso, esplicitando anche limiti e incertezze (*openness and transparency*).

L'ultima dimensione riguarda la reattività, ossia l'essere competenti nel reagire ad ogni nuova sfida con flessibilità (*navigating "wickedness"* e *flexible design & practices*). Gli assistenti sociali, d'altra parte, lavorando con e per le persone, non possono trovarsi impreparati ai cambiamenti che continuamente coinvolgono sia il singolo che la società nel suo insieme. Dovrebbero essere sempre reattivi ma anche porsi in un atteggiamento proattivo, ossia adottare le proprie attitudini personali e le

[1139] Testimonianza Federica, incontro di altervisione.
[1140] Testimonianza Debora, incontro di altervisione.

abilità professionali e usarle per agire in anticipo, per prevenire eventuali scenari e precorrere gli eventi. Nello sviluppo di tale competenza assume un ruolo prioritario la formazione continua, vissuta da queste giovani assistenti sociali (una di loro al momento degli incontri di altervisione non aveva ancora conseguito l'abilitazione) come un'opportunità per essere delle professioniste in grado di rispondere ad una società che continuamente si trasforma e modifica le proprie esigenze, portando con sé nuovi bisogni (*adaptability*).

> "L'assistente sociale si trova sempre di fronte a situazioni in continuo cambiamento ed in questo senso deve essere pronta a nuove sfide, a mettersi in gioco, sempre con la finalità di acquisire nuove conoscenze e nuove competenze che la miglioreranno".[1141]

Un atteggiamento che dovrebbe essere promosso anche negli utenti in modo da accompagnarli in un percorso che si pone come fine ultimo la loro autonomia (*collective responsive capacities*).

> "Essere reattivi è una capacità che deve essere interiorizzata da chi svolge la professione di assistente sociale che, a parer mio, avrà la responsabilità di trasmetterla alle persone che si rivolgeranno al servizio. Migliorare significa andare oltre ciò che è stato, superare il passato e le emozioni che ha suscitato, per poter costruire qualcosa di nuovo che permetterà di soddisfare il bisogno, latente o manifesto, che è stato rilevato".[1142]

Reattività intesa anche come resilienza, come la capacità delle persone di far fronte agli eventi stressanti o traumatici e di riorganizzare in maniera positiva la propria vita dinanzi alle difficoltà. La resilienza è proprio la capacità che deve essere sviluppata nell'utente che si rivolge al servizio. La capacità generale di reagire di fronte a uno specifico evento è infatti insita in ognuno di noi, mentre le difficoltà emergono nel momento in cui è necessario capire che tipo di reazione si svilupperà e se sarà funzionale alla situazione. Questo implica, a sua volta, la capacità di riflettere sulle scelte e sulle azioni che si andranno ad intraprendere, ma consente anche di anticipare e prepararsi a fronteggiare nuovi eventi minacciosi, lavorando persino sulle rappresentazioni degli stessi.

[1141] Testimonianza Federica, incontro di altervisione.
[1142] Testimonianza Giovanna, incontro di altervisione.

È il tirocinio a configurarsi anche stavolta come il luogo in cui è possibile riconoscere l'importanza di tale competenza, osservando soprattutto il supervisore, ma è chiaro che solo l'esperienza potrà consentirne il pieno sviluppo.

> "La mia personale esperienza di tirocinio mi ha insegnato che la reattività nasce anche dall'apprendimento reciproco tra supervisore e tirocinante, quindi tra chi opera nel campo da anni e chi si sta affacciando a questo mondo da poco. Anche il tirocinante ha le potenzialità per fornire stimoli nuovi e la reattività è proprio la risposta attiva ad uno stimolo".[1143]

> "Durante il tirocinio mi è stato possibile valutare la mia capacità di reattività nel momento in cui mi sono dovuta confrontare con le nuove Linee di Indirizzo del Progetto Regionale "Ritornare a casa". Infatti, la RAS ha inviato, nell'arco di pochi mesi, due note informative, ciascuna delle quali conteneva delle modifiche rispetto a quella precedente. Nel momento in cui sono venuta a conoscenza di tale novità ho avuto modo di confrontarmi con un tema ormai discusso da diverso tempo, ma sempre attuale e più allarmante ed avere la flessibilità di comprendere le modifiche effettuate. Sicuramente è possibile parlare di reattività in molte altre situazioni come l'insorgenza di problematiche all'interno di un nucleo familiare seguito da diverso tempo dai Servizi e con un progetto già in atto. In questi casi l'assistente sociale dovrebbe avere la capacità di reagire in maniera flessibile alle sfide emergenti, aggiornando la situazione e cercando di comprendere come potersi organizzare con la famiglia alla luce del problema emergente".[1144]

Le studentesse che hanno partecipato agli incontri di altervisione, oltre a queste macro aree, indicate nel progetto EnRRICH come requisiti di processo, si sono interrogate, condividendo le loro riflessioni, anche su alcune dimensioni definite come le RRI keys: *governance*, *engagement*, *gender equality*, *ethics*, *sustainability, social justice*. Abbiamo già rilevato come queste siano presenti all'interno del Corso LM87, anche se il livello varia da disciplina a disciplina e, in ogni caso, vadano meglio delineate e rafforzate. L'attenzione è ricaduta soprattutto sull'etica, sui valori che stanno a fondamento della professione, su quella dimensione che Giovanna definisce come "saper essere, essere nel Servizio Sociale, essere Servizio Sociale".

> "L'assistente sociale che ha preso con sé l'etica della professione non avrà difficoltà nel riportarla come esempio, gli verrà spontaneo, potendo così trasmetterla serenamente e positivamente. L'assistente sociale dovrà sempre tener presente la sua etica, anche

[1143] Testimonianza Elisa, incontro di altervisione.
[1144] Testimonianza Arianna, incontro di altervisione.

quando in alcuni contesti cercheranno di sopraffarla, ma una volta che questa parte così essenziale sarà appurata dal professionista difficilmente potrà essere scavalcata".[1145]

L'etica non ci dice come risolvere qualsiasi situazione concreta. Ogni persona è diversa e diversi sono i suoi bisogni e anche nel caso di bisogni simili ogni persona è unica. Perciò ogni situazione si affronta in modo differente ma nel rispetto dei diritti universalmente riconosciuti quali libertà, uguaglianza, socialità, partecipazione e in armonia con i valori e principi contenuti proprio nel Codice: dignità, unicità e centralità della persona, sviluppo della sua autonomia, valorizzazione della sua soggettività e della capacità di assumersi responsabilità, atteggiamento di non giudizio e riservatezza.

"Mi viene in mente un esempio concreto vissuto in prima persona durante la mia attuale esperienza di tirocinio. Ho avuto l'opportunità di assistere ad alcuni colloqui di orientamento al lavoro, nel corso dei quali sono stati ascoltati i bisogni degli utenti, le loro aspettative rispetto al percorso, le aspirazioni ed anche le abilità e le esigenze di ciascuno. Da ogni colloquio sono emersi bisogni, aspettative, aspirazioni e abilità differenti ma in tutti i casi la persona era centrale e ne è stata valorizzata la sua unicità e autonomia. In che modo? Attraverso l'ascolto e la disponibilità a venire incontro alle sue esigenze, a rispiegare i dettagli del percorso quando qualcosa non era chiaro, attraverso un atteggiamento comprensivo e non giudicante, attraverso un complimento o un semplice «come va?». Senza armonia tra comportamenti e principi si azzererebbe la centralità della persona, la sua autodeterminazione, così come la personalizzazione dell'intervento e la partecipazione attiva dell'utente".[1146]

Proprio la partecipazione, secondo Elisa, anche se è un pensiero condiviso da tutte le studentesse, è il principio e diritto che ci riporta alle aree della *governance* e dell'*engagement*.[1147] Si può infatti parlare di impegno pubblico solo all'interno di un sistema di servizi che lo renda possibile (sistema dove i cittadini trovano risposta ai loro bisogni in un contesto vicino alle loro comunità locali e possono e devono essere parte di questa risposta). La promozione della partecipazione costituisce una parte del lavoro degli assistenti sociali che, in quanto agenti di cambiamento, dovrebbero investire sull'autodeterminazione delle persone e sulla solidarietà tra cittadini, valorizzando le reti formali e informali e le risorse del territorio in modo che il bisogno non ricada su

[1145] Testimonianza Giovanna, incontro di altervisione.
[1146] Testimonianza Elisa, incontro di altervisione.
[1147] Per approfondimenti, sempre in merito alla Terza missione dell'Università, cfr. P. Binetti, M. Cinque, *Valutare l'università e valutare in università*, Franco Angeli, Milano, 2016; C. Formica, *Terza missione: parametro di qualità del sistema universitario*, Franco Angeli, Milano, 2016.

un'unica persona o su pochi, ma sia sentito vicino dalla comunità. Lo stesso Codice Deontologico afferma che la nostra professione contribuisce "a promuovere una cultura della solidarietà e della sussidiarietà, favorendo iniziative di partecipazione", così da creare quel tessuto sociale accogliente e rispettoso dei diritti di tutti e mobilitare l'attenzione soprattutto verso quelle situazioni di svantaggio, disagio e deprivazione.

> "Interpreto l'*engagement* sia come impegno pubblico di ogni cittadino ma anche come impegno pubblico degli assistenti sociali (in qualità di cittadini e di professionisti) alla promozione dell'*engagement* stesso e alla non indifferenza. Trovo sia difficile far emergere questo aspetto della nostra professione quando si lavora alle dipendenze di un ente in cui si è condizionati non solo dal proprio mandato professionale ma anche dalla politica adottata dall'ente stesso. Ogni assistente sociale può impegnarsi, nel suo piccolo, per la promozione di una società che sia più presente e più motivata alla partecipazione, ma per quanto ho avuto modo di osservare, imparare e conoscere finora, un assistente sociale specialista ha delle competenze in più che permettono un esercizio più esteso della promozione alla partecipazione".[1148]

Sebbene questa competenza, nella maggioranza dei casi, venga attribuita all'assistente sociale specialista, nel Servizio Sociale la promozione dell'impegno pubblico è indispensabile fin dai servizi di base. Tutti i cittadini dovrebbero essere coinvolti nei contesti deliberativi e decisionali perché è da tale coinvolgimento che è possibile passare alla partecipazione attiva che, a sua volta, conduce all'azione.

> "Se il Servizio Sociale è sapere, saper essere e saper fare appare evidente che per impegnarsi attivamente a livello pubblico c'è bisogno di tutte e tre le parti, e in particolare, parlando di *engagement*, è essenziale saper fare, svolgere azioni, partecipare. L'impegno pubblico dell'assistente sociale specialista però non riguarderà solamente il singolo professionista, ma dovrà servire come esempio sia per gli altri professionisti che per gli utenti stessi. Nel momento in cui il concetto di impegno pubblico verrà introiettato si potrà collaborare per lo stesso scopo: il benessere collettivo".[1149]

Qualsiasi intervento non può non essere sostenibile. Una sostenibilità riferita all'utilizzo responsabile, corretto e razionale dei tempi e delle risorse che si hanno a disposizione.[1150] L'impegno assunto dovrà infatti essere fattibile, nel senso che la sua predisposizione porterà al conseguimento degli obiettivi prestabiliti. La qualità di un

[1148] *Ibidem*.
[1149] Testimonianza Giovanna, incontro altervisione.
[1150] Cfr. C. Bruni *et al*., *Servizio Sociale e crisi del welfare*, Maggioli, Santarcangelo di Romagna, 2013.

intervento non può prescindere dal criterio della sostenibilità e dalla sua valutazione, intesa come ricerca sulla validità dell'azione o della decisione intrapresa in vista di un futuro cambiamento. L'assistente sociale, come da dettato deontologico, non deve mettersi in condizioni di lavoro che siano incompatibili con il mandato professionale, istituzionale e sociale e che possano compromettere la qualità dell'intervento e il raggiungimento degli obiettivi.

> "Riuscire a creare qualcosa di sostenibile significa essere riusciti a visualizzare, vedere anticipatamente i vari riflessi possibili di una situazione per poi sapere quale comportamento mettere in atto davanti a quel riflesso che si è presentato. Per potenziare i fattori che influenzano le attività è necessario aver fatto una buona analisi del contesto socio-economico di riferimento in modo da aver rilevato i bisogni, espressi e inespressi, le risorse, disponibili e attivabili, le figure significative da coinvolgere e farle diventare parte attiva per poi collaborare. La sostenibilità sta anche nel fatto che il progetto, programma o la politica dovrà durare nel tempo. Questa caratteristica sarà determinante per la finalità dell'operato che dovrà produrre un cambiamento stabile che perduri nel tempo e nello spazio che arrivi a diventare parte di quel contesto di riferimento conducendolo al miglioramento".[1151]

L'assistente sociale specialista, oltre alle funzioni riservate agli assistenti sociali, ha il compito di elaborare, programmare e progettare interventi e servizi nel campo delle politiche sociali. Si trova ad operare in una dimensione molto più ampia che, come precisa Romina, va dal generale al particolare: cerca di mediare tra i cittadini e le istituzioni, pubbliche e/o private, che possono garantire la realizzazione di servizi e interventi; osserva i punti di forza e le criticità presenti, utilizzando qualsiasi risorsa presente e sostenendo l'uguaglianza tra tutti i cittadini, comprese le minoranze. Riflessione esplicitata anche da Giovanna secondo la quale ogni persona, a maggior ragione in un contesto di Servizio Sociale, dovrebbe essere valorizzata per le sue caratteristiche, sospendendo il giudizio e andando invece ad attivare le sue potenzialità.

> "L'assistente sociale professionista ha la possibilità e il compito di innalzare l'importanza dell'uguaglianza in generale, e ancor di più quella di genere che, spesso, oggigiorno sorge come argomento di discussione superficiale senza diventare un principio condiviso che permetterebbe alla comunità di avere una maggiore quantità e qualità di risorse a disposizione. Ancora ci troviamo in un contesto prettamente maschilista dove i riconoscimenti alle donne sono molto limitati però, allo stesso tempo, chi riconosce

[1151] Testimonianza Giovanna, incontro di altervisione.

l'importanza dell'uguaglianza di genere inizia a dar spazio alla collaborazione più ampia e non discriminante raggiungendo così ottimi risultati".[1152]

L'uguaglianza di genere, in particolare, esplica e sottolinea che gli uomini e le donne dovrebbero ricevere pari opportunità e pari trattamenti, senza essere discriminati e/o discriminate proprio in base al genere. Questo è l'obiettivo riportato dalla Dichiarazione Universale dei Diritti Umani delle Nazioni Unite che cerca di creare uguaglianza nel diritto e nelle situazioni sociali. Ed è proprio in quest'ottica che il Servizio Sociale esprime la sua posizione di forte e deciso sostenitore dell'uguaglianza di genere.

"Nel momento in cui manca il riconoscimento dell'importanza della diversità, che permette agli altri di arrivare dove noi non arriviamo e viceversa, a parer mio manca la disciplina stessa del Servizio Sociale che potrebbe essere definito come garante della diversità. La diversità è una delle poche cose che paradossalmente ci accomuna tutti e ci rende unici, e questo è il principio chiave che accompagna i professionisti del Servizio Sociale e, in generale, tutte le professioni dell'aiuto".[1153]

Le aree dell'uguaglianza di genere e della giustizia sociale sono per tutte le studentesse il prototipo di una società giusta ed equa fondata sul rispetto dei diritti e sul rispetto della diversità (intesa nel senso di unicità), sulle pari opportunità e sulla non discriminazione, sebbene sia un modello ancora ben lontano da quello di società che conosciamo finora. Elisa, in particolare, amplia il discorso prendendo in considerazione una tematica che oggi si configura come una sfida decisiva per il Servizio Sociale, quella di promuovere comunità includenti e accoglienti.

"Alla luce dei recenti tragici avvenimenti che hanno scosso numerose parti del mondo penso che i principali ostacoli alla realizzazione di una società equa e giusta siano rappresentati dalla religione e dall'educazione. Onde evitare fraintendimenti ci tengo a precisare che la religione non è di per sé una barriera. L'ostacolo può essere dato dall'interpretazione che si fa dei dogmi religiosi e spesso dalla poca tolleranza tra religioni diverse. Le nostre società sono sempre più multiculturali ma non sempre la multiculturalità è accompagnata dal rispetto reciproco e da una concezione positiva del diverso. Da un lato abbiamo carte, costituzioni e dichiarazioni che ci dicono che le società si fondano sulla valorizzazione delle pari opportunità e sulla non discriminazione basata

[1152] *Ibidem*.
[1153] *Ibidem*.

sul sesso, sullo stato civile, sull'etnia, la nazionalità, la religione, il pensiero, l'ideologia politica e qualsiasi differenza caratterizzi le persone. Da un altro lato abbiamo religioni i cui dogmi entrano in contrasto con questi principi. Si pensi al ruolo che assume la donna in alcune religioni, l'idea che sia inferiore all'uomo e che non possa avere gli stessi diritti. Si pensi ancora alle persone omosessuali, accettate con difficoltà o non accettate nel mondo religioso, talvolta anche prive di diritti in uno Stato di diritto o addirittura vittime dello stesso. In tutto ciò l'educazione ha un ruolo fondamentale. Si dovrebbe educare alla diversità come ricchezza e non come perdita, soprattutto educare al rispetto fin da quando si è piccoli in modo che il confronto con l'altro sia spontaneo, spinto dalla curiosità e non dalla paura e dall'odio. Proprio il tirocinio può essere l'opportunità per iniziare a maturare sensibilità rispetto a queste aree".[1154]

Alla luce di quanto è emerso dagli incontri di altervisione, è evidente il ruolo fondamentale che assume il tirocinio nel percorso degli assistenti sociali specialisti, anche se le competenze qua individuate, al di là di quelle legate alla pratiche riflessive, non si evincono né dalle loro relazioni finali né dalle valutazioni dei supervisori.

"Nel mio percorso di tirocinio ho acquisito le competenze di cui abbiamo discusso durante gli incontri e ho potuto osservarle concretamente nell'agire professionale del supervisore. Alla domanda: "È possibile o meno acquisire queste competenze nel percorso di tirocinio?", la mia risposta è: "Si, è possibile!". Ritengo che debba essere la meta da raggiungere nel tirocinio professionalizzante".[1155]

È stato lo stimolo "lanciato" durante gli incontri a far emergere tali saperi che altrimenti sarebbero rimasti taciti, senza alcuna possibilità di attivare e condividere riflessioni in merito. Il passo successivo potrebbe essere quello di coniugare tali competenze non solo nella pratica professionale ma anche nella ricerca di Servizio Sociale, che dovrebbe diventare una parte dell'operatività quotidiana. Questo consentirebbe, oltre ad avere la possibilità di osservare le situazioni da un'altra prospettiva, di sviluppare ulteriori spazi di riflessione critica, mostrandosi curiosi e disponibili a mettere continuamente in discussione sia le proprie scelte che se stessi, operando anche nell'ottica dell'innovazione.

[1154] Testimonianza Elisa, incontro di altervisione.
[1155] Testimonianza Federica, incontro di altervisione.

10.4 Progettare per competenze con la comunità professionale

Le riflessioni dei supervisori del Corso L39 non si discostano più di tanto da ciò che è emerso in sede di analisi della documentazione. Parlo di riflessioni perché in molti casi i colleghi non si sono limitati ad individuare conoscenze, abilità e competenze, ma hanno espresso il loro pensiero in merito alla formazione degli studenti. Questo soprattutto in riferimento alla dimensione emotivo-relazionale che appare come la più complessa da guidare non solo per lo studente ma anche per il professionista che lo accompagna. Naturalmente il livello di coinvolgimento varia a seconda del servizio: "È la parte più delicata da gestire, soprattutto nel campo sociosanitario. È difficile non farsi coinvolgere emotivamente da problemi di salute che creano a volte disabilità o cambiamenti radicali nella vita di una persona".[1156]

Tutto ciò è strettamente collegato alla buona conoscenza di sé, delle ragioni che sottendono la scelta del percorso di studi, del controllo, dell'equilibrio personale e delle capacità critiche, sulle quali i supervisori concordano nell'evidenziarne la scarsa "esplorazione". Un percorso che andrebbe maturato, a loro avviso, già in ambito universitario durante gli incontri di guida al tirocinio ma, non solo, sarebbe auspicabile sia una selezione attenta in ingresso, sia un percorso obbligatorio di conoscenza di sé, così come avviene per altre professioni dell'aiuto, quali gli psicologi. È importante partire sempre dalle motivazioni, esplicitando fin dall'inizio ai tirocinanti che è necessario "liberarsi da false illusioni nel poter risolvere tutto" e, allo stesso tempo, "credere nella propria capacità di agente di cambiamento".

> "Questo aspetto è sicuramente quello più complesso da analizzare, in quanto è parso nell'ambito dei tirocini della triennale, un aspetto carente. In molti casi (la maggioranza) sono emersi aspetti della dimensione personale non gestiti e spesso prevalenti anche nel merito dei principi di servizio sociale. È accaduto spesso che il tirocinante, pur a conoscenza dei principi di Servizio Sociale, abbia avuto atteggiamenti giudicanti nell'analisi di situazioni o anche messo in atto proiezioni forti, senza riuscire però a riflettere in chiave critica sui movimenti personali. Tale aspetto ha spesso generato tensioni quando analizzato e riportato dal supervisore".[1157]

[1156] Testimonianza supervisore servizio sociosanitario Distretto Alghero.
[1157] Testimonianza supervisore USSM Sassari.

Uno studente, futuro assistente sociale, dovrebbe interiorizzare fin da subito il significato di "autonomia tecnico-professionale", perché solo in questo modo sarà in grado di destreggiarsi tra i diversi mandati di cui sarà investito, con il fine ultimo di promuovere il benessere delle persone rimuovendo, ove possibile, le cause del disagio. Per fare questo è indispensabile conoscere le risorse sia del proprio servizio che quelle presenti nel territorio, in modo da realizzare processi di aiuto integrati. L'accento, dunque, viene posto dai supervisori sulle competenze professionali: accoglienza, disponibilità all'ascolto, empatia, lettura dei bisogni sociali, conduzione del colloquio, coinvolgimento della persona nel processo di aiuto, rispetto della deontologia professionale, utilizzo consapevole della documentazione, lavoro di rete, *problem solving*, ecc. In merito si riscontrano negli studenti buone conoscenze teoriche della professione che, seppure non consolidate, consentono di "muoversi" nell'analizzare le situazioni incontrate nei contesti specifici. Tuttavia, tali conoscenze non bastano se non si è in grado di coniugare costantemente la teoria e la pratica professionale.

Le competenze riflessive occupano uno spazio decisivo anche in questa sede: riflettere sul proprio agire professionale; riflettere sui feed-back ricevuti dall'utente e dal supervisore; interrogarsi sul proprio punto di vista, sull'eventuale presenza di pregiudizi, averne consapevolezza per evitare che questi possano avere delle influenze negative nell'operatività. Individuare, in altri termini, spazi/momenti di riflessione, anche in forma scritta, per "entrare in contatto" e riconoscere le diverse emozioni che scaturiscono dalla relazione con l'altro, che sia utente, collega o altro professionista. Ciò che invece troviamo di nuovo è la competenza creativa che, per un supervisore in particolare, è indispensabile soprattutto alla luce della complessità attuale: "riuscire ad inventarsi soluzioni alternative, ovviamente in relazione al contesto in cui si opera senza però dimenticare il coinvolgimento della rete".[1158]

I supervisori della LM87, al contrario, mettono in evidenza le lacune che hanno riscontrato negli studenti: da un lato, i contenuti di carattere amministrativo indispensabili per la pianificazione e programmazione dei servizi e degli interventi nell'ambito dell'ente locale; dall'altro, le conoscenze delle politiche sociali che implicano "la capacità di analisi/lettura dei bisogni nonché delle aspettative e/o desideri di un determinato territorio/comunità. Altrettanto importante è l'individuazione delle

[1158] Testimonianza supervisore Comune di Sassari.

priorità sociali dalla quale consegue una realistica programmazione degli interventi".[1159] Le competenze tecnico-professionali dovrebbero necessariamente ampliarsi ed evolvere nel corso del tirocinio magistrale, anche perché l'obiettivo è quello di formare un assistente sociale specialista. Non sempre questo trova un riscontro effettivo per tutte le motivazioni che abbiamo già segnalato in sede di analisi delle relazioni di tirocinio.

In linea generale, oltre le competenze che fanno parte del bagaglio professionale dell'assistente sociale, l'accento viene posto sulle seguenti aree: rilevazione dei bisogni, definizione e verifica degli interventi; gestione corretta dell'informazione e della comunicazione; coordinamento di gruppi di lavoro; tecniche di progettazione; analisi dati statistici e utilizzo tecniche e software di elaborazione dati; adattamento e flessibilità; governo dei processi amministrativi; "progettare sistemi integrati di benessere locale e attivare e gestire programmi di informazione, sensibilizzazione e responsabilizzazione della comunità locale"[1160]; prevenzione sociale; gestione delle risorse umane, ecc. Un supervisore, in particolare, mette in evidenza l'importanza del saper comunicare (se stessi all'organizzazione; l'organizzazione all'esterno; la mission a tutte le figure interne ed esterne all'ente; il proprio percorso alla comunità professionale; facilitare i flussi informativi; curare l'immagine organizzativa) e del prendere consapevolezza dei limiti e delle potenzialità (dell'organizzazione e personali).

La consultazione con i supervisori è fondamentale se si vuole progettare un tirocinio per competenze. Una progettazione condivisa con la comunità professionale, dove l'apprendimento non è un mero processo interiore del singolo, ma un flusso esteriore dato dalla relazione tra tutti gli attori in gioco e il contesto.

10.5 Una proposta operativa: valutare per competenze

In ambito universitario, in particolare nei corsi di studio in Servizio Sociale, l'organizzazione della didattica dovrebbe avvalersi di metodologie innovative che consentano di favorire l'apprendimento per competenze. Competenze che vanno prima di tutto declinate e sviluppate, prendendo sempre come punto di riferimento le

[1159] Testimonianza supervisore Comune di Alghero.
[1160] Testimonianza supervisore Comune di Ittiri.

specificità della professione, le richieste del mercato del lavoro e dell'intera società ma, soprattutto, i livelli di partenza degli studenti. Come più volte ribadito nel corso dell'elaborato, non si può infatti prescindere dal bagaglio di competenze che derivano dalle esperienze personali, lavorative e formative dei diretti interessati, perché è su queste che si dovrà lavorare in termini di crescita.

Competenze che, per quanto concerne il tirocinio professionale, andranno valutate sia in itinere che nella fase conclusiva del percorso. Una valutazione che non sempre è semplice proprio perché manca a monte un'individuazione delle competenze per così dire chiave che ogni futuro assistente sociale dovrebbe acquisire nel corso dell'esperienza. In merito, alla luce di ciò che è emerso dalle diverse fasi operative della ricerca in oggetto, si propone una griglia di valutazione che, senza nessuna pretesa di esaustività, potrebbe essere adottata dai diversi attori che, sia per la L39 che per la LM87, si occupano di tirocinio. Una proposta operativa orientata a favorire quel processo di armonizzazione che ancora risulta assente, sia nelle diverse sedi accademiche sia all'interno della stessa comunità professionale, e genera una formazione, in relazione al tirocinio professionale, frammentata e diversificata, che non agevola processi di apprendimento esperienziale olistici. Questo è l'obiettivo generale da cui partire, seppure consapevoli delle difficoltà che tale proposta può incontrare, soprattutto a livello delle sedi formative che, nel rispetto della normativa vigente, hanno comunque una loro autonomia, per cui le scelte organizzative rispetto alla costruzione dei percorsi di tirocinio possono essere differenti. Più semplice appare la condivisione dello strumento operativo all'interno della comunità professionale, dove si dovrebbe avere chiarezza su quali conoscenze, abilità e competenze sono necessarie ad un assistente sociale per operare nella quotidianità dei servizi.

Partendo da tale obiettivo generale, è possibile declinare almeno tre obiettivi specifici: individuare i destinatari della proposta operativa; orientare i destinatari allo strumento di lavoro; sperimentare lo strumento. I destinatari, infatti, non sono solo i supervisori, sebbene siano coloro che più direttamente e nella quotidianità seguono e accompagnano gli studenti, dunque i primi a dover valutare il percorso, ma anche i tutor e i docenti di tirocinio. I tutor, da un lato, hanno importanti funzioni di orientamento e supporto, per cui periodicamente, durante le valutazioni in itinere, possono fare un bilancio delle conoscenze, abilità e competenze acquisite dallo studente e/o quelle che

ancora sono da rafforzare. Non si dimentichi, infatti, che i tutor appartengono al mondo della professione e la loro funzione di monitoraggio è "volta a favorire la strutturazione di un percorso personalizzato, attraverso un'azione di vigile accompagnamento e sostegno individuale allo studente e di consulenza al supervisore, ponendo attenzione alla coerenza fra condizioni del tirocinio, progetto didattico e bisogni formativi individuali".[1161] Il docente di tirocinio, dall'altro lato, è colui che coordina, progetta e valuta le attività, il responsabile didattico - organizzativo, per cui la griglia potrebbe essere uno strumento utile per la pianificazione.

Per costruire dei percorsi, sebbene si tratti comunque di piani personalizzati, è necessario che tutti gli attori in gioco, dunque sede formativa, mondo dei servizi e studenti, non solo traccino le linee di un progetto efficace, ma concordino su quelli che sono gli obiettivi e i risultati attesi. È per questo motivo che tale proposta operativa non può configurarsi come qualcosa di definitivo, ma si presenta piuttosto come uno strumento orientativo con una sua flessibilità, giacché è necessario tenere sempre in debita considerazione i diversi bisogni di cui sono portatori i soggetti interessati. Tutti i destinatari, una volta individuati, andranno coinvolti e informati sullo strumento operativo e sulle premesse che hanno portato alla sua elaborazione. Le modalità d'uso dello stesso andranno condivise, in modo che non venga percepito come uno strumento vincolante, ma se ne riconosca l'obiettivo prioritario che è quello di sviluppare un apprendimento significativo, andando a coinvolgere un numero il più elevato possibile di soggetti interessati (risultato atteso).

L'orientamento allo strumento prevede come azione principale l'organizzazione di gruppi di lavoro misti, costituiti cioè da studenti, docenti della sede accademica e referenti dei servizi, coordinati da un facilitatore che, oltre a fornire le informazioni necessarie, stimoli il confronto e il dialogo tra i partecipanti su quelle che sono le conoscenze, le abilità e le competenze individuate dal ricercatore. Questo consentirà, tra le altre cose, anche di rilevare la diversa percezione che, eventualmente, gli attori coinvolti hanno non solo dello strumento operativo, ma anche delle finalità stesse del tirocinio professionale. Solo nella fase finale si arriverà alla sperimentazione dello strumento, la cui efficacia non dipenderà tanto dal suo utilizzo o meno da parte dei soggetti coinvolti, quanto dal modo in cui esso verrà utilizzato. Le potenzialità di uno

[1161] M. Dellavalle, voce *Tutorato nel Servizio Sociale*, in A. Campanini (diretto da), *op. cit.,* p. 741.

strumento operativo non si concretizzano infatti da sole, ma dipendono dall'impegno attivo e responsabile dei diversi attori.

Lo strumento, come esplicitato anche nel capitolo dedicato alle scelte metodologiche, è stato suddiviso in conoscenze, abilità e competenze, per ognuna delle quali è stato individuato un descrittore che fornisce un'enunciazione generale dei risultati conseguiti da uno studente alla conclusione del percorso di tirocinio. Per essere completa tale griglia di valutazione necessita, per ogni competenza e rispettivo descrittore, di una serie di indicatori (oltre i livelli per ciascuno di essi), in parte individuati dalla scrivente, ma non riportati nel lavoro di ricerca proprio perché questi andrebbero co-costruiti con i diversi soggetti interessati, in modo da arrivare alla costruzione di uno strumento il più possibile condiviso.

Tab. 33 Conoscenze trasversali tirocinio I ciclo[1162]

CONOSCENZE (generale)	CONOSCENZE (particolare)	DESCRITTORE
IL CONTESTO	Contesto territoriale	Il tirocinante ha acquisito conoscenze rispetto al profilo fisico, economico, demografico, sociale, culturale e psicologico, i bisogni conclamati e latenti, le risorse presenti e potenziali del contesto in cui ha svolto il tirocinio
	Contesto organizzativo	Il tirocinante ha acquisito conoscenze relative all'organizzazione (macro, meso e micro struttura), al ruolo e alle funzioni dei singoli professionisti, oltreché alle dinamiche relazionali interne ed esterne al contesto organizzativo in cui ha svolto il tirocinio
	Contesto professionale	Il tirocinante ha acquisito conoscenze relative al ruolo, alle funzioni e ai mandati dell'assistente sociale, con particolare attenzione al servizio in cui ha svolto il tirocinio
	Gli strumenti di lettura e analisi del contesto	Il tirocinante ha acquisito la conoscenza degli strumenti idonei a leggere, analizzare e interpretare il contesto specifico in cui ha svolto il tirocinio.
LA PROFESSIONE	Dimensione etica e deontologica*[1163]	Il tirocinante ha acquisito la conoscenza dei valori, dei principi operativi e delle responsabilità professionali dell'assistente sociale

[1162] Fonte: elaborazione propria.

[1163] L'asterisco sta ad indicare che può essere intesa come conoscenza teorica o come conoscenza applicata a seconda dell'offerta formativa dei singoli atenei (potrebbe stare nelle conoscenze o nelle abilità).

DI ASSISTENTE SOCIALE	Metodologia del Servizio Sociale*	Il tirocinante ha acquisito la conoscenza del metodo, dei modelli teorici di riferimento e delle fasi del procedimento metodologico
	Processo di aiuto nel Servizio Sociale*	Il tirocinante ha acquisito le conoscenze relative al processo di aiuto nella sua multidimensionalità: dimensione individuale, di gruppo e di comunità
	Strumenti professionali dell'assistente sociale*	Il tirocinante ha acquisito le conoscenze inerenti i diversi strumenti utilizzati dall'assistente sociale: colloquio, visita domiciliare, counseling, contratto sociale, lavoro di rete, lavoro di equipe, ecc.
	Documentazione professionale e di servizio*	Il tirocinante ha acquisito le conoscenze relative alla documentazione professionale: relazione sociale, cartella sociale, verbale, storia di vita, ecc., oltreché l'eventuale documentazione di servizio (atti amministrativi, ecc.)
	Ordinamento professionale	Il tirocinante ha acquisito le conoscenze relative all'ordinamento e alla legislazione professionale
LE POLITICHE SOCIALI	Legislazione sociale	Il tirocinante ha acquisito le conoscenze relative alla normativa di riferimento (rispetto al servizio in cui ha svolto il tirocinio) a livello nazionale, regionale, locale e del singolo servizio
	Politiche di welfare e dei servizi esistenti a livello locale, regionale e nazionale	Il tirocinante ha acquisito le conoscenze relative ai bisogni sociali, ai presupposti, agli effetti e alle scelte di politica sociale (a livello micro, meso e macro)
	Diritti umani giustizia sociale	Il tirocinante ha acquisito le conoscenze dei principi dei diritti umani e della giustizia sociale
	Servizio Sociale e politiche di welfare	Il tirocinante ha acquisito le conoscenze relative al ruolo e alle funzioni del Servizio Sociale nell'attuale sistema di welfare
	Collaborazione interprofessionale, lavoro di equipe e integrazione tra servizi	Il tirocinante ha acquisito le conoscenze relative alle professioni collegate al Servizio Sociale e alla collaborazione tra di esse
IL SE' PERSONALE E PROFESSIONALE	Sé personale e professionale	Il tirocinante ha acquisito una conoscenza del proprio sé, delle proprie competenze relazionali, dei propri stereotipi e pregiudizi
	Rappresentazioni sociali	Il tirocinante ha acquisito una conoscenza delle rappresentazioni sociali della professione

Tab. 34 Abilità trasversali tirocinio I ciclo[1164]

[1164] Fonte: elaborazione propria.

Abilità (generale)	Abilità (particolare)	Descrittori
LA PROFESSIONE DI ASSISTENTE SOCIALE	Coniugare teoria e pratica	Il tirocinante è in grado di applicare le conoscenze acquisite durante il percorso di studi e le sue capacità di comprensione, oltreché coniugarle nella pratica professionale
	Applicare deontologia professionale	Il tirocinante è capace di rispettare e applicare nella realtà dei contesti specifici i valori e la deontologia professionale
	Utilizzare gli strumenti professionali	Il tirocinante è in grado di utilizzare gli strumenti professionali del Servizio Sociale: condurre un colloquio, effettuare una visita domiciliare, ecc. (anche se con la supervisione del professionista assistente sociale)
	Utilizzare la documentazione professionale	Il tirocinante è in grado di effettuare le registrazioni dei colloqui, redigere verbali di riunioni, scrivere relazioni sociali, utilizzare la cartella sociale, ecc. (anche se con la supervisione del professionista assistente sociale)
	Stabilire una relazione di aiuto	Il tirocinante è capace di stabilire una relazione fiduciaria di aiuto con l'utente
	Rispettare il segreto professionale e il principio di riservatezza	Il tirocinante è capace di gestire in modo responsabile le informazioni riservate della persona/utente
IL CONTESTO	Correlare le molteplici dimensioni del lavoro	Il tirocinante è capace di correlare la dimensione territoriale e la dimensione dell'organizzazione con il lavoro di caso
	Riconoscere la complessità sociale	Il tirocinante è capace di riconoscere, leggere, analizzare, interpretare situazioni/problemi complessi, oltreché presentare ipotesi di soluzione efficaci
	Adattamento al contesto organizzativo	Il tirocinante è capace di adattarsi al contesto organizzativo e di muoversi con sicurezza al suo interno
	Verificare le fonti di informazione e trattare i fatti rigorosamente	Il tirocinante è capace di rilevare, leggere, analizzare e interpretare i dati relativi al contesto sociale di riferimento
LA DIMENSIONE	La relazione di aiuto in rapporto alla specificità del contesto	Il tirocinante è capace di leggere, ipotizzare e restituire significati

EMOTIVA E RELAZIONALE		all'utente, comunicando con lui e con il suo sistema di comprensione
	La relazione con il supervisore	Il tirocinante è capace di rispettare, riconoscere, accettare il professionista assistente sociale che svolge attività di supervisione
	La relazione con le altre figure professionali	Il tirocinante è capace di rispettare, riconoscere e accettare il ruolo e le funzioni delle diverse figure professionali all'interno del servizio
	La relazione con il docente di tirocinio	Il tirocinante è capace di rispettare, riconoscere e accettare il ruolo di guida del docente di tirocinio
	Abilità comunicative	Il tirocinante è capace di comunicare informazioni, problemi e soluzioni a interlocutori specialisti e non specialisti.
	La dimensione emotiva	Il tirocinante è capace di riconoscere, accettare, gestire e rielaborare le proprie emozioni
	Adattamento a nuove situazioni	Il tirocinante è capace di adattarsi alle situazioni che possono influenzare la dimensione emotiva
	Interrogarsi sul proprio sé professionale	Il tirocinante è capace di interrogarsi sul senso della sua presenza come tirocinante all'interno del servizio e sulla futura professione (socializzazione anticipatoria)
ALTRE ABILITA'	Abilità testuali	Il tirocinante ha prodotto un elaborato pienamente congruente, sostenuto da una conoscenza contestualizzata dell'argomento e adeguata al quadro di riferimento generale. Ha altresì utilizzato un approccio originale con un'approfondita rielaborazione personale e critica.
	Abilità informatiche	Il tirocinante è abile nell'utilizzare tecnologie informatiche utili per facilitare il proprio lavoro
	Scegliere tra più soluzioni alternative	Il tirocinante è capace di scegliere con criterio tra più soluzioni alternative sulla base di conoscenze suffragate da argomentazioni complete e significative
	Autonomia di giudizio	Il tirocinante è capace di formulare giudizi autonomi relativi alla riflessione su temi sociali,

		scientifici o etici inerenti la futura professione

Tab. 35 Competenze trasversali tirocinio I ciclo[1165]

Competenze (generale)	Competenze (particolare)	Descrittori
COMPETENZE PROFESSIONALI	Applicare un approccio olistico nei servizi sociali	Il tirocinante è competente nel riconoscere le connessioni tra micro - dimensione, meso - dimensione e macro-dimensione dei problemi sociali, lo sviluppo sociale e le politiche sociali.
	Centrare il lavoro di cura sulla persona	Il tirocinante riconosce la persona/utente come partner nella pianificazione, sviluppo e valutazione del lavoro di cura, e si assicura che sia adeguato alle sue esigenze.
	Applicare le procedure specifiche del Servizio Sociale	Il tirocinante è competente nel riconoscere e applicare i concetti e le procedure specifiche del Servizio Sociale.
	Competenze metodologiche	Il tirocinante è competente nell'operare coerentemente con le fasi del procedimento metodologico, utilizzando strumenti e documentazione professionale in modo pertinente.
	Competenze nello sviluppo del processo di aiuto	Il tirocinante è competente nell'identificare i bisogni manifesti e latenti dell'utente e nel sviluppare un processo di aiuto che consenta alla persona e al suo sistema di relazioni significative di agire in modo autonomo.
	Competenze etico – deontologiche	Il tirocinante è competente nell'agire in modo coerente rispetto al sistema dei valori e alla deontologia professionale, mostrando sempre un impegno etico e responsabile.
	Problem solving	Il tirocinante è in grado di mettere in atto processi cognitivi per analizzare le situazioni problematiche e formulare delle soluzioni.
	Scrittura professionale	Il tirocinante è competente nell'uso

[1165] Fonte: elaborazione propria.

		della scrittura professionale secondo i criteri di chiarezza, coerenza, pertinenza e correttezza.
	Competenze giuridiche e normative	Il tirocinante è competente nel leggere, selezionare, utilizzare e interpretare le fonti normative.
COMPETENZE RELAZIONALI	Competenze relazionali	Il tirocinante si pone in modo empatico rispetto all'utente nell'intero processo di aiuto
	Competenze comunicative	Il tirocinante è competente nella comunicare con l'utente e nel porsi in una condizione di ascolto attivo.
	Lavoro di squadra	Il tirocinante partecipa attivamente ai gruppi di lavoro, comprende i linguaggi specialistici e le differenti culture di riferimento degli attori sociali.
COMPETENZE RIFLESSIVE	Competenze critiche e autocritiche	Il tirocinante è competente nel pensare e riflettere criticamente in situazione non solo sui fenomeni sociali ma anche su se stesso.
	Competenze creative	Il tirocinante è competente nel decostruire i propri pensieri, nel ricostruirne altri attraverso la produzione di nuove idee.
	Apprendere e valutare l'esperienza nella sua globalità	Il tirocinante è in grado di fare un bilancio delle competenze acquisite e delle aree da approfondire, oltreché di riflettere sul proprio ruolo di tirocinante.
	Rielaborare e autovalutare l'esperienza	Il tirocinante è in grado di riflettere e valutare il proprio percorso di tirocinio.
	Competenze autoriflessive	Il tirocinante è in grado di sviluppare la riflessività sul sé, sulla motivazione professionale (rivisitazione) e sulle proprie competenze relazionali.

Tab. 36 Conoscenze trasversali tirocinio II ciclo[1166]

Conoscenze (generale)	Conoscenze (particolare)	Descrittori
	Il contesto territoriale	Il tirocinante ha acquisito conoscenze rispetto al profilo fisico, economico, demografico, sociale, culturale e psicologico, i

[1166] Fonte: elaborazione propria.

IL CONTESTO		bisogni conclamati e latenti, le risorse presenti e potenziali del contesto territoriale in cui ha svolto il tirocinio.
	Il contesto organizzativo	Il tirocinante ha acquisito conoscenze relative all'organizzazione (macro, meso e micro struttura) al ruolo e alle funzioni dei singoli professionisti, oltreché alle dinamiche relazionali interne ed esterne al contesto organizzativo in cui ha svolto il tirocinio.
	Il contesto professionale	Il tirocinante ha acquisito conoscenze relative al ruolo, alle funzioni e ai mandati dell'Assistente Sociale Specialista, con particolare attenzione al servizio in cui ha svolto il tirocinio.
	Strumenti di lettura e analisi del contesto	Il tirocinante ha acquisito la conoscenza degli strumenti idonei a leggere, analizzare e interpretare il contesto specifico in cui ha svolto il tirocinio.
LA PROFESSIONE DI ASSISTENTE SOCIALE SPECIALISTA	Dimensione etica e deontologica	Il tirocinante ha acquisito la conoscenza dei valori, dei principi operativi e delle responsabilità professionali dell'Assistente Sociale.
	Metodologia del Servizio Sociale	Il tirocinante ha acquisito la conoscenza del metodo, dei modelli teorici di riferimento, delle fasi del procedimento metodologico e degli strumenti professionali
	Documentazione professionale e di servizio	Il tirocinante è in grado di effettuare le registrazioni dei colloqui, redigere verbali di riunioni, scrivere relazioni sociali, utilizzare la cartella sociale, ecc. oltreché l'eventuale documentazione di servizio (atti amministrativi, contabili, ecc.).
	Ordinamento professionale	Il tirocinante ha acquisito le conoscenze inerenti la legislazione professionale.
	Pianificazione, programmazione, organizzazione e gestione dei servizi sociali	Il tirocinante ha acquisito la conoscenza della teoria e dei metodi di pianificazione, programmazione, organizzazione e

		gestione dei servizi sociali.
	Progettazione e co-progettazione	Il tirocinante ha acquisito la conoscenza della teoria e dei metodi di progettazione e co-progettazione nel campo delle politiche e dei servizi sociali.
	Valutazione	Il tirocinante ha acquisito la conoscenza della teoria e della metodologia di analisi valutativa dei servizi e delle politiche.
	Ricerca sociale e di Servizio Sociale	Il tirocinante ha acquisito la conoscenza della teoria e della metodologia di ricerca nelle politiche e nei servizi sociali, oltreché del Servizio Sociale
LE POLITICHE SOCIALI	Legislazione sociale	Il tirocinante ha acquisito le conoscenze relative alla normativa di riferimento (rispetto al servizio in cui ha svolto il tirocinio) a livello nazionale, regionale e locale.
	Politiche di welfare e dei servizi esistenti a livello locale, regionale e nazionale	Il tirocinante ha acquisito le conoscenze relative ai bisogni sociali, ai presupposti, agli effetti e alle scelte di politica sociale (a livello micro, meso e macro), oltreché dei diritti umani e di cittadinanza.
	Politiche di welfare e Servizio Sociale	Il tirocinante ha acquisito le conoscenze relative al ruolo e alle funzioni del Servizio Sociale nell'attuale sistema di welfare
	Collaborazione interprofessionale, lavoro di equipe e integrazione tra servizi	Il tirocinante ha acquisito le conoscenze relative alle attività e alle professioni collegate al Servizio Sociale.

Tab. 37 Abilità trasversali tirocinio II ciclo[1167]

Abilità (generale)	Abilità (particolare)	Descrittori
L'ASSISTENTE SOCIALE	Coniugare e applicare teoria e pratica	Il tirocinante è in grado di applicare e coniugare le conoscenze acquisite durante il percorso di studi nella pratica professionale.

[1167] Fonte: elaborazione propria. Si presuppone che un tirocinante della LM87 abbia già acquisito le abilità previste per la L39, ma non sempre questo è veritiero. Molti studenti, come più volte sottolineato, arrivano da percorsi di I ciclo differenti.

SPECIALISTA	Applicare la deontologia professionale	Il tirocinante rispetta e applica nella realtà dei contesti specifici i valori e la deontologia professionale.
	Promuovere i principi del Servizio Sociale	Il tirocinante promuove i principi di equità, giustizia sociale e sviluppo sostenibile.
	Gestire la relazione professionale di aiuto	Il tirocinante è in grado di gestire la relazione professionale di aiuto a livello individuale, di gruppo e comunitario.
	Documentare	Il tirocinante è in grado di documentare il proprio agire professionale.
	Lavorare in rete	Il tirocinante è in grado di gestire la relazione professionale nel lavoro di, in e con la rete.
	Informare e comunicare	Il tirocinante è abile nell'informare e comunicare il Servizio Sociale e i diritti delle persone.
	Promuovere la cultura del Servizio Sociale	Il tirocinante promuove la cultura del Servizio Sociale e la qualità dell'agire professionale.
IL CONTESTO	Raccogliere ed elaborare dati ai fini di ricerca	Il tirocinante è abile nel raccogliere ed elaborare dati sociali ai fini di ricerca.
	Rilevare e studiare problemi e risorse	Il tirocinante è abile nel rilevare e studiare problemi sociali e risorse del contesto territoriale.
	Valorizzare e promuovere risorse	Il tirocinante valorizza e promuovere le risorse istituzionali e comunitarie nell'ambito delle politiche e dei servizi sociali.
	Adattamento al contesto organizzativo	Il tirocinante è in grado di adattarsi al contesto organizzativo e riesce a muoversi con sicurezza al suo interno.
LA DIMENSIONE EMOTIVA E RELAZIONALE	La relazione di aiuto in rapporto alla specificità del contesto	Il tirocinante, nell'ambito della relazione di aiuto, è capace di leggere, ipotizzare e restituire significati al singolo, al gruppo e/o alla comunità.
	La relazione con il supervisore	Il tirocinante rispetta e riconosce il ruolo del professionista che svolge attività di supervisione.
	La relazione con le altre figure professionali	Il tirocinante rispetta e riconosce il ruolo e le funzioni delle diverse figure professionali interne ed esterne al servizio.
	Collaborare in modo integrato e multidisciplinare	Il tirocinante è capace di dialogare e collaborare con colleghi e altri

		professionisti, né comprende i linguaggi e la cultura di riferimento.
	Relazione con il docente di tirocinio	Il tirocinante rispetta e riconosce il ruolo di guida del docente di tirocinio.
	Comunicazione	Il tirocinante è abile nel comunicare informazioni, problemi, ipotesi e soluzioni a interlocutori specialisti e non specialisti.
	Dimensione emotiva	Il tirocinante è in grado di riconoscere, accettare, gestire e rielaborare le proprie emozioni.
	Capacità di adattamento	Il tirocinante è capace di adattarsi alle nuove situazioni che implicano anche un carico emotivo.
	Interrogarsi sul proprio sé professionale	Il tirocinante è capace di interrogarsi sul senso della sua presenza come tirocinante, oltreché come professionista, all'interno del servizio.
ALTRE ABILITA'	Capacità logiche e argomentative	Il tirocinante è capace di utilizzare un metodo di analisi per identificare le cause sottostanti ai problemi, per valutare il loro impatto sugli stessi, oltreché argomentare quanto ipotizzato.
	Abilità testuali	Il tirocinante ha prodotto un elaborato pienamente congruente, sostenuto da una conoscenza contestualizzata dell'argomento e adeguata al quadro di riferimento generale. Ha altresì utilizzato un approccio originale con un'approfondita rielaborazione personale e critica.
	Abilità informatiche	Il tirocinante è abile nell'utilizzare tecnologie informatiche utili per facilitare il proprio lavoro
	Scegliere tra più soluzioni alternative	Il tirocinante è capace di scegliere con criterio tra più soluzioni alternative sulla base di conoscenze suffragate da argomentazioni complete e significative
	Autonomia di giudizio	Il tirocinante è capace di formulare giudizi autonomi relativi alla riflessione su temi sociali, scientifici o etici inerenti la professione

Tab. 38 Competenze trasversali tirocinio II ciclo[1168]

Competenze (generale)	Competenze (particolare)	Descrittori
COMPETENZE PROFESSIONALI	Elaborare programmi	Il tirocinante è competente nell'elaborare e organizzare programmi nel campo delle politiche e dei servizi sociali.
	Pianificazione, programmazione, progettazione co-progettazione, gestione e coordinamento dei servizi	Il tirocinante è competente nel pianificare, programmare, progettare, coprogettare e gestire servizi, o parte di essi, nel campo delle politiche sociali.
	Organizzare interventi e servizi	Il tirocinante è competente nell'organizzare interventi e servizi secondo un'ottica di lavoro per progetti, oltreché attivare risorse (economiche, professionali, istituzionali, comunitarie, ecc.).
	Riconoscere e gestire la complessità	Il tirocinante è competente nel leggere, analizzare e gestire interventi ad alta complessità.
	Anticipare e gestire il cambiamento	Il tirocinante è competente nell'anticipare e gestire i cambiamenti all'interno dell'organizzazione di lavoro
	Reattività	Il tirocinante è competente nel reagire ad ogni nuova sfida con flessibilità
	Analisi e valutazione	Il tirocinante è competente nel leggere, analizzare e valutare la qualità degli interventi nel campo delle politiche e dei servizi sociali.
	Ricerca sociale e di Servizio Sociale	Il tirocinante è competente nell'utilizzare la metodologia e le tecniche della ricerca sociale e di Servizio Sociale, integrando i risultati delle ricerche scientifiche nella propria operatività.
	Promozione del lavoro di/per/con la comunità	Il tirocinante è in grado di analizzare i bisogni emergenti, gestire le risorse, programmare e progettare gli interventi, nonché valutare la loro efficacia, efficienza ed equità.
	Leggere e analizzare i fenomeni sociali con un approccio scientifico	Il tirocinante è in grado di leggere

[1168] Fonte: elaborazione propria.

		e analizzare i fenomeni sociali e le problematiche attraverso un approccio scientifico critico.
	Coordinare e gestire gruppi di lavoro o lavoro con i gruppi	Il tirocinante è in grado di coordinare e gestire gruppi di lavoro o lavoro con i gruppi, oltreché promuoverne la costituzione.
	Problem solving	Il tirocinante è in grado di mettere in atto processi cognitivi per analizzare le situazioni problematiche e formulare delle soluzioni.
	Riflessività	Il tirocinante agisce mettendo in atto processi di riflessività.
	Advocacy	Il tirocinante agisce mettendo al centro la persona, promuovendo interventi che tutelino i suoi diritti.
	Scrittura professionale	Il tirocinante è competente nell'utilizzo della scrittura professionale come strumento professionale informativo, comunicativo e riflessivo
	Competenze giuridiche e normative	Il tirocinante è competente nel leggere, selezionare, utilizzare e interpretare le fonti normative.
	Competenze informatiche avanzate	Il tirocinante è competente nell'utilizzare tecnologie informatiche avanzate utili per la pratica professionale
COMPETENZE RELAZIONALI	La gestione del processo di aiuto	Il tirocinante è competente nel gestire il processo di aiuto rivolto al singolo, al gruppo o alla comunità.
	La comunicazione nel processo di aiuto	Il tirocinante è competente nel comunicare con il singolo, il gruppo e la comunità ponendosi altresì in una condizione di ascolto attivo.
	Lavoro di squadra	Il tirocinante è in grado di coordinane e gestire gruppi di

		lavoro, oltreché comprendere i diversi linguaggi specialistici e la cultura di riferimento.
COMPETENZE RIFLESSIVE	Competenze critiche e autocritiche	Il tirocinante è competente nel pensare e riflettere criticamente in situazione non solo sui fenomeni sociali ma anche su se stesso.
	Creatività	Il tirocinante è in grado di decostruire i propri pensieri, di ricostruirne altri attraverso la produzione di nuove idee.
	Apprendere e valutare l'esperienza nella sua globalità	Il tirocinante è in grado di fare un bilancio delle competenze acquisite e delle aree da approfondire, oltreché di riflettere sul proprio ruolo di tirocinante riferendosi alla conoscenza teorica.
	Rielaborare e auto-valutare l'esperienza	Il tirocinante è in grado di riflettere e valutare il proprio percorso di tirocinio.
	Competenze autoriflessive	Il tirocinante è in grado di sviluppare la riflessività sul sé, sulla motivazione professionale (rivisitazione) e sulle proprie competenze relazionali.

10.6 Alcune riflessioni conclusive

L'analisi testuale ha fornito un quadro, seppure non esaustivo, di quelli che sono gli apprendimenti acquisiti durante le esperienze di tirocinio da parte degli studenti iscritti ai corsi di laurea in Servizio Sociale dell'Università di Sassari. Un quadro che mette in luce i punti di forza dei percorsi ma anche le criticità, segnalate più volte sia dai tirocinanti che dai supervisori. Non sempre infatti il percorso di studi, dunque il riferimento va alle conoscenze teoriche, viene rappresentato in termini soddisfacenti, soprattutto per ciò che concerne alcuni insegnamenti, e questo determina delle difficoltà non sempre superabili durante il tirocinio. Tuttavia, è bene ricordare che la conoscenza dell'assistente sociale è "il risultato dell'accumulo e dell'interazione di informazioni e concetti teorici e operativi, più o meno espliciti, che derivano dalla sintesi di teoria,

ricerca ed esperienza".[1169] Quell'intreccio tra sapere, saper fare e saper essere che caratterizza le diverse professioni dell'aiuto, ma trova una sua specificità nel Servizio Sociale, perché si configura come quello più influenzato dal contesto organizzativo in cui opera. Le conoscenze che interagiscono nell'esercizio della professione possono essere suddivise in:

1. conoscenza personale, si riferisce alla persona in senso proprio e rappresenta "un mix di intuizione e interpretazione soggettiva dei valori culturali e del senso comune del contesto in cui vive";[1170]
2. conoscenza teorica, tipica del percorso universitario e della formazione continua;
3. conoscenza empirica, il risultato di processi di ricerca che implicano la raccolta e l'interpretazione di dati sulle attività del Servizio Sociale;
4. la conoscenza pratica, ossia quel sapere operativo che dipende dalla capacità "di contestualizzare ciò che conosciamo in riferimento a casi concreti e si traduce nella presa di decisioni che consentono l'azione".[1171]
5. la conoscenza procedurale, che si apprende nel contesto organizzativo e istituzionale in cui il professionista opera.

Partendo da queste premesse, è evidente che uno studente, durante il suo tirocinio, porta con sé la sua conoscenza personale e un bagaglio di conoscenze teoriche acquisite durante il percorso di studi, mentre le altre tipologie di conoscenza andranno a svilupparsi in itinere e, soprattutto, nel momento in cui ci si troverà inseriti nel mondo del lavoro. Le conoscenze teoriche, perlomeno quelle di base, dovrebbero consentire allo studente di osservare, leggere e analizzare i fenomeni complessi e la realtà sociale circostante, evitando il rischio di lasciare agire solo i propri valori e la conoscenza personale. In merito, dall'analisi delle relazioni si evince un'attenzione da parte degli studenti ai paradigmi teorici, in particolare ai modelli teorico-operativi per la pratica del Servizio Sociale, ma non sempre è possibile affermare se questi vengano poi integrati con i saperi pratici in modo riflessivo, secondo quella circolarità teoria-pratica di cui si è più volte discusso in questo lavoro di tesi. Le valutazioni dei supervisori in questo senso

[1169] M. Sanfelici, *I modelli del Servizio Sociale*, Carocci, Roma, 2017, pp. 17. Cfr. J. Drury-Hudson, *Decision Making in child protection: the use of theoretical, empirical and procedural knowledge by novices and experts and implication for fieldwork placement*, in "British Journal of Social Work", 29, 1999, pp. 147-169.
[1170] *Ivi*, p. 18.
[1171] *Ivi*, p. 19.

aiutano ad avere un quadro più preciso, ma è anche vero che essi non possono valutare se e quanto lo studente ha acquisito tali conoscenze in ambito universitario. Tuttavia, un raccordo costante con la sede accademica, condividendo quelli che sono i programmi dei diversi insegnamenti, potrebbe essere vantaggioso per una buona riuscita del tirocinio. Proprio per questo si è scelto di inserire nella griglia le conoscenze teoriche, sia per il primo che per il secondo livello di tirocinio, in modo che tutti i soggetti interessati abbiano chiari gli obiettivi di apprendimento. Ciò implica un raccordo istituzionale, "un processo formativo condotto a più mani", come lo definisce Dellavalle, che "implica la mutua disponibilità al confronto e alla co-costruzione di una narrazione comune sul tirocinio che si traduce all'interno di spazi e tempi strutturati di incontro e scambio".[1172]

Una narrazione comune che in questo lavoro di ricerca, aspetto carente che è doveroso segnalare, non c'è stata, giacché un'alta percentuale di colleghi assistenti sociali, che svolgono e/o hanno svolto il ruolo di supervisore di tirocinio, non hanno risposto alla richiesta di collaborazione. Le motivazioni, come anticipato nei capitoli precedenti, non sono chiare e non sono state esplicitate, solo in alcuni casi il rimando è stato ad un carico eccessivo di lavoro che non consente di dedicare il tempo ad altre attività. Eppure un confronto sarebbe stato importante, anche ai fini della costruzione finale dello strumento operativo, per avere un riscontro da parte dei professionisti che accompagnano e supportano gli studenti nell'operatività. Una carenza che, al contrario, non ha riguardato gli studenti dei due cicli di studio, che hanno risposto sempre con interesse ed entusiasmo, raccontando le loro esperienze, disponibili a mettersi costantemente in discussione e a ricercare insieme punti di forza e punti di debolezza dei processi di apprendimento.

La proposta operativa lascia aperte diverse piste di ricerca, sia in termini di estensione ai diversi corsi di studio in Servizio Sociale presenti a livello nazionale, sia nell'indagine delle competenze specifiche per ogni area in cui gli studenti svolgono il tirocinio, a seconda del campo di intervento del supervisore. Quest'ultimo aspetto, in particolare, rimanda al lavoro ESCO, presentato nei capitoli precedenti, dove per ogni area di intervento della professione, sono presentate sia le competenze essenziali che quelle opzionali. La costruzione, dunque, di un linguaggio comune, sebbene

[1172] M. Dellavalle, *Il tirocinio nella formazione al Servizio Sociale*, cit., p. 145.

mantenendo le proprie specificità, per facilitare la collaborazione e il dialogo tra il mondo della formazione, la comunità professionale e gli altri attori del mondo dei servizi. L'auspicio è che in sede di individuazione dei soggetti interessati e nella sperimentazione ci sia una partecipazione più attiva in modo da iniziare a pensare e lavorare in termini di corresponsabilità formativa.

Bibliografia dei testi citati e consultati

A. A. V. V., *Principi di Servizio Sociale e problemi generali*, Quaderno n. 5, Collana di Servizio Sociale dell'Amministrazione per le Attività Assistenziali Italiane e Internazionali (A.A.I.), Firenze, [1960?]

AA VV, *Viaggi guidati. Il tirocinio e il processo tutoriale nelle professioni sociali e sanitarie*, Franco Angeli, Milano, 1997

AA.VV., *Il tirocinio degli assistenti sociali: supervisione e valutazione dei tirocini nella Provincia di Bergamo*, in "Bollettino dell'Ordine Regionale degli Assistenti Sociali", novembre 2008

ABBAGNANO N., FORNERO G., *Filosofi e filosofie nella storia*, Paravia, Torino, 1992

ABBOT A., *The system of professions: an essay on the division of expert labour*, University of Chicago Press, Chicago, 1988

ACCARDO R., *Un'esperienza di progettazione partecipata: i centri per le famiglie e la comunità nel Plus di Alghero*, in BRANCA G., PIGA M. L., *I nodi della programmazione condivisa,* Franco Angeli, Milano, 2015

ADDOTTA S., DE CAMILLIS M. T., *Piccoli e grandi: la comunità protegge i suoi bambini*, Maggioli, Sant'Arcangelo di Romagna, 2009

AGTEN J., *Apprendimento basato sulle competenze nella supervisione e nel tirocinio. Esperienze della Facoltà di Servizio Sociale dell'Università "Thomas Moore" a Geel, Belgio*, in TOGNETTI BORDOGNA M. (a cura di), *Il tirocinio come pratica situata*, Franco Angeli, Milano, 2015

ID., *Apprendimento basato sulle competenze e sulla supervisione*, Summer School AIDOSS, 27-29 Settembre, 2007

ALASTRA V., KANEKLIN C., SCARATTI G., *La formazione situata. Repertori di pratica*, Franco Angeli, Milano, 2012

ALBANO R., MARZANO M. (a cura di), *L'organizzazione del Servizio Sociale*, Franco Angeli, Milano, 2000

ALBANO U., *Il professionista dell'aiuto. Tra identità e organizzazione*, Carocci, Roma, 2005

ID., *Il Servizio Sociale e lo spazio*, in *Rassegna di Servizio Sociale*, 2, 2005

ALBERICI A., *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Mondadori, Milano, 2002

ALLEGRI E., *Le rappresentazioni del servizio sociale*, Carocci, Roma, 2006

ID., *La valutazione del tirocinio: il ruolo del supervisore e i processi auto-valutativi dei tirocinanti nella costruzione del sé professionale*, IRSSES, 2011

ID., *Tra disincanto e innovazione: la ricerca di un senso comune nel Servizio Sociale*, in "Prospettive Sociali e Sanitarie", 9, 2012

ALTHUSSER L., *Ideologia e apparati ideologici di Stato*, in BARBAGLI M. (a cura di), *Scuola, potere e ideologia*, Il Mulino, Bologna, 1973, (ed. or. *Idéologie et apparéil idéologiques d'état*, in "La Pensée", CLI, 1970)

AMENDOLA V., *La persona come oggetto dell'azione professionale in Mary Richmond*, in MARZOTTO C. (a cura di), *Per un'epistemologia del Servizio Sociale*, Franco Angeli, Milano, 2002

ANTONANGELI MARINO A. (a cura di), *Biografie*, *Calogero Comandini Maria*, in "La Rivista di Servizio Sociale", n. 1/2001

APEL K. O., *Etica della comunicazione*, Jaca Book, Milano, 2006

APPETECCHIA E. (a cura di), *Servizio Sociale e ricerca dal 1945 al 1970*, Aracne, Roma, 2008

ID., *Idee e movimenti comunitari. Servizio Sociale di comunità in Italia nel secondo dopoguerra*, Viella, Roma, 2015

ARCHER M. S., *La morfogenesi della società*, Franco Angeli, Milano, 1997

ID., *La conversazione interiore. Come nasce l'agire sociale*, Erickson, Gardolo, 2006

ID*., Riflessività umana e percorsi di vita*, Erickson, Gardolo, 2009

ID., *Social Origins of Educational Systems*, Routledge, New York, 2013

ARDIGO' A., GARELLI F. (a cura di), *Valori, scienza e trascendenza*, Fondazione G. Agnelli, Torino, 1989

ARENDT H., *La vita della mente*, Il Mulino, Bologna, 2004

ASCOLI U., voce *Politiche Sociali*, in CAMPANINI A. (diretto da), *Nuovo Dizionario di Servizio Sociale*, Carocci, Roma, 2013

ATKINSON W., HILGARD E. R., *Introduzione alla psicologia*, Piccin, Padova, 2011

AUSUBEL D., *Educational Psychology. A cognitive view,* Rinehart & Winston, New York, 1968

ID., *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti*, Franco Angeli, Milano, 1995

AUTUNNO B., PELLITTA D., POVERO G., STEFANI M., STORACI M. C., TILLI C., *L'Assistente sociale e le sue competenze*, contributo presentato durante l'incontro "Assistenti Sociali: un futuro che parte da lontano", Roma,16 dicembre 2013

BAGNASCO A., BARBAGLI M., CAVALLI A., *Corso di sociologia,* Il Mulino, Bologna, 1997

BALDI F., *Soggetti in formazione. Percorsi teorici e metodologici all'autoapprendimento*, Pisa, ETS, 2005

BANDURA A., *Social learning theory*, Englewood Cliffs, 1977

ID., *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory,* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986

ID., *Reflections on non-ability determinants of competence*, in STERNBERG R. J., KOLLIGIAN J., *Competence considered*, New Haven, Yale University Press, 1990

ID., *Autoefficacia: teoria e applicazioni*, Erickson, Trento, 2000

BANKS S., *Etica e valori nel servizio sociale*, Erickson, Trento, 1999

BARBANO U., *Le origini della scuola europea*, Bulzoni, Roma, 1972

BARBER B., *Some problems in the sociology of professions*, in "Daedalus", 1963

BARTOLOMEI A., PASSERA A. L., *L'assistente sociale*, Cierre, Roma, 2005

BARTOLOMEI A., *Presenza e contenuti del tirocinio nella formazione al Servizio Sociale*, AIDOSS, 2007

ID., *Il dialogo filosofico e il Servizio Sociale Professionale,* CRIF Bollettino on-line, 2010

BARTOLOMEI A., BONOMO V., CAPRINI C., DELLAVALLE M., MORDEGLIA S., STEFANI M., relazione presentata durante l'incontro "Assistenti Sociali: un futuro che parte da lontano", Roma, 16 dicembre 2013.

BATESON G., *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano, 1976

BATTISTELLA A*., La riforma delle IPAB*, in GORI C. (a cura di), *La riforma dei servizi sociali in Italia*, Carocci, Roma, 2004

BAUMAN Z., *La società individualizzata*, Il Mulino, Bologna, 2002

ID., *Conversazioni sull'educazione*, Erickson, Trento, 2012

BECK U., GIDDENS A., SCOTT L., *Modernizzazione riflessiva. Politica, tradizione ed estetica nell'ordine sociale della modernità*, Asterios, Trieste, 1999

BECK U., *La società del rischio*, Carocci, Roma, 2003.

BECKER G. S., *Human Capital*, The University of Chicago Press, Chicago, third edition, 2009
BENJAMIN W., *Avanguardia e rivoluzione*, Einaudi, Torino, 1976

BENVENUTI P., GRISTINA D. A., *La donna e il Servizio Sociale*, Franco Angeli, Milano, 1998

BERGER E., *Riflettere l'apprendimento. Il docente di sostegno pedagogico alla ricerca di un'identità professionale tra riflessione nell'azione, formazione e apprendimento*, in "Rivista del servizio di sostegno pedagogico della scuola media", n. 12/1995

BERNOCCHI NISI R., *L'origine delle scuole per assistenti sociali nel secondo dopoguerra,* in Fondazione Zancan (a cura di), *Le scuole di Servizio Sociale in Italia. Aspetti e momenti della loro storia*, Padova, 1984

BERTELLI B. (a cura di), *Servizio Sociale e Prevenzione*, Franco Angeli, Milano, 2007

BERTIN G., *Governance e valutazione della qualità nei servizi socio-sanitari*, Franco Angeli, Milano, 2007

BERTOLINI P., *La mia pedagogia*, in BORRELLI M. (a cura di), *La pedagogia italiana contemporanea*, vol. I, Pellegrini Editore, Cosenza, 1997

BERTOTTI T., *Il Servizio Sociale in Comune*, Maggioli, Santarcangelo di Romagna, 2016

BESOZZI E., *Elementi di sociologia dell'educazione*, NIS, Roma, 1993

ID., *Società, cultura e educazione*, Carocci, Roma, 2006

ID., *Senso e significati dell'istruzione e della scuola oggi tra equità, merito e valorizzazione della differenza*. Convegno nazionale di Pastorale della scuola "Promuovere la persona per rigenerare la scuola. Comunità, merito, equità Il contributo dei cattolici", Roma, 11-14 febbraio 2009

BETTELHEIM B., *Il mondo incantato, Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*, Feltrinelli, Milano, 2008

BEZZI C., *Il disegno della ricerca valutativa,* Franco Angeli, Milano, 2003

ID., *Cos'è la valutazione. Un'introduzione ai concetti, le parole chiave e i problemi metodologici,* Franco Angeli, Milano, 2007

BIANCHI E., GIRALDO S., *Gli insegnamenti di Servizio Sociale: obiettivi, contenuti e modalità didattiche*, in AA.VV., *Assistente sociale. Professionalità e formazione*, Università degli Studi di Siena, 1983

BIANCHI E., *Il lavoro professionale tra soggetti e istituzioni. Dialogo tra Servizio Sociale, psicologia, sociologia*, Franco Angeli, Milano, 1988

BIANCON E., FURLAN A., *La gestione dei tirocini dei futuri assistenti sociali: il modello veneziano*, in TOGNETTI BORDOGNA M. (a cura di), *Il tirocinio come pratica situata*, Franco Angeli, Milano, 2015

BICHI R., *L'intervista biografica. Una proposta metodologica*, Vita e Pensiero, Milano, 2002

BINETTI P., CINQUE M., *Valutare l'università e valutare in università*, Franco Angeli, Milano, 2016

BINI L., *Documentazione e servizio sociale*, Carocci, Milano, 2006

ID., *Tirocinio, documentazione, ricerca: una convergenza possibile?*, Winter School AIDOSS, Roma, 2007

ID., *Formazione universitaria e formazione permanente: un circolo virtuoso nei processi di costruzione del sapere professionale*, in "Professione Assistente Sociale", n. 1/2011

ID., *Tirocinio Magistrale di ricerca. Un contributo per la costruzione di prassi professionali situate*, in TOGNETTI BORDOGNA M. (a cura di), *Il tirocinio come pratica situata*, Franco Angeli, Milano, 2015

BION W. R. (1972), *Learning from experience*, trad. it. *Apprendere dall'esperienza*, Armando, Roma, 1996

BISLERI C., *Contesto di apprendimento e relazione formativa nel tirocinio dell'assistente sociale*, in BISLERI C., FERRARIO F., GIRALDO S., GOTTARDI G., NEVE E. (a cura di), *La supervisione. Orientamenti ed esperienze di guida dei tirocini professionali*, Franco Angeli, Milano, 1995

BLANDINO G., GRANIERI B., *La disponibilità ad apprendere. Dimensioni emotive nella scuola e formazione degli insegnanti*, Raffaello Cortina, Milano, 1995

BODA G., LANDI S., *Life Skills: il problem solving*, Carocci, Roma, 2005

BONIFACIO F., FISCHER L., *Atteggiamento didattico, selezione nella scuola e differenze di fronte all'istruzione*, Franco Angeli, Milano, 1987

BORTOLI B., *I Giganti del lavoro sociale*, Erickson, Trento, 2006

ID., Voce *Case Management*, in CAMPANINI A. (diretto da), *Nuovo Dizionario di Servizio Sociale,* Carocci, Roma, 2013

BOSCOLO P.*, Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e motivazionali*, Utet, Torino, 1997

BOTTALLO E., MARASCHI E., *Innovare la formazione aziendale*, Consulman, Torino, 2012

BOTTURI F., *Sapere pratico e Servizio Sociale*, in MARZOTTO C. (a cura di), *Per un'epistemologia del Servizio Sociale*, Franco Angeli, Milano, 2002

BOUDON R., *Istruzione e mobilità sociale*, in BARBAGLI M., *Istruzione, legittimazione e conflitto*, Il Mulino, Bologna, 1972

BOURDIEU P., *La trasmissione dell'eredità culturale*, in BARBAGLI M., *Istruzione, legittimazione e conflitto*, Il Mulino, Bologna, 1972

BOVONE L., ROVATI G. (a cura di), *Sociologie micro. Sociologie macro*, Vita e Pensiero, Milano, 1993

BOVONE L., *Tra riflessività e ascolto. L'attualità della sociologia*, Armando, Roma, 2010

BOYATZIS R., *The Competent Manager: A Model for Effective Performance*, Wiley Interscience, New York, 1982

BOWERS S., *Studi di Servizio Sociale. Introduzione alla Supervisione degli Studenti. Guida per le istruttrici del tirocinio*, University of Ottawa School of Social Welfare, maggio 1949

BOWLES S., GINTIS H., *L'istruzione nel capitalismo maturo*, Zanichelli, Bologna, 1976, (trad. or. *Schooling in Capitalist America*, Basic Books, New York)

BRINT S., *Scuola e società*, Il Mulino, Bologna, 1998

BRUNER J., *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando, Roma, 1967

ID., *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma - Bari, 1997

ID., *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano, 2001 (ed. or. *The culture of education*, Harvard University Press, 1996)

ID., *Il conoscere*. *Saggi per la mano sinistra*, Armando, Roma, 2005

BRUNI C. *et al*., *Servizio Sociale e crisi del welfare*, Maggioli, Santarcangelo di Romagna, 2013

BRUSCAGLIONI M., *La gestione dei processi nella formazione degli adulti*, Franco Angeli, Milano, 1991

BUA A., voce *Accreditamento*, in A. Campanini (diretto da), *Nuovo Dizionario di Servizio Sociale*, Carocci, Roma, 2013

CACIOPPO M., TOGNETTI BORDOGNA M., *Il racconto del Servizio Sociale. Memorie, narrazioni, figure dagli anni Cinquanta ad oggi*, Franco Angeli, Milano, 2008

CALCATERRA R. M., *Pragmatismo: i valori dell'esperienza*, Carocci, Roma, 2003

CALCATERRA V., RAINERI M. L., *Lo Stage sperimentale. L'esperienza dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*, in TOGNETTI BORDOGNA M. (a cura di), *Il tirocinio come pratica situata*, Franco Angeli, Milano, 2015

CALOGERO G., *Etica, Giuridica, Politica*, II vol. delle *Lezioni di filosofia*, Einaudi, Torino 1960

ID., *La scuola dell'uomo*, a cura di Bagnoli P., Diabasis, Reggio Emilia, 2003
CALVINO I., *Palomar*, Einaudi, Torino, 1983

CAMAIONI L., DI BLASIO P., *Psicologia dello sviluppo*, Il Mulino, Bologna, 2007

CAMBI F., *Manuale di storia della pedagogia*, Laterza, Roma – Bari, 2003

ID., *Libertà da … L'eredità del marxismo pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze, 1994
CAMPANINI A., LUPPI F., *Servizio Sociale e modello sistemico*, NIS, Roma, 1988

CAMPANINI A., *Servizio Sociale e Sociologia: storia di un dialogo*, LINT, Trieste, 1999

ID., *L'intervento sistemico*, Carocci, Roma, 2002

ID., *La scienza di Servizio Sociale: tesi a confronto*, in Giornata seminariale "La scienza del Servizio Sociale. La formazione accademica", Roma, 26 novembre 2004, in "La Professione Sociale", 28, 2004

ID., *La Valutazione. Proposte e strumenti per la qualità dell'intervento professionale,* Carocci, Roma, 2007

ID., *Quale ruolo per gli operatori sociali?*, in "Prospettive Sociali e Sanitarie", 10, 2008

ID. (a cura di), *Scenari di welfare e formazione al Servizio Sociale in un'Europa che cambia*, Unicopli, Milano, 2009

ID., *I mille volti del tirocinio in Italia e in Europa*, in CAMPANINI A. (a cura di), *Scenari di welfare e formazione al Servizio Sociale in un'Europa che cambia,* Unicopli, Milano, 2009

ID., *La docenza tra accademia e professione: uno sguardo internazionale*, Spring Meeting AIDOSS, Roma, 22 maggio 2010.

ID., *Ricerca di Servizio Sociale in Europa*, in Autumn School AIDOSS, *Didattica e ricerca nel Servizio Sociale: buone prassi*, Sassari, 20-22 ottobre 2011

ID., *Definizione, sfide e prospettive del Servizio Sociale in Europa e a livello internazionale*, in DIOMEDE CANEVINI M., CAMPANINI A., *Servizio sociale e lavoro sociale: questioni disciplinari e professionali*, Il Mulino, Bologna, 2013

ID., voce *Colloquio*, in CAMPANINI A., *Nuovo Dizionario di Servizio Sociale*, Carocci, Roma, 2013

ID., *Il tirocinio nella formazione al Servizio Sociale: uno sguardo europeo*, in TOGNETTI BORDOGNA M. (a cura di), *Il tirocinio come pratica situata,* Franco Angeli, Milano, 2015

CAMPANINI A., SICORA A., GUI L., MORETTI C. (a cura di), *Sintesi dei lavori di gruppo della Summer School AIDOSS*, Brindisi, 25-27 ottobre 2008

CAMPANINI A., FROST E., *European Social Work. Commonalities and differences*, Carocci, Roma, 2004

CANESTRI G., RICUPERATI G., *La scuola in Italia dalla legge Casati ad oggi*, Loescher, Torino, 1976

CAPRARA G. V. (a cura di), *Bandura*, Franco Angeli, Milano, 1997

CARR-SAUNDERS A. M., *Professions: their organization and place in society*, The Clarendon Press, Oxford, 1928

ID., *Metropolitan Conditions and Traditional Professional Relationships*, in FISHER R. M., "The Metropolis in Modern Life", Doubleday, Garden City, New York, 1955

CARR-SAUNDERS A. M., WILSON P. A., *The professions*, Cass., London, 1964

CARRERAS A., *Estética y trabajo social*. *El protagonismo de lo sensible*, in "Cuadernos de Trabajo Social", 18, 2005

CASARTELLI A., DESSI C., *Una professione alle corde?Gli assistenti sociali di fronte alla crisi del welfare*, in "Prospettive Sociali e Sanitarie", 12, 2013

CASTELLUCCI A. *et al*. (a cura di), *Viaggi guidati. Il tirocinio ed il processo tutoriale nelle professioni sociali e sanitarie*, Franco Angeli, Milano, 1997

CASTOLDI M., *Progettare per competenze*, Carocci, Roma, 2014

CASU M. V., *La formazione continua: funzione e compiti nella prospettiva del Servizio Sociale Professionale,* in Quaderno AIAF, n. 1/2010

CASU M. V., LACONI A., *Lavorare con la comunità tra identità e senso di appartenenza*, in "Prospettive Sociali e Sanitarie", 4-2, 2015

CATARCI M., *Le forme sociali dell'educazione*, Franco Angeli, Milano, 2013
Centro di Educazione Professionale per Assistenti Sociali (CEPAS), Consiglio Nazionale delle Ricerche (CNR), *La formazione degli operatori sociali*, in AAI, "Indagini e Documentazioni Sociali, 1971

CERTOMA' G., *Il pensiero riflessivo e l'inchiesta dell'assistente sociale,* in "La rivista di Servizio Sociale", 2, 2010

CESAREO V., *Sociologia. Concetti e tematiche*, Vita e Pensiero, Milano, 1993

ID., *Sociologia dell'educazione. Testi e documenti,* Hoepli, Milano, 1972

CHESSA S., *Insularità,Confini, processi Formativi. Vent'anni di Laboratorio FOIST*, Tesi di laurea discussa nella Facoltà di Lettere e Filosofia, Università degli Studi di Sassari, A. A 1997-98

ID., *Il Pensare e il fare: l'intellettuale nel Laboratorio FOIST*, in "Quaderni Bolotanesi", 25, 1999

ID., *Formazione universitaria e mobilità studentesca in Europa*, Franco Angeli, Milano, 2009

CHOMSY N., *Aspects of syntax*, MIT Press, Cambridge, 1965

CIAMPANI A. (a cura di), *L'Amministrazione per gli Aiuti Internazionali. La ricostruzione dell'Italia tra dinamiche internazionali e attività assistenziali*, Franco Angeli, Milano, 2002

CIPOLLA C. (a cura di), *Principi di sociologia*, Franco Angeli, Milano, 2002

CIPRIANI R., *Nuovo manuale di sociologia*, Maggioli, Santarcangelo di Romagna, 2016

COLA P., *Tirocinio sperimentale e supervisione delegata*, in TOGNETTI BORDOGNA M. (a cura di), *Il tirocinio come pratica situata*, Franco Angeli, Milano, 2015

COLOMBO M., *Riflessività e creatività nelle professioni educative*, Vita e Pensiero, Milano, 2005

COLLINS R., *The Credential Society: An Historical Sociology of Education and Stratification*, Academic, New York, 1979

CONSOLI M. T. (a cura di), *La professionalizzazione dell'assistente sociale*, Bonanno, Acireale - Roma, 2010

COOLEY C. H., *Uman nature and the Social Order*, Schocken, New York, 1964

CORBETTA P., *La ricerca sociale: metodologia e tecniche*, Il Mulino, Bologna, 2003

CORTIGIANI M., MARCHETTI P., *L'assistente sociale. Società complesse, nuovi bisogni, strategie e modelli di intervento*, Maggioli, Santarcangelo di Romagna, 2016

CROSS J., *Informal Learning: Rediscovering the Natural Pathways That Inspire Innovation and Performance*, Pfeiffer, San Francisco, 2006

CUTINI R., *Il ruolo dell'A.A.I. nella formazione delle Scuole di Servizio Sociale (1947-1953)*, in "La rivista di Servizio Sociale", 4, 2000

ID*., Il Convegno per Studi di Assistenza Sociale Tremezzo (Como) 16 settembre-6 ottobre 1946*, in "La Rivista di Servizio Sociale", 2, 2001

ID., *La nascita e lo sviluppo della Scuola Pratica di Servizio Sociale di Milano (1944-1950)*, in "La Rivista di Servizio Sociale", 1, 2001

ID., *La nascita del Centro di Educazione per Assistenti Sociali (CEPAS) di Roma*, in "La Rivista di Servizio Sociale", 3, 2001

DAL PRA PONTICELLI M., *I modelli teorici del Servizio Sociale*, Astrolabio, Roma, 1985

ID., *Una professionalità in evoluzione: dall'assistenza ai servizi sociali*, in CRESPI F.,GUIDICINI P., LA ROSA M., *Conoscenza sociale e Servizio Sociale*, Franco Angeli, Milano, 1987

ID., *Lineamenti di Servizio Sociale*, Astrolabio, Roma, 1987

ID*., Presentazione*, in Goldstein H., *Il modello cognitivo - umanistico nel Servizio Sociale*, Astrolabio, Roma, 1988

ID., *Empowerment e servizi alla persona*, in LAZZARI F., MERLER A. (a cura di), *La sociologia delle solidarietà. Scritti in onore di Giuliano Giorio*, Franco Angeli, Milano, 2003

ID. (diretto da), *Dizionario di Servizio Sociale*, Carocci, Roma, 2005

ID., *Nuove prospettive per il Servizio Sociale*, Carocci, Roma, 2010
ID., voce *Metodologia*, in CAMPANINI A., *Nuovo Dizionario di Servizio Sociale*, Carocci, Roma, 2013

DAHRENDORF R., *Il conflitto sociale nella modernità*, Laterza, Roma - Bari, 1989

DALLA CHIARA R., *La relazione professionale nel processo di aiuto*, in BRESSAN F., PEDRAZZA M., NEVE E. (a cura di), *Il percorso formativo dell'assistente sociale*, Franco Angeli, Milano, 2011

DAMARI C., *La percezione della realtà in Alfred Schütz ed Erving Goffman*, Edizioni Plus, Pisa, 2008,

DAVIS A., DOLLARD J., *Classe sociale e apprendimento scolastico*, in BARBAGLI M. (a cura di), *Scuola, potere e ideologia*, Il Mulino, Bologna, 1973

DEI F., *Antropologia Culturale*, Il Mulino, Bologna, 2012

DELLAVALLE M., *Primo: Conosci te stesso*, in "Vivere Oggi", 5, 1989

ID., *Teoria /prassi: il tirocinio come spazio di rielaborazione. L'esperienza del CLaSs dell'Università di Torino*, AIDOSS, Roma, 27 gennaio 2007

ID., *Le radici del Servizio Sociale in Italia. L'azione delle donne: dalla filantropia politica all'impegno nella Resistenza*, Celid, Torino, 2008

ID., *La actualidad del pensamiento de Mary E. Richmond en el Trabajo Social italiano*, in "Cuadernos de Trabajo Social", 24, 2011

ID., *Il tirocinio nella formazione al Servizio Sociale*, Carocci, Roma, 2011

ID., *La vita e le opere di Paolina Tarugi*, in STEFANI M. (a cura di), *Le origini del Servizio Sociale italiano*, *Le origini del Servizio Sociale italiano*, Viella, Roma, 2012

ID., voce *Tutorato nel Servizio Sociale*, in CAMPANINI A. (diretto da), *Nuovo Dizionario di Servizio Sociale*, Carocci, Roma, 2013

ID., *Flashback: tracce di storia del Servizio Sociale di comunità in Italia*, in ALLEGRI E., *Il Servizio Sociale di comunità*, Carocci, Roma, 2015

DEMARTIS R., *L'aiuto professionale in Servizio Sociale*, Franco Angeli, Milano, 2012

DEMETRIO D., *L'età adulta. Teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1990

ID., *Il tirocinio come luogo di apprendimento degli adulti*, in CASTELLUCCI A. *et al*. (a cura di), *Viaggi guidati. Il tirocinio ed il processo tutoriale nelle professioni sociali e sanitarie*, Franco Angeli, Milano, 1997

ID., *Manuale di educazione degli adulti*, Laterza, Roma - Bari, 2003

ID., *L'educazione non è finita*, Cortina, Milano, 2009

DENTE F., *Servizio Sociale e managerialismo: dal manager al case management*, in DENTE F. (a cura di), *Nuove dimensioni del Servizio Sociale*, Maggioli, Rimini, 2013

DESINAN C., *Educazione e Servizio Sociale: le buone ragioni di una convergenza*, in LAZZARI F., MERLER A. (a cura di), *La sociologia delle solidarietà. Scritti in onore di Giuliano Giorio*, Franco Angeli, Milano, 2003

DEVASTATO G., *Oltre la crisi. Quali sfide per il welfare dei soggetti*, Maggioli, Santarcangelo di Romagna, 2012

DEVETAK L., *La supervisione dei tirocini professionali*, relazione disponibile su www.irsses.it
DEWEY J., *Esperienza e educazione,* La Nuova Italia, Firenze, 1955

ID., *Come Pensiamo*, La Nuova Italia, Firenze, 1961

ID., *Il mio credo pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze, 1966

ID., *Individualismo vecchio e nuovo*, La Nuova Italia, Firenze, 1968

ID., *L'educazione di oggi,* La Nuova Italia, Firenze, 1973

ID., *Logica, teoria dell'indagine*, Einaudi, Torino, 1974

ID., *Democrazia e educazione*, Sansoni, Milano, 2004
DE NATALE M. L. *et al., Transformative learning e pedagogia degli adulti*, EDUCatt, Milano, 2015

DI NUBILA R. D., *La formazione oltre l'aula: lo stage*, CEDAM, Padova, 1999

DILTHEY W., *Einleitung in die Geisteswissenschaften*, Leipzig, 1883, tr. it. di DE TONI G. A., *Introduzione alle scienze dello spirito. Tentativo di fondazione per lo studio della società e della storia*, a cura di DEMARTA G. B., Bompiani, Milano, 2007

DIOMEDE CANEVINI M., *La crisi delle scuole. Istanze di rinnovamento*, in Fondazione Zancan (a cura di), *Le scuole di Servizio Sociale in Italia. Aspetti e momenti della loro storia*, Padova, 1984

ID., *Quale servizio sociale e quale assistente sociale per gli anni novanta?*, in FOLGHERAITER F., BIANCHI M., *L'assistente sociale nella nuova realtà dei servizi*, Franco Angeli, Milano, 1993

ID., *Il Codice deontologico dell'Assistente Sociale: cenni di storia e attualità*, in "Rassegna di Servizio Sociale", 4, 1999

ID., *Professioni e professionalità nei servizi alle persone*, in DIOMEDE CANEVINI M., VECCHIATO T. (a cura di), *L'integrazione delle professionalità nei servizi alle persone*, Fondazione Zancan, Padova, 2002

ID., voce *Storia del Servizio Sociale*, in DAL PRA PONTICELLI M. (diretto da), *Dizionario di Servizio Sociale*, Carocci, Roma, 2005

ID., *Etica e deontologia nel Servizio Sociale tra storia e welfare*, in DIOMEDE CANEVINI M., CAMPANINI A. (a cura di), *Servizio sociale e lavoro sociale: questioni disciplinari e professionali*, Il Mulino, Bologna, 2013

ID., *Le professioni sociali: organizzazioni e regole*, in DIOMEDE CANEVINI M., CAMPANINI A. (a cura di), *Servizio sociale e lavoro sociale: questioni disciplinari e professionali*, Il Mulino, Bologna, 2013

DI CARLO E., *Mary Richmond y las bases fundamentales de la metodologìa profesionale*, in "Cuadernos de Trabajo Social", 24, 2011

DI NUBILA R. D., *La formazione oltre l'aula: lo stage*, Cedam, Padova, 1999

DISCH R., *The future of literacy*, Englewood Cliffs, N. J., 1973

DOMINELLI L., *Il Servizio Sociale: una professione che cambia*, Erickson, Trento, 2005

DONATI P., *Introduzione alla sociologia*, Franco Angeli, Milano, 1983

ID., *Teoria relazionale della società*, Franco Angeli, Milano, 1992

ID., *La conversazione interiore: un nuovo paradigma (personalizzante) della socializzazione*. Introduzione all'edizione italiana, in ARCHER M. S., *La conversazione interiore. Come nasce l'agire sociale*, Erickson, Gardolo, 2006

DRUCKER P., *The age of discontinuity: Guidelines to Our changing Society*, Harper and Row, New York, 1969

DURKHEIM E*., La divisione del lavoro sociale*, Edizioni di Comunità, Milano, 1962, (ed. or. *De la division du travail social*, Alcan, Paris, 1983)

ID., *La sociologia e l'educazione*, Newton Compton, 1971, (ed. or. *Education et sociologie*, PUF, Paris, 1968)

ID., *Educazione come socializzazione*, a cura di BORACANI N., La Nuova Italia, Firenze, 1973
ID., *La scienza sociale e l'azione*, Il Saggiatore, Milano, 1996, (ed. or. *La science sociale et l'action*, Presses Universitaires de France, Paris, 1970)

EASSW, *Social Work Education in Europe: towards 2015*, Abstract Book, Milano, 2015

ECO U., *Sei passeggiate nei boschi narrativi*, Bompiani, 1994

ETFAS, *Servizio sociale*, Electa, Milano, 1958 e ETFAS, *Case rurali e borghi,* Centro sardo di documentazione, Archivio di Stato, Cagliari, [1962?]

ETZIONI A., *The semi-Professions and Their Organization. Teachers, Nurses, Social Workers*, The Free Press, New York, 1969

FACCHINI, *La formazione dell'Assistente Sociale tra teoria e operatività*, in CAMPANINI A., *Scenari di welfare e formazione al Servizio Sociale in un'Europa che cambia,* Unicopli, Milano, 2009

ID. (a cura di), *Tra impegno e professione. Gli assistenti sociali come soggetto del welfare*, Il Mulino, Bologna, 2010

FADDA R., *Cos'è la formazione? Linee di lettura*, in CAMBI F. (a cura di), *Nel conflitto delle em*ozioni, Armando, Roma, 1998

FALK H. S., *La prospettiva dell'appartenenza nel Servizio Sociale*, ed. it. a cura di VILLA F., Vita e Pensiero, Milano, 1994

FARGION S., *I linguaggi del Servizio Sociale*, Carocci, Roma, 2002

ID., *Il Servizio Sociale. Storia, temi e dibattit*i, Laterza, Bari, 2009

ID., *Formazione sul campo. Percorsi di crescita della professione nel dialogo tra saperi esperienziali e saperi teorici*, in CAMPANINI A. (a cura di), *Scenari di welfare e formazione al Servizio Sociale in un'Europa che cambia*, Unicopli, Milano, 2009

ID., *Competenze, professionalità degli assistenti sociali e cambiamenti del welfare: uno sguardo internazionale*, relazione presentata durante l'Autumn School AIDOSS, *Conoscenze e competenze nella formazione universitaria dell'Assistente Sociale*, Genova, 25-27 ottobre, 2012.

ID., Voce *Autodeterminazione*, in CAMPANINI A. (diretto da), *Nuovo Dizionario di Servizio Sociale*, Carocci, Roma, 2013

ID., *Il metodo del Servizio Sociale*, Carocci, Roma, 2013

FAZZI L., ROSIGNOLI A., *Guida per i supervisori di tirocinio per il Servizio Sociale*, Franco Angeli, Milano, 2012

FAZZI L., *La proposta di legge 550 e il disegno di legge 660: verso un rilancio o un collasso della professione?*, in "Rassegna di Servizio Sociale", 1, 2014

FENOGLIO R., *L'operatore sociale nell'organizzazione*, in ALBANO R., MARZANO M. (a cura di*), L'organizzazione del servizio sociale. Strumenti di analisi e proposte operative*, Franco Angeli, Milano, 2000

FERGUSON I., *Reclaiming Social Work. Challenging Neo-Liberalism and Promoting Social Justice*, Sage, London, 2008

FERRARIO F. *et al*. (a cura di), *La supervisione. Orientamenti ed esperienze di guida dei tirocini professionali,* Franco Angeli, Milano, 1995

FERRARIO F., *Il lavoro di rete nel servizio sociale,* Carocci, Roma, 1992

ID., *Esigenze di teorizzazione nel mondo del servizio sociale. Riflessioni su esperienze e linee di tendenza*, in GIRALDO S., RIEFOLO E. (a cura di), *Il servizio sociale: esperienza e costruzione del sapere*, Franco Angeli, Milano, 1996

ID., *Le dimensioni dell'intervento sociale. Un modello unitario centrato sul compito*, NIS, Roma, 1996

ID., voce *Servizi Sociali*, in A. Campanini (diretto da), *Nuovo Dizionario di Servizio Sociale*, Carocci, Roma, 2013

FERRAROTTI F., *Servizio Sociale ed enti pubblici*, Armando, Roma, 1965
ID., *Il ruolo del servizio sociale nella società italiana contemporanea*, in "Quaderni della rivista di servizio sociale", n. 7, 1969

ID., *Partire, tornare. Viaggiatori e pellegrini alla fine del Millennio*, Donzelli, Roma, 1999

FIAMBERTI C., *La documentazione professionale dall'autoriflessione alla progettualità,* in "La Rivista di Servizio Sociale", 2, 2006

FIELD J., *Il capitale sociale: un'introduzione*, Erickson, Trento, 2003
FILIPPINI S., MERLINI F., voce *Valutazione nel processo di aiuto*, in DAL PRA PONTICELLI M. (diretto da), *Dizionario di Servizio Sociale*, Carocci, Roma, 2005

FILIPPINI S., BIANCHI E. (a cura di), *Le responsabilità professionali dell'assistente sociale*, Carocci, Roma, 2013

FILOGRASSO N., TRAVAGLINI R. (a cura di), *Piaget e l'educazione della mente*, Franco Angeli, Milano, 2007

FISCHER L., *Il difficile rapporto fra educazione e lavoro*, in BESOZZI E. (a cura di), *Navigare tra formazione e lavoro*, Carocci, Roma, 1998

ID., *Sociologia della scuola*, Il Mulino, Bologna, 2003

FLOREA A., *L'assistente sociale: analisi di una professione*, ISTISSS, Roma, 1966

FONTANA F., LORENZONI G., *Il Knowledge Management*, Luiss University Press, Roma, 2004

FONZI A., (a cura di), *Manuale di Psicologia dello sviluppo*, Giunti, Firenze - Milano, 2001

FORD K., JONES A., *La supervisione dei tirocini nel Servizio Sociale*, Erickson, Trento, 1997

FORMICA C., Terza *missione: parametro di qualità del sistema universitario*, Franco Angeli, Milano, 2016

FREGA R., *Competenza e agire riflessivo: l'emergere di un paradigma*, in BRESCIANI P. G. (a cura di), *Capire la competenza. Teorie, metodi, esperienze dall'analisi alla certificazione*, Franco Angeli, Milano, 2012

FREIDSON E., *Professionalismo. La terza logica*, Dedalo, Bari, 2002

FREIRE P., *La pedagogia degli oppressi*, EGA, Torino, 2002

FRIENDLANDER W. A. (a cura di), *Principi e metodi di Servizio Sociale*, Il Mulino, Bologna, 1963

FRIESENHAN G., *Ridefinizione del Servizio Sociale in Europa*, in CAMPANINI A. (a cura di), *Scenari di welfare e formazione al Servizio Sociale in un'Europa che cambia*, Unicopli, Milano, 2009

GABASSI P. G., *Psicologia del lavoro nelle organizzazioni*, Franco Angeli, Milano, 2006

GADAMER H. G., *Verità e metodo*, a cura di VATTIMO G., Fabbri, Milano, 1972

ID., *Verità e metodo 2. Integrazioni*, trad. it. di DOTTORI R., Bompiani, Milano, 1996

GALLINA M., PEDRAZZINI P., *Il tirocinio di secondo anno: un ponte tra università e lavoro*, in TOGNETTI BORDOGNA M. (a cura di), *Il tirocinio come pratica guidata*, Franco Angeli, Milano, 2015

GALLINO L., voce *Professione*, in GALLINO L. (a cura di), *Dizionario di sociologia*, UTET, Torino, 1993
GARDNER H., *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano, 1987.

GARENA G., GERBO A. M., *Qualità e accreditamento dei servizi sociali*, Maggioli, Santarcangelo di Romagna, 2010

GARFINKEL H., *Che cos'è l'etnometodologia*, in GIGLIOLI P., DAL LAGO A. (a cura di), *Etnometodologia*, Il Mulino, Bologna, 1983

GARZONIO DELL'ORTO F., *L'inserimento del servizio sociale negli enti locali, in "Quaderni" a cura dell'Istituto per la scienza dell'amministrazione pubblica*, n. 2, Giuffrè, Milano, 1965

GATTICO E., *Jean Piaget*, Mondadori, Milano, 2001

GIDDENS A., BECK U., LASH S., *Modernizzazione riflessiva. Politica, tradizione ed estetica nell'ordine sociale della modernità*, Asterios, 1999

GILARDI S., KANEKLIN C., *Sostenere percorsi di individuazione professionale: il ruolo formativo dell'Università*, in BRUNO A., KANEKLIN C., SCARATTI G., *La formazione universitaria. Pratiche possibili*, Carocci, Roma, 2006

GIORIO G., *Il dottorato di ricerca*, in "Rapporto sulla situazione del Servizio Sociale", supplemento al n. 1, 2 "Rassegna di Servizio Sociale", 2001

GLASER B. G., SRAUSS A. L., *The discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*, Aldine, Chicago, 1967

GLAZER N., *Schools of the Minor Professions*, in "Minerva", 1974

GOFFMAN E., *La vita quotidiana come rappresentazione*, Il Mulino, Bologna, 1969

GOLEMAN D., *Intelligenza emotiva*, BUR, Milano, 2001

GRAMSCI A., *Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura*, 3 ed., Editori Riuniti, Roma, 1996

GREEWOOD E., *Attributes of a profession*, in "Social Work", II, 1957

GUI L., *Servizio Sociale fra teoria e pratica. Il tirocinio, luogo di integrazione*, LINT, Trieste, 1999

ID., *Servizio Sociale e partecipazione comunitaria autentica: un riferimento*, in LAZZARI F., MERLER A. (a cura di), *La Sociologia delle solidarietà*, Franco Angeli, Milano, 2003

ID., *Servizio sociale e politiche regionali: una visione di sintesi*, in EISS, *Rapporto sulla situazione del servizio sociale : 2 rapporto*, EISS, Roma, 2003

ID., *Le sfide teoriche del Servizio Sociale*, Carocci, Roma, 2004

ID., *Tirocinio tra mandato, competenze sul campo e nuova formazione dell'Assistente Sociale*, in CAMPANINI A. (a cura di), *Scenari di welfare e formazione al Servizio Sociale in un'Europa che cambia*, Unicopli, Milano, 2009

ID., voce *Teorie del Servizio Sociale*, in CAMPANINI A. (diretto da), *Nuovo dizionario di Servizio Sociale*, Carocci, Roma, 2013

ID, Voce *Trifocalità*, in CAMPANINI A. (diretto da) *Nuovo Dizionario di Servizio Sociale*, Carocci, Roma, 2013

ID, *Il metodo dell'altervisione per condividere il sapere professionale*, in Gruppo Supervisori di Tirocinio di Bergamo, *Progetto: Formarsi per accompagnarsi*, settembre 2013- marzo 2014

GUIDUCCI P. L., *Persona e razionalità tra desiderio e incontro*, Franco Angeli, Milano, 1998

HABERMAS J., *Teoria dell'agire comunicativo*, Il Mulino, Bologna, 1986

HACKING I., *Conoscere e sperimentare*, Laterza, Roma - Bari, 1987

HEIDEGGER M., *Essere e tempo*, Longanesi, Milano, 1976

HERBERT M.D., *Standing Up for Kids Case Advocacy for Children and Youth, Strategies and Techniques*, Alberta, Office of the Children's Advocate, 1989

HUSSERL E., *Idee per una fenomenologia pura e una filosofica fenomenologia*, Einaudi, Torino, 1965

ILLICH I., *Descolarizzare la società*, Feltrinelli, Milano, 1972

ID., *Esperti di troppo. Il paradosso delle professioni disabilitanti,* Erickson, Trento, 2008

IORI V. *et al*., *Ripartire dall'esperienza. Direzioni di senso nel lavoro sociale*, Franco Angeli, Milano, 2005

IORI V., *Nei sentieri dell'esistere. Spazio, tempo, corpo nei processi formativi*, Erickson, Trento, 2006

LAVE J., WENGER E., *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*, University of Cambridge Pres, Cambridge, 1991

ID., *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Erickson, Trento, 2006

LABONTE'-ROSET C., *La formazione al Servizio Sociale in Europa e il Processo di Bologna*, Parma, 2004

LACONI A., *Apprendimento e cambiamento: l'esperienza del tirocinio nel corso di studio triennale in Servizio Sociale ad indirizzo europeo dell'Università di Sassari*, A. A. 2012/2013, Università degli Studi di Sassari

ID., *Raccontare e raccontarsi: la magia del tirocinio*, in "Rassegna di Servizio Sociale", 3-4, 2014

ID., *Il tirocinio come frutto di impollinazioni reciproche*, in TOGNETTI BORDOGNA M. (a cura di), *Il tirocinio come pratica situata*, Franco Angeli, Milano, 2015

ID., *La dimensione artistica nel tirocinio di Servizio Sociale*, in "Prospettive Sociali e Sanitarie", 3-2, 2015

LACONI A., PALOMBA F., *The impotence/onnipotence couple in the professional training*, in Abstract Book "Social Work Education in Europe: towards 2025", 2015

LACONI A., PALOMBA F., *Il binomio impotenza/onnipotenza nell'esperienza di tirocinio di Servizio Sociale*, in "Prospettive Sociali e Sanitarie", 2.2, 2016

LANDUZZI C., PIERETTI G. (a cura di), *Servizio Sociale e povertà estreme*, Franco Angeli, Milano, 2003

LE BOTERF G., *De la compétence. Essai sur un attracteur ètrange*, Les Editions d'Organisation, Paris, 1995

ID., *Costruire le competenze individuali e collettive*, Guida, Napoli, 2008

LECCARDI C., *L'analisi ermeneutica delle interviste*, materiale presentato durante la Scuola di metodologia della ricerca sociale. Giornate no standard, Brescia, 24 maggio 2010.

LEDOUX J., *Il cervello emotivo. Alle origini delle emozioni*, Baldini Castaldi Dalai Editore, Milano, 2003

LEMAIRE J. M., *Les interventions déconcertantes*, in *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux,* n. 24, 1/2000. (trad. it. VITTONE E. (a cura di), *Gli interventi sconcertanti*, 2001

LEONARD D. C., *Learning theories, A to Z*, Westpoint, Greenwood, 2002

LERMA M., *Metodo e Tecniche del Processo di Aiuto*, Astrolabio, Roma, 1992

LEVINAS E., *Totalità e infinito. Saggio sull'esteriorità*, trad. it di A. Dell'Asta, Jaca Book, Milano, 1980

LEWIN K., *I conflitti sociali*, Franco Angeli, Milano, 1972

LIPMAN M:, *Educare al pensiero*, trad. it a cura di LEGHI A., Vita e Pensiero, Milano, 2005

LISHMAN J., *Personal and professional development*, in ADAMS R., DOMINELLI L., PAYNE M., *Social Work themes, issue and critical debates*, McMillan, London, 1998

LONGONI B., *La piattaforma informatica per la gestione dei materiali didattici di Guida al Tirocinio: esplorando spazi di collaborazione e di sviluppo possibili*, in TOGNETTI BORDOGNA M*., Il tirocinio come pratica situata*, Franco Angeli, Milano, 2015

LORENZ W., *Il tirocinio nella formazione di Servizio Sociale*, in CAMPANINI A. (a cura di), *Scenari di welfare e formazione al Servizio Sociale in un'Europa che cambia,* Unicopli,Milano, 2009

ID., voce *Managerialismo*, in CAMPANINI A. (diretto da), *Nuovo dizionario di Servizio Sociale*, Carocci, Roma, 2013

LOWITH K.**,** *L'individuo nel ruolo del co-uomo*, Guida, Napoli, 2007

LUPPI M., *La centralità del territorio come "situazione" di apprendimento*, in TOGNETTI BORDOGNA M. (a cura di), *Il tirocinio come pratica situata,* Franco Angeli, Milano, 2015

LYOTARD F., *La condition postmoderne*, Edition de Minuit, Paris, 1979 (trad. it. *La condizione postmoderna*, Feltrinelli, Milano, 1981)

JARVIS P., *Paradoxes of Learning*, Jossey-Bass, San Francisco, 1992

ID., *Religious Experience ad Experiential Learning*, in "Religious Education", 2008

ID., *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning*, Routledge, London, 2009
ID., *Adult Education and Lifelong Learning*, Routledge, New York, 2010

JEDLOWSKI P., *Il sapere dell'esperienza*, Il Saggiatore, Milano, 1994

ID., *Memoria, esperienza e modernità*, Franco Angeli, Milano, 2002

ID., *Un giorno dopo l'altro. La vita quotidiana tra esperienza e routine*, Il Mulino, Bologna, 2005

KANELIN K, OLIVETTI MANOUKIAN F., *Conoscere l'organizzazione. Formazione e ricerca psicosociologica*, NIs, roma, 1990

KELLY G. A., *L'assunto costruttivista nella psicologia dei costrutti personali*, in CAPRARA G. V., LUCCIO R., *Teorie della personalità*, Il Mulino, Bologna, 1992

ID., *La psicologia dei costrutti personali. Teoria e personalità*, Cortina Raffaello, Milano, 2004

KLEIN W., BLOOM M., *Practice wisdom*, in "Social Work", 40 (6), 1995

KNOWLES M., *Quando l'adulto impara*, Franco Angeli, Milano, 1993

KNOWLES M., HOLTON III E. F., SWANSON R. A., *Quando l'adulto impara. Andragogia e sviluppo della persona*, Franco Angeli, Milano, 2008

KOLB D. A., FRY R., *Toward an applied theory of experiential learning*, in COOPER C., *Theory of Group Process*, London, John Wiley, 1975

KOLB D. A., *Experiential Learning*, Englewood Cliffs, N.J., Prentice Hall, 1984
MAC IVER R. M., *The Contribution of Sociology to Social Work*, Columbia University Press, New York, 1931

ID., *Testing for Competence rather than for intelligence*, in "American Psychologist", 28, 1973
MACCARINI A., *Lezioni di sociologia dell'educazione*, CEDAM, Padova, 2003

MACI F., *Il tirocinio di Servizio Sociale: un'esperienza di continuità nel percorso formativo sul campo. Il modello del Corso di Laurea in Servizio Sociale dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*, in TOGNETTI BORDOGNA M. (a cura di), *Il tirocinio come pratica situata*, Franco Angeli, Milano, 2015

MAGGIAN R., *Il lavoro sociale nella normativa italiana e nelle raccomandazioni europee*, 1996, in S. Giraldo, E. Riefolo, *Il Servizio Sociale: esperienze e costruzione del sapere*, Franco Angeli, Milano, 1996

MAGNONE R., TARTAGLIA F., *Cambiamento: una faticosa opportunità*, Giappichelli, Torino, 2013

MANFREDI F., MAINO G., *Il governo e la comunicazione della qualità*, Egea, Milano, 2000

MANNHEIM K., *L'uomo e la società in un'età di ricostruzione*, Comunità, Milano, 1959

MANTOVANI F., *Il tirocinio tra costruzione e condivisione di competenze: l'esperienza bolognese*, in TOGNETTI BORDOGNA M. (a cura di), *Il tirocinio come pratica situata,* Franco Angeli, Milano, 2015

MARCI T., *L'Altra persona*, Franco Angeli, Milano, 2009

MARINI M., *Tirocinio e Professione del Servizio Sociale. Esperienze e riflessioni di studenti e supervisori*, Tesi di Dottorato in Fondamenti e Metodi delle Scienze Sociali e del Servizio Sociale, XXIV ciclo, Università degli Studi di Sassari, 2011

MARITAIN J., *L'educazione della persona*, Editrice La Scuola, Brescia, 1967

MARGARONE A., *Apprendere sperimentando,* La Nuova Italia Scientifica, Roma 1994.

MARGIOTTA U., *Teoria della formazione*, Carocci, Roma, 2015

MARI A. (a cura di), *La programmazione sociale: valori, metodi e contenuti*, Maggioli, Santarcangelo di Romagna, 2012

MARMOCCHI P., DALL'AGLIO C., ZANNINI M., *Educare le Life Skills. Come promuovere le abilità psico-sociali e affettive secondo l'Organizzazione Mondiale della Sanità*, Erickson, Trento, 2004

MARRADI A., FOBERT VEUTRO M., *Sai dire che cos'è una sedia? Una ricerca sulle nostre capacità di esplicitare le nostre conoscenze*, Bonanno, Acireale e Roma, 2001

MARRADI A., *Il ruolo della conoscenza tacita nella vita quotidiana e nella scienza*, in LAZZARI F., MERLER A. (a cura di), *La sociologia delle solidarietà. Scritti in onore di Giuliano Giorio*, Franco Angeli, Milano, 2003

MARTINI E. R., SEQUI R., *Il lavoro nella comunità*, Carocci, Roma, 1988

MARTINI E. R., TORTI R., *Fare lavoro di comunità. Riferimenti teorici e strumenti operativi*, Carocci, Roma, 2003

MARZOTTO C., *Il lavoro sociale come azione di tirar fuori l'oro dal metallo*, in MARZOTTO C. (a cura di), *Per un'epistemologia del servizio sociale,* Franco Angeli, Milano, 2002

MASINI R., SANICOLA L., *Avviamento al Servizio Sociale*, NIS, Roma, 1988

MASLOW A. H., *Verso una psicologia dell'essere*, Astrolabio, Roma, 1971

MATTHEWS I., CRAWFORD K., *Evidence-based Practice in Social Work*, Learning MattersLtd, 2011

MCCLELLAND D. C., *Human motivation*, General Learning Press. Morristown, NJ, 1973

MEAD G. H., *Mente, Sé e Società*, Ed. Universitaria, Firenze, 1966

MELUCCI A. (a cura di), *Verso una sociologia riflessiva*, Il Mulino, Bologna, 1998
MENDEZ-BONITO ZORITA P., *Reflecxiones sobre la estructura ètica del pensamiento de Mary Richmond*, in "Cuadernos de Trabajo Social, 24, 2011

MERLER A., *La necessità di scegliere fra la "cultura del degrado" e la "cultura della manutenzione",* in "Quaderni Bolotanesi", 12, 1986

ID., *Politiche sociali e sviluppo composito*, Iniziative Culturali, Sassari, 1988

MERLER A., VARGIU A., *Analisi di rete. Opzioni metodologiche e strumenti per la ricerca sociale*, TAS, Sassari, 1998

MERLER A., LAZZARI F., *Introduzione. L'umanità come unità di misura di tutte le cose*, in LAZZARI F., MERLER A. (a cura di), *La sociologia delle solidarietà. Scritti in onore di Giuliano Giorio*, Franco Angeli, Milano, 2003

MERLER A., VARGIU A., *Politiche Sociali e Servizio Sociale*, TAS, Sassari, 2011

MERLINI F., *La formazione continua per gli assistenti sociali*, in "Prospettive Sociali e Sanitarie", 3, 2011

MERRIAM S. B., CAFFARELLA R., *Learning in Adulthood*, Jossey Bass, San Francisco, 1991

MERTON R. K., *Teoria e struttura sociale*, Il Mulino, Bologna, 1983

MESSINA L., *Creazione dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore e assicurazione della qualità*, in SEMERARO R. (a cura di), *Valutazione e qualità della didattica universitaria. Le prospettive nazionali e internazionali*, Franco Angeli, Milano, 2006

MEZIROW J., *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano, 2003

MICUNCO G., *Esiodo. Teogonia. Dal Chaos al Kosmos*, Stilo, 2005

MIDGLEY J., CONLEY A., *Social work and Social development: theories ancd skills for developmental Social Work*, Oxford University Press, 2010

MINTZBERG H., *The Structuring of Organizations*, Englewood Cliff, Prentice-Hall, 1979 (trad. it. *La progettazione dell'organizzazione aziendale,* Il Mulino, Bologna, 1996)
MIRANDA ARANDA M., *Contexto de la actividad y el pensamiento de Mary Richmond*, in "Cuadernos de Trabajo Social", 24, 2001

MONTESPERELLI P., *Analizzare e interpretare*, materiale didattico distribuito durante le Giornate Non-Standard, Pisa, 2014.

MORA E., *Comunicazione e riflessività*, Vita e Pensiero, Milano, 1994

MORENO J. L., *Principi di sociometria, psicoterapia di gruppo e sociodramma*, Etas, Milano, 1980

MORIN E., *Introduzione al pensiero complesso*, trad. it. di CORBANI M., Sperling e Kupfer, Milano, 1993

ID., *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina, Milano, 2000

MORO G., *La formazione nella società post-industriale*, Carocci, Roma, 1998

MORTARI L., *La riflessività nella formazione*, in AGOSTI A., *La formazione. Interpretazioni pedagogiche e indicazioni operative*, Franco Angeli, Milano, 2006

ID., *Cultura della ricerca e pedagogia*, Carocci, Roma, 2007

ID., *Ricercare e riflettere*, Carocci, Roma, 2009

ID. (a cura di), *Azioni efficaci per casi difficili. Il metodo ermeneutico nella ricerca narrativa*, Pearson, Milano - Torino, 2013

MOSTARDA M. P., *Per un coordinatore riflessivo. La funzione della riflessività nel coordinamento,* in "Animazione Sociale", 5, 2006, Torino

MUZZARELLI F., *Guidare l'apprendimento*, Franco Angeli, Milano, 2007

NAPPI A., *Questioni di storia, teoria e pratica del Servizio Sociale italiano*, Liguori, Napoli, 2001

NERVO G., *Introduzione a «Deontologia professionale nel servizio sociale»,* in "Servizi Sociali, n. 4, 1991

NEVE E., *Il Servizio Sociale. Fondamenti e cultura di una professione*, Carocci, Roma, 2000

ID., voce *Tirocinio*, in DAL PRA PONTICELLI M. (diretto da), *Dizionario di Servizio Sociale*, Carocci, Roma, 2005

ID., *Le funzioni e il significato della supervisione al tirocinio nella formazione dell'Assistente Sociale*, in CAMPANINI A. (a cura di), *Scenari di welfare e formazione al Servizio Sociale in un'Europa che cambia,* Unicopli, Milano, 2009

ID., *Formazione e ricerca. Le sfide attuali per il Servizio Sociale professionale. La dimensione psicologica della formazione*, in BRESSAN F., PEDRAZZA M., NEVE E., (a cura di), *Il percorso formativo dell'Assistente Sociale*, Franco Angeli, Milano, 2011

NIERO M., *Assistenti sociali e identità professionale*, in GIRALDO S., RIEFOLO E. (a cura di), *Il Servizio Sociale: esperienza e costruzione del sapere*, Franco Angeli, Milano, 1996

ID., voce *Ricerca,* in DAL PRA PONTICELLI (diretto da), *Dizionario di Servizio Sociale*, Carocci, Roma, 2005

NONAKA I., TAKEUCHI H., *The knowledge company*, Guerini e Associati, Milano, 1997

NOVAK J. D., *Costruire mappe concettuali. L'apprendimento significativo*, Erickson, Trento, 2012

NUSSBAUM M. C., *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL*, trad it di Falcioni R., Il Mulino, Bologna, 2012

OLIVETTI MANOUKIAN F., *Tirocinio professionale e apprendimento dall'esperienza* , in NEVE E., NIERO M. (a cura di), (a cura di), *Il tirocinio. Modelli e strumenti dall'esperienza delle scuole di Servizio Sociale italiane*, Franco Angeli, Milano, 1990

ID., *Stato dei servizi*, Il Mulino, Bologna, 1990

ONARMO (Opera Nazionale Assistenza Religiosa Morale Operai), *L'ONARMO: l'idea e l'opera (40 anni di vita)*, Grafica artigiana, Roma, 1962
O'SULLIVAN T., *Some theoretical proposition on the nature of practice wisdom*, in "Journal of Social Work", 5 (2), 2005

OSSICINI CIOLFI T., *L'Assistente Sociale ieri, oggi e domani*, in "La Rivista di Servizio Sociale", 2, 1980.

PACI M., *Nuovi lavori, nuovo welfare*, Il Mulino, Bologna, 2005

PALETTA A., *Il governo dell'università. Tra competizione e accountability*, Il Mulino, Bologna, 2004

PALUMBO M., GARBARINO E., *Ricerca sociale: metodo e tecniche*, Franco Angeli, Milano, 2004

PANSERA M. T., *Antropologia filosofica*, Mondadori, Bari, 2001

PAREYSON L., *Estetica, teoria della formatività*, Sansoni, Firenze, 1974

PARSONS T., *The Social System*, Routledge & Kegan, London, 1951, (trad. it, *Il Sistema Sociale*, Edizioni di Comunità, Milano, 1965)

ID., *The School Class as a Social System: Some of its Functions in American Society*, in "Harvard Educational Review", XXIX, 1959
PARTON N., O' BYRNE P., *Costruire soluzioni sociali*, Erickson, Trento, 2005

PASCAL B., *Pensieri*, Mondadori, Milano, 2003

PAYNE M., *Modern Social Work Theory*, Macmillan, London, 1991

PELLEREY M., *Le competenze individuali e il portfolio*, Scandicci, La Nuova Italia, 2004

PERINO A., *Il Servizio Sociale. Strumenti, Attori e Metodi,* Franco Angeli, Milano, 2010

PERIS CANCIO L. F., *La sfida della solidità dei servizi sociali. Una lettura dell'esperienza spagnola per riflettere su quella italiana*, in BRUNI C. *et al.* (a cura di), *Servizio sociale e crisi del Welfare*, Maggioli Editore, Santarcangelo di Romagna, 2013

PERRENOUD P., *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anicia, Roma, 2004

PETROCELLI M., *L'apprendimento organizzativo e la sua misurazione nella strategia di impresa*, Armando, Roma, 2005

PIAGET J., *Problèmes de psychologie génétique*, Denoël, Paris, 1972, tr. it., *Problemi di psicologia genetica*, Loescher, Torino, 1973

ID., *Psicologia ed epistemologia: per una teoria della conoscenza*, Loescher, Torino, 1974

ID., *L'équilibration des structures cognitives: problème central du développement*, Puf, Paris, 1975, tr. it., *L'equilibrazione delle strutture cognitive*, Boringhieri, Torino, 1981

ID., *Cos'è la pedagogia*, Newton e Compton, Roma, 1999

PIERONI G., DAL PRA PONTICELLI M., *Introduzione al Servizio Sociale*, Carocci, Roma, 2008

PIERONI G., *La sfida della formazione continua: dovere e opportunità per una professione in trasformazione*, in "Professione Assistente Sociale", 1, 2011

ID., Voce *Contesto*, in CAMPANINI A. (diretto da), *Nuovo Dizionario di Servizio Sociale*, Carocci, Roma, 2013

PIOTTO I., *L'evoluzione delle prospettive organizzative negli studi manageriali. La conoscenza come strumento di analisi organizzativa*, in ALBANO R., MARZANO M. (a cura di), *L'organizzazione del Servizio Sociale*, Franco Angeli, Milano, 2000

PIRA M., *La rivolta dell'oggetto. Antropologia della Sardegna*, Giuffrè, Milano, 1978

POLANYI M., *Knowing and being*, The University of Chicago, 1969, (trad. it. *Conoscere ed essere*, Armando, Roma, 1988)

ID., *La conoscenza personale. Verso una filosofia post-critica*, trad. it di RIVERSO E., Rusconi, Milano, 1990

POLKINGHORNE D. E., *Narrative configuration in qualitative analysis*, in "International Journal of Qualitatives Studies in Education", 8/1, 1995

PRANDSTRALLER G. P. (a cura di), *Sociologia delle professioni*, Città Nuova, Roma, 1980

PREGNO C., SIMONE D., *Il difficile, il lontano, il vicino: appunti sul tirocinio professionale degli assistenti sociali*, in "Rassegna di Servizio Sociale", 3, 1997

PREGNO C., voce *Tempo*, in CAMPANINI A. (diretto da), *Nuovo Dizionario di Servizio Sociale*, Franco Angeli, Milano, 2013

PROPP V., *Morfologia della fiaba*, Newton Compton, Milano, 1985

QUINTILIANO M. F., *Institutio Oratoria*, Einaudi, Torino, 2001

RAINERI M. L., *Tirocini e Stage di Servizio Sociale*, Erickson, Trento, 2015

REGGIO P., *Apprendimento esperienziale: fondamenti e didattiche*, Edizioni Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano, 2009

REVANS R., *A B C of Action Learning*, Burlington, Gower, VT, 2011

RIBOLZI L., *Il sistema ingessato. Autonomia, scelta e qualità nella scuola italiana*, La Scuola, Brescia, 2000

ID., *Società, persona e processi formativi*, Mondadori, Milano, 2012

RICCI P. E., SARCHIELLI G., *La self confrontation*, in "Promozione Sociale", Roma, 3, 1976

RICOEUR P., *Temps e rècit*, Tome I, Seuil, Paris, trad. it. di GRAMPA G., *Tempo e racconto*, Volume I, Jaca Book, 1986

ID., *Dal testo all'azione*, Jaca Book, Milano, 1989

RICOLFI L. (a cura di), *La ricerca qualitativa*, NIS, Roma, 1997

RIVA V., *La professionalità dell'Assistente Sociale nelle pratiche lavorative. Uno studio etnografico di due uffici di Servizio Sociale*, Tesi di Dottorato in Sociologia applicata e Metodologia della Ricerca Sociale, indirizzo di Servizio Sociale, XXIII ciclo, Università degli Studi di Milano Bicocca, A. A. 2009/2010

ID., *Etnografia del Servizio Sociale*, Vita e Pensiero, Milano, 2014

RIVA V., ZANOLLI M., *Il corso di Guida al Tirocinio: aspetti organizzativi e metodologici relativi alla guida dell'esperienza di tirocinio come pratica situata*, in TOGNETTI BORDOGNA M. (a cura di), *Il tirocinio come pratica situata*, Franco Angeli, Milano, 2015

ROGERS C. R., *Libertà di apprendere*, tr. it., Giunti, Firenze, 1970
ID., *Terapia centrata sul cliente*, La Meridiana, Bari, 2007

ID., *Libertà nell'apprendimento*, Giunti Barbera, Firenze, 1973

ROMANO C., *Conoscere l'uomo: messaggio di Maritain*, Guida, Napoli, 2005

ROSENTHAL R., JACOBSON L., *L'effetto Pigmalione in classe: aspettative degli insegnanti e sviluppo intellettuale degli allievi*, Franco Angeli, Milano, 1979

ROSIGNOLI A., *Supervisori che imparano dagli studenti*, in TOGNETTI BORDOGNA A., *Il tirocinio come pratica situata*, Franco Angeli, Milano, 2015.

ROSSI G., *Ruolo dell'assistente sociale e sistema dei servizi sociali*, in "Studi di sociologia", 3, 1979

ROSSI P., *Il segretariato sociale e l'accesso ai servizi socio – assistenziali. Assetti istituzionali, logiche organizzative, pratiche professionali,* Franco Angeli, Milano, 2002

RUGGERI F. (a cura di), *Stato Sociale, assistenza, cittadinanza. Sulla centralità del Servizio Sociale*, Franco Angeli, Milano, 2013

RYCHEN D. S., SALGANIK L. H., *Key Competencies for a Successful Life and a Well-functioning Society*, Hogrefe & Huber, Gottingen, 2003
SALZBERGER-WITTEMBERG I., *Teorie psicoanalitiche kleiniane e Servizio Sociale*, trad. it. di PEDIO R., Astrolabio, Roma, 1971

SARTORI P., Voce *Empowerment sociale*, in CAMPANINI A. (diretto da), *Nuovo Dizionario di Servizio Sociale*, Carocci, Roma, 2013

SCALERA V., *Il Progetto Ocse/Pisa*, in Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema d'Istruzione, *Ricerche valutative internazionali*, Franco Angeli, Milano, 2001

SCANAGATTA S. (a cura di), *Formazione insegnante*, Cleup, Padova, 2004

SCHIZZEROTTO A., voce *Scuola*, in "Enciclopedia delle scienze sociali", vol. VII, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, Roma, 1997

SCHON D. A., *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*, Basic Books, USA, 1983

ID., *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, Franco Angeli, Milano, 1987

ID., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari, 1993

SCHUTZ A., *La fenomenologia del mondo sociale*, Il Mulino, Bologna, 1974

ID., *Saggi Sociologici*, Utet, Torino, 1979
SCUOLA DI BARBIANA, *Lettera ad una professoressa*, L. E. Fiorentina, Firenze, 1971

Scuola Pratica di Servizio Sociale ENSISS di Milano (a cura di), *Livelli di apprendimento*, in "La Rivista di Servizio Sociale", 1, 1969

SECCI C., *Apprendimento permanente e educazione*, Franco Angeli, Milano, 2013

SEMERARO R., *La valutazione della didattica universitaria*, Franco Angeli, Milano, 2006

SEN A., *La libertà individuale come impegno sociale*, trad. it. di Scarpa C., Laterza, Bari, 1997

SENGE P., *La quinta disciplina*, Sperling e Kupfer, Milano, 1992 (ed. originale *The Fifth Discipline: The Art & Practice of The Learning Organization*, New York: Doubleday, 1990)

SENNET R., *Insieme*, Feltrinelli, Milano, 2012

SICORA A., *Il Servizio Sociale tra qualità della formazione permanente, riflessività e competenze professionali*, Università degli Studi di Trieste, A.A. 2002-2003

ID., *L'Assistente Sociale riflessivo. Epistemologia del Servizio Sociale*, Pensa Multimedia, Lecce, 2005

ID*., Errore e apprendimento nelle professioni di aiuto*, Maggioli, Santarcangelo di Romagna, 2010

ID., *Errore e apprendimento nel tirocinio: le potenzialità della scrittura riflessiva nella formazione dei futuri assistenti sociali*, in "Rassegna di Servizio Sociale", 3-4, 2014

SINIGAGLIA M., *Processi di apprendimento dell'assistente sociale dalla pratica professionale*, Tesi di Dottorato, Università degli Studi di Trieste, anno accademico 2009/2010

SINNER B. F., *Science and Human Behavior*, Macmillan, New York, 1953

SIZA R., *Progettare nel sociale. Regole, metodi e strumenti per una progettazione sostenibile*, Franco Angeli, Milano, 2002

ID., *Le nuove dimensioni della partecipazione in una progettazione collaborativa*, in BRANCA G., PIGA M. L. (a cura di), *I nodi della programmazione condivisa*, Franco Angeli, Milano, 2015

SONTAG S., *Malattia come metafora*, Mondadori, Milano, 2002

SOSTOSS, *Per una storia del Servizio Sociale in Italia. Ricognizione delle fonti e percorsi di ricerca*, ISTISSS, Roma, 2000

SPENCER L. M., SPENCER S., *Competence at work. Models for superior performance*, John Wiley, New York, 1993 (trad it. *Competenza nel lavoro. Modelli per una performance superiore*, Franco Angeli, Milano, 1993)

SPINELLI E., *Per una storia del Servizio Sociale: una ricerca in corso*, in "La Rivista di Servizio Sociale", I, 2000

STEFANI M. (a cura di), *Le origini del Servizio Sociale italiano*, Viella, Roma, 2012

STRADI N., *La formazione superiore al Servizio Sociale: la realtà dei dottorati di ricerca nel contesto europeo*, Parma, 2004

ID., *Attività assistenziali e lavoro sociale nel secondo dopoguerra. Il caso della scuola di Servizio Sociale di Trieste tra impulsi locali e panorama nazionale*, in VINCI A. M., *Carità pubblica, assistenza sociale e politiche di welfare: il caso di Trieste*, Edizioni Università di Trieste, Trieste, 2012

STRIANNO M., *La narrazione come dispositivo conoscitivo ed ermeneutico*, in "Magma", vol. 3, n. 3, 2005

SUCHMAN L., *Plans and Situated Actions: The Problem of Human–Machine Communication*, Cambridge University Press, Cambridge, 1987

TAROZZI M., *Un approccio fenomenologico alla ricerca in ambito interculturale*, consultabile su http://web.tiscalinet.it/tarozzi/FNOM-RIC.htm.

TARSIA T., *Fuori dall'aula. Percorsi possibili tra didattica e ricerca*, in "Rassegna di Servizio Sociale", 3-4, 2014

TARUGI P., *Il servizio sociale nei suoi aspetti teorici e pratici. Evoluzione storica del concetto e dei metodi del servizio sociale*, in AA. VV., *Atti del convegno per studi di assistenza sociale*, Tremezzo, 1946

ID., *Le origini del Servizio Sociale di fabbrica in Italia*, Confederazione Generale dell'Industria Italiana, Milano, 1952

TASSI R., *Itinerari pedagogici del 1900*, Zanichelli, Bologna, 1991

TASSONE V., EPPINK H., *Enhancing Responsible Research and Innovation through Curricula in Higher education - EnRRICH project WP2, task 1 DRAFT*, Wageningen University, dicembre 2015

TILLI C., *L'assistente sociale supervisore ed il tirocinante: saperi ed emozioni in una relazione triadica*, consultabile su www.lapss.it

TOGNETTI BORDOGNA M., *Ripensare il passato per progettare il futuro: la figura professionale dell'Assistente Sociale e il processo di "tutoring",*in CASTELLUCCI A. *et. al*., *Viaggi guidati. Il tirocinio e il processo tutoriale nelle professioni sociali e sanitarie*, Franco Angeli, Milano, 1997

ID. (a cura di), *Il tirocinio come pratica situata*, Franco Angeli, Milano, 2015

ID. (a cura di), *Voglio fare l'Assistente Sociale. Formazione e occupazione dei laureati in Servizio Sociale in tempo di crisi e discontinuità*, Franco Angeli, Milano, 2015

TONON GIRALDO S., voce *Formazione al Servizio Sociale*, in DAL PRA PONTICELLI M. (diretto da), *Dizionario di Servizio Sociale*, Carocci, Roma, 2005

TORRIGIANI C., VLIET I., *Formazione integrata e competenze*, Carocci, Roma, 2002

TOSCANO M., Introduzione al Servizio Sociale, Laterza, Roma - Bari, 1996

ID., *Introduzione alla sociologia*, Franco Angeli, Milano, 2006

TOURAINE A., *La società postindustriale*, Bologna, Il Mulino, 1970

TOUSIJN W., *Sociologia delle professioni*, Il Mulino, Bologna, 1979

TRENTIN G., *Dalla formazione a distanza all'apprendimento in rete*, Franco Angeli, Milano, 2001

TREVITHICK P., *Social Work Skills and Knowledge*, McGraw-Hill, New York, 2012

TRIDICO P., *La Strategia dell'occupazione in Europa e in Italia: un approccio istituzionalista*, in "Argomenti", 16, 2006

TRINCHERO R., *Costruire, valutare, certificare competenze*, Franco Angeli, Milano, 2012
TRYPHON A., VONECHE J., *Piaget-Vygotskij. La genesi sociale del pensiero*, Giunti, Firenze, 1998

URBANOWSKY M., DWYER M., *L'apprendimento nel tirocinio: una guida per supervisori e studenti,* Vita e Pensiero, Milano, 1995

VAN HEES G., GEIBLER-PLITZ B., *Supervision Meets Education. Supervision in the Bachelor of Social Work in Europe*, CESRT, Maastricht, 2010

VARGIU A., *Metodologia e tecniche per la ricerca sociale. Concetti e strumenti di base*, Franco Angeli, Milano, 2007

VARISCO B. M., CALVANI A. (a cura di), *Costruire-decostruire significati*, Cleup, Padova, 1995

ID., *Mappe concettuali: una bussola per l'insegnamento-apprendimento universitario? Una ricerca pilota*, in VERTECCHI B. (a cura di), *Per una nuova qualità della scu*ola, Tecnodid, Napoli, 1995

ID., *Costruttivismo socio-culturale*, Carocci, Roma, 2002

VIDONI F., *Dialettiche nel pensiero contemporaneo*, Edizioni Canova, Treviso, 1996

VILBROD A., *Las competencias profesionales de los trabajadores sociales*, in "Cuaderno de Trabajo Social", 3, 2006

VILLA F., *Dimensioni del Servizio Sociale*, Vita e Pensiero, Milano, 2000

ID., *Servizio sociale e lavoro sociale: un'indagine storico-semantica*, in DIOMEDE CANEVINI M., CAMPANINI A., *Servizio sociale e lavoro sociale: questioni disciplinari e professionali*, Il Mulino, Bologna, 2013

VON BERTALANFFY L., *Teoria generale dei sistemi*, Isedi, Milano, 1975

VYGOTSKIJ L. S., *Pensiero e linguaggio*, a cura di MECACCI L., Roma - Bari, Laterza, 1990

ID., *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*, Giunti, Firenze, 2009

WEBER M., *Economia e società*, Edizioni di Comunità, Milano, 1961, vol. I (ed. or. *Wirtschaft und Gesellschaft, Mohr, Tübingen*, 1922)

ID., *Il lavoro intellettuale come professione*, Einaudi, Torino, 1967

WEICK K., *Le organizzazioni scolastiche come sistemi a legami deboli*, in ZAN S., *Logiche di azione organizzativa*, Il Mulino, Bologna, 1988

WEISS I., WELBOURNE P., *Social Work is a profession: A comparative cross-national perspective*, Venture Press, Birmingham, 2007

WENGER E., MC DERMOTT R., SNYDER W. M., *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenz*a, Guerini, Milano, 2007. (ed. or. *Cultivating Communities of Practice. A Guide to Managing Knowledge*, Harvard Business Press, 2002)

WILENSKY H., *The professionalization of everyone*? in "American sociological review", 1964

WITTGENSTEIN L., *Osservazioni sulla filosofia della psicologia*, Adelphi, Milano, 1990

WOODS P., *L'interazionismo e la scuola*, in MORGAGNI E., RUSSO A., *L'educazione in sociologia*, Clueb, Bologna, 1997

ZILIANTI A., ROVAI B., *Assistenti sociali professionisti*, Franco Angeli, Milano, 2007

ZILIANTI A., Voce *Servizio Sociale e Organizzazione*, in CAMPANINI A. (diretto da), *Nuovo Dizionario di Servizio Sociale*, Carocci, Roma, 2013

Altre fonti consultate

IFSW, EASSW, *Statement of Ethical Principles*

IASSW, IFSW, *Global Standard for Social Work Education and Training*

IASSW, IFSW, ICSW, *Global Agenda on Social Work and Social Development*
IFSW, IASSW, *Global definition of Social Work*, 2014, trad. it.a cura di A. Sicora, consultabile su www.eassw.org/global-social-work/14/definizione-internazionale-di-servizio-sociale.html.

Statuto del Laboratorio FOIST per le Politiche Sociali e i Processi Formativi

Regolamento di Tirocinio, Corso di Studio in Servizio Sociale ad Indirizzo Europeo (L39) e Corso di Studio Magistrale in Servizio Sociale e Politiche Sociali (LM87), Dipartimento di Scienze Umanistiche e Sociali, Università degli Studi di Sassari

CNOAS, *Lettera Circolare: Iscrizione all'Albo degli assistenti sociali*, Roma, 12 marzo 2008

CNOAS, *Codice Deontologico degli Assistenti Sociali*, 2009.

CNOAS, *L'Ordine degli assistenti sociali sulla riforma degli ordini professionali*, Roma, 3 agosto 2012

CNOAS, *Assistenti sociali: un futuro che parte da lontano*, Comunicato stampa, Sala della Mercede della Camera dei Deputati, Roma, 16 dicembre 2013

CNOAS, Regolamento per la formazione continua degli assistenti sociali approvato nella seduta del Consiglio del 10 gennaio 2014

CNOAS, Circolare esplicativa del regolamento del 10 giugno 2014

CNOAS, Linee di indirizzo per la collaborazione tra Ordine e Università per la formazione dell'Assistente Sociale, 2014

CNOAS, *Linee di indirizzo per gli Esami di Stato,* 2014

CNOAS, *Le opinioni degli assistenti sociali su condizioni di lavoro, welfare, povertà e disoccupazione*, 29 ottobre 2015

CNOAS, "Indicazioni e strumenti per prevenire e affrontare il rischio di violenza nei confronti dei professionisti dell'aiuto", documento discusso e approvato dal sottogruppo del Tavolo del Patto della Professione composto da: P. Del Principe e G. Gazzi (CNOAS), A. Sicora (AIDoSS), G. Povero (AssNAS), B. Pirola (SoStoSS), M. A. Giribaldi (SUNAS)

CNOAS, *Professioni: Assistenti Sociali a Ministro Orlando, "le persone in difficoltà al centro del nostro lavoro: con le riforme servono anche strumenti e investimenti"*, Comunicato stampa del 6 aprile 2016 in occasione dell'incontro tra il nuovo Consiglio Nazionale e il Guardasigilli.

Comunicazione AIDOSS a fronte DM 1059 del 23 dicembre 2013

Memorie AIDOSS acquisite nella 11ª Commissione permanente (lavoro, previdenza sociale), Comunicazione nella Seduta n. 60 del 12 marzo 2014, relativa al Disegno di Legge n. 660

Memorie depositate dalla Conferenza Nazionale dei Presidenti dei Corsi di Laurea in Servizio Sociale, Disegno di Legge n. 660

Nota AIDOSS Settori concorsuali. Cambiamenti per il Servizio Sociale dal 2000 al 2015, 15 novembre 2015

D. L. 13 novembre 1859, n. 3725 (Legge Casati)

Risoluzione ONU (67) del Comitato dei Ministri del Consiglio di Europa del 29-06-67 (ruolo, formazione e status degli assistenti sociali)

Legge 22 luglio 1975, n. 382, "Norme sull'ordinamento regionale e sulla organizzazione della pubblica amministrazione"

Risoluzione del Consiglio e dei ministri della pubblica istruzione, 9 febbraio 1976, "Programma di azione in materia di istruzione"

DPR 24 luglio 1977, n. 616, "Attuazione della delega di cui all'art. 1 della legge 22 luglio 1975, n. 382", (GU n. 324 del 29-08-1977 – Suppl. Ordinario)

Legge 23 dicembre 1978, n. 833, "Istituzione del servizio sanitario nazionale", (GU n. 360 del 28-12-1978 – Suppl. Ordinario)

Legge 13 maggio 1978, n. 180, "Accertamenti e trattamenti sanitari volontari e obbligatori"

DPR 15 gennaio 1987, n. 14, "Valore abilitante del Diploma di Assistente Sociale in attuazione dell'art. 9 del Decreto del Presidente della Repubblica 10 marzo 1982, n. 162", (GU n. 029 del 05-02-1987)
Decisione del Consiglio Europeo, giugno 1987, in materia di mobilità degli studenti

Legge regionale 25 gennaio 1988, n. 4, "Riordino delle funzioni socioassistenziali"

Legge 9 maggio 1989, n. 168, "Istituzione del Ministero dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica", (GU n. 108 del 11-05-1989 – Suppl. Ordinario n. 34)

Legge 19 novembre 1990, n. 341, "Riforma degli ordinamenti didattici universitari", (GU n. 274 del 23-11-1990)
Trattato di Maastricht sull'Unione europea, Gazzetta Ufficiale n. C191 del 29 luglio 1992

Libro Bianco della Commissione Europea, *Crescita, Competitività, Occupazione. Le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo*, 1993

Legge 23 marzo 1993, n. 84, "Ordinamento della professione di Assistente Sociale e istituzione dell'Albo professionale"

D. M. 23 luglio 1993, "Modificazioni all'ordinamento didattico universitario relativamente al corso di diploma universitario in Servizio Sociale"

D.M. 615/1994, "Regolamento recante norme relative all'istituzione delle sedi regionali o interregionali dell'Ordine e del Consiglio Nazionale degli Assistenti Sociali, ai procedimenti elettorali e all'iscrizione e cancellazione dall'Albo Professionale" (testo aggiornato alle modifiche apportate dal D.P.R. 6 luglio 2005, n. 169, pubblicato in G.U. n. 198 del 26 agosto 2005)

Libro Bianco *Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva*, 1995

Legge 15 maggio 1997, n. 127, "Misure urgenti per lo snellimento dell'attività amministrativa e dei procedimenti di decisione e controllo", (GU n. 113 del 17-05-1997 – Suppl. Ordinario n. 98)

Decreto legislativo 31 marzo 1998, n. 112, "Conferimento di funzioni e compiti amministrativi dello Stato alla regioni ed agli enti locali, in attuazione del capo I della legge 15 marzo 1997, n. 59"

Dichiarazione della Sorbona, *L'armonizzazione dell'architettura dei sistemi di istruzione superiore in Europa*, Parigi, 25 maggio 1998

Carta Sociale Europea ratificata e resa esecutiva in Italia con la legge 9 febbraio 1999, n. 30

Dichiarazione congiunta dei Ministri Europei dell'Istruzione Superiore, *Lo spazio europeo dell'istruzione superiore*, Bologna, 19 giugno 1999

D.M. 3 novembre 1999, n. 509, "Regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei", (GU n. 2 del 04-01-2000)

Consiglio Europeo di Lisbona, *Conclusioni della Presidenza*, 23-24 marzo 2000, Lisbona

Consiglio Europeo di Santa Maria da Feira, *Conclusioni della Presidenza*, 19 e 20 giugno 2000

Commissione Europea, *Memorandum sull'istruzione e formazione permanente*, Bruxelles, 30 ottobre 2000

Decreto Ministeriale 4 ottobre 2000, "Settori scientifico disciplinari"

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

Raccomandazione Rec(2001)1 del Comitato dei Ministri (degli Esteri) agli Stati membri sul Servizio Sociale

Comunicato dei Ministri Europei dell'Istruzione Superiore, *Verso lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore*, Praga, 19 maggio 2001, traduzione italiana, ("Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education", *Towards the European Higher Education Area*, Prague, 19 May 2001)

DPR 5 giugno 2001, n. 328, "Modifiche ed integrazioni della disciplina dei requisiti per l'ammissione all'esame di Stato e delle relative prove per l'esercizio di talune professioni, nonché della disciplina dei relativi ordinamenti"

UNESCO, Consiglio Europeo, *Code of Good Practice in Transnational Education*, Riga, 6 giugno 2001
Legge costituzionale 18 ottobre 2001, n. 3, "Modifiche al Titolo V della parte seconda della Costituzione"

DPR 5 giugno 2001, n. 328, "Modifiche ed integrazioni della disciplina dei requisiti per l'ammissione all'esame di Stato e delle relative prove per l'esercizio di talune professioni, nonché della disciplina dei relativi ordinamenti"

Legge 11 luglio 2002, n. 148, "Ratifica ed esecuzione della convenzione sul riconoscimento dei titoli di studio relativi all'insegnamento superiore nella regione europea, fatta a Lisbona l'11 aprile 1997, e norme di adeguamento dell'ordinamento interno", (GU n. 173 del 25-07-2002 – Suppl. Ordinario n. 151/L)

Comunicato della Conferenza dei Ministri europei dell'Istruzione Superiore, *Realizzare lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore,* Berlino, 19 settembre 2003, traduzione italiana, ("Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education", *Realising the European Higher Education Area*, Berlin, 19 September 2003)

D.M. 22 ottobre 2004, n. 270, "Modifiche al regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei, approvato con decreto del Ministero dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica 3 novembre 1999, n. 509", (GU n. 266 del 12-11-2004)

Decisione n. 2241/2004/CE del Parlamento Europeo e del Consiglio del 15 dicembre 2004 relativa ad un quadro comunitario unico per la trasparenza delle qualifiche e delle competenze (*Europass*)

Bologna Working Group on Qualification Frameworks, *A Framework for Qualification of the European Higher Education Area*, Ministry of Science, Technology and Innovation, Febbraio 2005, trad. it.

Comunicato della Conferenza dei Ministri Europei responsabili dell'Istruzione Superiore, *L'Area Europea dell'Istruzione Superiore – Conseguire gli Obiettivi*, Bergen, 19-20 maggio 2005, traduzione italiana, ("Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education", *The European Higher Education Area – Achieving the Goals*, Bergen, 19-20 May 2005)

Legge 4 novembre 2005, n. 230 "Nuove disposizioni concernenti i professori e i ricercatori universitari e delega al Governo per il riordino del reclutamento dei professori universitari"

Legge regionale 23 dicembre 2005, n. 23, "Sistema integrato dei servizi alla persona. Abrogazione della legge regionale n. 4 del 1988 Riordino delle funzioni socio-assistenziali"

Decisione n. 1720/2006/CE del Parlamento Europeo e del Consiglio del 15 novembre 2006 relativa al programma d'azione nel campo dell'apprendimento permanente

Legge 24 novembre 2006, n. 286, "Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 3 ottobre 2006, n. 262, recante disposizioni urgenti in materia tributaria e finanziaria", (GU n. 277 del 28-11-2006 – Suppl. Ordinario n. 223)
DPR 21 febbraio 2008, n. 64, Regolamento concernente la struttura e il funzionamento dell'Agenzia nazionale di valutazione del sistema universitario e della ricerca (ANVUR)

Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente, 23 aprile 2008

Università di Deusto, *Tuning Sectoral Framework for Social Sciences*, 2008

Comunicato della Conferenza dei Ministri europei per l'istruzione superiore, *Il Processo di Bologna. Lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore nel prossimo decennio*, 28 e 29 aprile 2009, Lovanio, traduzione italiana ("Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education", *The Bologna Process 2020. The European Higher Education Area in the new decade*, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009)

Conclusioni del Consiglio Europeo, del 12 maggio 2009, su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione (ET 2020)

Comunicato della Conferenza dei Ministri europei per l'istruzione superiore, *Dichiarazione di Budapest e Vienna sullo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore*, 11 e 12 marzo 2010, Budapest e Vienna, traduzione italiana ("Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education", *Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area*, March 12, 2010)

Order No. 668 of 31 August 2010 of the Minister of Economy of the Republic of Lithuania approving the list of professions regulated in the Republic of Lithuania, Official Gazette *Valstybės Žinios*, 2010, No. 104-5419

Legge 30 dicembre 2010, n. 240 "Norme in materia di organizzazione delle università, di personale accademico e reclutamento, nonché delega al Governo per incentivare la qualità e l'efficienza del sistema universitario"

Decreto Ministeriale 29 luglio 2011 n. 336, "Determinazione dei settori concorsuali, raggruppati in macrosettori concorsuali, di cui all'articolo 15 Legge 30 dicembre 2010, n. 240"

Comunicato della Conferenza dei Ministri europei per l'istruzione superiore, *Realizzare al meglio il nostro potenziale: Consolidare lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore*, 26 e 27 aprile 2012, Bucarest, traduzione italiana ("Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education", *Making the most of our Potential: Consolidating the European Higher Education Area*, 26 and 27 April 2012, Bucharest)

Dichiarazione del Terzo Forum Politico di Bologna, *Oltre il Processo di Bologna: costituire e collegare gli spazi nazionali, regionali e globali di istruzione superiore*, 27 aprile 2012, Bucarest

DM 12 giugno 2012, n. 159, "Rideterminazione dei settori concorsuali"

Università degli Studi di Sassari, Delibera del Senato Accademico del 20 Giugno 2012, *Aggregazione Corsi di Studio ai nuovi Dipartimenti*

DPR 7 agosto 2012, n. 137, "Regolamento recante riforma degli ordinamenti professionali, a norma dell'articolo 3, comma 5, del decreto-legge 13 agosto 2011, n. 138, convertito, con modificazioni, dalla legge 14 settembre 2011, n. 148"

Raccomandazione del Consiglio Europeo sulla convalida dell'apprendimento non formale e informale, Bruxelles, 5 settembre 2012

V. Gevorgianienė, L. Kondrašovienė, R. Lazutka, R. Naujanienė, B. Švedaitė, J. Zabulytė Kupriūnienė, L. Žalimienė, *Guidelines of competence development in the study field of Social Work*, Vilnius, 2012

ESCO Booklet, *The first public release. A Europe 2020 initiative*, Lussemburgo, 2013

Disegno di legge n. 660, "Disciplina della professione di Assistente Sociale", 2013

Proposta di legge n. 550, "Nuovo ordinamento della professione di Assistente Sociale", presentata il 26 marzo 2013

DM 2 agosto 2013, n. 106, "Regolamento recante integrazioni e modificazioni al decreto del Ministro della giustizia 20 luglio 2012, n. 140, concernente la determinazione dei parametri per la liquidazione da parte di un organo giurisdizionale dei compensi per le professioni regolamentate vigilate dal Ministero della giustizia, ai sensi dell'articolo 9 del decreto-legge 24 gennaio 2012, n. 1, convertito, con modificazioni, dalla legge 24 marzo 2012, n. 27"

DM 23 dicembre 2013, n. 1059, "Autovalutazione, accreditamento iniziale e periodico delle sedi e dei corsi di studio e valutazione periodica. Adeguamenti e integrazioni al DM 30 gennaio 2013, n. 47"

Corso di formazione “Il metodo dell’Altervisione in Servizio Sociale”, Lecco, novembre 2014/settembre 2015

DM 27 marzo 2015, n. 194, “Requisiti accreditamento corsi di studio”

Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Yerevan Communiqué, 14-15 may 2015, Yerevan

DM 30 ottobre 2015, n. 855, “Rideterminazione dei macrosettori e dei settori concorsuali”

Sitografia

http://www.consilium.europa.eu

http://www.processodibologna.it

http://www.cimea.it

http://ec.europa.eu

http://eur-lex.europa.eu

http://europa.eu

http://bologna-yerevan2015.ehea

http://www.rivistauniversitas.it

http://host.uniroma3.it

http://www.oecd.org

http://bolognaprocess-stage.indire.it

http://www.iuav.it

http://www.unideusto.org

http://www.crui.it

http://www.socmin.lt

http//www.ifsw.org.en

http://www.livingknowledge.org

http://www.rri-tools.eu

http://www.metiseurope.eu

http://www.eassw.org

http://ifsw.org

http://www.treccani.it

http://www.globalsocialagenda.org/

http://www.universitaly.it/

http://logintest.webnode.com/

http://www.cnoas.it

http://www.serviziosociale.com

http://www.senato.it

http://www.irsses.it

http://www.almalaurea.it

http://www.lapss.it

http://www.giustizia.it

http://www.provincia.bergamo.it

http://w3.ordineaslombardia.it.

Allegati

Linee guida per la stesura della relazione: tirocinio I livello L39

Indicazioni per la stesura dell'elaborato finale[1173]

Lo studente dovrà predisporre, sulla base dei materiali forniti durante le lezioni e le testimonianze dei professionisti riportate durante i seminari, un elaborato che contenga un'analisi critica e riflessiva del Servizio Sociale. Potrà avvalersi anche dei testi di riferimento utilizzati nei corsi di "Principi e Fondamenti" e "Metodi e Tecniche del Servizio Sociale I".
L'elaborato dovrà essere suddiviso in sezioni:
1. una premessa che introduca il significato del tirocinio nella formazione al Servizio Sociale;
2. una sezione dedicata al Servizio Sociale come disciplina e professione (definizione e normativa di riferimento), con particolare riferimento alla dimensione etica e deontologica, nonché agli aspetti metodologici specifici del processo di aiuto osservato nella sua multidimensionalità;
3. una sezione dedicata ad uno degli ambiti, analizzati durante i seminari di tirocinio, in cui si esplica l'agire dell'assistente sociale (Salute Mentale, Punto Unico di Accesso, Ufficio Servizio Sociale Minorenni del Ministero della Giustizia, Ente Locale, Adozioni). Lo studente dovrà motivare la scelta dell'ambito da approfondire e prestare particolare attenzione al contesto (territoriale, organizzativo e professionale) sulla base di una ricerca personale e delle informazioni apprese durante i seminari;
4. riflessioni personali sul percorso effettuato in aula, evidenziando quali idee di Servizio Sociale, assistente sociale e tirocinio si sono formate grazie all'esperienza realizzata, mettendo in evidenza non solo i punti di forza ma anche le criticità riscontrate.

Linee guida per la stesura della relazione: tirocinio II livello L39

La relazione finale di tirocinio di II livello deve essere redatta seguendo la struttura sotto riportata:
I Parte - Analisi del contesto in cui si è svolto il tirocinio con riferimento a:
1. area territoriale di competenza;
2. popolazione;
3. caratteristiche socio-economiche e culturali del territorio.
Analisi del servizio in cui si è svolto il tirocinio con riferimento a:
1. collocazione del servizio all'interno dell'ente di appartenenza;
2. organizzazione del servizio (organigramma, figure professionali presenti);
3. i principali rapporti del servizio con la rete dei servizi e delle risorse presenti sul territorio;
4. l'utenza del servizio;
5. ruolo e funzioni dell'assistente sociale all'interno del servizio.
II Parte - Analisi degli interventi di aiuto realizzati con riferimento a:
1. descrizione delle attività dirette con gli utenti evidenziando gli aspetti metodologici del processo di aiuto (analisi e valutazione della domanda di aiuto, presa in carico, progetto, interventi attivati, verifica);
2. descrizione delle attività indirette connesse al processo di aiuto (documentazione professionale, strumenti professionali, lavoro di equipe, collaborazione con altri operatori e/o servizi in un'ottica di integrazione);
3. normativa di riferimento.
III parte - Analisi dell'esperienza con riferimento a:
1. progetto di tirocinio e obiettivi formativi;
2. descrizione delle attività svolte e degli strumenti utilizzati, facendo riferimento al diario di bordo;
3. valutazione dell'esperienza, evidenziando gli apprendimenti e mettendo in luce il rapporto teoria-prassi;
4. riflessione sui significati che l'esperienza ha avuto per la crescita personale, segnalando eventuali limiti dell'esperienza condotta e motivando le proprie osservazioni.
IV Parte - Riferimenti Bibliografici. Devono essere inseriti i riferimenti citati nella relazione (libri utilizzati durante il corso di studi, sitografia, normativa utilizzata durante il tirocinio).
V Parte – Allegati
1. presentazione di un caso;
2. registrazione di almeno 2 colloqui cui lo studente ha partecipato;
3. registrazione di almeno 1 visita domiciliare a cui lo studente ha partecipato;
4. relazione sull'osservazione di almeno 1 servizio o struttura visitata;
5. autovalutazione sull'esperienza di tirocinio, fondata sul diario di bordo.

[1173] Fonte: indicazioni del docente di tirocinio I livello, anno accademico 2014/2015.

Linee guida per la stesura della relazione: tirocinio III livello L39

La relazione finale di tirocinio di III livello deve essere redatta seguendo la struttura sotto riportata:
I Parte - Analisi del contesto in cui si è svolto il tirocinio con riferimento a:
1. le problematiche sociali più rilevanti del territorio;
2. le risorse e il sistema dei servizi pubblici e privati (attivi e/o attivabili)
Analisi del servizio in cui si è svolto il tirocinio con riferimento a:
1. collocazione del servizio all'interno dell'ente di appartenenza;
2. organizzazione del servizio (organigramma, figure professionali presenti);
3. i principali rapporti del servizio con la rete dei servizi e delle risorse presenti sul territorio;
4. l'utenza del servizio;
5. ruolo e funzioni dell'assistente sociale all'interno del servizio.
II Parte - Analisi degli interventi di aiuto realizzati con riferimento a:
1. descrizione delle attività dirette con gli utenti evidenziando gli aspetti metodologici del processo di aiuto (analisi e valutazione della domanda di aiuto, presa in carico, progetto, interventi attivati, verifica);
2. descrizione delle attività indirette connesse al processo di aiuto (documentazione professionale, strumenti professionali, lavoro di equipe, collaborazione con altri operatori e/o servizi in un'ottica di integrazione);
3. normativa di riferimento.
III parte - Analisi dell'esperienza con riferimento a:
1. progetto di tirocinio e obiettivi formativi;
2. descrizione delle attività svolte e degli strumenti utilizzati, facendo riferimento al diario di bordo;
3. valutazione dell'esperienza, evidenziando gli apprendimenti e mettendo in luce il rapporto teoria-prassi;
4. riflessione sui significati che l'esperienza ha avuto per la crescita personale, segnalando eventuali limiti dell'esperienza condotta e motivando le proprie osservazioni.
IV Parte - Riferimenti Bibliografici. Devono essere inseriti i riferimenti citati nella relazione (libri utilizzati durante il corso di studi, sitografia, normativa utilizzata durante il tirocinio).
V Parte - Allegati Per la relazione finale di III livello:
1. presentazione di un caso nella sua interezza (anche ricostruendo ex post il caso) attraverso: a) la registrazione di almeno 3 colloqui cui lo studente ha partecipato attivamente; b) la registrazione di almeno 1 visita domiciliare a cui lo studente ha partecipato;
2. redazione di una relazione sociale (anche riguardante un caso differente da quello presentato);
3. relazione sull'osservazione di almeno 1 servizio o struttura visitata;.
4. verbale di almeno 1 riunione cui lo studente ha partecipato;
5. autovalutazione sull'esperienza di tirocinio, fondata sul diario di bordo.

Linee guida per la stesura della relazione: tirocinio LM87

Non deve superare le 20 pagine e deve essere redatta seguendo la struttura sotto riportata:
Descrizione e analisi del contesto in cui si è svolto il tirocinio con riferimento a:
1. le problematiche sociali più rilevanti del territorio;
2. le risorse e il sistema dei servizi pubblici e privati (attivi e/o attivabili);
Descrizione e analisi del servizio in cui si è svolto il tirocinio con riferimento:
1. alla collocazione del servizio all'interno dell'ente di appartenenza;
2. l'organizzazione del servizio (organigramma, figure professionali presenti);
3. le politiche locali, regionali e nazionali in ambito socio-assistenziale e socio-sanitario;
4. i principali rapporti del servizio con la rete dei servizi e delle risorse presenti sul territorio;
5. la normativa di riferimento;
6. area di competenza e intervento dell'assistente sociale.
Descrizione e analisi delle attività svolte (specificare se relative a programmazione, e/o progettazione, e/o ricerca sociale, e/o monitoraggio e valutazione servizi, altro).
Descrizione della metodologia, dei modelli teorici e degli strumenti utilizzati.
Analisi dell'esperienza e autovalutazione con riferimento a:
1. progetto di tirocinio e obiettivi formativi;
2. criticità evidenziate e affrontate;
3. aspetti relazionali e collaborativi (tutor, altri professionisti interni e/o esterni al servizio);
4. riflessione sui significati che l'esperienza ha avuto per la crescita personale e professionale (motivare le proprie osservazioni).
Riferimenti bibliografici. Devono essere inseriti i riferimenti citati nella relazione (libri utilizzati durante il corso di studio, sitografia, ecc.).
Allegati. Compatibilmente con la pratica operativa, e d'intesa con il supervisore dell'Ente, nella parte finale della relazione vanno inseriti gli allegati (max. 10 pagine) che possono includere:
normativa di riferimento;

2.verbali di differenti riunioni;
3. schede di rilevazione;
4. relazioni di sintesi, di elaborazione e valutazione di progetti, programmi etc.;
5. schede di valutazione, modulistica, etc.

Relazioni tirocinio I livello L39

Coorte	Relazioni
2006/2007	3, di cui 2 relazioni individuali e una presentata da due studenti insieme
2007/2008	28 relazioni individuali
2008/2009	1 relazione di gruppo[1174]
2009/2010	nessun caso
2010/2011	43 relazioni individuali
2011/2012	10 relazioni individuali
2012/2013	49 relazioni individuali
2013/2014	50 relazioni individuali
2014/2015	47 relazioni individuali

Relazioni tirocinio II e III livello L39

Coorte	Relazioni analizzate	Relazioni non analizzate
2006/2007	16 relazioni individuali II livello e 16 relazioni individuali III livello dello stesso autore (totale 32 relazioni)	Manca la relazione di II livello (6 casi)
2007/2008	14 relazioni individuali di II livello e 14 relazioni individuali di III livello dello stesso autore (totale 28 relazioni)	Manca la relazione di III livello perché al momento della ricerca lo studente non l'ha ancora consegnata (1 caso) Manca la relazione di III livello perché al momento della ricerca l'esperienza è ancora in corso (1 caso) Manca la relazione di III livello, sebbene gli studenti siano laureati (3 casi) Manca la relazione di II livello (1 caso)
2008/2009	24 relazioni individuali di II livello e 24 relazioni individuali di III livello dello stesso autore (totale 48 relazioni)	Manca la relazione di II livello (1 caso). Manca la relazione di III livello, sebbene lo studente sia laureato (1 caso) Relazioni di tirocinio della scrivente.
2009/2010	20 relazioni individuali di II livello e 20 relazioni di III livello dello stesso autore (totale 40 relazioni)	Manca la relazione di II livello (3 casi) Manca la relazione di III livello, perché lo studente deve ancora svolgere il tirocinio (1 caso) Manca la relazione di III livello perché al momento della ricerca l'esperienza di tirocinio è ancora in corso (1 caso)
2010/2011	16 relazioni individuali di II livello e 16 relazioni di III livello dello stesso autore (totale 32 relazioni)	Manca la relazione di II livello (3 casi) Manca la relazione di III livello, sebbene gli studenti siano laureati (7 casi) Manca la relazione di III livello, perché gli studenti devono ancora effettuare l'esperienza (3 casi) Manca la relazione di III livello perché gli studenti non hanno ancora presentato la relazione di tirocinio (3 casi) Manca la relazione di III livello perché al momento della ricerca l'esperienza di tirocinio è ancora in corso.
2011/2012	29 relazioni individuali di II livello e 29 relazioni di III livello dello stesso autore (totale 58 relazioni)	Manca relazione III livello perché al momento della ricerca non è stata ancora effettuata la valutazione da parte del docente (3 casi) Manca relazione III livello perché al momento della ricerca l'esperienza di tirocinio è ancora in corso (2

[1174] Si tratta di scelte adottate dal docente di tirocinio che può decidere di far lavorare gli studenti singolarmente o attraverso lavori di gruppo.

		casi).
2012/2013	13 relazioni individuali di II livello e 13 relazioni individuali di III livello dello stesso autore (totale 26 relazioni)	Manca la relazione di III livello perché al momento della ricerca l'esperienza di tirocinio è ancora in corso (8 casi). Manca la relazione di III livello perché al momento della ricerca gli studenti sono ancora in attesa di essere inseriti all'interno di un ente (9 casi) Manca la relazione di III livello perché al momento della ricerca gli studenti non hanno ancora presentato domanda per essere inseriti in graduatoria (5 casi) Manca la relazione di III livello per sospensione tirocinio a causa di difficoltà riscontrate nello studente da parte del supervisore (1 caso)
2013/2014	Non è possibile fare analisi perché al momento della ricerca nessun studente ha completato entrambi i livelli di tirocinio	
2014/2015	Non è possibile fare analisi perché al momento della ricerca nessun studente ha completato entrambi i livelli di tirocinio	
2015/2016	Non è possibile fare analisi perché al momento della ricerca nessun studente ha completato entrambi i livelli di tirocinio	

Relazioni tirocinio LM87

Coorte	Relazioni
2008/2009	8 relazioni individuali
2009/2010	1 relazione individuale
2010/2011	Immatricolazioni non attivate
2011/2012	24 relazioni individuali (una non è possibile analizzarla perché della scrivente)
2012/2013	14 relazioni individuali
2013/2014	18 relazioni individuali
2014/2015	2 relazioni individuali
2015/2016	Non è possibile fare analisi perché al momento della ricerca nessun studente ha completato il tirocinio

Promising practice Progetto EnRRICH

University	Università degli Studi di Sassari
Academic discipline	Social Work
Course title	Students' placement
Course description	By means of direct participation of those directly involved in the learning experience, this project aims at building and sharing knowledge, skills and competencies that are crucial for the practice of Social Work. Students and their placement Supervisors are asked to participate in laboratories that are based on altervision which is a specific method conceived as a collective reflective practice. RRI process requirements and policy agendas are used to stimulate discussion about actual situations experienced by students in the course of their placement experience. The idea of the course comes from the need to think and build university courses that are really professionalizing, because complexity and multidimensionality of Social Work require the acquisition of specific skills, essential to respond to the labour market needs and to responsibly exercise professional activities. In that respect, a very relevant role is played by professional placement, which is designed as a participated professional learning experience within a concrete setting which takes place through the continuous articulation of theory and practice. Actual experience aims at promoting a change in both the student who acquires new skills as well as within the systems with which he/she interacts: university, the professional community and system of community services. Providing for Social Work professional competencies within the actual Higher Education system in Italy, is not an easy task, as it demands for a deep insight in the ethical and methodological elements of the profession, as well as a significant attention to the moral attitudes and professional identity of the students who are to become future social workers.
Learning outcomes	As a general rule, the skills to be developed with altervision meetings are the following: • Works within a group • Reflect on practice • Address problems critically • Promote and develop social work professional identity • Carry out social work research We want them to acquire a solid theoretical background for critical and creative thinking. And we want them

	also to develop the competences needed to act effectively and responsibly. More specifically, responsible professional attitudes are addressed by articulating discussions with reference to RRI key concepts.
How students' learning is assessed	There is no exam, students are protagonist of their learning process. At the end of their placement period they have to produce a written report. Their Supervisors write an evaluation report which is taken in consideration by the University Placement Coordinator.
How students learn with civil society organisations through this course	Placement Supervisors are social workers that are directly involved in the learning process: the definition of learning objectives, method and contents. Within this project they also actively participate in altervision workshops. Social workers are practice-based professionals who promote social change and development, social cohesion, and the empowerment and liberation of people. They interact with individuals, families, groups, organisations and communities in order to provide various forms of therapy and counselling, group work and community work. The professional training develops skills in the community work to support disadvantaged people such as marginalized people or excluded from society to change their situation and handle community problems. They work with communities or focus on specific groups. Community social workers liaise closely with social workers, schools, local authorities, civil society organizations and advocacy for people to policy makers at local and national level.
How students learn about dimensions of RRI through this course	Students learn how to express their own opinion, to debate, to reflect. They become able to substantiate their opinion and reflect on how they can apply the acquired knowledge in professional placement. RRI keys are integrated as directives for orientating altervision activities. For example: Reflexivity. Reflexivity plays a central role in Social Work, where it is not possible to consider the thinking and acting as two separate practices. For the professional social worker, reflexivity is essential because working with people implies constant self-observation and control. Students and supervisors reflect on their own perspectives, critically evaluate their practice and outcomes and reflect on their feedback from managers, other professionals, clients, adapting their practice. Social Justice. The Social Work profession's core mandates include promoting social change, social development, social cohesion, and the empowerment and liberation of people. Students learn to initiate and implement innovative programme for prevention of social problems, and social assistance strategies seeking social justice and personal and social well-being. Anticipation. Anticipation is also crucial for social workers: each one of their actions needs to be weighted as to its consequences on the life of people and communities involved. Student in professional placement develop the capacity to analyse and understand (on the basis of the relevant theories) social processes in society and are expected to be able to project their impact upon the area of social assistance. Ethics. Social work is based on respect for the inherent worth and dignity of all people, and the rights that stem from this. social workers respect the right to self-determination and participation, and have a responsibility to promote social justice, in relation to society generally, and in relation to the people with they work. Students in professional placement develop capacity to critically reflect the standards of ethics applicable to social work, its legal system and its role in the society.
RRI keys integrated in the course	Public Engagement; Ethics; Social Justice; Governance.
Public Engagement; Ethics; Social Justice; Governance;	Anticipation (future-oriented ethical engagement, future-oriented integral thinking); Reflexivity (context-awareness, critical thinking, ethical awareness, cultivating virtues; social moral disposition); Responsiveness (ethical-inclusive design & practices); Inclusion.