

Maria Vittoria Casu,
Dall'idea di persona alla concettualizzazione della prassi nel servizio sociale,
Tesi di Dottorato in Fondamenti e Metodi delle Scienze Sociali e del Servizio Sociale,
Università degli Studi di Sassari



A.D. MDLXII

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI SASSARI
DIPARTIMENTO DI ECONOMIA, ISTITUZIONI E SOCIETÀ

*DOTTORATO DI RICERCA IN FONDAMENTI E METODI
DELLE SCIENZE SOCIALI E DEL SERVIZIO SOCIALE*

XX ciclo

**DALL'IDEA DI PERSONA ALLA CONCETTUALIZZAZIONE
DELLA PRASSI NEL SERVIZIO SOCIALE**

Tesi di Dottorato di Maria Vittoria Casu

Sassari, 2009

Tutor
Prof. Alberto Merler

Coordinatore del Dottorato
Prof. Alberto Merler

*Maria Vittoria Casu,
Dall'idea di persona alla concettualizzazione della prassi nel servizio sociale,
Tesi di Dottorato in Fondamenti e Metodi delle Scienze Sociali e del Servizio Sociale,
Università degli Studi di Sassari*

Indice

Introduzione	p. 13
1 Il problema: l'unicità della persona e la responsabilità del servizio sociale	p.17
1.1 Quale paradigma alla base dell'etica	p.17
1.2. La tridimensionalità del servizio sociale	p. 22
1.3 Identità e riconoscimento	p. 24
1.4 Genesi discorsiva dell'identità collettiva	p. 27
1.5 Problematizzazione della connessione tra identità e riconoscimento	p. 28
1.6 Le risposte normative al pluralismo	p. 32
1.7 La domanda di riconoscimento	p. 34
1.8 Identità e riconoscimento	p. 34
2 Teorie e scuole	p. 39
2.1 L'evoluzione della carità: l'intervento pubblico nell'assistenza	p. 39
2.2 Sul senso del lavoro sociale	p. 50
2.3 Percorsi della formazione: dalle scuole private all'accademia	p. 51
2.4 Il processo di regolamentazione pubblica: la formazione universitaria	p. 58
2.5 L'organizzazione dei corsi di laurea in Italia	p. 59
2.6 La formazione al servizio sociale in Europa	p. 65

2.7 Analogie e differenze	p. 67
2.8 Le linee guida a livello internazionale	p. 69
2.9 La formazione interdisciplinare in Italia	p. 71
2.10 L'associazione Europea delle Scuole di Servizio Sociale (EASSW) e la Rete Europea per l'Accreditamento della Qualità delle Professioni Sociali (ENQASP)	p. 73
3. Sul concetto di persona in situazioni istituzionali e sociali	p. 75
3.1 La centralità della persona: dalla <i>iuris prudentia</i> romana all'emergenza della soggettività nella storia	p. 75
3.2 Persona e soggetto nel diritto contemporaneo: la costituzione, il codice civile, il codice penale	p. 80
3.3 Sul personalismo	p. 83
3.4 La persona nelle relazioni sociali	p. 86
3.5 L'integrazione sociale e sanitaria: il fondamento filosofico-culturale del concetto di unitarietà e centralità della persona	p. 87
3.6 L'evoluzione concettuale del ruolo dei fruitori dei servizi	p. 88
3.6.1 Prima tappa: il Cittadino assistito	p. 90
3.6.2 Seconda tappa: il Cittadino utente	p. 90
3.6.3 Terza tappa: il Cittadino cliente	p. 90
3.6.4 Profilo tecnico: l'evoluzione organizzativa	p. 92
3.7 Incontro tra la pratica del dialogo filosofico e la teoria del lavoro sociale	p. 93
4. Studio di caso: formazione universitaria e pratica professionale	p. 97
4.1 Un caso di studio: il Corso di Laurea in Servizio Sociale a Indirizzo Europeo dell'Università di Sassari	p. 97
4.2 Il Corso di Laurea Interfacoltà di Servizio Sociale ad Indirizzo Europeo dell'Università di Sassari	p. 97
4.3 Gli obiettivi formativi e l'articolazione dei corsi	p. 101
4.4 La Commissione tirocinio	p. 102
4.5 Il modello di tirocinio	p. 104

4.6 Il progetto generale di tirocinio	p. 106
4.6.1 Periodo di svolgimento del tirocinio	p. 107
4.6.2. Compiti del docente di tirocinio	p. 107
4.6.3. Compiti del Supervisore del tirocinio	p. 107
4.6.4. Valutazione del tirocinio	p. 108
4.7 Il laboratorio di preparazione al tirocinio: una sperimentazione di accompagnamento all'esperienza del tirocinio	p. 109
4.8 Apprendimento e cambiamento: percorsi individuali e di gruppo nel tirocinio	p. 110
4.9 Considerazioni generali sull'esperienza del tirocinio in Servizio Sociale presso l'Università di Sassari	p. 112
4.10 Aspetti metodologici	p. 113
4.11 Analisi del caso di studio	p. 114
4.11.1 La relazione sull'intervento	p. 115
4.11.2 Lo studente come persona	p. 116
4.11.3 La persona nel sistema dei servizi e nel servizio	p. 122
4.11.4 Considerazioni conclusive	p. 127
Riflessioni conclusive	p. 129
Appendice	p. 131
Bibliografia delle opere citate e consultate	p. 133

*Maria Vittoria Casu,
Dall'idea di persona alla concettualizzazione della prassi nel servizio sociale,
Tesi di Dottorato in Fondamenti e Metodi delle Scienze Sociali e del Servizio Sociale,
Università degli Studi di Sassari*

Introduzione

L'oggetto del servizio sociale sono le relazioni, i nessi, i legami tra le persone, tra i componenti di un organismo, in cui le *persone* si trovano. E' all'interno di questo intreccio che l'assistente sociale pone la *persona* al centro del proprio intervento. Ma per fare questo deve possedere un *sapere esperto*, congiuntamente alla capacità di *costruire* relazioni di senso, che non derivano solo dalla semplice disponibilità al volere il bene dell'altro¹ Deve attivare un *processo d'aiuto* in cui il *soggetto/ persona* è eticamente vissuto, come valore unico e irripetibile. La significatività di questo aiuto, in risposta ai bisogni e ai problemi, è proprio nella comprensione di un intreccio di azioni comunicative di scambio, che di realizzano nelle reti sociali. Infatti, "i soggetti in difficoltà non soffrono tanto di assenza di reti, ma di disorientamento e paralisi nei *grovigli* inestricabili dei propri problemi"² Il senso del lavoro sociale è determinato dalla capacità di saper dare risposte alle molteplici richieste di sempre maggiore benessere dei cittadini e della comunità.

La progressiva professionalizzazione dell'aiuto ha portato ad un più complesso sistema di politiche sociali: a vantaggio o a discapito della persona? Per rispondere a questo interrogativo abbiamo sviluppato un approfondimento nei confronti dalla questione "Formazione".

Sostenere una relazione significativa di scambi tra aiutante e aiutato implica, infatti, che sin dal principio la centralità della persona sia riconosciuta e sviluppata anche nella formazione dell'assistente sociale, figura che noi consideriamo fondamentale nei processi di aiuto. Per questi motivi abbiamo

¹ Cfr. Tamburini A. *La gratuità nelle professioni sociali. L'aiuto competente al di là della norma e del dovuto.* in "Politiche sociali e servizi," A. 1, 2 (luglio/dicembre) 1999, pag. 235

² Cfr. Gui L. *Le sfide teoriche del servizio sociale*, Carocci, Roma, 2004, pag. 130, ss.; e inoltre cfr. Habermas J., *Teoria dell'agire comunicativo*, il Mulino, Bologna, 1981

voluto indagare sul nesso persona-sistema così come rappresentato nel sistema d'istruzione universitario.

La richiesta di sempre maggiore competenza e capacità del servizio sociale, di conseguenza, impegna la formazione universitaria nella definizione di una pedagogia e di una metodologia didattica adeguata a soddisfare anche la richiesta del mondo professionale di migliori competenze sul piano teorico e pratico. Allo scopo di capire quali processi conoscitivi si attivano nel tirocinio, è stata fatta una ricognizione sulle relazioni finali dei tirocini del 3° anno, relativamente agli a.a 2006-2007. Ci siamo posti la domanda circa le modalità con le quali le iniziali conoscenze delle teorie del servizio sociale e la pratica del tirocinio sono messe a confronto dallo studente e se “vedere fare”, lo rende consapevole dei contenuti e del sapere pratico del servizio sociale nella relazione con le *persone/utenti* del servizio.

Il sistema del servizio è stato osservato dalla prospettiva dello studente/allievo tirocinante e da quella del servizio stesso, per capire come e se nelle situazioni istituzionali il riconoscimento della *persona* e la soggettività è *valore* all'interno delle strutture e dei servizi delle politiche di welfare locale.

Nel primo capitolo esponiamo il problema dell'unicità della persona in relazione alla responsabilità del servizio sociale.

Il paradigma alla base dell'etica del servizio sociale. I principi della globalità e integrità della persona sono approfondite nel contesto delle problematiche dell'identità e del riconoscimento.

Nel secondo capitolo, consideriamo il processo di sviluppo delle teorie del servizio sociale e le scuole nella transizione dal sistema privato all'accademizzazione. Tale processo, è collegato alla nascita e sviluppo dei sistemi assistenziali e di welfare, cui congiuntamente si lega, al primo, quella dell'assistenzato e del volontariato, al secondo quello del lavoro professionale sociale.

Esponiamo, quindi, l'exkursus sull'accademizzazione del servizio sociale, in particolare in Italia, esponiamo il sistema europeo e internazionale delle associazioni di scuole e professionisti del lavoro sociale e le attività condotte dagli organismi europei: EUA (*European University Association*), EASSW (*European*

Network for Quality Assurance for Social Profession), ENQASP (*European Network for Quality Assurance for Social Profession*), internazionale dello IASSW (*International Association of School of Social Work*).

Nel terzo capitolo, esponiamo il concetto di persona dal punto di vista storico-giuridico illustrando in breve la nascita e l'origine del *principio persona* nel diritto romano e i principi fondamentali della Costituzione italiana, sulla dignità umana e sull'uguaglianza. Sotto il profilo e dal punto di vista sociologico, consideriamo il concetto di persona attraverso la prospettiva del costruzionismo umanista.

Esponiamo, inoltre, alcune nostre riflessioni sulla pratica e la teoria del lavoro sociale, alla luce delle attuali impostazioni delle politiche sociali d'integrazione sociale e sanitaria.

Concludiamo l'argomentazione, prendendo spunto dalle suggestioni delle immagini delle "Città invisibili" di Calvino, con una riflessione circa la possibilità dell'assistente sociale di dare un ordine alla frammentazione e al caos per realizzare relazioni d'aiuto significative.

Nel quarto capitolo, esponiamo il caso di studio. In premessa illustriamo il quadro del sistema formativo e lo stato del dibattito sulla formazione universitaria e sulle scuole a livello europeo; del confronto con il livello internazionale consideriamo, in particolare, le proposte sul tirocinio, le indicazioni sulle elaborazioni e lo studio sulla pratica del servizio sociale.

I rapporti di collaborazione tra Ordine Nazionale degli Assistenti sociali e università, significativi di un legame concreto con il territorio, da cui consegue la realizzazione da parte dell'Università di Sassari di seminari e convegni, nazionali cui hanno partecipato studiosi internazionali, e regionali sui temi sensibili per il servizio sociale quali: la formazione per le professioni sociali, l'etica del lavoro sociale, la cura.

Il Corso di laurea in Servizio Sociale a Indirizzo Europeo (L.39) dell'Università di Sassari, si può dire, rappresenta un banco di prova, una spia delle intersezioni del sistema, nella definizione dei compiti d'indirizzo dell'università in collaborazione con il territorio per una politica formativa orientata al bisogno di professionalità competenti. Il tirocinio, in questo contesto, rappresenta il luogo privilegiato per osservare l'interazione tra sede formativa- sistema istituzionale-

terzo settore. Il caso di studio, studio è un approfondimento empirico nella prospettiva della trifocalità del servizio sociale, collegato all'esperienza di tirocinio degli studenti. Abbiamo cercato di approfondire come le linee teoriche di una pedagogia del rispetto della soggettività e del riconoscimento della persona si possano declinare nella pratica concreta. Dell'esperienza si è considerato, infatti, l'intreccio di relazioni tra studente/tirocinante-supervisore-servizio-persone, per comprendere quale concetto di persona emerge nelle situazioni operative concrete.

1. Il problema: l'unicità della persona e la responsabilità del servizio sociale

1.1 Quale paradigma alla base dell'etica

L'oggetto di studio di questa tesi è la centralità della persona nel processo d'aiuto, nella sua *globalità e integrità*. Di conseguenza diventa rilevante focalizzare l'attenzione sulla *responsabilità* del servizio sociale nella progettazione dei percorsi di risposta ai bisogni di cura, all'interno di una relazione significativa di scambi.

Il principio-obiettivo della globalità e integrità della persona è concetto fondamentale già nella tradizione del servizio sociale professionale, così come è andato configurandosi nell'esperienza italiana. Quale significato gli viene attribuito in rapporto alle trasformazioni del servizio sociale così detto post moderno? Come cambiano i paradigmi di riferimento o quelli che, secondo il pensiero di Paulo Freire possiamo individuare come i *nuclei generatori*¹ del pensiero/azione?

La globalità e l'integrità della persona sono principi fondanti dell'agire professionale, della prassi operativa. Nascono "dalla pratica" dei volontari dell'assistenza (nelle anglosassoni *Charity Organization Society*, d'ora in poi COS) che osservarono come si comportavano coloro che erano afflitti da problemi che non riuscivano a risolvere da soli. Quei volontari furono colpiti, soprattutto, dal fatto che, spesso, alla dipendenza dal bisogno si aggiungeva un'altra dipendenza, quella da chi forniva gli aiuti, questa più difficile da combattere. Era come se questi pionieri del servizio sociale ritenessero che il problema più grande

¹ Freire P., *La pedagogia degli oppressi*, EGA Padova, 2002.

non era tanto la malattia, l'abbandono, l'invalidità, la povertà, ecc., ma piuttosto la riduzione o la perdita di autonomia, di autostima, di potere sociale che ne conseguiva come effetto indotto, e perciò si attrezzarono per combattere questa dimensione dei problemi delle persone, che nella nostra consapevolezza diventa il *problema*, la riduzione della persona "a cosa". Constatarono, infatti, che serviva ben poco dare le necessarie prestazioni se poi le *persone* non erano in grado di *farne un mezzo* per emanciparsi, per rientrare a pieno titolo nel *tessuto sociale* come qualsiasi normale cittadino.

La dipendenza è una questione di relazioni sociali, tutti dipendiamo da tutti, in questo senso si parla d'interdipendenza che diventa vitale, come nel caso dell'attaccamento madre/bambino, paziente/terapeuta e in altri casi in cui l'aiuto è indispensabile quando l'*altro fragile* lo richiede.

Ma si fa problema – in generale - quando la società, pur con la migliore intenzione di "aiutare" chi soffre, riduce l'"essere persona" di chi soffre alla dimensione di un sottomesso, di un semplice destinatario o consumatore di aiuti. L'aiuto che si fa condizionale, in questo caso, pretende riconoscenza o obbligo ad assumere determinati comportamenti, inibendo l'assunzione di quei comportamenti liberi e responsabili, che possano dirsi generatori di autentica reciprocità e, quindi promotori di una relazionalità sociale includente.

Il rischio di dipendenza è implicito, in un certo senso, nell'illusione di onnipotenza delle scienze sociali che, soprattutto nell'epoca del post moderno o del capitalismo maturo, per dirla con Offe,² pretendono di fornire la soluzione a qualunque problema. Un meccanismo più raffinato, e quindi più occulto, di riduzione delle persone a "dipendenti" deriva da una concezione "tecnicistica" delle scienze sociali, che nate per capire più a fondo i comportamenti dell'uomo e della società, non si interrogano più sui fondamenti etici dell'essere scienza. Inevitabilmente la scienza parcellizza, specializza la conoscenza – è un limite intrinseco alle nostre strutture cognitive – ma, nel momento in cui essa si traduce in agire professionale, facilmente spezzetta, separa, frantuma anche la visione globale del suo oggetto, dando vita alle singole "parti" della *persona umana* e della società. Dal momento che l'analisi è una fase indispensabile nei processi

² Offe C., *Lo Stato nel Capitalismo maturo*, Etas, Milano, 1972.

conoscitivi, bisogna chiarire che la scienza dell'aiuto, anche per i necessari riferimenti teorici al pragmatismo si arricchisce, via via, con un ulteriore, indispensabile passaggio, che è quello della sintesi. In questa antropologia c'è una premessa etica basata sull'integrità dell'individuo: ecco perché si ritiene importante focalizzare questo lavoro di tesi sul paradigma della "non-divisibilità", sulla *persona* come termine relazionale dell'intervento di aiuto. Da questa centralità, consegue che anche la formazione dell'assistente sociale corrisponde ad una "cura" del processo di costruzione *identitaria* dell'aiutante, così come avviene oggi nei percorsi formativi affidati ai corsi di studio universitari. Nel passaggio dalle specifiche scuole al *mare magnum* dell'Università accade, generalmente, che questo principio etico, la non divisibilità della persona, informi la trasmissione del sapere professionale alle giovani generazioni di assistenti sociali?

Troppo facilmente diciamo che la persona è il suo problema (è un cardiopatico, è un povero, è un disadattato, ecc.). Così venendo la inchiodiamo in un'etichetta che nega o ignora il valore principale della *persona* stessa, il suo patrimonio di risorse, la sua intenzionalità, il suo bisogno-diritto di esprimersi e scegliere per la propria vita, le sue strategie (anche latenti) di cambiamento, le prospettive implicite nel suo divenire, le sue aspirazioni tacite o taciute. Il messaggio implicito è: poiché tu *non sei capace, non puoi, decido io* per te. È problema perché viene negata la sfera più intima e delicata dell'*essere persone*, che solo in quanto tali hanno sempre il potere di "dare".

Anche il servizio sociale, come tutte le professioni, è "specializzato" per intervenire su un pezzo di realtà. Il fatto però che il suo "oggetto" di interesse è in generale la *relazione* tra le persone e il loro ambiente sociale, ha agevolato una sua posizione critica rispetto ai paradigmi scientifici tradizionali. L'epistemologia del servizio sociale, infatti, si fonda sulla preoccupazione, molto pragmatica, non di cambiare la persona rispetto alla sua patologia, né di cambiare la società indipendentemente dalle persone che ne fanno parte, bensì su una relazione di termini che cambiano congiuntamente. Detto in altre parole, scopo del servizio sociale è quello di realizzare una "modifica della persona", nella misura in cui ciò sia necessario, perché la persona stessa possa incidere nella realtà sociale per la risoluzione dei suoi problemi (quando e se accetta di farlo); ma anche di realizzare

la modifica della realtà sociale ma solo se attori del cambiamento sono i diretti interessati³ (principio etico del cambiamento attivo)

Ne emerge un'idea di relazione che è squisitamente umana, perché generativa, costruttiva, in cui si lasciano integre le potenzialità di crescita umana degli uni con gli altri.

Se tutti i problemi che possono colpire le persone (povertà, deprivazione, devianza, ecc.) sono analizzabili e affrontabili con il necessario aiuto delle conoscenze scientifiche “specialistiche”, chi opera direttamente con le persone e con le istituzioni ha sempre bisogno di ricondurre ad unità i “pezzi” analizzati, altrimenti scompare quella che possiamo definire l'*imponderabilità della persona*, la sua sfera più intima e più importante, quella che la scienza e la tecnica fanno fatica a misurare⁴. E' così che la persona diventa il suo problema (anche ai propri occhi), viene *reificata*. Si può anche dire che viene sopraffatta da una struttura sociale (scientifica, professionale, culturale, istituzionale...) apparentemente neutra, in realtà violenta.

È questo il senso del concetto di globalità su cui poggia il servizio sociale. Il rispetto dell'unità e integrità della persona, che lo rende particolarmente propenso e attrezzato per azioni e pratiche d'integrazione, anche se il suo cammino per dotarsi di tecniche e strumenti adatti a descriverla e misurarla, quindi a renderla “dicibile” appare ancora lungo e difficile.

Qual è, quindi, l'oggetto del servizio sociale? La risposta si può articolare su più livelli: un *primo livello* è quello che connota il servizio sociale come un *intervento diretto*, in questo caso si fa riferimento al lavoro svolto per la soluzione di un problema, in una determinata situazione, in cui un professionista che indaga e una persona con disagio, connotato da diversi fattori, s'incontrano. Un *secondo livello*, riconosce scientificità alle azioni dell'assistente sociale, è il cosiddetto *lavoro indiretto*: qui si fa riferimento alla molteplicità di interventi destinati alla individuazione/predisposizione di risorse per la gestione di un problema. Un terzo livello, ma non certamente meno importante, è quello esistenziale che prende in considerazione l'incontro tra due persone; l'*altro* si pone di fronte a me per farmi

³ Ossicini Ciolfi T. *L'assistente sociale ieri, oggi e domani*, in “La Rivista di Servizio Sociale”, 2, 1980.

⁴ Foucault M., *L'ermeneutica del soggetto*, Feltrinelli, Milano, 2003.

sperimentare la sua presenza, si presenta “come *persona unica, inoggettivabile*” e “mi chiede di pormi anch'io come persona nella mia essenzialità, scendendo dal piedistallo di “osservatore e classificatore”, secondo paradigmi sistemici o biologici”⁵ Se non si valorizza questo livello si rischia il tecnicismo e la disumanizzazione del lavoro sociale.

Queste tre dimensioni dell'oggetto del servizio sociale sono concettualizzate nell'ottica della tridimensionalità e della trifocalità, con cui il servizio sociale guarda ai problemi e al suo campo d'azione. Significa che la centralità della persona è riconoscibile se e solo quando è aiutata a ricollocarsi nel suo contesto comunitario, che è pure fatto di persone, senza cui non sarebbe possibile costruire *identità*: l'esperienza di *sé* è infatti inscindibile dai legami con il contesto in cui viviamo

La persona e l'ambiente di appartenenza sono posti in relazione con l'istituzione, cui appartiene il professionista, che consente la messa in moto dell'azione di aiuto e, quindi, entra prepotentemente nella sfera personale sia del singolo sia della comunità, con compiti di regolazione, di promozione, di responsabilizzazione; in sostanza di crescita di una società solidale.

1.2. La tridimensionalità del servizio sociale

Gli assistenti sociali hanno sempre a che fare con questi tre soggetti, con i loro legami spezzati o inquinati; essi lavorano per conto e con tutti e tre, anche nel momento in cui si incontrano in un rapporto diretto con ciascuno di loro.

Insomma, è come dire che il ruolo di “guida relazionale” tipico dell'assistente sociale si traduce in realtà in un ruolo triadico, teso a *costruire legami di solidarietà* che sono propri dell'essenza di ogni persona, ma che anche travalicano i confini di ogni persona.

⁵ Cfr. Marzotto C. (a cura di) *Per un'epistemologia del servizio sociale La posizione del soggetto*, FrancoAngeli, Milano, 2007, pagg. 18 e segg.

Infine, un'altra considerazione, che si valuta abbastanza appropriata in questo contesto, è legata al concetto di *globalità*.

Anche il professionista è una persona. Forse è lui stesso a rischio di subire la prima separazione: tra il suo essere persona privata e il suo essere professionista, questo, certamente, si osserva senza alcun ideale integralista, che porterebbe all'idea (a volte ritenuta assurda) di dover "vivere" gli stessi problemi dell'utente per essere in grado di capirlo e rispettare la sua essenza di persona.

Ho comunque la convinzione che se il professionista non mette in moto dei tratti di identificazione "personale" con chi soffre, mettendo cioè in gioco anche la sfera "intima" del sé, difficilmente può capire ed agire adeguatamente. Mi riferisco a quel *quid* ancora poco indagato dalla scienza (amore, solidarietà reale, senso del legame e della comune umanità) che è sia *spinta* (spinta ad andare verso l'*altro*, a decidere di intraprendere quella professione), sia *modalità di approccio*, connotata dal "sapere prudenziale" per la consapevolezza che l'azione è sempre necessariamente particolare, (le varie sfumature sono sostanziali), sia parte essenziale delle valutazioni tecniche, proprio del "sapere ermeneutico" che interpreta l'azione messa in atto sia nell'insieme che in rapporto all'agente stesso (assistente sociale)⁶.

Forse per chi ha concretamente sperimentato questa maggiore continuità tra l'essere professionista e l'essere persona risulta più chiaro. Un esempio: un geriatra⁷ ha scritto un volumetto in cui racconta la sua esperienza di figlio di una madre colpita dall'Alzheimer: "Vivere con una persona affetta da demenza è un'esperienza complicatissima, ma straordinaria anche scientificamente oltre che umanamente e che manca a molti specialisti e professionali [...] perché permette di scoprire l'*altro volto*. "L'ultimo dono dell'amore di mia madre è proprio quello che io possa raccontare e rappresentare ciò che ho vissuto nella sua malattia come esperienza di figlio, di uomo e di medico e forse chissà anche di futura vittima della demenza".

Questa testimonianza va contro corrente rispetto ad un'idea di certa scienza che suggerirebbe di tenere ben distinta la sfera personale da quella professionale (per mantenere l'obiettività e quindi l'efficacia); ma se invece si riesce a coglierne con

⁶ Ibidem.

⁷ Cester A., De Vreese L. P., *L'altro volto della demenza*, Vega, Mareno di Piave, 2003.

equilibrio i nessi di continuità (che comunque giocano nelle concrete azioni professionali!) non si può non constatarne il valore aggiunto nei risultati degli interventi: anzi, forse è la via più appropriata per un'azione di aiuto che non crei danno. (Il che non è poco!)

Ma questa prassi operativa si definisce anche come *responsabilità* dell'agire professionale, e il concetto di *responsabilità*, è termine che impone una riflessione, per l'implicito richiamo all'*etica* perché, come avverte Diomede Canevini⁸, le parole vanno prese sul serio: vanno considerate nei loro molteplici significati, e questi visti nei contesti storici, sociali e culturali nei quali esse vengono utilizzate.

Le parole sono strumento principe di comunicazione e di relazione e, come tali, vanno valorizzate e usate scientemente, analizzate nei loro significati. Spesso il significato delle parole, la loro forza intrinseca e la loro ricchezza si ottendono, divengono come ottenebrate di fronte al loro uso consuetudinario o al loro uso abusato: sono le parole di tendenza, parole obbligate dai rituali, dalle appartenenze, dalla ricerca del consenso.

Vi sono comunque parole che non accettano significati o utilizzi spuri.. Una di queste parole è *responsabilità*., parola impegnativa, il cui uso richiede discernimento nelle sue implicazioni.

È una parola forte, capace di dare forma e pensiero all'agire, di trasformare sentimenti, di ispirare azioni. È una parola generativa e nutritiva. La scarna eloquenza della sua etimologia conduce a diversi significati: rispondere; corrispondere; rendere ragione delle proprie o altrui azioni; consapevolezza delle conseguenze della propria condotta; rendere conto e rendersi conto; posizione di chi è responsabile; sottomissione, disposta dalla legge, alla sanzione in conseguenza alla violazione di un dovere giuridico⁹.

Difficile darne una definizione compiuta, condivisibile e incontestabile. Sappiamo però che quando usiamo il termine *responsabilità* abbiamo consapevolezza della pregnanza etica del termine e lo associamo ad almeno quattro concetti:

8 Canevini D., *La responsabilità dell'altro*, in " Politiche e Servizi alle Persone", Studi Zancan, 1, 2003.

9 Cortellazzo M., Cortellazzo M. A., *Dizionario etimologico della lingua italiana*, Zanichelli, Milano, 1999, pagg. 1349-1350.

- coscienza della natura degli atti e delle scelte compiuti o da compiersi;
- coscienza delle loro conseguenze morali o giuridiche nei confronti di se stessi e di altri;
- coscienza che le conseguenze sono fissate da leggi morali o giuridiche espresse dalla o dalle comunità di appartenenza.
- coscienza come consapevolezza di sé e come consapevolezza del giudizio di altri sulle nostre azioni

In questa cornice si intende inserire la più ampia riflessione sui temi attuali dell'identità e del riconoscimento, dell'appartenenza, quali elementi costitutivi della persona umana.

1.3 Identità e riconoscimento

L'entrata in crisi del consolidato *modello di stato-nazione* definisce le coordinate che delimitano il terreno in cui si consolida la rottura delle cerchie tradizionali di riconoscimento; rottura che rende emergente e improcrastinabile la trattazione delle questioni *identitarie*, connesse alla “mutevole partizione tra certezza ed incertezza”, entro un contesto connotato in senso pluralistico. Il “multiculturalismo”, allora, si presenta come situazione complessa che genera incertezza, come un invito alla problematizzazione della connessione tra *identità e riconoscimento* che non solo non può più venire considerata come un dato di fatto, banalmente acquisito, ma, come sottolinea Charles Taylor¹⁰, si delinea come uno dei problemi centrali e maggiormente significativi della riflessione filosofica contemporanea.

Per meglio comprendere la natura di tale questione credo che possa essere utile ricordare la matrice dialogica del processo di costruzione identitaria che, sia a livello intrapersonale che a livello interpersonale, si articola nel costante confronto

10. Taylor C., in Habermas J., Taylor C., *Multiculturalismo. Lotte per il riconoscimento*, Feltrinelli, Milano, 1998, pag. 9.

fra il sentimento che ognuno ha di se stesso (costruito in modo prettamente autoreferenziale) e l'identità ascrittaci dall'esterno, nel contatto con i nostri altri significativi e con la struttura sociale. In sostanza, il modo usuale di pensare la relazione fra identità e riconoscimento colloca l'identità dal lato della specificità, come ciò che caratterizza il momento individuale, e colloca il riconoscimento dal lato dell'universalità, come ciò che fonda e costituisce il momento sociale e collettivo.

Taylor definisce *l'identità*, come “la visione che una persona ha di quello che è, delle proprie caratteristiche fondamentali, che la definiscono come essere umano”¹¹, definizione particolarmente interessante, in quanto mette in luce due aspetti fondamentali della questione identitaria: innanzi tutto il fatto che l'identità si basa sulla “visione che una persona ha di se stessa”, quindi sul sentimento di sé, interiormente costruito, come individuo, sentimento, però, in cui la questione identitaria non può considerarsi esaurita. E' necessario, infatti, inserirsi entro una dimensione interpersonale per prendere coscienza di sé come essere umano (qui troviamo il secondo aspetto fondamentale), o meglio, della modalità specifica in cui l'Umanità si oggettiva in *me*, in un modo del tutto peculiare, che può venire compreso, proprio nella sua unicità, nel confronto con l'altro, e nel *riconoscimento* reciproco delle rispettive specificità.

L'affermazione “abbiamo bisogno di relazioni per completarci, ma non per definire noi stessi”¹² s'inscrive, a pieno titolo, nella processualità della questione identitaria. Entro tale processo (che si presenta, comunque, caratterizzato da numerose gradazioni di sfumature) è necessaria la definizione di una base, di uno zoccolo identitario, attraverso un percorso intrapersonale, al di là di ogni negoziato, o influenza esterna, per poi sottoporlo al riconoscimento altrui, che ne potrà plasmare i confini, definirne i contorni, mai l'essenza.

La presa in considerazione della dimensione interpersonale, porta la connessione della questione identitaria alla *richiesta di riconoscimento*, richiesta, questa, particolarmente significativa per esseri quali noi siamo: come sottolinea lo stesso Taylor, “il non riconoscimento o il misconoscimento, può danneggiare, può essere una forma di oppressione, che imprigiona una persona in un modo di vivere falso,

¹¹ *Ivi*, pag.18.

¹² *Ibidem*.

distorto e impoverito”¹³. L'esclusione, la condanna al silenzio, alla non visibilità, sono la condanna peggiore per un essere umano, che ha bisogno del riconoscimento proveniente dall'esterno per vivere socialmente, per occupare una qualsiasi posizione.

È forse per questo motivo che l'appartenere ad un gruppo è spesso tanto importante, non solo per bisogno di sicurezza ma per la necessità di essere riconosciuti dalla collettività come membri e quindi come individui. La sofferenza, però, non è semplicemente connessa all'esclusione, ma all'indifferenza che essa genera nei confronti di chi è stato escluso: gli outsider, infatti, pur non appartenendo a nessun gruppo, hanno una forte identità, in quanto, comunque, vengono riconosciuti dai gruppi come non membri; il loro essere isolati ha senso, infatti, solo in quanto esistono dei gruppi cui non appartenere. Se un individuo invece viene completamente ignorato, la sua identità sociale vacilla, avendo egli bisogno di qualcosa di più della singola affermazione personale: il riconoscimento.

Quest'ultimo non è solo un attestato di reciprocità, ma un riconoscere nell'altro da sé quell'idea di umanità che coinvolge e determina entrambi: l'altro viene riconosciuto nella sua dignità di uomo alla nostra pari. Per cui il riconoscimento, che se negato genera sofferenza, non è solo il riconoscere l'altro come individuo singolo, ma il riconoscere nell'altro quella generale idea di umanità che mi permette di identificarlo come uomo. Il misconoscimento può a volte condurre ad una sorta di profezia che si autoavvera: riconoscere un individuo, o un gruppo minoritario, in modo dispregiativo, o comunque discordante con l'immagine che questo ha di sé, può spingere all'interiorizzazione di tale nuova immagine, da parte del soggetto misconosciuto, imprigionandolo, così, in una dimensione distorta, che lo condanna inevitabilmente alla crisi, e alla emarginazione, soprattutto, se ciò che non gli viene riconosciuto è proprio la sua identità di essere umano.

¹³ *Ivi*, pag. 9.

1.4 Genesi discorsiva dell'identità collettiva

Se concordiamo con Taylor che, quanto alla dimensione individuale, “noi definiamo sempre la nostra identità dialogando, e qualche volta lottando, con le cose che gli altri significativi vogliono vedere in noi”¹⁴, allora possiamo sostenere la tesi di una genesi discorsiva, anche e soprattutto, dell'identità collettiva. Se, infatti, l'identità individuale si costituisce nel corso di un dialogo che il soggetto conduce all'interno (confrontandosi con modelli e figure introiettate) ed all'esterno (lottando per il riconoscimento della sua specificità), è quantomeno possibile, à la Habermas, che l'identità collettiva di un gruppo eterogeneo venga definita in seno ad un confronto dialogico, sia interno (tra i membri dei diversi gruppi coinvolti), che esterno (tra i gruppi stessi, che interagiscono, in un discorso orientato all'intesa, per definire regole di condotta su cui costruire modalità pacifiche di convivenza).

Il problema del riconoscimento, a questo livello, sembra sia traducibile in una richiesta di *rispetto* per la propria cultura, in un riconoscimento, appunto, della dignità della propria dimensione identitaria, in relazione ad ogni altra dimensione collettiva, maggioritaria o minoritaria che sia.

Il riconoscimento pubblico del valore della propria forma di vita, come sottolinea Honneth, non è qualcosa di accessorio, di superfluo, ma una condizione essenziale per lo sviluppo dell'autostima; esso ha la valenza di un'attribuzione di valore a tutto il proprio patrimonio culturale di riferimento, cui potere riferirsi in ogni momento e senza timore di venire, per questo, discriminati. Per usare le parole dello stesso Honneth: “si può essere umiliati nel senso di vedere negato ogni valore sociale al proprio modo di essere, alle proprie affiliazioni culturali, al proprio orizzonte di valori. Questo tipo di umiliazioni ci depriva [...] della possibilità di fare riferimento al nostro ideale di vita come a qualcosa dotato di significato positivo all'interno della comunità.”¹⁵.

¹⁴ *Ivi*, pag. 18.

¹⁵ Honneth A., *Riconoscimento e disprezzo. Sui fondamenti di un'etica post-tradizionale*, Rubbettino, Messina, 1993, pp. 9-10.

Anche a questo livello, dunque, il mancato riconoscimento porta con sé conseguenze molto pericolose in termini di identità collettiva; per meglio comprenderne la portata mi pare interessante la distinzione, operata da Wolf, tra mancato riconoscimento, che si traduce in invisibilità sociale di un determinato gruppo (solitamente minoritario) e misconoscimento, che prende la forma della discriminazione. Nel caso del misconoscimento i gruppi minoritari vedranno la loro identità ricostruita e restituita dall'esterno in modo distorto, o comunque denigrante; di qui la conseguente perdita di autostima connessa all'impossibilità di dichiararsi pubblicamente membri di un gruppo cui non vengono riconosciuti pari rispetto e dignità. Tuttavia, il fatto di non venire accettati dalla maggioranza può spingere i membri del gruppo a compattarsi ulteriormente, per combattere insieme tale stato di cose discriminante. Nel caso del mancato riconoscimento, invece, rischia di sfaldarsi anche la compattezza e la consapevolezza identitaria all'interno di un gruppo che, non solo non viene rispettato, ma che non viene neppure riconosciuto come tale, come portatore di un'identità peculiare

1.5 Problematizzazione della connessione tra identità e riconoscimento

Alla luce di tali riflessioni si comprende la rilevanza di queste problematiche all'interno del dibattito filosofico, sociale e politico contemporaneo; rimane invece, ancora da chiarire il perché della scottante attualità di tali questioni. S'intende, qui, seguire due ordini di motivazioni che pongono l'accento sulle cause che hanno determinato, sia in ambito filosofico che politico-sociale, la maturità dei tempi necessaria per la trattazione di questo genere di tematiche.

Per quanto concerne il primo ordine di motivazioni, si può individuare nella riflessione di Taylor sul "multiculturalismo" un interessante percorso storico, mirato alla spiegazione delle circostanze filosofiche, che hanno portato a

tematizzare la connessione tra identità e riconoscimento come problema¹⁶. Taylor evidenzia due elementi di rottura con la tradizione, che hanno creato le circostanze per rendere non banale la connessione tra *identità e riconoscimento*. Tali cambiamenti sono: “il crollo delle gerarchie sociali che costituivano un tempo la base dell’*onore* e la nuova concezione di *identità individuale* emersa alla fine del settecento, connessa alla nascita di un nuovo valore, quello dell’*autenticità*, della fedeltà a se stessi nella scelta della propria modalità di vita.

Per quanto concerne il primo fattore, si può sostenere che, anche all’interno di un contesto gerarchico, come quello premoderno, il riconoscimento della propria posizione sociale fosse una determinante molto significativa per gli individui: ogni classe sociale aveva segni distintivi e luoghi di ritrovo peculiari. Ma tale riconoscimento era, in un certo senso, dovuto, era un fatto connesso alla nascita entro un determinato contesto, non un problema, l’oggetto di una richiesta, un obiettivo per il quale lottare. Le parole usate da Taylor a questo proposito, mi sembrano particolarmente efficaci: “Ma nell’epoca precedente il riconoscimento non costituiva mai un problema; c’era un riconoscimento generale, connaturato alla identità derivata socialmente per il semplice fatto che quest’ultima si basava su categorie sociali che tutti davano per scontate. Ora, un’identità prodotta interiormente, personale, originale non fruisce di questo riconoscimento a priori; deve conquistarselo attraverso uno scambio, e può non riuscire nel tentativo. [...] Nell’età premoderna non si parlava di identità o di riconoscimento, e non perché gli uomini non avessero identità, o perché le loro identità non dipendessero da un riconoscimento, ma perché allora queste cose erano troppo poco problematiche per essere tematizzate”¹⁷.

Quanto al secondo fattore di cambiamento, soprattutto per la concezione della fedeltà a se stessi, Taylor insiste sul concetto di autorealizzazione, come messa in atto di un progetto di vita peculiare, determinato da un’indagine interiore di ciò che per ciascuno di noi significa essere uomini. Mi sembra importante, a questo proposito, introdurre un limite interpersonale all’autorealizzazione personale: perché ognuno possa perseguire il proprio progetto è necessario che vi sia *rispetto*

¹⁶ Taylor C., *Multiculturalismo. La politica del riconoscimento*, Anabasi, Milano, 1993b.

¹⁷ Habermas J., Taylor C., *Multiculturalismo. Lotte per il riconoscimento*, Feltrinelli, Milano, 1999, p. 20.

per ogni forma di autorealizzazione. Ciò che si deve evitare è l'introduzione di qualsiasi tendenza egocentrica o etnocentrica che possa condurre alla sopravvalutazione di una modalità di vita, considerata migliore, o più autentica delle altre. È necessaria l'introduzione di un valore fondamentale, quello della tolleranza e del rispetto reciproco, della pari dignità di ogni modalità di vita, sia a livello individuale, che a livello nazionale, o meglio, data l'entrata in crisi del vecchio concetto di stato-nazione, a livello di gruppo.

Questo mutamento di prospettiva è diretta conseguenza del cambiamento occorso alla realtà politico-sociale, in senso pluralistico: di fronte a fenomeni come le forti correnti migratorie, l'elevata mobilità di persone e merci, l'allargamento dei confini del dibattito politico e la conseguente, nascita di organismi internazionali, tutto ciò che apparteneva al dominio della certezza, in base alle tradizioni ed alle consuetudini, sembra ora coperto dal velo dell'incertezza, e per questo divenuto oggetto di riflessione. In modo particolare il costante contatto tra soggetti appartenenti a culture differenti, entro uno stesso territorio, ha gettato nell'incertezza la consapevolezza identitaria dei gruppi tradizionali, che si definivano in base all'omogeneità, culturale ed etnica, dei loro membri.

Un esempio significativo dell'incertezza del nostro tempo è visibile nella duplice tendenza, che da un lato si concretizza nella corsa verso la globalizzazione, dall'altro nel nascere di tendenze particolaristiche, a tratti ispirate da sentimenti nazionalistici, come se di fronte all'incertezza dell'incontro con l'altro, la soluzione sia la fuga, la chiusura verso se stessi e le proprie tradizioni, per paura di perdere la propria identità. Paura, questa, superabile solo comprendendo come l'altro, in realtà, non sia mai totalmente altro, ma una sorta di altro se stesso, nel contatto e nel confronto con il quale è possibile arricchirsi.

Lo sfondo di queste riflessioni è un orizzonte d'*incertezza identitaria*, connessa alla rottura delle vecchie cerchie di riconoscimento, rottura verificatasi come conseguenza della crisi dei vecchi stati-nazione. Il pericolo maggiore di fronte a questo stato di cose è la perdita di una sicura dimensione collettiva, della condivisione di punti di riferimento comuni, a favore di un crescente ripiegamento verso una dimensione essenzialmente individualistica. Quasi paradossalmente, l'allargarsi delle cerchie d'interscambio, invece di aumentare le opportunità

d'incontro e condivisione, potrebbe portare ad un massimo di indeterminazione, tale da condurre gli individui all'anonimato: soggetti privi d'identità, in quanto privi di un passato peculiare in cui radicarsi, privi di un patrimonio memoriale da condividere, o da scambiare con interlocutori differenti.

Cittadini di uno stato globale, anch'esso dall'identità incerta, che corre verso un obiettivo indefinito, perdendo in questa fuga il legame con un passato sempre più remoto.

In quest'ottica si rivela l'importanza di fare delle *diversità* un valore, di promuovere una *cultura dell'altro*, che ci permetta di passare da una prospettiva "multiculturale" ad una realtà interculturale: se è vero che per prendere coscienza del proprio sé è necessario confrontarsi con l'altro da sé, è pur vero che parlare di alterità, ha senso solo in contrapposizione ad un'identità di qualche genere. L'indeterminatezza condanna alla perdita di ogni ricchezza.

Questo è particolarmente vero entro contesti migratori, ove mi sembra importante un'educazione all'elasticità nel modo di intendere i confini, sia fisici che culturali, della propria comunità: come ha evidenziato lo stesso Habermas, la prospettiva "multiculturale" ci impone un rifiuto netto della rigidità, del ritiro reazionario verso la propria ed esclusiva tradizione, e ci spinge verso una nuova disponibilità a rivedere i confini della nostra dimensione culturale, nell'apertura all'altro. Il contatto tra culture differenti, che si vive nel contesto di flussi migratori, non deve spaventare, né spingere verso una chiusura nazionalistica, ma permettere ed incoraggiare l'arricchimento interculturale. Questo evidenzia chiaramente come la domanda di riconoscimento diventi di particolare importanza in periodi di incertezza identitaria: quando, cioè, la scarsa consapevolezza del sé, connessa al mutare delle tradizionali cerchie di riconoscimento, rende particolarmente difficile il confronto con l'altro; e nella paura di perdere, nel contatto con quello, la propria specificità, si è gettati verso una regressiva esaltazione nazionalistica del proprio passato, un attaccamento a ciò che vi è di certo, sulla base del quale poter affrontare l'incertezza di un futuro da costruire.

Quest'insieme di problematiche non deve, però, oscurare il valore dell'incontro interculturale, come preziosa occasione di arricchimento per i soggetti impegnati nel confronto con il diverso, per i quali "le tradizioni nazionali non possono più

essere prese a scatola chiusa, ma soltanto fatte proprie criticamente e autocriticamente. L'identità post-tradizionale perde il suo carattere sostanziale e ingenuo: essa può solo sussistere nella modalità della controversia - pubblica e discorsiva - circa l'interpretazione di un patriottismo costituzionale di volta in volta concretizzato nelle nostre condizioni storiche" [Habermas, 1998, p.261]. L'autocomprensione critica di sé come individuo (originante da interrogativi intrapersonali) e come membro di una comunità più o meno estesa, diviene lo sfondo di ogni questione identitaria: l'essere cittadini di uno stato nazione non è più una risposta sufficiente alle domande identitarie messe in circolo dalle sfide del "multiculturalismo". La nuova dimensione identitaria è quella che considera innanzitutto il nostro essere uomini e, come tali, dotati di pari dignità, nel reciproco riconoscersi, e individui con identità peculiari, e membri di gruppi variamente definiti, portatori di valori differenti, ma non per questo incapaci di collaborare per la costruzione di un orizzonte di condivisione.

1.6 Le risposte normative al pluralismo

È proprio una possibile risposta a questa richiesta di collaborazione ciò che stimola la ricerca di elaborazione, analizzando tre grandi prospettive teoriche degli ultimi decenni.

Un importante tentativo in questa direzione viene dal comunitarismo: in modo particolare si prenderà in considerazione l'intervento di C. Taylor a favore della tutela delle minoranze, cercando di evidenziarne l'originalità ed i limiti (connessi principalmente alla prospettiva di un massiccio intervento statale orientato alla "tutela ecologica" di determinate culture minoritarie).

Una seconda risposta proviene dalla prospettiva del liberalismo neutrale (presentato a partire dalla riflessione di C. Larmore) che, di fronte all'eterogeneità identitaria dei membri di una stessa comunità, propone il ritiro su di un terreno eticamente neutro, su cui costruire un accordo politico. La neutralità dello stato è

una caratteristica importante anche all'interno della riflessione di Habermas (anche se, come cercherò di chiarire, si tratta di una neutralità di natura differente), il quale individua una soluzione pacifica al conflitto interculturale, in un consenso procedurale, che non richiede l'accordo sostanziale sui valori, tra i membri di un determinato gruppo (in relazione ai quali ognuno può conservare la propria peculiarità), ma "sulle procedure relative ad una legittima produzione giuridica, ad un legittimo esercizio del potere". Se l'incertezza chiede teoria, Habermas propone il diritto come teoria, come fondamento su cui costruire una risposta alla richiesta di individuazione di una modalità pacifica di convivenza: in quanto sistema organizzato e stabile (per quanto sia possibile in un contesto in continua trasformazione, come quello "multiculturale"), il diritto riesce a conferire prevedibilità, e quindi certezza, allo scambio interpersonale, istituzionalizzando le regole, risultanti dal confronto paritetico dei diversi soggetti circa questioni problematiche, entro un dato contesto sociale. Credo che lo spirito di queste riflessioni possa essere, pienamente e conclusivamente, espresso da queste parole di Gutmann: "Il rispetto reciproco richiede una diffusa volontà e capacità di dare voce al nostro dissenso, di difenderlo davanti a coloro dai quali dissentiamo, di distinguere i dissensi rispettabili da quelli non rispettabili e di cambiare idea di fronte a critiche ben argomentate. La promessa morale del multiculturalismo dipende dall'esercizio di queste virtù della discussione"¹⁸.

1.7 La domanda di riconoscimento

¹⁸ Cit. in Taylor C., *op.cit*, pag.39.

La domanda successiva a cui rispondere potrebbe essere: perché è così presente una domanda di riconoscimento? Per rispondere occorre porsi un'altra domanda. Che tipo di riconoscimento viene richiesto da chi pone la questione? (Alcuni esempi potrebbero essere: movimento femminista, minoranze etniche, gruppi religiosi).

Qui la risposta è concordante - sono d'accordo sia Habermas che Taylor- la domanda di riconoscimento sottende una palese *istanza di identità*.

Infatti, che cosa vogliono che sia riconosciuto? La propria identità.

Le codificazioni giuridiche non fanno altro che tentare di formalizzare positivamente i rapporti presenti nella società. La codificazione giuridica palese solitamente un processo di riconoscimento già in corso, del quale è, appunto, la formalizzazione.

Non occorre aggiungere molto rispetto a questo punto. Tuttavia va rimarcata la sua centralità. Per Habermas è nello spazio della discussione pubblica democratica che tali richieste di riconoscimento avanzate possono essere vagliate e accolte sullo sfondo di una cultura civica e costituzionale condivisa.

1.8 Identità e riconoscimento

Il modo usuale di pensare la relazione fra identità e riconoscimento colloca l'identità dal lato della specificità, come ciò che caratterizza il momento individuale, e colloca il riconoscimento dal lato dell'universalità, come ciò che fonda e costituisce il momento sociale e collettivo. In effetti nel riconoscersi l'un l'altro gli individui aprono reciprocamente le loro identità, le rendono disponibili all'identità dell'altro e costruiscono in tal modo una solida base per la convivenza sociale. La mia tesi si muove in controtendenza rispetto a questo comune modo di pensare.

Intendo infatti dimostrare come il *riconoscimento* debba essere considerato la *condizione* stessa dell'*identità individuale*. In altri termini sostengo che l'identità dell'individuo è una costruzione sociale, il prodotto di relazioni intersoggettive.

Con ciò non intendo negare che l'individualità contenga un suo elemento di specificità, irriducibile alla socialità e a qualsiasi tipo di mediazione sociale. Al contrario, anch'io ritengo che ognuno di noi abbia qualcosa di *proprio* che non dipende da altro e che risulta indipendente dall'apporto che l'altro può aver dato alla nostra identità. Se anche il *proprio* dipendesse da rapporti di riconoscimento e dalle relazioni sociali non ci sarebbe più identità specifica, ogni individuo sarebbe identico all'altro e l'individualità si scioglierebbe nell'identità sociale e collettiva. E tuttavia questo elemento di specificità non è sufficiente a costituire l'identità dell'individuo. Ad essa è infatti necessaria la consapevolezza di sé. Infatti è proprio questo momento di autoconsapevolezza ciò che distingue l'identità di un individuo da quella delle cose e degli oggetti che ci circondano.

Quella individuale è *identità consaputa*. In termini hegeliani diremmo che l'*in sé* deve farsi *per sé* o che l'immediatezza della propria specificità deve farsi mediazione. Ora di questa immediatezza ognuno di noi ha certamente "notizia". Ogni individuo ha una relazione speciale con se stesso, sente la propria specificità in modo certamente diverso da come percepisce il mondo che gli sta attorno. Potremmo chiamare tale relazione con se stesso il *sentimento di sé*, ovvero quella particolare familiarità con noi stessi che caratterizza il modo primordiale con cui ci percepiamo. Ma averne "notizia" non è ancora conoscerla, sentire se stessi non è ancora aver conosciuto se stessi. Per potersi costituire ogni conoscenza ha infatti bisogno di un ineliminabile momento di *oggettivazione*: l'individuo deve poter vedere se stesso così come vede gli oggetti davanti a lui. Ora questa oggettivazione di sé (che coincide con il costituirsi dell'autocoscienza) passa necessariamente attraverso *lo sguardo oggettivante dell'altro*.

L'individuo non sarebbe capace di oggettivarsi – e perciò di conoscersi – se non lo imparasse dall'altro. In questa oggettivazione che l'altro opera su di noi consiste il nucleo principale di ogni relazione di riconoscimento. Ovviamente tale relazione non consiste solo in ciò ma ha nell'oggettivazione un elemento inaggirabile e costitutivo.

Ma quali sono le *ragioni*, i *motivi* che spingono le individualità – quasi costringendole – ad oggettivarsi reciprocamente e quindi ad entrare in rapporti di reciproco riconoscimento? La risposta va cercata ancora in quell'originario sentimento di sé che abbiamo visto rappresentare la radice prima dell'identità individuale. Quel sentimento di sé non è una relazione unicamente teorica, ma teorica e pratica insieme. Esso è legato, infatti, ad un elemento pratico, al desiderio di autoconservazione di fronte a un'alterità minacciosa. Un tale desiderio però non trova soddisfazione nella semplice negazione dell'altro. La negazione dell'altro non riesce ad eliminare la minaccia dell'alterità. Piuttosto si tratta di trovare nell'altro la conferma di sé, cioè di ottenere dall'altro l'affermazione della propria identità.

Affermarsi *non* eliminando l'altro *ma* nonostante la perdurante presenza dell'altro, anzi *grazie* alla sua presenza. In tal modo il desiderio di autoconservazione si rivela come il desiderio di essere riconosciuto dall'altro, l'anelito a veder riconosciuta la propria ancora indeterminata identità. Si tratta in altri termini – come ha ben dimostrato Kojève¹⁹ – del desiderio di essere desiderato.

Non è sufficiente però che l'altro mi riconosca affinché una tale istanza possa trovare soddisfazione. Deve realizzarsi anche un'altra condizione fondamentale: che io ritenga l'altro *degn*o di riconoscermi. Io infatti devo *sentirmi* riconosciuto ma non potrò mai raggiungere questa percezione se chi mi riconosce non viene da me ritenuto all'altezza di operare quell'atto. Ma ciò significa che *anch'io l'ho riconosciuto*: l'ho riconosciuto degno di riconoscermi. Il riconoscimento di sé può avvenire solo passando attraverso il riconoscimento dell'altro. Per questo motivo la relazione di riconoscimento è relazione simmetrica e reciproca.

In altri termini: l'individuo proprio perché *vuole* essere riconosciuto, cioè vuole essere *oggetto* di conoscenza, è *costretto* a disporsi nella condizione di riconoscere, cioè di operare un'oggettivazione a sua volta. Presupposto per ottenere riconoscimento è essere *disposto* a riconoscere. È questa una sorta di “posizione originaria” dell'autocoscienza, qualcosa che si dà all'emergere stesso dell'autocoscienza e che l'accompagna fin dal suo nascere. Non è immaginabile un'autocoscienza precedente alla relazione di riconoscimento. Questa è la sua

¹⁹ Kojève A., *Introduzione alla lettura di Hegel*, Adelphi, Milano, 1996.

esperienza originaria, l'esperienza del *capovolgimento del conflitto nel riconoscimento*. Conflittuale è, infatti, un lato dell'individuo, quello secondo cui egli vuole essere riconosciuto senza riconoscere a sua volta. Egli però fa al tempo stesso l'esperienza che quella posizione è impossibile e contraddittoria: egli deve riconoscere se vuole essere riconosciuto. Ma in tal modo egli ha sostituito la logica del conflitto con la logica della relazione e del riconoscimento.

Abbiamo ora tutti gli elementi per illustrare in che modo il rapporto di riconoscimento intervenga nella formazione dell'identità individuale. Abbiamo visto, infatti, che tale rapporto consente all'individualità riconosciuta di attribuire *oggettività* al rapporto immediato che intrattiene con sé. Grazie al riconoscimento ottenuto dall'altro, l'individuo può far uscire il sentimento di sé dall'indeterminatezza, conferirgli il carattere della conoscenza oggettiva e condurlo in tal modo a consapevolezza. Il sentimento di sé è diventato in tal modo *autocoscienza*. Ma in tal modo l'altra individualità è diventata *condizione costitutiva* della mia individualità. Io mi vedo grazie al fatto che l'altro mi ha visto. Anzi, *mi vedo con gli occhi dell'altro*. Egli è diventato parte di me, elemento essenziale della mia autoconsapevolezza, cioè della mia identità. Lo sguardo con cui il soggetto vede se stesso è quello stesso con cui l'altro lo ha originariamente guardato.

La relazione di riconoscimento non è semplice relazione "esterna" fra due soggetti già costituiti. L'altro non ha semplicemente "influenzato" o "condizionato" l'uno ma è entrato al suo interno. Una parte del sentimento di sé dell'altro è entrata nella mia autocoscienza. Con più precisione: la relazione che l'altro ha con se stesso è penetrata nella relazione che io ho con me stesso. Ne consegue che l'identità individuale non può essere solo individuale ma necessariamente intersoggettiva. In questo senso è corretto parlare di *costituzione intersoggettiva dell'autocoscienza*.

In realtà, pensata in questi termini, anche la nozione di "costituzione intersoggettiva" dell'autocoscienza risulta insufficiente e riduttiva. Essa, infatti, suggerisce l'idea che siano i due soggetti gli autori reciproci della loro identità. Ma noi non dobbiamo dimenticare che essi sono soggetti, cioè individualità consapevoli, proprio perché hanno accettato di rispettare la logica *oggettiva* del

riconoscimento e di sottomettersi ad essa. Essi sono stati *costretti* ad accettarla come lasciapassare al fine di ottenere riconoscimento dall'altro. Essa quindi si è imposta sulla volontà dei soggetti come una *razionalità oggettiva* che precede e fonda le autocoscienze, ed è dunque costitutiva della stessa intersoggettività.

Analizzata con più attenzione quella logica si rivela in realtà un *codice morale*, un insieme di norme, una scala di valori che i soggetti hanno originariamente accettato e fatto propri. Riconoscere significa infatti conferire al riconosciuto la *dignità* di soggetto, attribuirgli il medesimo statuto morale che grazie a lui io attribuisco a me stesso. La relazione di riconoscimento consiste dunque in un *reciproco conferimento di dignità*. Il rispetto che io ho per me stesso si radica nel rispetto che io porto nei confronti di chi mi ha riconosciuto. Alla base della nostra identità c'è dunque un codice morale che è la nostra vera *condizione originaria*. È il nostro *ethos*, nel senso etimologico dell'essere dimora, del luogo abituale del vivere. L'etica del riconoscimento è la culla che ci ha visto nascere e crescere, il terreno primario da cui abbiamo imparato a convivere. Comprendere la radice della nostra identità significa perciò comprendere la base della nostra convivenza e la ragione profonda della solidarietà che ci tiene assieme.

2 Teorie e scuole

2.1 L'evoluzione della carità: l'intervento pubblico nell'assistenza

Si può sostenere che la spinta ad aiutare l'altro è all'origine delle attuali "professioni d'aiuto", è qualcosa che è sempre esistito; la spontaneità nell'occuparsi di chi ha bisogno si presume sia presente in ogni società sin dagli albori. Ma la nascita del servizio sociale, è estremamente vicina a noi, se rapportata ad esempio a discipline e professioni classiche, come la medicina che affonda le radici nell'antichità greca con il giuramento d'Ippocrate¹. Risultato di un processo di progressiva professionalizzazione delle attività di volontariato, verso il lavoro sociale che possiamo vedere iniziare con XVIII secolo, considerato un secolo di svolta. Sarà infatti soprattutto grazie al diffondersi dell'Illuminismo, che il movimento d'idee che, facendo perno sui valori della ragione, si realizzò il rinnovamento della vita civile e politica. Pur in differenti forme, l'Illuminismo, attraverso i diversi movimenti nazionali, estese a livello di "massa" la lotta contro l'ignoranza, i pregiudizi e l'intolleranza, con l'obiettivo di affermare " l'idea di una società riformata nelle strutture istituzionali ma anche rinnovata nel campo sociale ed economico"². Tali idee hanno trovato fondamento soprattutto nell'elaborazione di J. J. Rousseau sull'origine storica, e non naturale, della disuguaglianza fra gli uomini.; sviluppate poi da Montesquieu costituiranno la base della legittimazione teorica dell'intervento dello Stato per *l'eliminazione della disuguaglianza sociale*. Tali idee vennero riprese dalla rivoluzione americana, ma soprattutto da quella francese con il riconoscimento dei *diritti*

¹ Neve E., *Il servizio sociale*, Carocci, Roma, 2004, pag.18 e segg.

² Mastellone S., *Storia del pensiero politico europeo*, UTET, Torino, 1989.

fondamentali dell'uomo e s'afferma l'affermazione del *dovere dello Stato* di tutelare tali diritti, configurandone in questo modo il ruolo *interventista*. Verso la fine del XVIII secolo le legislazioni assistenziali di diversi paesi prevedevano già il controllo statale diretto nella gestione degli enti deputati all'assistenza, la loro pubblicizzazione e il trasferimento dei relativi oneri allo Stato.. Scompare l'impianto del vecchio "ospedale generale" nato nel Cinquecento e sviluppato in Europa soprattutto nel Seicento, sulla base di un sistema normativo assistenziale centrato su una politica d'istituzionalizzazione dei poveri, che Michel Foucault³ ha definito del "grande internamento". Si afferma in Francia, infatti, il principio del *diritto del cittadino* inabile e indigente, a ricevere cure e assistenza gratuite dallo Stato, preferibilmente al domicilio, nelle famiglie dei pazienti e degli assistiti. L'intervento dello Stato era destinato a realizzare una individualizzazione dell'assistenza, anche con il supporto di una politica fiscale di espropriazione delle opere pie e la nazionalizzazione dei servizi sanitari e assistenziali, mirati a contrastare la massiccia istituzionalizzazione dei poveri compiuta nel secolo precedente. Il XIX secolo vede affermarsi l'etica della dedizione al lavoro e al risparmio. L'obiettivo delle élite borghesi al potere, era quello di realizzare un sistema sociale equilibrato, che non mettesse in discussione le differenze di classe. In conseguenza e per questo aumentò il controllo sulle classi considerate "pericolose", con il consolidamento di apparati di polizia e delle carceri. Sarà il processo d'industrializzazione, accompagnato a quello dell'inurbamento di masse consistenti di persone che abbandonavano la campagna, a determinare un grave e progressivo peggioramento delle condizioni di vita materiale dei ceti popolari e al problema del rischio esteso di salute per infortuni e alla perdita precoce della capacità lavorativa. Cambia il quadro dell'indigenza e i fenomeni indotti dalla società industrializzata "vennero interpretati in modo del tutto nuovo rispetto alla miseria di massa dei secoli precedenti", qualificati nella coscienza collettiva come "questione sociale"⁴. L'affermarsi di nuove idee, socialismo, marxismo, dottrina sociale cristiana, e questi fermenti, sono alla base di un mutamento di concezione dell'assistenza: "non più e soltanto processo controllato e diretto dalle classi borghesi, diviene un terreno di richieste di rivendicazione da parte del movimento

³ Foucault M., *Sorvegliare e punire*, Einaudi, Torino, 1976.

⁴ Alber J., *Dalla carità allo Stato sociale*, il Mulino, Bologna, 1986.

dei lavoratori”⁵. L'estensione fino al suffragio universale maschile del diritto di voto, elemento potente di democratizzazione, portò l'elezione di rappresentanti politici nei parlamenti e si pose come questione politica centrale il bisogno di sicurezza delle classi lavoratrici.

Accanto allo sviluppo del mutualismo operaio ci sarà l'emanazione delle prime norme legislative in campo previdenziale e il superamento delle elargizioni spontanee. Nel quadro delle trasformazioni sociali e politiche dell'Europa del XIX secolo va inscritta la nascita dei sistemi pubblici di assicurazione. Sulle ragioni di questo cambiamento il dibattito oppone chi ritiene che siano frutto delle lotte movimento operaio e sindacale e chi vede al contrario il tentativo delle classi dirigenti di governare il dissenso, o il conflitto e di non perdere il potere.

In un'ottica puramente storica, scevra di qualsiasi interpretazione di tipo ideologico o politico, emerge palese l'esempio di costruzione della prima forma embrionale di Stato sociale proposta da Otto von Bismarck. Nell'allora nascente Impero tedesco, Bismarck sviluppò un piano politico di costruzione di un sistema di assicurazione previdenziale non ancora universalistico ma indirizzato unicamente ai lavoratori del settore industriale, i cui interventi inoltre riguardavano l'invalidità per da infortuni sul lavoro, la malattia e la vecchiaia.

Contemporaneamente, Papa Leone XIII con i principi dell'enciclica *Rerum Novarum* si pose l'obiettivo di offrire una risposta cattolica alla “questione operaia” e più in generale “sociale”: dignità del lavoratore e del lavoro, proprietà privata con destinazione sociale, diritti sull'orario di lavoro, giusto salario, tutela del lavoro delle donne e dei fanciulli, necessità dell'intervento dello stato secondo i principi di sussidiarietà e solidarietà.

La seconda metà dell'Ottocento si è rivelato come un periodo storico in cui sono confluite le prime riflessioni sociali, politiche ed ideologiche sui temi della protezione sociale, dell'uguaglianza e del rispetto di alcuni diritti fondamentali per i cittadini e i lavoratori.

In questi decenni, alcuni intellettuali e aristocratici fondavano in Gran Bretagna la *Fabian Society*, una società di persone il cui pensiero era fortemente influenzato dalle idee socialiste dell'epoca. Durante i primi anni della propria fondazione, la

⁵ Villa F., *Dimensioni del servizio sociale*, Vita e Pensiero, Milano, 2002.

Fabian Society fu ispiratrice, promotrice e realizzatrice di importanti studi e riflessioni sui problemi economici e sociali causati dal capitalismo in Gran Bretagna alla fine del 1800. I risultati conseguiti condussero a una sensibilizzazione dell'opinione pubblica e delle classi dirigenti riguardo la necessità oggettiva di ideare e realizzare un sistema di protezione sociale in grado di far fronte alle disparità sociali causate dalla disuguaglianza di accesso ai beni ed alle ricchezze che affliggeva in particolar modo le classi operaie.

A partire quindi dall'azione della *Fabian Society*, in Gran Bretagna si diffuse l'idea di agire politicamente nell'ottica di creare una categorizzazione dei rischi sociali di varia natura che minacciavano i gruppi meno abbienti, incapaci cioè di fronteggiare da soli l'aggressione che il nascente capitalismo operava, per mano della diffusa produzione industriale, nei confronti della vita quotidiana delle persone. Così, durante la campagna elettorale del 1942, il Partito Laburista inserì nel proprio programma politico i risultati di una ricerca sulla creazione di una possibile assicurazione sociale condotta dall'allora Rettore dell'University College of Oxford, Sir William Henry Beveridge e comunemente conosciuta come "Piano Beveridge" (*Beveridge Report*)⁶. Alla luce delle riflessioni contenute nel rapporto venne elaborata una riforma del sistema di sicurezza sociale allora in vigore attraverso la definizione di cinque ambiti critici della società britannica, i cosiddetti *Cinque Grandi Mali Sociali (the Five Giant Social Evils)*: analfabetismo, malattia, disoccupazione, squallore abitativo, indigenza⁷.

Nel "Piano Beveridge" si sosteneva l'idea che fosse responsabilità dello Stato fornire gli strumenti e il sostegno adeguati per il superamento delle situazioni di indigenza a tutta la popolazione, garantendo al contempo che ciò avvenisse nel minor tempo possibile. Quest'ultima prerogativa comporta la necessità di definire il sistema previdenziale statale secondo principi e schemi generali di

⁶ Beveridge W., *Social Insurance and Allied Services: Memoranda from Organizations. Report by Sir William Beveridge*, His Majesty's Stationery Office, London, 1942.

⁷ "Il Piano per la Sicurezza Sociale viene proposto come parte di un programma più vasto di politica sociale. È solo una delle azioni che mirano ad attaccare i cinque grandi mali: l'*Indigenza fisica* in cui è direttamente coinvolto, la *Malattia* che spesso causa il precedente e con sé reca molti altri problemi, l'*Ignoranza* di cui nessuna democrazia può tollerare la diffusione tra i suoi cittadini, lo *Squallore* che emerge prevalentemente attraverso una distribuzione casuale dell'industria e della popolazione sul territorio, e l'*Inattività* che compromette la salute e corrompe gli uomini [...] quando sono inoperosi", (nostra la traduzione e nostri i corsivi). Beveridge W., *Social Insurance and Allied Services: Memoranda from Organizations*, op. cit., p. 170.

implementazione garantendo tuttavia il rafforzamento di quella capacità adattiva necessaria per seguire ed interpretare adeguatamente la natura cangiante dei bisogni e dei rischi sociali legati indissolubilmente alle condizioni storiche, sociali, politiche ed ambientali che li determinano⁸. Questa prospettiva dinamica ha conferito al *welfare State* nato in Gran Bretagna sotto l'influenza determinante del Rapporto Beveridge il carattere di modernità che noi gli attribuiamo proprio perché ha esteso il momento dell'elaborazione degli interventi di tutela sociale a tutti i casi in cui emergessero e si manifestassero nuove declinazioni dei problemi sociali.

A partire dal "Rapporto Beveridge" vennero introdotte progressivamente alcune riforme estremamente innovative, riforme divenute successivamente esempio per gli Stati democratici che hanno intrapreso la strada per la creazione del moderno *welfare State*: a) istruzione scolastica gratuita fino ai 15 anni, successivamente estesa fino ai 16 anni; b) servizio sanitario nazionale gratuito; c) impegno dello Stato a garantire la piena occupazione dei cittadini; d) case popolari in affitto per tutti; assicurazione nazionale per chi viveva in indigenza; e) istituzione di un Ministero apposito per la gestione delle problematiche riguardanti la sicurezza sociale. Quelli appena elencati sono da ritenersi i primi veri interventi di politica sociale della storia contemporanea, poiché ci indicano le azioni concrete messe in atto dal governo dello Stato a tutela della totalità della popolazione da un ampio ventaglio di rischi.

Nella Gran Bretagna della metà del Novecento si sono venute a creare quindi le condizioni ideali per l'affermazione di una visione universalistica delle politiche sociali, alla quale si affianca, per la prima volta, anche una concezione universalistica e non preconettuale dei rischi, presupposti teorici e pre-condizioni pratiche per la realizzazione di quella che può essere definita come la prima esperienza di reale politica sociale, secondo la prospettiva che definisce le politiche sociali come un sistema di protezione sociale garantito a tutte le persone durante lungo tutto l'arco della vita⁹. I punti di forza dell'approccio ideato dal

⁸ Cfr. Archer M.S., *La morfogenesi della società*, Franco Angeli, Milano, 1997.

⁹ "Beveridge enfatizzò il ruolo essenziale dell'intervento dello Stato per sostenere la piena occupazione della popolazione, per provvedere agli assegni familiari e per costruire un sistema sanitario globale. Sulla base di un sistema di contribuzione assicurativa personale a cadenza settimanale, Beveridge pianificò l'offerta di un sistema di welfare *dalla culla alla tomba*,

Beveridge risiedono sostanzialmente nell'introduzione del concetto universalistico di partecipazione sociale attiva e passiva al processo di rinnovamento del sistema previdenziale nazionale attraverso la tassazione proporzionata alle risorse e l'attuazione del principio di redistribuzione. L'applicazione del principio redistributivo delle risorse nazionali denoterebbe una forte componente idealistica legata a una interpretazione dell'idea di "sicurezza sociale" intesa come determinata da un sistema di protezione sociale universalistico ritenuto indispensabile per condurre una vita dignitosa

Per la prima volta nella storia, il *welfare State* beveridgiano riconosce al cittadino la propria interezza in termini di 'persona'¹⁰, di *io composito*¹¹ costituito da diverse figure e diversi ruoli, a volte anche contemporaneamente (bambino, adolescente, marito o moglie, lavoratore, padre o madre, malato, anziano, ecc.). L'esperienza britannica può essere definita quindi a tutti gli effetti come il primo caso della storia moderna in cui lo Stato afferma esplicitamente e concretamente il proprio ruolo di *tutore sociale istituzionale* che si fa carico delle problematiche sociali attraverso l'elaborazione e l'attuazione di sistemi previdenziali e di servizi, intrecciando un'azione politico-ideologica con un'altra più pratica e a carattere programmatico sul piano economico-finanziario.

Con questo certamente, sintetico excursus, attraverso il percorso di progressiva storicizzazione dell'intervento assistenziale (con particolare riferimento alle innovazioni di principio in campo sociosanitario) dello stato e dell'impianto ideologico che lo supporta, si evidenzia l'inizio almeno teorico del *welfare state*. Nel secolo successivo si avrà il consolidamento dello Stato assistenziale con la definitiva statalizzazione e centralizzazione dei fondi per l'assistenza e per la

includendo una serie di benefici per le malattie, l'acquisto di medicinali, la maternità, la disoccupazione, l'anzianità, gli infortuni sul lavoro e persino le sovvenzioni per le esequie funebri". A. Law, *Evolution of the Welfare State in Scotland*, in G. Mooney, T. Sweeney & A. Law (eds), *Social Care, Health and Welfare in Contemporary Scotland*, Kynoch & Blaney, Glasgow, 2006, p. 56.

¹⁰ Per un approfondimento sulle riflessioni teoriche riguardanti il concetto di 'persona' e le differenze che lo contraddistinguono da quello di 'individuo' si veda, tra i tanti: Gruppo SPE (a cura di), *Verso una sociologia per la persona*, FrancoAngeli, Milano, 2004.

¹¹ Secondo Alberto Merler l'*io composito* consiste in una identità "in grado di ospitare più contributi, più visioni capaci di convivere (magari in modi anche conflittuali), in base ad una mediazione che talora può presentarsi più come il frutto di un equilibrio personale; talaltra più come il risultato di una elaborazione di gruppo o di comunità". A. Merler, *Le isole nei percorsi di autonomia e di autogoverno*, in A. Merler, M.L. Piga, *Regolazione sociale, insularità, percorsi di sviluppo*, Editrice Democratica Sarda, Sassari, 1996, p. 25.

beneficenza, anche come tentativo di rimediare ai “costi umani e sociali” della cosiddetta rivoluzione industriale e con l’obiettivo *minimo* di garantire la sussistenza. Il tentativo nel corso del XIX secolo è stato quello di un’azione diretta dello stato nell’assistenza per ridurre i pericoli crescenti dell’ordine pubblico e della pace sociale, dall’altra tuttavia non può assicurare l’assistenza pubblica di sussistenza perché ciò ridurrebbe la possibilità dei lavoratori di accettare lavori sottopagati o meno qualificati. Tale obiettivo minimo sarà messo in discussione dalla consapevolezza delle masse popolari dei loro diritti, arrivando con gli strumenti politici e i canali di accesso al potere introdotti dallo Stato liberale, a rivendicare migliori garanzie e più ampie tutele. La risposta a tali rivendicazioni degli Stati nazionali, nell’ottica di un fronteggiamento non più esclusivamente assistenziale sarà la nascita della *previdenza sociale*, che in un’ottica giusvalorista è frequentemente sinonimo di politica sociale.

Per quanto riguarda il caso storico dell’Italia, il panorama delle politiche sociali nei decenni a cavallo del 1900 era caratterizzato da due differenti realtà economiche e sociali. Mentre nel Mezzogiorno vigeva un sistema economico quasi unicamente fondata sulla produzione agricola, il nord Italia cercava di dar vita a un sistema produttivo industriale che, al tempo, stentava ancora a decollare. Tali sensibili differenze crearono determinanti difficoltà nella definizione di un approccio politico comune a livello nazionale, capace cioè di definire teorie e pratiche previdenziali e assistenziali nazionalistiche, a favore delle istituzioni private assistenziali cattoliche, denominate *Opere Pie*¹².

A partire dall’entrata in vigore della Legge Crispi nel 1890, in Italia venne avviato un percorso di realizzazione del sistema assicurativo nazionale destinato esclusivamente ad alcune categorie di lavoratori (evidente il riferimento

¹² La Legge Crispi del 1890 (Legge 6972/1890, *Norme sulle istituzioni pubbliche di assistenza e beneficenza*) si proponeva di intervenire e riordinare il complesso sistema di *Opere Pie*, diffuse a macchia di leopardo su tutto il territorio nazionale ma con particolare incidenza nel meridione. Nel 1923 venne attribuita loro personalità giuridica pubblica, denominandole *Istituti Pubblici di Beneficenza* (IPAB). L’intervento normativo era orientato a regolare la costituzione, il funzionamento e l’estinzione delle istituzioni cattoliche di assistenza. Inoltre laicizzò parzialmente le IPAB introducendo la nomina pubblica nei consigli di amministrazione, il controllo dei bilanci da parte dello Stato e l’obbligo di investire i patrimoni in titoli di Stato o immobili. Questa situazione si mantenne fino al 1988 quando una sentenza della Corte Costituzionale dichiarò anticostituzionale l’art. 1 della Legge Crispi (Sentenza n. 396 della Corte Costituzionale, 7 aprile 1988) perché non prevedeva la possibilità che le IPAB assumessero la personalità giuridica di ente privato

all'esperienza bismarckiana), che prevedeva l'assistenza pubblica per gli infortuni e per le malattie¹³. In seguito l'impegno politico venne orientato all'estensione dell'assicurazione obbligatoria a un numero sempre maggiore di categorie di lavoratori, garantendo così i benefici anche ai casi di maternità per tutte le categorie di operaie. Tuttavia non si giunse mai a un sistema di copertura nazionale universalistico in ambito occupazionale.

La presenza capillare delle organizzazioni ecclesiastiche di assistenza rallentò notevolmente la diffusione tra i lavoratori dell'idea di un sistema assicurativo nazionale inteso come strumento di garanzia di un minimo di benessere esistenziale di fronte alle incertezze della vita. A ciò si aggiunse la forte opposizione dei capitalisti nel nord Italia, sostenuta da quella dei latifondisti del Mezzogiorno, e quella degli operai e dei braccianti. Mentre i latifondisti e i capitalisti consideravano la costituzione di uno Stato sociale come elemento di disturbo per i loro profitti e per il mantenimento del controllo sui sottoposti, questi ultimi erano restii a rivolgersi al sistema di assicurazione pubblica per via di un panorama assolutamente indefinito e incerto. Difatti, l'idea più diffusa interpretava la previdenza come il risultato della responsabilità e degli sforzi personali ispirati, secondo una prospettiva ecclesiastica, ai principi di solidarietà e di aiuto dei più deboli.

L'idea di costituire un sistema sanitario nazionale si affermò per la prima volta nel 1917, quando il governo italiano istituì una *Commissione di studio per l'assicurazione di malattia* col compito di stilare un progetto per l'attuazione di un sistema sanitario pubblico che avesse anche la gestione e l'amministrazione diretta delle strutture ospedaliere ove erogare le prestazioni richieste. L'accesso ai servizi ed alle strutture sarebbe stato garantito a tutti i lavoratori, anche

¹³ Sono molto pochi i testi riguardanti le ricerche storiche sulla nascita delle prime forme assistenziali pubbliche o private in Italia. Per l'elaborazione di questo capitolo abbiamo fatto riferimento, principalmente ai seguenti testi: Cherubini A., *Storia della previdenza sociale*, Editori Riuniti, Roma, 1977; Castaldi A., *Dall'assistenza ai servizi sociali*, Edizioni delle autonomie, Roma, 1982; Dal Pra Ponticelli M., *I modelli teorici del servizio sociale*, Astrolabio, Roma, 1985; Monticane A. (a cura di), *La storia dei poveri. Pauperismo ed assistenza nell'età moderna*, Edizioni Studium, Roma, 1985; Campanini A., *Servizio sociale e Sociologia: storia di un dialogo*, Lint, Trento, 1999.

indipendenti, con reddito inferiore a una determinata soglia, ai disoccupati e a tutti i cittadini bisognosi di tutela¹⁴.

Nel 1919 venne quindi istituita la Commissione Rava col compito di progettare un sistema obbligatorio di assicurazione per i rischi lavorativi. Il progetto proponeva l'idea di promuovere e favorire l'adozione di un'assicurazione lavorativa attraverso l'erogazione di sussidi anche tra chi non è obbligato per via della particolare mansione svolta. In questo principio risiede un rivoluzionario orientamento verso ideali universalistici che vorrebbero andare oltre lo schema categoriale dell'inclusione totale di un solo gruppo identificabile di persone (gli occupati, i bisognosi, i poveri, i vecchi), verso una diffusione completa dei diritti individuali all'accesso alla protezione sociale¹⁵.

Sicuramente innovative, le proposte della Commissione Rava tuttavia rimasero tali e non furono mai implementate per via della venuta del regime fascista. Il fascismo incrementò la frammentazione dei modelli assistenziali riportandoli a ambiti di intervento categoriali. Il fascismo in Italia cancellò i progetti riformisti fino allora creati, generando un irreversibile processo di frammentazione degli interventi previdenziali verso derive di assistenzialismo particolaristico, con un conseguente ed inevitabile abbandono dei principi e dei propositi di copertura universalistica.

In seguito alla caduta del regime fascista e alla sconfitta durante la Seconda Guerra Mondiale, l'Italia si trovò a fronteggiare una grave crisi economica e sociale. Le soluzioni che venivano via via proposte dovettero quindi fare i conti con le ristrette finanze pubbliche. Con la stesura della Carta Costituzionale italiana venne ufficialmente posto al centro delle azioni normative dello Stato la 'persona'. L'articolo 3 e l'articolo 38 affermano, di fatto, la responsabilità diretta

¹⁴ La creazione di strutture ospedaliere gestite direttamente dallo Stato, finalità per la quale era prevista anche la requisizione degli istituti privati, è un aspetto assolutamente innovativo in ambito di *welfare State*, giacché mai prima di questo momento in nessuna nazione europea si aveva avuto l'ambizione di realizzare un simile progetto su scala nazionale. In merito si rimanda in particolare a: A. Cherubini, op. cit.

¹⁵ Cfr. Commissione Reale per il Dopoguerra, *Studi e proposte della prima sottocommissione*, Tipografia Artigianelli, Roma, 1920.

della Repubblica Italiana nel garantire una adeguata tutela a tutta la popolazione e, in particolare, ai cittadini disabili oppure privi di mezzi di sostentamento¹⁶:

Nel 1947 venne convocata dal Governo italiano la *Seconda Commissione per lo studio del problema del lavoro*, presieduta dal socialista Ludovico D'Aragona. Questa commissione aveva il compito di effettuare: “un esame della forma di previdenza, assistenza ed assicurazione sociali ai fini di una riforma della legislazione vigente, ispirata alle esigenze di un ordinamento più semplice ed uniforme che estenda i limiti dell'assistenza in favore delle classi lavoratrici.”¹⁷

Nell'idea di fondo del *Piano D'Aragona* le differenze di trattamento esistenti tra le differenti classi lavoratrici vengono esplicitamente considerate come un qualcosa di oramai inaccettabile, orientando l'interpretazione della situazione italiana verso traguardi universalistici. La Commissione giunse a proporre l'estensione della copertura a tutti i lavoratori e i familiari, senza limiti di reddito anche attraverso l'istituzione di un unico ente previdenziale (previdenza sociale fondata sulla solidarietà generale di tutti i lavoratori) e l'istituzione di una assicurazione contro un numero sempre maggiore di rischi (maternità, inabilità temporanea e permanente, disoccupazione, malattia, vecchiaia e morte del capofamiglia) con erogazione di prestazioni economiche e di servizi. Inoltre venne previsto un sistema di calcolo delle prestazioni economiche erogabili legato alle retribuzioni o ai redditi, attraverso l'applicazione di aliquote decrescenti e senza massimali.

Ma all'atto ideativo-progettuale non seguirono azioni normative ed implementative a carattere istituzionale. La frammentazione sociale, oltre che occupazionale, promossa e realizzata dal fascismo divise idealmente la popolazione tra coloro che si consideravano unicamente *contribuenti* e coloro che venivano percepiti (e si consideravano essi stessi) unicamente come fruitori e

¹⁶ “È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese”, Art. 3, Costituzione Italiana. “ogni cittadino inabile al lavoro e sprovvisto dei mezzi necessari per vivere ha diritto al mantenimento e all'assistenza sociale”, Art. 38, Costituzione Italiana. Nel parlare di *mantenimento* ed *assistenza sociale* la Carta Costituzionale fa chiaro riferimento all'insieme degli strumenti istituzionali e ai servizi predisposti dallo Stato per la tutela dei cittadini inabili al lavoro oppure indigenti.

¹⁷ Commissione per la Riforma della Previdenza Sociale (CRPS), *Rapporto sui lavori della Commissione*, Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale, Roma, 1948, all. 1.

riceventi. Ciò determinò posizioni di chiusura, quando non di aperto contrasto, nei confronti delle proposte contenute nel *Piano d'Aragona*.

Negli anni Sessanta riemerse l'interesse politico verso i temi riguardanti lo studio e le riforme del sistema previdenziale. In questo periodo la *Commissione Lavoro, Previdenza Sociale e Cooperazione* pubblicò due differenti rapporti dal titolo *Relazione preliminare sulla riforma della previdenza sociale e Osservazioni e proposte sulla riforma della previdenza sociale*¹⁸. Tra le tante idee e progettualità proposte alcune destano particolare interesse. Per esempio l'istituzione di un sistema pensionistico universalistico e l'estensione della tutela sanitaria a tutti i cittadini, secondo i principi più puri delle politiche sociali universalistiche e tramite un sistema ospedaliero amministrato e finanziato direttamente dallo Stato. La riforma ospedaliera del 1968, la cosiddetta *Legge Mariotti* (legge 132/1968), sancì l'istituzione degli enti ospedalieri e introdusse ufficialmente il diritto di tutti i cittadini italiani a un livello base di assistenza sanitaria. Nei dieci anni successivi il lavoro politico in ambito sanitario divenne frenetico. La legge 382 del 1973 conferì al governo il potere di delega alle Regioni per ciò che concerneva le materie e le competenze sanitarie, provvedimento normativo già contemplato dalla Legge 132/1968 ma mai attuato per via dell'assenza di strutture regionali di gestione. In seguito, la legge 833/1978 sancì la creazione del sistema di Servizi Sanitari Nazionale, con la conseguente estensione a tutti i residenti del diritto all'assistenza farmaceutica, medico-generica e specialistica, cosicché la copertura sanitaria universalistica divenne concretamente realtà per tutta la popolazione italiana. Tuttavia la legge 833/1978 non chiarisce gli aspetti della lacuna normativa riguardante le differenti competenze e le responsabilità di Stato e Regioni nella definizione delle linee di intervento. Questa indeterminatezza di ruoli e compiti portò a frequenti dispute tra i tre differenti livelli di governo, dispute che rimasero irrisolte e che contribuirono a determinare alcune incongruenze amministrative ed organizzative della sanità in Italia.

¹⁸ Cfr. Consiglio Nazionale dell'Economia e del Lavoro (CNEL), *Relazione preliminare sulla riforma*, cit.; Id., *Osservazioni e proposte sulla riforma della previdenza sociale*, Roma, 1963b.

2.2 Sul senso del lavoro sociale

In Italia con il termine “servizio sociale” indichiamo sia una disciplina sia una professione, nate in epoche recenti dopo la seconda guerra mondiale e su forte influenza della cultura anglosassone, in particolare statunitense, a seguito della sconfitta subita¹⁹. Nel 1945 si ha così l'istituzione delle prime cinque scuole di formazione in Italia²⁰.

Una prima riflessione da fare riguarda l'interrogativo circa il significato che al servizio sociale viene attribuito dalle istituzioni e dai soggetti attivi, in particolare da quei soggetti attori che interagiscono produttivamente nei servizi sociali, cioè gli assistenti sociali. Riflessione che nella fase attuale, soprattutto, indaga il rapporto di contaminazione reciproca tra servizio sociale e politiche sociali e le tendenze che orientano lo sviluppo del servizio sociale come *disciplina* e dei servizi sociali come *sistemi organizzati* di risposta alla ricerca di maggiore benessere alle domande d'aiuto.²¹

In questo ambito Gui approfondisce il processo di storicizzazione della pratica dell'aiuto e lo sviluppo di teorie scientifiche del servizio sociale, che ne configurano il *proprium*, evidenziandone sia le caratteristiche etico-valoriali, da cui deriva l'accentuazione della radice solidaristica più che produttivistica, sia i necessari distinguo tecnici e professionali rispetto al lavoro sociale, contestualizzato lungo il processo storico-sociale²².

¹⁹ Cfr. Gariazzo Spanu G., *L'esordio del servizio sociale in Italia tra sollecitazioni americane ed esigenze nazionali*. in "La Rivista di servizio sociale", 4-39/1999, pagg. 107-122.

²⁰ Per un approfondimento sulla storia del servizio sociale: F. Di Flumeri, *Principi e fondamenti del servizio sociale*, Books & News, Foggia, 1992; R. Bernocchi, *Le scuole di servizio sociale in Italia. Aspetti e momenti della loro storia*, Fondazione Zancan, Padova, 1984; B. Bortoli, *Teoria e storia del servizio sociale*, Carocci, Roma, 1997; F. Martinelli, *Gli assistenti sociali nella società italiana*, Istiss, Roma, 1965; A. Florea, *L'assistente sociale: analisi di una professione*, Istiss, Roma, 1966; F. Ferrarotti, *Servizio sociale ed enti pubblici nella società italiana in trasformazione*, Armando Armando, Roma, 1965; P. Grigoletti Butturini, *Quadro istituzionale e lavoro degli operatori sociali*. op. cit.; P. Ferrario, *Politica dei servizi sociali. Strutture, trasformazioni, legislazione*, Carocci, Roma, 2001; E. Neve, *Il servizio sociale*, op.cit.; M. Diomede Canevini, voce "Storia del servizio sociale", in M. Dal Pra Ponticelli (a cura di), *Dizionario di Servizio Sociale*, Carocci, Roma, 2005.

²¹ Gui L., *Le sfide teoriche del servizio sociale*, Carocci, Milano, 2004, pag. 128.

²² Inoltre, per lo sviluppo di questa riflessione, appare prezioso l'apporto di Silvia Fargion con il suo recente saggio dove l'autrice ripercorre la storia del settore approfondendone le diverse filosofie che hanno animato la riflessione sul servizio sociale e sul processo di costruzione di

2.3 Percorsi della formazione: dalle scuole private all'accademia

L'idea di una formazione all'aiuto non è così recente come si potrebbe pensare. In Europa e negli Stati Uniti, infatti, a fine '800, si avvia la trasformazione di quell'insieme eterogeneo di forme di attività di volontariato svolte dalle organizzazioni di carità, nel contesto di istituzioni e movimenti sociali differenti: le chiese, le organizzazioni laiche del mondo del lavoro quali sindacati etc. Tutti questi interventi sono rivolti ad aiutare e dare supporto agli individui e gruppi in difficoltà, vittime dei problemi e degli squilibri sociali dell'epoca.

In prospettiva storica si tratta di osservare un processo, che ha interessato l'Europa nell'arco di tre secoli, riguardando eventi di carattere oggettivo (le trasformazioni socio economico succedutesi nel periodo), sia soggettivo (il ruolo dei diversi attori sociali). Ma il processo da cui ha avuto origine la spinta alla professionalizzazione del lavoro sociale si è avviato con lo sforzo di razionalizzazione delle *Charity Organization Societies* (COS), che si sviluppano a partire dalla metà dell'ottocento.

Le COS sono organizzazioni "ombrello" che, in un periodo storico particolarmente drammatico per la Gran Bretagna per via dell'emergere di forti disuguaglianze e fratture sociali, assumono la funzione di raccordo e integrano tutti i soggetti collettivi, nella maggior parte dei casi enti religiosi, che offrono aiuto ai bisognosi in una certa area geografica.²³

Come già detto, in Italia il servizio sociale compare solo nel secondo dopoguerra: le prime scuole di formazione nascono, nel 1945, al di fuori dell'ordinamento sia scolastico sia delle istituzioni dello Stato. Sulla falsariga delle COS, anche queste scuole, sulla base del proprio patrimonio di esperienza volontaristica, intuiscono

un'identità professionale autonoma. Mentre l'accento di Gui è sul termine *servizio sociale*, quello di Fargion è piuttosto sul valore del *lavoro sociale*. Distinguere i due termini ha un senso non tanto per la prospettiva l'etica, quanto per il risvolto sul discorso della formazione che in questo capitolo ci accingiamo ad affrontare. Cfr. Fargion S., *Il servizio sociale. Storia, temi, dibattiti*, Laterza, Bari, 2009.

²³ La prima COS nasce a Londra nel 1869 per iniziativa dei coniugi Bernard ed Helen Bosanquet, mentre negli Stati Uniti la prima organizzazione si forma a Buffalo (New York) nel 1877, a opera del reverendo inglese Hunphrey Gurteen. Cfr. Ivi, pagg.7 e segg.

la necessità di professionalizzare l'aiuto, demandando la formazione del nuovo professionista alle sedi ufficiali quali appunto le Università.

L'estraneità delle scuole di servizio sociale rispetto al mondo accademico, in Italia, trovò un primo ostacolo nel riconoscimento della professione da parte dello Stato, in questo senso latitante sino alla fine degli anni ottanta del secolo scorso.

La filosofia del nuovo e recente servizio sociale, mutuata dall'impostazione anglosassone, attraverso gli aiuti dell'UNRRA e poi con il supporto didattico dell'AAI (Aiuti Assistenziali Internazionali), non trovava un riscontro nella cultura e nella mentalità italiana²⁴. Come ricordano alcuni studiosi “mancava nel nostro paese una consonanza di fondo fra il livello dominante di mentalità, di esigenze e di aspettative e il tipo di proposte emergenti da contenuti e metodi fondati su principi che facevano riferimento ad altre mentalità ed aspettative”²⁵.

L'intento espositivo che qui stiamo delineando vorrebbe spiegare l'emergere di una ragione “scientifica” della formazione, non per liquidare le caratteristiche di solidarietà e carità, ma proprio per proteggere e rafforzare queste stesse caratteristiche come radici della moderna concezione del servizio sociale e del lavoro sociale. Una formazione che si avvantaggerà, fin dal principio, dell'attribuzione di un nome, allorché verrà chiamata “lavoro sociale”, da cui deriva la trasformazione delle pratiche di volontariato in attività lavorativa retribuita, cui si collega l'esigenza e l'aspirazione alla condizione di “professione”. Sarà questa esigenza di legittimazione professionale ad incoraggiare a sua volta l'avvio di una riflessione sulla natura del lavoro sociale e il varo della prime iniziative formative.

Per riconoscere nel caso italiano l'evoluzione di questo discorso, giova fare riferimento alla voce del Dizionario di Servizio sociale dedicata alla *Storia del servizio sociale*, curata da Diomede Canevini, che sottolinea come in qualsiasi società si trovino forme più o meno istituzionalizzate di aiuto ai più deboli e di

²⁴ Grigoletti Butturrini P., *Quadro istituzionale e lavoro degli operatori sociali: evoluzione storica e interrelazioni*, in Bernardi L., De Sandre I. et al., *Composizione e Organizzazione del lavoro sociale*, Scuole di Servizio Sociale di Venezia e Verona, Tipografia Baschera Luigi, Montorio(VR), 1980, pag. 14.

²⁵ Ibidem.

solidarietà reciproca²⁶. Ma il processo di professionalizzazione di tale aiuto è un fenomeno relativamente recente e, a quanto sembra, tipico delle società moderne. La storia del servizio sociale è quindi relativamente breve. Ha senso, allora, ripercorrere la traccia identitaria di una professione con particolare riferimento alla realtà italiana del secondo dopoguerra.

Riflettendo insieme a Silvia Fargion intorno a quello che lei chiama percorso di rivisitazione di pensieri, tensioni e dibattiti nell'ambito del servizio sociale, proprio a partire dalla storia, si può rappresentare una funzione celebrativa che dà senso e rappresenta una ricerca di continuità, anche affettiva, con le madri e i padri del servizio sociale²⁷. A questo proposito Payne, introducendo la sua ricostruzione sulle origini della professioni, osserva come la ricerca di continuità e rotture nella storia del servizio sociale consenta una riflessione sulle basi del servizio sociale e allo stesso tempo sui progressi raggiunti. Fornisce quindi un elemento di sicurezza, di rafforzamento dell'autostima professionale, una base per promuovere forme di riconoscimento²⁸.

Per ritornare alle prime scuole italiane, va ricordato il clima di grande entusiasmo che caratterizzava il dibattito intorno alla Costituzione e sui principi democratici fondativi della repubblica; clima nuovo, vissuto nelle ormai famose giornate del Convegno di Tremezzo²⁹. Questo dà l'idea dei propositi che animavano i gruppi che dettero poi via alle "scuole nuove". Queste, pure nella diversità d'ispirazione ideologica, di matrice cattolica o laica, e nella diversità di orientamento didattico, avevano tutte come visione comune la prospettiva di agire in un quadro politico e sociale più aperto, nel quale fosse possibile dare risalto ai valori democratici di cui il servizio sociale si faceva portatore³⁰.

Odile Vallin nell'occasione, tra l'altro, affermò che lo sviluppo della professione in Italia era rallentato, sia nel senso della qualità sia nel senso della quantità di operatori, e che "un regime totalitario non può consentire possibilità d'iniziativa e

²⁶ D. Canevini, *Storia del servizio sociale*, in M. Dal Pra Ponticelli (a cura di), *Dizionario di servizio sociale*, Carocci, Roma, 2005.

²⁷ Fargion S., *op. cit.*, pagg. 3 e segg.

²⁸ Payne M., *The origin of social work. Continuity and change*, in Fargion S., *op. cit.*

²⁹ Vallin O. (a cura di), *Atti del convegno di studi per l'assistenza sociale. Tremezzo settembre-ottobre 1946*, Marzorati, Milano, 1947.

³⁰ Cfr. Cortigiani M., *L'Assistente Sociale e i suoi campi d'intervento*, Phoenix Ed., Roma, 2002 pag.19.

d'indipendenza, qualità indispensabili per un assistente sociale”³¹. Dopo aver sostenuto la necessità di strutture libere e democratiche per accogliere l'azione degli assistenti sociali e dopo avere illustrato la situazione delle scuole di servizio sociale all'estero, sostenne l'esigenza d'incrementare in Italia la preparazione professionale di assistenti sociali e il riconoscimento e la definizione giuridica di tale figura.

Ciò si ricollega al dibattito sviluppatosi in Italia negli anni post-liberazione e a favore della nascente democrazia, dibattito in cui si ricordava l'importanza che all'entusiasmo della ricostruzione e della democrazia politica corrispondesse anche una cultura dei diritti e delle istituzioni sociali.

Di fatto, in Italia il servizio sociale nasce e si sviluppa più in ambito formativo, nelle scuole di servizio sociale, che negli enti e negli organismi assistenziali, dove ancora non è emersa l'esigenza di acquisire e qualificare il proprio personale tecnico. A differenza di quanto succederà per il lavoro sociale, la nascita di apposite scuole si spiega come risposta al bisogno di costruire le basi etiche del servizio sociale a cui dare solidi principi e fondamenti.

Una testimonianza di questa peculiarità la si ritrova nell'intervento di De Jongh, direttore di una scuola di servizio sociale olandese, alla *V Conferenza Internazionale di Servizio Sociale*, tenutasi a Parigi nel 1950. Di questo autore è interessante l'analisi. De Jongh affermò che in Italia le “scuole sono nate alla rovescia” rispetto a quanto è avvenuto negli altri paesi europei e negli USA, dove gli enti di fronte alle trasformazioni sociali, alle modificazioni legislative, indotte dalla crescita della consapevolezza dei diritti umani e alla introduzione ed evoluzione delle discipline psico-sociologiche, sentirono l'esigenza di riqualificare e qualificare in modo nuovo il loro personale, prima con attività di formazione interna, poi con la promozione e la costituzione di vere e proprie scuole per la formazione di assistenti sociali³².

Nel nostro paese saranno le organizzazioni private a dare vita al sistema delle scuole per la formazione degli assistenti sociali, fra queste le più significative, che

³¹ Ibidem.

³² Cfr. Canali Gambardella A., *Caratteristiche, origine e vicende delle scuole di servizio sociale del gruppo ENSISS*, in AA. VV., *Materiali per una ricerca storica delle scuole di servizio sociale. op.cit.*, pag.78

al loro interno raccolgono un numero variabile di scuole associate, sono: l'ONARMO e l'ENSISS d'ispirazione cattolica, l'UNSAS e il CEPAS d'orientamento laico.

L'ONARMO, nel 1945 attivò il corso annuale femminile di “Scuola superiore specializzata” (a Milano).

Nel 1946 si costituì il consorzio tra scuole UNSAS (Unione Nazionale Scuole Assistenti Sociali), che associava le scuole di Milano, Torino e Roma. Dal 1952 il CEPAS di Roma (Centro di Educazione Professionale per Assistenti Sociali), diretto dal professor Calogero dell'Università di Pisa, staccatosi dall'UNSAS, ebbe vita autonoma con il patrocinio dell'ing. Adriano Olivetti e aprì la formazione a studenti di sesso maschile. L'ENSISS (Ente Nazionale per le Scuole Italiane di Servizio Sociale) si costituisce nel 1946, associando le scuole di Cagliari, Firenze, Trento, Trieste, Venezia.

Queste scuole, sin dal 1947, per lo svolgimento dell'attività didattica, nel pieno rispetto delle singole diversità culturali e politiche, poterono fruire dei programmi di assistenza tecnica e di finanziamento dell'AAI (Amministrazione degli Aiuti Internazionali), che fissò i primi “criteri di unitarietà d'indirizzo” cui le scuole di servizio sociale dovevano fare riferimento per l'iscrizione degli allievi ai corsi e l'organizzazione dei piani di formazione³³.

L'unitarietà dell'indirizzo formativo era data da:

1. possesso della licenza di scuola media superiore per tutti gli allievi,
2. frequenza di due anni di corso per il conseguimento del diploma,
3. un curriculum minimo di materie fondamentali,
4. assicurare l'applicazione pratica (tirocinio) ai corsi d'insegnamento,
5. istituire corsi di specializzazione,
6. assicurare che la scuola sia diretta da un direttore, coadiuvato da un segretario a tempo pieno.

Le organizzazioni citate si faranno carico di realizzare le scuole per la formazione degli assistenti sociali, in nome dell'ideale democratico e attratte dai principi fondamentali del Servizio Sociale: il rispetto dell'uomo e l'individualizzazione

³³ Cfr. Cortigiani M., *op cit*, pagg.55-56.

dell'intervento, facendo anche ricorso all'utilizzo delle scienze psicologiche e sociali come supporti teorici per individuare le cause dei problemi³⁴.

Le scuole, così costituite, non hanno inquadramento giuridico e il titolo che rilasciano non è riconosciuto.

La durata inizialmente biennale, successivamente è portata a tre anni. La frequenza è a tempo pieno, il programma di studio è articolato in lezioni d'aula e tirocinio pratico; per l'accesso è richiesto, come già detto, il possesso del diploma di scuola media superiore (triennale, quadriennale, quinquennale) e il superamento di una prova di selezione; i docenti provengono in gran parte dal mondo accademico e/o professionale. L'impianto didattico è impostato per fornire una conoscenza professionale dottrinale e addestrare ai metodi professionali, oltre che agli eventuali valori spirituali che sono alla base dei diversi enti.

Con le materie concernenti il servizio sociale - i principi, i fondamenti, gli obiettivi, i metodi scientifici - rappresentavano un altrettanto grande valore le esercitazioni pratiche di casistica assistenziale, con la finalità di costruire la mentalità sociale dell'allievo, portandolo alla comprensione dei problemi sociali e addestrandolo ai riferimenti pratici³⁵.

I programmi di studio delle scuole erano delineati sull'esperienza didattica francese e statunitense; in quella fase furono determinanti, per lo sviluppo della professione, i supporti dell'AAI con la promozione di seminari, convegni, incontri con docenti stranieri, per formare docenti di servizio sociale in Italia e i soggiorni all'estero dei docenti e degli studenti finanziati con le borse di studio Fullbright³⁶. Sin dai primi anni si osserva un'ambivalenza tra la necessità che la formazione si svolga in ambito privato ed i benefici che, invece, sarebbero derivati da un inserimento organico nell'Università; gli orientamenti presenti negli altri paesi europei o negli Stati Uniti, d'altra parte, non potevano essere utili per risolvere questo dilemma, data la sostanziale diversità della struttura formativa a livello universitario.

³⁴ Cfr. Campanini A.M., *Stato giuridico e professionale dell'assistente sociale*, in "Rassegna di Servizio sociale", EISS n°1/99 Anno XXXVIII.

³⁵ Grossman M., *L'ordinamento delle scuole per assistenti sociali*, UNSAS Centro Studi, Roma 1951.

³⁶ Fullbright, senatore americano che nel 1946 fece finanziare dagli USA un piano per lo scambio tra studenti e docenti di tutto il mondo.

La peculiarità del sistema scolastico pubblico faceva ritenere, allora, che il solo ambito privato avrebbe potuto garantire una formazione che non fosse concettuale-teorica, ma consentisse uno scambio con la realtà socio-assistenziale, da cui trarre spunti per una teorizzazione della prassi; questa soluzione però determinò contemporaneamente elementi di criticità, quali il non riconoscimento giuridico del titolo e, non meno trascurabile, l'assenza di una sede ufficiale per la ricerca e la teorizzazione. Secondo Franco Ferrarotti (1965) “questo processo, nel caso del Servizio sociale, si è rivelato lento e tortuoso, reso difficoltoso dalla collocazione della formazione in ambiti troppo legati a gruppi di potere, per quanto illuminati possano essere, dove prevalgono orientamenti contrastanti che vanno da una concezione sentimentale del servizio sociale come missione genericamente filantropica,...a concezioni neutre, puramente tecniche, rispecchiabili nella diversità degli standards che differenziano le diverse scuole”³⁷. Secondo Ferrarotti, è incontestabile comunque che un lavoro sociale efficace si qualifichi come “un’attività professionale”, che richiede “l’assunzione di un certo ruolo, corredato da determinate aspettative comportamentali e particolari punti di vista, modi di reagire, criteri di giudizi e di valori, che nel loro insieme costituiscono appunto, sia come quadro di riferimento sia come condotta osservabile, una struttura professionale specifica che può prescindere dai principi di preferenza personale”³⁸.

2.4 Il processo di regolamentazione pubblica: la formazione universitaria

³⁷ Ferrarotti F., *Servizio sociale ed enti pubblici nella società italiana in trasformazione*, Armando, Roma, 1965.

³⁸ Ferrarotti F., *op. cit.*

Sorta per iniziativa privata, come abbiamo la formazione all'inizio si è posta in un canale parallelo a quello dell'Università; questo aspetto è quello che sin dall'origine ha condizionato l'evoluzione del servizio sociale in Italia, sia sotto il profilo giuridico che accademico, dimostrato dal mancato riconoscimento formale e apprezzamento sostanziale della professione e della sua specificità, soprattutto in seguito all'affermarsi di altre professioni di area psico-assistenziale, o di "cura", quali, lo psicologo, il sociologo, il pedagogista, l'educatore³⁹.

Nel lungo arco di tempo di quarant'anni, nelle diverse legislature, non sono mancate proposte di legge di regolamentazione per l'inserimento della formazione dell'assistente sociale a livello universitario, assieme a concrete iniziative di alcune Università che hanno istituito percorsi formativi costituendo all'interno le Scuole Dirette a fini speciali.

Queste sono, in ordine temporale, le Università di Siena nel 1956, la Statale di Roma e la Facoltà di Magistero di Maria S. S. Assunta a Roma nel 1966, Parma e Firenze nel 1969, Pisa e Perugia negli anni '70 del secolo scorso.

Il Servizio sociale, attraverso una serie di decreti, ha avuto un lento processo di regolamentazione pubblica fino a sancire che l'unico percorso abilitante all'esercizio della professione è quello universitario (DM 30 maggio 1985) e, in seguito, nel 1987 viene attivata l'istituzione delle Scuole dirette a fini speciali; nel 1993 del Diploma Universitario in Servizio Sociale (DM 23 luglio 1993); nel 2001 si realizza l'attivazione dei corsi di laurea triennale con la possibilità di prosecuzione con i corsi di laurea biennale (chiamata specialistica e poi magistrale), al pari di ogni altro percorso di studi universitario.

Con la riforma universitaria del 3 più 2, in base al processo di Bologna (Decreto MURST n.509/1999 e il DM 270/2004) il processo di formazione prevede la laurea di primo livello di tre anni in Scienze del Servizio Sociale e il biennio di secondo livello per il conseguimento della laurea specialistica in Programmazione e gestione delle politiche e dei servizi sociali (ora magistrale in Servizio sociale e politiche sociali). Va notato che presso l'Università di Trieste era stata

³⁹ Cfr. Bartolomei A., Passera A.L., *L'assistente sociale*, Edizioni CieRre, Roma, 2002, pag. 35.

sperimentata la laurea quadriennale: Servizio sociale veniva equiparato così a tutti gli altri percorsi universitari.

Il processo di formazione può dirsi completo poiché erano stati già istituiti, dalla metà degli anni Novanta, i Dottorati Di Ricerca In Servizio Sociale a Trieste, a Roma e a Sassari, dottorati tuttora attivi e a cui hanno fatto seguito altre iniziative analoghe.

Mentre la laurea triennale ripropone un modello in parte già sperimentato per la professione di assistente sociale (attraverso l'esperienza delle Scuole dirette a fini speciali e il successivo Diploma universitario - DUSS), la riforma nel complesso ha introdotto la possibilità di sviluppare percorsi specifici di approfondimento che, sino ad oggi, dovevano essere ricercati in altre aree disciplinari.

Il futuro della formazione del servizio sociale è, ora, disegnato dal decreto del MIUR n. 270 del 22 ottobre 2004, che introduce modifiche al decreto del MURST n.509 del 3 novembre 1999, sull'autonomia didattica degli atenei.

2.5 L'organizzazione dei corsi di laurea in Italia

La ricognizione sull'attivazione dei corsi di laurea è stata svolta a cura di Cacioppo e Tognetti, nell'ambito del secondo "Rapporto 2001/2002 sulla situazione del servizio sociale"⁴⁰.

Una rilevazione aggiornata è stata, altresì, svolta con due recentissimi lavori di tesi di due laureande, una dell'Università di Trieste e l'altra di Parma⁴¹.

⁴⁰ Cacioppo M., Tognetti Bordogna M., *Mappa dell'offerta formativa nelle università: laurea specialistica*, in Rizza S. (a cura) *2° Rapporto sulla situazione del servizio sociale*, Roma, EISS, 2003. pagg. 495-505.

⁴¹ Oliviero A., *Umiliato e offeso: il tirocinio di servizio sociale nella nuova normativa universitaria. Parte integrante o contaminazione da evitare?* Tesi di laurea - Università di Trieste
Monica E., *La laurea specialistica in Servizio Sociale*, Tesi di laurea - Università di Parma.* I dati presentati dalle due tesi evidenziano alcune discordanze rispetto a quelli riportati nel Rapporto; in questo lavoro si è scelto di far riferimento alle rilevazioni svolte con le tesi in questione, per altro, illustrate al seminario su "La formazione al Servizio sociale in Europa: verso un European Quality System" - svolto presso l'Università di Parma il 2 febbraio 2004 - per fare alcune osservazioni nel merito del contenuto dei programmi didattici.

Si tratta di dati parziali, riferiti all'anno accademico 2003-04, necessariamente approssimativi, poiché l'attivazione di diversi corsi universitari nei due ultimi anni accademici è stata alquanto difficoltosa ed è quindi ipotizzabile che in alcuni corsi vi siano state modifiche in itinere⁴². Tuttavia, essi consentono una prima occasione per osservare e valutare l'impianto formativo nell'attuale fase di implementazione nel sistema universitario.

Si può osservare che nell'anno accademico 2003/2004, risultano attivati 37 corsi di laurea ascrivibili, secondo la legge 509, nella classe 6 "Scienze del servizio sociale" (alcuni di questi con più poli didattici) e 30 corsi di laurea specialistica 57/S "Programmazione e gestione dei servizi sociali e delle politiche sociali".

Il ventaglio di Facoltà all'interno delle quali sono stati attivati è piuttosto ampio ed è collegato alla storia pregressa dell'inserimento della formazione al Servizio Sociale nell'Università. Infatti, il passaggio dalle Scuole private alle *Scuole Dirette a Fini Speciali* è spesso stato possibile per l'interessamento personale e l'intermediazione di alcuni docenti che si sono fatti promotori dell'inserimento in ambito universitario ricercando le sedi più disponibili ad accogliere questo tipo di formazione.

La ricerca rileva che la Facoltà dove prevalentemente s'istituiscono i corsi di laurea in Servizio Sociale è Scienze Politiche, con 11 corsi di laurea di base e 9 specialistiche (ora magistrali), seguita da Scienze della Formazione, 8 corsi di laurea di base e 6 specialistiche, entrambe queste Facoltà esprimono l'influenza di due ambiti disciplinari molto importanti per il servizio sociale.

Le Facoltà di Giurisprudenza, di Lettere e Filosofia, di Medicina e Chirurgia sono meno presenti, pur rappresentando un'area di conoscenza significativa per la professionalità dell'assistente sociale.

A livello della laurea di base, la denominazione del corso di studi è così differenziata: sui 37 casi osservati, 22 hanno la denominazione di Corso di laurea in Servizio Sociale; 2 casi quella di Corso per Operatori del Servizio sociale o dei Servizi sociali; altri 2 invece quella di Corso di Laurea in Servizio Sociale ad Indirizzo europeo.

⁴² Campanini A.M., *La formazione al servizio sociale in Italia*, in "Rassegna di Servizio Sociale", EISS, 3, 2004.

La differente titolazione dei corsi di studio, a livello di laurea di base, rende esplicita un'incertezza d'identità, manifestata anche nelle ulteriori indecise specificazioni interne.

Inoltre, i programmi dei diversi corsi hanno una notevole differenza nell'impostazione dei *curricula*, tale da far ipotizzare che i profili professionali in uscita saranno notevolmente differenziati a seconda del corso di laurea frequentato.

Sembra opinabile che un così ampio ventaglio d'offerta formativa, teoricamente vantaggiosa per gli studenti che possono orientarsi verso un percorso più rispondente alle loro aspettative, sia funzionale a rafforzare il ruolo del servizio sociale, che appare ancora poco definito nelle rappresentazioni sociali. A tale proposito, con lo scopo di riunire intorno a un nucleo di dibattito, riflessione e promozione attiva della cultura di servizio sociale si è costituito, a livello nazionale, il Coordinamento Nazionale dei Corsi di laurea in Servizio sociale delle Università Italiane, con l'intento di presidiare l'intero corso della formazione di servizio sociale dialogando con l'Ordine Nazionale, con la CRUI, con il CUN, con il MURST. Nella fase attuale il Coordinamento ha come presidenti-coordinatori i rappresentanti di due sedi, Milano Bicocca (prof.ssa Carla Facchini) e Sassari (prof. Alberto Merler).

Inoltre, è da valutare se nella formazione sia stato realmente mantenuto un fulcro disciplinare specifico, riconoscibile, che possa far identificare e far riconoscere a livello nazionale il professionista assistente sociale per definite caratteristiche comuni.

L'analisi sul numero dei crediti attribuiti alle materie caratterizzanti la professione *Principi e Fondamenti, Metodi e Tecniche del servizio sociale, Organizzazione del servizio sociale*, ha evidenziato che:

- nel 57,58% delle sedi formative, queste discipline nell'arco di tre anni coprono da 18 a 30 crediti;
- nel 42,42% da 31 a 44 crediti.

Il peso di queste materie appare decisamente insufficiente nel progetto formativo globale, sia in relazione alla significativa rilevanza che il servizio sociale ha acquisito a livello di rappresentazione pubblica, sia per la complessità delle

funzioni dell'assistente sociale nei diversi contesti organizzati del servizio sociale - pubblico, non profit, privato, libera professione - sia delle problematiche sempre più numerose rispetto alle quali occorre sapere agire con competenza professionale.

Il tirocinio, elemento che storicamente ha caratterizzato la formazione alla professione dell'assistente sociale, è compreso, al limite minimo previsto dalla legge: nel 44,12% dei corsi di laurea di base il monte di crediti è compreso tra 12 e 20; nel 55,88% supera di poco i 20.

Se non è previsto lo svolgimento del tirocinio per tutti gli anni del corso di laurea, il 50% delle Università prevede, comunque, attività propedeutiche e /o attività di preparazione al tirocinio vero e proprio con lezioni in aula e visite conoscitive presso le sedi dei servizi.

Ai supervisor, in genere, vengono offerte opportunità di formazione attraverso corsi o seminari, in un'Università è previsto per i supervisor un Master con crediti formativi.

L'applicazione di metodologie formative basate sul coinvolgimento degli studenti e l'organizzazione dei tirocini, anche in seguito all'ampliamento in molte facoltà del numero d'iscritti per anno di corso, è difficilmente praticabile.

La strutturazione attuale dei corsi di studio rende indispensabile una modifica significativa sia per ampliare il numero dei docenti e dei tutors sia per introdurre nel sistema della didattica attività di laboratorio organizzate con gruppi, di numero contenuto, di studenti che possono integrare le lezioni frontali

A livello della laurea specialistica si riscontra nell'a.a. 2003-2004, una serie variabile di denominazioni, indicati nella tabella che della pagina seguente:

N° corsi	Denominazione
1	Organizzazione sociale e no profit
1	Direzione sociale e servizi alla persona
1	Metodologia e organizzazione del servizio

	sociale
1	Management del servizio sociale a indirizzo europeo
1	Interculturalità e cittadinanza sociale
1	Progettazione e attuazione d'interventi di servizio sociale ad elevata complessità
3	Servizio sociale e scienze del servizio sociale (riprendono la titolazione della laurea di base)
7	Programmazione e gestione delle politiche e dei servizi sociali
14	Coniugazioni di: direzione, coordinamento, organizzazione, progettazione, management, con le voci di servizi sociali e/o politiche sociali

Un'articolazione così ampia di denominazioni indica con evidenza la difficoltà, e contestualmente l'esigenza, di coprire aree di specializzazione che possono essere importanti per lo sviluppo del servizio sociale.

In particolare, accanto all'area della programmazione e direzione dei servizi, intesa come possibilità non solo di spazio d'attuazione delle politiche sociali ma anche di elaborazione e impostazione delle politiche stesse, attraverso ricerche e letture dei bisogni della comunità, si dovrebbero sviluppare percorsi specialistici per:

- a) formare professionisti capaci di dirigere e operare in servizi specialistici alla persona, dove si prendono in carico casi complessi e multiproblematici, che richiedono progetti globali, finalizzati alla promozione della persona, per i quali è necessaria una competente capacità d'intervento, orientata alla consulenza psico-sociale, alla costruzione di reti di sostegno adeguate e alla costruzione di un set d'aiuto efficace;
- b) formare assistenti sociali capaci di sviluppare processi d'elaborazione del sapere professionale, di connessione tra teoria e pratica, in modo da preparare professionisti con una specifica competenza per la supervisione, sia agli studenti in tirocinio, sia ai neo-assunti, ma anche per inserire e potenziare un'ulteriore funzione specifica per la formazione permanente e/o supervisione degli operatori in servizio.

Questo percorso sembra quello più indicato a costruire le premesse per orientare alla frequenza del dottorato di ricerca, nella previsione che, a sua volta, potrebbe qualificarsi oltre che come indispensabile volano della ricerca, allo stato attuale carente nel servizio sociale, come strumento idoneo alla preparazione accademica del futuro corpo docente dei corsi di laurea e di specializzazione (laurea magistrale).

Nell'attuale strutturazione dei corsi di studio, inoltre, è difficile riconoscere nella laurea specialistica, a causa delle denominazioni differenti, l'incidenza delle materie caratterizzanti di servizio sociale.

Dalla composizione degli ordinamenti didattici emerge chiaramente la stretta correlazione tra la facoltà d'appartenenza e il peso degli insegnamenti relativi alla stessa area disciplinare.

Così come appare indefinito il peso e l'incidenza del *tirocinio*, che generalmente non è previsto per la specialistica, mentre sarebbe opportuno che nel biennio di specializzazione oltre ad acquisire nuove conoscenze ed approfondire tecniche d'intervento, attraverso la "mediazione" di un'esperienza di lavoro, si potesse portare allo sviluppo di una maturità professionale, attraverso la possibilità di sperimentare e rielaborare alla luce dei contributi teorici le connessioni tra teoria e pratica, relativamente al profilo dirigenziale, organizzativo e coordinativo atteso.

2.6 La formazione al servizio sociale in Europa

La Dichiarazione della Sorbona, sottoscritta nel 1998 da Francia, Germania, Gran Bretagna e Italia, ha dato l'avvio ad un'iniziativa che ha l'ambizione di realizzare entro il 2010 lo "spazio europeo dell'istruzione superiore".

L'iniziativa si è estesa all'intera Europa quando, nel 1999, i ministri dell'istruzione di trenta paesi europei (oggi diventati trentatré) hanno firmato la Dichiarazione di Bologna, impegnandosi a varare riforme nazionali per un sistema convergente e competitivo.

Si tratta di un processo intergovernativo mirato a favorire:

- collaborazione e scambi tra università;
- mobilità di docenti e studenti;
- spendibilità dei titoli (leggibilità, raffrontabilità);
- accreditamenti esterni, valutazione e autovalutazione di qualità;
- occupabilità nel mercato del lavoro europeo;
- integrazione tra cittadini europei.

L'obiettivo strategico è accrescere le capacità di attrazione e la competitività dell'istruzione terziaria europea nello scenario mondiale, innescando un circolo virtuoso per attrarre da tutto il mondo i migliori ricercatori, docenti e studenti per produrre ricerca di qualità, a sua volta foriera di finanziamenti crescenti⁴³.

Il processo di convergenza si avvale di alcuni strumenti principali, tesi ad elaborare una comunità professionale più ampia (il "triangolo d'oro delle riforme):

1. titoli di laurea facilmente leggibili e raffrontabili, con una struttura dei corsi di primo e secondo livello (di tipo A, secondo la classificazione ISCED - *International Standard Classification of Education*). Si tende a creare gradualmente una struttura a tre livelli di corsi: bacellierato (a orientamento professionale o accademico), master per lauree specialistiche (ma anche professionalizzanti) e dottorato di ricerca. Tutto ciò non riguarda la gamma, piuttosto ampia, di corsi brevi e professionalizzanti (da uno a tre anni) che portano a qualifiche ad hoc (di tipo B, secondo la qualifica ISCED);

⁴³ Oliva A., Alexander T., *Per una università europea*, in "Associazione TreeLLLe", Quaderno n.3, Anno 2003, pagg. 17,21.

2. un sistema di crediti ECTS (*European Credit Transfer System*) per offrire maggiore scelta agli studenti, maggiore trasparenza delle conoscenze acquisite e maggiore trasferibilità di detti crediti tra istituzioni e paesi;
3. una valutazione più europea della qualità (nuove agenzie nazionali, nuovi standard, una nuova rete ENQA, *European Network for Quality Assurance*) e l'accREDITamento esterno come forma di garanzia di qualità.

Un ulteriore obiettivo strategico che dovrebbe procedere di pari passo con la realizzazione dello “spazio europeo dell'istruzione superiore” consiste nel favorire uno “spazio europeo alla ricerca”.

È da sottolineare che, con l'adozione nel febbraio 2002 del “Programma di lavoro sui futuri obiettivi educativi e formativi in Europa” è iniziato nell'ambito dell'Unione Europea un movimento parallelo di riforme convergenti dei sistemi educativi europei nel loro complesso, riferiti a tutti i livelli d'istruzione.

Gli obiettivi di questo programma sono in larga misura simili a quelli già enunciati con la *Dichiarazione di Bologna*, dove si afferma che i piani di studio dovranno mirare all'occupazione nel mercato di lavoro nazionale ed europeo.

È indispensabile per ottenere tale scopo creare un sistema di lauree interpretabile con facilità, e comparabile, tale da garantirne il riconoscimento da parte di tutte le università europee e dei datori di lavoro.

2.7 Analogie e differenze

Cristine Labontè, ripercorrendo gli avvenimenti degli ultimi trent'anni in Europa, sottolinea come la Dichiarazione di Bologna, che ha sancito il processo di consolidamento dell'armonizzazione nell'area dell'istruzione universitaria europea, rappresenti un momento di fermento interessante per il processo di formazione al servizio sociale in Europa⁴⁴.

Il corso di studi per assistenti sociali si è sviluppato in maniera simile in quasi tutti i paesi europei, sia a livello strutturale sia di contenuto; si è assistito, in particolare, al processo di accademizzazione del percorso formativo, con l'inserimento della formazione per il Servizio Sociale all'interno delle Università o di Istituzioni analoghe, come le università per le Scienze applicate.

In questo quadro costituisce un'eccezione la Francia che dispone di circa 150 scuole, in maggioranza piccole, e di 14 "*Instituts regionaux*", più grandi, collocabili tra le scuole professionali e le università, con un ordinamento simile a quello delle accademie.

L'accesso al corso di studi per assistenti sociali, in tutti i casi, è subordinato al possesso di un diploma di scuola superiore (esistono ancora eccezioni e regolamenti provvisori, in Austria e in Svizzera, paesi dove solo di recente sono state istituite le università per le scienze applicate).

Sono sempre di più i paesi che danno la possibilità ai laureati, che hanno portato a termine corsi di studio di primo livello, la possibilità d'isciversi a corsi post laurea o master, nonché l'accesso diretto o indiretto (attraverso facoltà affini) al dottorato.

L'accademizzazione significa soprattutto formazione scientifica, non intendendo solo l'analisi in ambito didattico di tutte le teorie scientifiche rilevanti, ma anche la ricerca e l'elaborazione autonoma nel quadro di una "scienza del servizio sociale", nonché l'analisi della ricerca in ambito didattico.

Da qui la richiesta della presenza di un corpo docente qualificato nel servizio sociale, specifico e a tempo pieno, come avviene ormai nella maggior parte dei paesi europei che hanno Facoltà di Servizio Sociale autonome.

⁴⁴ Labontè-Roset C., intervento svolto al Seminario "La formazione al servizio sociale in Europa: verso un *European Quality System*", Conferenza Nazionale Coordinatori Corsi di Laurea in Scienze del Servizio Sociale, Parma, 2 febbraio 2004.

Fatte poche eccezioni, infatti, l'intero corpo docente deve avere una laurea e spesso anche ulteriori qualifiche, come il dottorato di ricerca e l'esperienza professionale come assistente sociale.

Labontè sottolinea, inoltre, l'orientamento "generalistico" della formazione, atto a preparare gli studenti in modo adeguato ai diversi ambiti professionali, senza puntare ad una specializzazione troppo marcata. Appunto, per salvaguardare l'unitarietà della persona.

Anche in questo caso l'eccezione è rappresentata dalla Francia, che ha 17 corsi diversi; in Gran Bretagna oltre al "social work" sussistono ancora il "youth and community work" e il corso per "probation officier".

Un aspetto importante, in relazione al Processo di Bologna, è l'orientamento di tipo internazionale e/o europeo che in molti paesi europei caratterizza la formazione al servizio sociale.

Questo è dovuto sia alla sua storia, sia al fatto che il Servizio Sociale si confronta su larga scala con tematiche e problemi che superano i confini geografici e, inoltre, quest'orientamento prevede lo scambio internazionale di docenti e di studenti.

2.8 Le linee guida a livello internazionale

L'IASSW (*International Association of School of Social Work*) che raccoglie gli enti che a livello mondiale fanno formazione agli assistenti sociali - e l'IFSW - la federazione internazionale delle associazioni di assistenti sociali - a livello internazionale stanno elaborando le linee guida per garantire qualità nella formazione al servizio sociale.

L'obiettivo è di definire le peculiarità del servizio sociale attraverso il processo di formazione, ciò nell'ottica di proteggere gli "utenti/clienti" del servizio sociale⁴⁵.

Le linee, inoltre, considerano l'impatto della globalizzazione sui piani di studio e sulla pratica degli assistenti sociali, con l'obiettivo di:

- facilitare i rapporti tra le varie Università;
- semplificare i programmi di partnership;
- agevolare gli scambi internazionali tra studenti;
- agevolare gli scambi internazionali tra docenti;
- rendere possibile una più ampia circolazione di assistenti sociali da un Paese all'altro.

La logica che sottende tali linee è di attivare interventi/politiche di sostegno e sviluppo a quelle facoltà o scuole di servizio sociale che non hanno le risorse per raggiungere tali standard.

In Italia, il percorso formativo non risponde a tutti gli indicatori evidenziati dagli standard internazionali, ma almeno a due dei requisiti definiti fondamentali da Payne per la formazione dell'assistente sociale:

- a) si attua dopo la conclusione dell'iter scolastico;
- b) avviene al terzo livello⁴⁶.

Le linee guida costituiscono punti di riferimento essenziali per avviare al livello internazionale l'elaborazione del documento programmatico per la formazione coerente con la definizione di servizio sociale sulla quale si è raggiunto l'accordo nella Conferenza di Montreal, sottoscritta poi nell'incontro di Copenaghen nel 2001, condivisa dalle organizzazioni internazionali IASSW e IFSW⁴⁷.

⁴⁵ Campanini A.M., Le linee guida elaborate a livello internazionale, in "Rassegna di Servizio Sociale", n 3, EISS, 2004, pagg. 27-29.

⁴⁶ Payne M., The Origin of Social Work: Continuity and Change, in Fargion S., op. cit.

⁴⁷ IFSW Document: Definition of Social Work, in <http://www.ifsw.org>

La definizione recita: “La professione di assistente sociale promuove il cambiamento, la soluzione dei problemi nelle relazioni umane, l’*empowerment* e la liberazione delle persone, per promuovere ben-essere. Utilizzando le teorie del comportamento umano e dei sistemi sociali, l’assistente sociale interviene nel punto in cui le persone interagiscono con il loro ambiente. I principi dei diritti umani e della giustizia sociale sono fondamentali per il servizio sociale”.

Si sottolinea nel commento poi come il servizio sociale, nella varie forme, s’indirizzi verso le molteplici e complesse transazioni tra i soggetti e il loro ambiente, con l’obiettivo di rendere le persone capaci di sviluppare appieno le loro potenzialità, arricchire le loro vite e prevenire le disfunzioni.

Si mette in rilievo che il servizio sociale risponde sia alle situazioni di crisi e d’emergenza, sia a problemi sociali ed individuali della vita quotidiana.

Campanini⁴⁸ a questo proposito osserva che piani di studio dei corsi universitari italiani, raramente fanno riferimento ad una funzione promozionale, orientata allo sviluppo del benessere dei cittadini e della comunità, nella generalità, sinteticamente, è indicato:

- il profilo professionale;
- gli obiettivi formativi da raggiungere;
- la illustrazione dell’offerta formativa.

Sono presenti anche elementi collegati al trattamento delle situazioni di disagio ed agli interventi di prevenzione.

Le linee guida presuppongono, altresì, che in coerenza con la base etico valoriale del servizio sociale, i programmi formativi siano definiti e costruiti da uno staff di docenti/formatori, attraverso un progetto pedagogico costantemente valutato e aggiornato per rispondere ai bisogni e alle priorità dello sviluppo locale, nazionale e sovranazionale.

I programmi formativi dovranno essere definiti anche per sviluppare l’acquisizione di competenze, sia del sapere, sia del saper fare e del saper essere, per stimolare la capacità di pensiero critico e di ragionamento scientifico, l’apertura ad esperienze e sistemi di pensiero, l’impegno ad apprendere per tutta la vita.

⁴⁸ Campanini A.M., *op. cit.*, pag.27.

Le istituzioni dell'istruzione terziaria, devono anche organizzarsi, per svolgere un ruolo specifico: quello di promuovere un'offerta strutturata per l'apprendimento lungo l'arco della vita (*lifelong learning*), in grado d'attrarre al tempo stesso giovani e adulti, in modo da saper rispondere alle domande della società⁴⁹.

2.9 La formazione interdisciplinare in Italia

Il servizio sociale, in Italia, non è messo nella condizione di realizzare il livello di progettazione indicato dalle linee, in particolare ci riferiamo in questo lavoro ai corsi di laurea di Servizio Sociale, dove, per le discipline specifiche di servizio sociale, è raro trovarsi in presenza di uno staff di docenti "dedicato".

A causa del carattere interdisciplinare della formazione, il personale docente non sempre è incardinato nell'Università e spesso svolge la funzione didattica in diversi corsi di laurea nelle rispettive facoltà d'appartenenza.

Con ciò s'intende ribadire l'importanza del tirocinio come una componente fondamentale nella formazione del futuro professionista assistente sociale, il quale dedica tempo e spazio dell'elaborazione riflessiva che diventa pratica nel momento in cui i diversi saperi si amalgamano nel "saper fare".

L'esperienza italiana è caratterizzata in molte sedi dalla presenza di significativi collegamenti con gli enti, da una pratica guidata, di accompagnamento dello studente, di formazione dei supervisori, in altre è persino carente la percentuale di ore impegnate per il tirocinio.

Ciò accade nonostante sia riconosciuta l'importanza fondamentale della trasmissione della conoscenza e la necessità che bisogna innovare le forme e le metodologie della didattica attraverso un forte sviluppo della ricerca mediante

⁴⁹ Oliva A., Alexander T., *L'Istruzione superiore: lo scenario internazionale* in "Associazione TreeLLLe", Quaderno n.3, Genova, 2003, pagg. 11-19.

anche “un più ampio spazio per l’autoapprendimento e per esperienze sul campo, stage, tirocini formativi, all’interno del percorso formativo”⁵⁰.

Per realizzare gli obiettivi formativi, appare indispensabile estendere in tutti i corsi di laurea la funzione dell’organizzazione e coordinamento, attribuita ad un responsabile dei tirocini, che sia punto di riferimento e promotore nei processi di connessione tra Università, ente, studente e nella relazione tra docenza e tirocinio. La situazione di grave svantaggio dell’Italia nei confronti dell’Europa, è rappresentata dalla docenza; la precarietà fino ad oggi della docenza delle materie professionalizzanti ha contribuito a determinare la difficoltà del consolidamento e sviluppo della disciplina del servizio sociale.

L’indicazione delle linee guida relativa alla docenza è un vero nodo critico; il precariato impedisce di aver docenti delle discipline di servizio sociale a tempo pieno, in numero adeguato e con competenze diversificate, con attribuzioni e qualifiche adeguate allo stato della professione in ciascun Paese e alla sua riproduzione.

Il retaggio del passato, l’assenza di un percorso accademico per le discipline del servizio sociale, rende indispensabile una rapida azione di recupero, promovendo dottorati di ricerca e i Master in Servizio Sociale.

I professionisti che svolgono la funzione docente a tempo parziale, in modo precario, con retribuzioni irrisorie, nella sostanziale indifferenza del ministero dell’università (e questo accade sia per le lauree triennali sia per le lauree magistrali) non sono nella condizione di dedicare il tempo necessario all’approfondimento, allo studio e all’elaborazione del sapere professionale.

Per questo è indispensabile che s’istituiscano cattedre e posti di ricercatore per il servizio sociale, alle quali possano accedere gli assistenti sociali, che abbiano i requisiti richiesti per la partecipazione ai concorsi dell’Università.

⁵⁰ Ivi, pag. 11.

2.10 L'associazione Europea delle Scuole di Servizio Sociale (EASSW) e la Rete Europea per l'Accreditamento della Qualità delle Professioni Sociali (ENQASP)

Il sistema a due livelli di studi universitari e post universitari in Europa si sta realizzando, già dopo l'incontro di Berlino del settembre 2003. L'80% dei 40 stati firmatari lo ha già introdotto o sta per introdurre.

Il consolidamento del processo d'armonizzazione, nell'area dell'istruzione universitaria in Europa, si prevede possibile e realizzabile.

La Dichiarazione di Bologna afferma, tra l'altro, che i piani di studio dovranno mirare all'occupazione nel mercato di lavoro nazionale ed europeo:

- creando un sistema di lauree interpretabile e comparabile facilmente, che dovrà avere garantito il riconoscimento dei corsi di studio conseguiti da parte di tutti i datori di lavoro e di tutte le università europee;
- includendo nei programmi di studio un indirizzo europeo. Già da alcuni anni prima della Dichiarazione di Bologna, alcune università europee avevano iniziato a collaborare per offrire curricula e/o programmi di studio comuni.

Il MACESS (*Master of Arts in Comparative European Social Studies*) che è stato avviato 10 anni fa ed oggi riunisce 32 università e istituti universitari europei, è stato selezionato dall'Associazione universitaria europea (EUA, *European University Association*) tra gli 11 programmi di Master europei di altissima qualità.

L'aspetto problematico nella fase attuale è rappresentato dal riconoscimento bilaterale o multilaterale della laurea conseguita, per la mancata definizione dell'iter a livello europeo.

I laureati che vogliono lavorare o proseguire gli studi in un paese diverso da quello in cui hanno conseguito il loro titolo di laurea, devono presentare personalmente la richiesta per negoziare il riconoscimento.

A questo proposito l'Associazione Europea delle Scuole di Servizio Sociale (*European Network for Quality Assurance for Social Profession*, EASSW) ha preso l'iniziativa e avviato il confronto con altre associazioni europee nell'area delle professioni sociali, per risolvere il problema del lungo iter burocratico per il

riconoscimento del titolo di assistente sociale conseguito in un Paese diverso da quello nel quale si vuole esercitare la professione.

L'EASSW, in questo modo, ha contribuito in modo eccellente al rinforzo delle indicazioni contenute nelle linee guida a livello internazionale e dato vita nell'area delle professioni sociali al dibattito, con le altre associazioni europee, sugli strumenti e le procedure da individuare e adottare per rendere possibile il processo di riconoscimento dei titoli.

Il dibattito ha attivato un tavolo di confronti e consultazioni con il Dipartimento dell'Istruzione Universitaria del Consiglio d'Europa da cui è nata l'idea di costituire un'Agenzia europea per la valutazione e l'accreditamento dei programmi di studio europei, o fortemente centrati sull'Europa, nell'area delle professioni sociali.

L'idea dell'agenzia europea si è ora concretizzata nella formale costituzione dell'ENQASP di cui si sta discutendo la veste giuridica; è un'organizzazione con compiti di rappresentanza di istituzioni formative, di associazioni di studenti, di organizzazioni di servizi e di operatori sociali.

L'ENQASP si è assunto il compito di realizzare iniziative concrete per:

- definire un ordinamento di riferimento e di standard per i programmi di studio nell'ambito delle professioni sociali in Europa;
- definire procedure per la valutazione sistematica dei programmi esistenti;
- monitorare i nuovi programmi e fornire consulenza;
- assegnare un contrassegno di qualità (quality label);
- organizzare conferenze pubbliche sull'assicurazione di qualità.

Tale panoramica del lavoro sociale in Europa e delle istituzioni connesse alla formazione lasciano intendere l'importanza di ragionare intorno a temi comuni per la costruzione di una cittadinanza europea. Il concetto di persona merita infatti una considerazione ampia, che vada al di là dell'utente.... La cura dei curatori nello spazio europeo è infatti un invito alla riflessione sulla qualità della formazione; non solo, anche sulla qualità delle professioni.

3. Sul concetto di persona in situazioni istituzionali e sociali

3.1 La centralità della persona: dalla iuris prudentia romana all'emergenza della soggettività nella storia

Una necessaria premessa: non s'intende qui fare un'ampia e sistematica riflessione sul principio di persona sotto il profilo storico-giuridico, tuttavia si ritiene opportuno il riferimento al diritto romano quale punto di avvio del processo di storicizzazione dell'idea di persona, avvenuto in Occidente; da cui è derivato quel diritto positivo, che regola le relazioni attraverso codice scritto, portando in primo piano la soggettività. Nel tentativo, quindi, di spiegare la centralità del concetto di persona nella cultura umanistica europea, sembra opportuno fare riferimento, per brevi cenni, ai fondamenti storici e giuridici della tradizione romanistica.

Già nelle *Institutiones* giustinianee si enuncia a chiare lettere la centralità della persona. La autorevole trattazione di Giustiniano sembra riassumere lo sviluppo del diritto romano fino al VI secolo d.C.¹. La massima considerazione delle persone lascia intendere che il diritto è concepito in loro funzione, infatti

“Il termine *persona* non aveva, si sostiene, il significato che noi siamo portati ad attribuirgli. Il fatto è che il termine *persona*, oggi sinonimo di soggetto del diritto ed anche di uomo, è, come tutta la soggettività giuridica, mediato dal termine e dal concetto di ‘capacità’, nelle accezioni di capacità giuridica e capacità di agire. Sono espressioni oggi usate quasi universalmente, ma che poco o niente dicevano ai Romani, presso i quali «con il termine di *capacitas* si indica, nel linguaggio dei

¹ Cfr. Tafaro S., *Diritto persona-centralità dell'uomo* in “Diritto e Storia. Rivista Internazionale di Scienze Giuridiche e Tradizione Romana”, 7, 2008.

prudentes, l' idoneità del soggetto ad acquistare in base ad una valida delazione, la quale presuppone la capacità a succedere». Dunque nel diritto romano le cose stavano ben diversamente da oggi e, come vedremo, la persona si identificava con l'uomo”.

Tafaro ricorda inoltre l'importanza di Domizio Ulpiano, nel III secolo d. C., perché è colui che, all'epoca, corrispondeva al ruolo di divulgatore; del suo impegno tratteniamo oggi la sintesi che fece dei principi del diritto, sintesi che portò ai tre celebri principi ritenuti giustamente cardinali nel diritto romano, ma anche fondamento della civiltà giuridica: *Iuris praecepta sunt haec: honeste vivere, alterum non laedere, suum cuique tribuere*.

Anche in questi principi è presente il senso del collegamento alla collettività, si intende non per tutti. Qui si apre una riflessione sul senso della disuguaglianza “nascosto” dentro il concetto di persona, la cui centralità resta evidente, anche se le disparità si esprimono sotto forma di tutela: un incapace è interdetto ma tutelato, perché è importante salvaguardare la sua dignità di persona. Pure gli schiavi sono tutelati (non possono essere uccisi). All'epoca, infatti, le leggi “riconoscevano il *servus* come un soggetto portatore di una dignità, di un *valore in sé*, proprio dell'uomo in quanto tale, con implicazioni profonde sia nel diritto privato che in quello pubblico”. Anche se tutti gli esseri umani, nel linguaggio giuridico, sono detti persone, non tutti hanno capacità giuridica: possono averla le persone libere, secondo il diritto romano, ma non l'hanno comunque mai in via di principio²; sarà infatti il censo la variabile decisiva ma non quella ultima, che è piuttosto l'*humanitas* e il senso del giusto, come i tre precetti di Ulpiano ricordano.

Giuridicamente sono capaci oggi, nel nostro sistema di diritto positivo, tutti gli essere umani in quanto “possibili centri di imputazione di diritti e doveri giuridici (anche il pazzo, anche il fanciullo possono essere eredi, proprietari, ecc.)”. La capacità d'agire presuppone oggi la capacità giuridica e viene riconosciuta a tutti

² Cfr. B. Albanese, *Le persone nel diritto privato romano*, Palermo, Montaina, 1979, per cui l'interrogativo di fondo resta sempre quello di verificare se e quando vi fosse *capacità* (di volta in volta, giuridica o di agire).

gli esseri umani intellettualmente capaci: è negata pertanto ai minori di età e agli infermi di mente³.

Dunque i Romani concepirono il *soggetto* come un centro di prerogative da intendere non come assolutizzazione o isolamento del singolo, ma legato a determinate situazioni e soprattutto legato al suo contesto. Assume importanza qui il riferimento alla *Civitas*, all'interno della quale tuttavia la persona manteneva sempre la propria specificità, senza mai annullarsi nella collettività né perdere le prerogative personali dinanzi all'organizzazione cittadina.

In questo senso l'esperienza romana offre un esempio significativo per capire come l'individuo, in quanto persona che ricopre un ruolo, entra a far parte della collettività al tempo stesso diventandone parte costitutiva.

Vi erano, di conseguenza, matrici culturali profonde perché la *persona* venisse considerata come portatrice di istanze e diritti propri. Certo essa concerneva i *cives* e non gli uomini in quanto tali, ma bisogna tenere presente che le elaborazioni giuridiche furono fatte per i *cittadini* e poi vennero estese agli 'uomini' sotto la spinta dell'allargamento dei confini dell'Impero e, più tardi, della concessione della cittadinanza a gran parte dei sudditi (si pensi qui alla grandezza di Caracalla). A quel punto si era affermata nella terminologia l'uso di *persona* per indicare gli uomini in quanto relazionanti con il diritto. Come abbiamo detto, significativo, al riguardo, fu l'atteggiamento e il diritto elaborato per gli schiavi.

Il concetto di soggettività, così come formulato nella civiltà giuridica romana e nel pensiero socratico e platonico, emerge nel mondo occidentale secondo una sua propria genesi.

Per dirla con Cesareo, tratto distintivo della nostra epoca è la soggettività, intesa come bisogno di auto-espressione e di realizzazione personale, tipico della modernità ma ancorato alla radice profonda che abbiamo qui provato a sondare⁴. Passaggio fondamentale è il cristianesimo: la valorizzazione del soggetto è un evento che ha una sua significatività per il fatto che nella storia l'essere soggetti,

³ Per il diritto contemporaneo si veda, cfr. Perlingieri M., *Manuale di diritto civile*, Napoli, 1997.

⁴ V. Cesareo, I. Vaccarini, *La libertà responsabile. Soggettività e mutamento sociale*, Vita e Pensiero, Milano, 2006

in quanto portatori di coscienza intesa come capacità di discernimento, riemerge con un significato distintivo⁵.

L'apertura della questione soggettività, quindi, ha origine da una dimensione antropologico-ontologica (nasce già all'interno del pensiero socratico-platonico) e si sviluppa fino alle filosofie e sociologie del post-moderno, dando vita a differenti interpretazioni e prospettive. Inoltre per quanto attiene alla soggettività, dobbiamo soffermarci sulle questioni di natura storica e sociologica che si riferiscono alle condizioni in cui si viene a trovare la soggettività nella società contemporanea. L'aspetto sociologico affronta il problema legato ai processi di de-istituzionalizzazione e alla frammentazione che ha segnato il passaggio dalla modernità societaria alla seconda modernità o post-modernità, accelerato dalle dinamiche globalizzanti⁶.

Questa transizione secondo Cesareo avrebbe liquefatto gli elementi di compattezza e di solidità della struttura sociale in cui tradizionalmente si trovava inserita la persona, collocata nel suo contesto in modo regolato e, quindi, con una risposta alla sua domanda di senso, come se ad ogni essere umano fosse riconosciuta la sua essenzialità; situazione, questa, contrapposta alla società attuale in cui ognuno si trova nel mare magnum di un sociale frammentato, dove le persone hanno difficoltà a interpretare la loro condizione esistenziale e a riconoscersi reciprocamente.

Il risultato da valutare sembra essere l'ambiguità della solitudine. Gli approdi dell'auto-interpretazione che ne consegue sono soggetti a diverse letture. Per alcuni, incertezza e instabilità equivalgono anche a smarrimento (ne sono infatti sinonimi), causano sentimenti depressivi etc.; altri invece lo ritengono un sintomo della definitiva liberazione ed emancipazione. Il post-moderno appare così, per questi ultimi, come quel tempo che porta a compimento le potenzialità espressive del soggetto⁷.

Il punto d'arrivo del ragionamento è l'emergere nella storia dell'*homo civicus* che si incrocia con la dimensione della *significatività* (con riferimento ad azioni e atteggiamenti del soggetto più tesi alla tensione ideale e continua verso il

⁵ Ivi, p. 81 e sgg.

⁶ Ivi, p. 12 e sgg.

⁷ Ivi, cfr. il dibattito liberalismo-comunitarismo.

cambiamento piuttosto che verso l'accettazione acritica della routine) per dare un senso a quella emergenza del comportamento che chiamiamo libertà responsabile. Nella società post-moderna, spogliata dalle meta-narrazioni, soprattutto liberata dall'epica del progresso da cui traeva legittimità dell'esistenza, la persona ha scoperto problemi di senso analoghi a quelli individuati da Weber in quella sua preoccupazione che era la "gabbia d'acciaio del capitalismo"⁸. Da una parte abbiamo un uomo che vive all'interno di una società carente di senso, dove si diffonde il soggettivismo psicologizzante, per cui la persona deve costruire il senso in forma egocentrica; però allo stesso tempo rimane intrappolato in una condizione alienante, perché la società gli chiede cose che di fatto non sono controbilanciate da una condizione di esistenza che gli garantisce stabilità. Lo scambio diventa perdente per il soggetto, questa è la frammentazione, così come Cesareo la tratteggia. In buona sintesi abbiamo qui l'incapacità del sistema sociale di fornire quadri ermeneutici unitari, che abbiano un sedimento e una radicazione, che poi sono proprio quelli che costituiscono e mantengono la solidarietà sociale. Per dirla con Habermas, il problema non è tanto il rischio di controllo dispotico, ma appunto quello della frammentazione⁹.

Per rafforzare questa argomentazione ci si può rifare all'approccio di Sennet, il quale ponendosi il problema della frammentazione individua anche quello, collegato, dei comportamenti sempre più divisi e sempre più separati¹⁰. Ciò darebbe luogo alla contrazione e conseguente perdita di senso della sfera pubblica, che è poi il luogo privilegiato di scambi, progetti e simboli comuni; è il luogo delle decisioni che riguardano il bene pubblico, oltre che della razionalità discorsiva secondo Habermas.

Etzioni condivide la stessa posizione e vede comunque più grandi pericoli per i diritti e per le libertà in generale, perché scompaiono i vincoli tra le persone¹¹.

⁸ M. Weber, *L'etica protestante e lo spirito del capitalismo*, Sansoni, Firenze, 1965.

⁹ J. Habermas, *Teoria dell'agire comunicativo*, Il Mulino, Bologna, 1986.

¹⁰ R. Sennet, *Rispetto. La dignità umana in un mondo di diseguali*, Il Mulino, Bologna, 2004.

¹¹ A. Etzioni, *Nuovi comunitari*, Arianna, Bologna, 2003.

3.2 Persona e soggetto nel diritto contemporaneo: la costituzione, il codice civile, il codice penale

Nel percorso di storicizzazione, iniziato da lontano, le esperienze novecentesche più recenti, legate alla distruzione bellica, hanno portato anche in Italia nel secondo dopo-guerra, ad una nuova rinascita della centralità della persona. Questa appare evidente nello sforzo della Costituente, che tiene insieme diverse componenti emerse dai Comitati di Lotta Nazionale contro il nazi-fascismo, fino alla definizione del testo oggi vigente nella Repubblica Italiana. Con la approvazione della Costituzione, si concretizzò l'obiettivo di far convivere il nuovo valore della solidarietà sociale con le libertà civili e politiche. Compito non semplice considerando la diversità tra le posizioni della tradizione liberale e cattolica e quelle di matrice marxista.

A fondamento di quel compromesso c'è stato nella Costituzione il riconoscimento del primato della persona umana, definito con l'uguale riconoscimento dei diritti sociali, civili e politici (art.3).

La soggettività è diritto inviolabile riconosciuto e garantito all'uomo nella Carta Costituzionale (art. 2)¹². La qualità di uomo si presenta come condizione imprescindibile affinché l'ordinamento possa assegnare la qualifica di soggetto di diritto: l'appartenenza al genere umano costituisce requisito necessario e al tempo stesso sufficiente ai fini del conferimento della soggettività e non sono ammesse distinzioni di sorta tra individuo e individuo (art. 31). Perciò la capacità soggettiva non può essere eliminata per alcun motivo, neanche di natura politica (art. 22). Si riattribuisce così una propria utilità alla nozione di capacità giuridica generale e si respingono le letture riduttive dell'art. 1 Codice Civile. Si pone la personalità in una posizione di priorità rispetto alla capacità giuridica. Infatti, in base alla Costituzione (art. 22), non soltanto non è lecito confondere la capacità con la personalità (che della persona è l'aspetto dinamico, garantito nel suo pieno e libero svolgimento), ma si delinea l'impossibilità di riconoscere alla persona la titolarità astratta e potenziale senza l'effettiva attuazione dei valori dei quali è portatore. Il

¹² *Costituzione della Repubblica Italiana* (introduzione di T.De Mauro e nota storica di L.Villari) UTET,Torino, 2000.

diritto di voto, per fare un esempio, non è un'astrazione ma è un qualcosa che si esercita, la cui omissione ha infatti delle conseguenze per le quali è prevista una sanzione. Si afferma quindi il primato della persona, con il principio di uguaglianza non formale, con l'attribuzione di un ruolo attivo allo Stato, quello di garantire questo principio con l'istituzione di servizi per la tutela dei diritti dei cittadini.

A questo punto, appare utile una riflessione sui principi giuridici posti dalla nostra Costituzione a difesa della persona, nella prospettiva della responsabilità del servizio sociale, in quanto servizio pubblico e dell'assistente sociale, quali attori del complicato sistema di difesa dei diritti, delle persone in particolare di quelle che hanno condizioni/situazioni di fragilità. Tema significativo del dibattito sulla post modernità, dove il mescolamento, di risorse/scelte private e pubbliche, nella gestione dei servizi sociali, le iniziative di movimenti organizzati di autotutela (*advocacy*) e di iniziativa degli utenti dei servizi e dei loro *carer* familiari, mettono in discussione consolidate convinzioni sulle prestazioni d'aiuto professionale.

Sembra utile, quindi (con un obiettivo solo esemplificativo), far riferimento ad alcune delle disposizioni normative che assumono, in questo contesto, appunto, il carattere di una possibile indicazione per un'azione orientata e riflessiva del servizio sociale. Tale esemplificazione vale, in particolare, per le situazioni soggettive personali, quelle personalissime, ossia esistenziali, quando titolarità e realizzazione coincidono con l'esistenza stessa del valore (cioè la persona) e quindi non è configurabile la distinzione tra momento della titolarità (capacità giuridica) e momento dell'esercizio (capacità di agire). Ricordiamo che quest'ultima è ritenuta nel nostro ordinamento una capacità relativa, come nel caso dell'incapacità, per cui si fa una distinzione tra tipi di incapacità: dei *minori*, degli *interdetti giudiziali*, degli *interdetti legali*. Di conseguenza le azioni compiute da detti "incapaci" ci consentono di parlare della relatività della capacità giuridica. La relatività opera non solo nel senso del limite, poiché anche è possibile una capacità negoziale, una processuale, una penale, una politica, etc., ma anche nel senso della possibilità. Infatti, la capacità di agire, al contrario della capacità giuridica, è misurabile in termini quantitativi, considerato che fra gli

estremi dell'incapacità totale e della piena capacità si collocano numerose tappe intermedie: capacità parziale, limitata, semipiena e altre ancora.

E' in questo ambito che in epoca relativamente recente, con la riforma introdotta dalla legge del 9/01/2004, n° 6, che ha determinato un nuovo comma 1 dell'art. 404 del c.c., è stato introdotto l'importante istituto dell'Amministratore di sostegno, destinato a garantire la capacità d'agire anche in situazioni di limitazione personale. La capacità di agire, infatti, è l'espressione del potere della persona di gestire come meglio crede i propri interessi, sia di natura patrimoniale sia personale, senza andare incontro al rischio di vederli annullare, come accade invece a coloro che hanno una limitazione delle capacità personali. Rispetto ai due istituti dell'interdizione e dell'inabilitazione, che pure rimangono nell'ordinamento, l'amministrazione di sostegno è destinata a salvaguardare la capacità di agire, limitandosi ad intervenire solo nel segmento di difficoltà delle persone, nel rispetto dell'autonomia e dell'autodeterminazione. L'Amministratore di sostegno agisce all'interno di una chiara definizione del proprio compito. Il legislatore ha infatti posto l'accento sugli aspetti esistenziali, sulla dimensione relazionale, sui bisogni e sulle aspirazioni della persona non autonoma, denominata nella normativa "beneficiario dell'amministrazione di sostegno", che il precedente sistema di tutela aveva trascurato. Inoltre, con il chiaro intendimento di coinvolgimento dei "mondi vitali" nell'azione di sostegno, il legislatore ha disposto che l'operatore del servizio sociale o sanitario, che ha la cura della persona, non ne possa essere l'Amministratore di Sostegno.

3.3 Sul personalismo

Il riferimento al personalismo appare opportuno nella prospettiva di una riflessione sulle radici storiche e, soprattutto, sui fondamenti del servizio sociale in Italia, ovvero le radici su cui poggia la sua costruzione teorica e metodologica. Emerge nel percorso di progressivo accreditamento del servizio sociale in Italia, sotto il profilo filosofico-etico, il contributo del personalismo italiano nel radicamento di quel particolare concetto di aiuto, che ancora oggi riflette - sia sul piano ideologico che emotivo, ma anche normativo ed organizzativo- istituzionale - la ricchezza del dibattito sul senso della solidarietà, sul sentimento e sul dovere dell'aiutare la persona; dibattito che ha animato sia cattolici che laici¹³.

Il Personalismo italiano, rispetto a quello francese di cui storicamente è una ripresa, ha un carattere militante; non a caso infatti le opere dei due più significativi esponenti, Luigi Sturzo e Giuseppe Capogrossi compaiono nel 1935. In tutti e due emerge il carattere distintivo dell'attenzione alla dimensione politica, in particolare modo fino al 1955; l'impegno politico è costante, al punto che la politica è senza dubbio la dimensione centrale dell'attività filosofica. Il movimento italiano non ha solo ascendenza transalpina, ma presenta dei tratti originali, per cui accanto alla comune eredità tomistica possiamo individuare sia l'influenza di Antonio Rosmini, profondamente avvertita da Sturzo e Capogrossi, sia la diversità degli interlocutori. In Francia, il Personalismo si era misurato con il Positivismo e il Marxismo, mentre in Italia aveva già trionfato l'Idealismo di Croce e Gentile, inoltre accanto a queste correnti di pensiero si ponevano l'Esistenzialismo di Heidegger e Sartre, ancora poco conosciuti nel nostro paese. Sturzo appartiene alla stagione già menzionata che va dal 1935 al 1950 e può essere considerato un personalista, anche se preferisce usare i termini individuo e uomo, in luogo di persona. L'individuo è un essere strutturalmente sociale, che trova nella società il suo campo di relazione naturale e in questa prospettiva i

¹³ Cfr. Neve E., *Il Servizio Sociale. Fondamenti di una cultura*, Carocci, Milano, 2004, pagg 140 e segg.; Canevini D., Neve E., *Voce 'Servizio Sociale'*, in Dal Pra Ponticelli M.(diretto da), *"Dizionario di servizio sociale"*, Carocci, Roma, 2005.

rapporti fra stato, società civile e pluralismo assumono il rango di categorie fondamentali.

Dentro questa filosofia possiamo configurare anche l'impegno ideale, culturale e metodologico del servizio italiano, consolidato poi in un'etica professionale profondamente intrisa dell'ideale di una solidarietà essenziale, non marginale, intrinseco alla realtà dell'uomo e della società, che travalica sia la concezione religiosa cattolica o le matrici laiche. Mentre nel Personalismo francese vi è una certa diffidenza nei confronti dello stato (l'opera fondamentale di Maritain "L'uomo e lo stato" ne è un eloquente traduzione) per Sturzo lo Stato diviene invece il tema centrale, al punto che definisce l'istituzione Stato come "l'organizzazione giuridica della forma politica della società"¹⁴.

Lo Stato opera la riconduzione a unità dei molteplici rapporti degli uomini e si pone in rapporto di diarchia con la Chiesa, anche se Sturzo riconosce il valore positivo dello Stato e lo ritiene la concretizzazione storica della società. In "Politica e morale" egli afferma che lo Stato è il custode dell'ordine, fermamente convinto della necessità di una democrazia organica e non individualista. Un tema affine, quello del pluralismo, originariamente elaborato dagli autori francesi, è ripreso da Sturzo in "La società, la sua natura e le leggi", del 1935, tuttavia il termine non gli piace, lo ritiene addirittura pericoloso, se inteso come sinonimo di frammentazione sociale. In modo del tutto originale Sturzo sviluppa il pluralismo nel contesto delle autonomie locali, appena accennate dai francesi, ponendole come elemento fondamentale. I comuni sono le entità che devono organizzarsi da sole, garantendo ai cittadini la realizzazione della democrazia attraverso la partecipazione diretta. Il referente sociologico di Sturzo è Tocqueville, che studiò la democrazia americana. In definitiva il pensiero di Sturzo si sviluppa permeato da un forte senso dello stato e dell'autonomismo, avendo sullo sfondo l'attenzione per la concreta realizzazione della persona umana, che necessita di ordine, tutele, garanzie e di spazi di espressione.

Il fondamento filosofico e culturale del concetto di unitarietà e centralità della persona, che pone le basi ideologiche all'idea di integrazione sociale e sanitaria, è come abbiamo visto, il personalismo di Mounier e Maritain. Il termine

¹⁴ Sturzo L., *La società. Sua natura e leggi*, in Id., *Opera Omnia*, Rubettino, Roma.

personalismo compare solo nel XX sec. per indicare l'affermazione della dignità e della libertà del singolo contro gli esiti totalitari di alcune filosofie e il valore della persona come realtà metafisicamente originaria.

Tale concezione filosofica considera la persona come presenza unificata, come principio e valore fondamentale, come soggetto, fondamento e fine della società. La persona, in qualsiasi condizione fisica, economica, sociale, è concepita da questi Autori come titolare di diritti e doveri che confluiscono nella sua vocazione alla realizzazione integrale della propria personalità, e che si accresce dalla dimensione individuale/personale a quella comunitaria¹⁵.

Questa corrente riprende il rapporto essenziale *persona/comunità*, secondo cui il singolo ha bisogno di una comunità cui riferirsi, la società ha bisogno dei singoli perché è costituita dai singoli stessi; ed è tanto più autentica quanto più dà loro spazio di libertà, superando il rapporto individuo/società; la persona è infatti una realtà umana precisamente collocata.

I presupposti epistemologici del personalismo italiano sul piano euristico costituiranno il riferimento nella continua riflessione sui fondamenti etici di una scienza dell'aiuto che nel suo divenire si fa professione d'aiuto, in cui centrale è la persona. Con evidente vicinanza alle idee del personalismo italiano, che attira l'interesse del servizio sociale per questa impostazione filosofica, la "responsabilità" e il rispetto per la persona sono principio e valore, mentre la presa in carico della sua tutela e la garanzia del rispetto del principio fondamentale della sua autodeterminazione in tutti i suoi spazi di espressione, diventano la pietra angolare del lavoro degli assistenti sociali.

¹⁵ Galantino L., *Diritto comunitario del lavoro*, Giappichelli, Torino, 2009.

3.4 La persona nelle relazioni sociali

La responsabilità va anche considerata come possibilità; di potere o di avere ascolto, di dare e ricevere accoglienza; è ascrivita come valore del professionista, è definita dentro un'etica condivisa, regolata da un codice deontologico. Consideriamo, però, come nell'attuale società, che Bauman definisce liquida, dentro la realtà frammentata della post modernità aumenta l'insicurezza, caratterizzata inoltre dall'assenza di riconoscimento dell'essere persona.¹⁶

Questo è vero per tutti, anche per i professionisti che si occupano di aiuto alla persona.

Il senso dell'appartenenza alla comunità, anche ad una comunità professionale, trova difficoltà a realizzarsi. Ri-costruire, attraverso la relazionalità sistemica, le basi di un'identità professionale dentro una realtà frammentata della post-modernità è la sfida della professione che vuole dare senso all'aiuto. La ricostruzione prende spunto dalla consapevolezza che ogni individuo partecipa a una pluralità di cerchie sociali e determina altrettante pluri-appartenenze con tante entità differenti; entità con cui, ognuno di noi, può condividere affinità elettive (sentimenti, fini, riti, valori, promesse, progetti, ecc.). I contenuti della condivisione però non formano un solo "noi". È sempre più difficile condividere qualcosa con qualcuno anche nelle relazioni più intime:

“La sensibilità moderna è più incline ad amicizie differenziate che hanno il loro campo soltanto in un aspetto della personalità. Con la crescente differenziazione le personalità sono individualizzate in modo troppo singolare per rendere possibile la piena reciprocità della comprensione”¹⁷.

Il Noi nella frammentazione si esprime in reti di persone che possono condividere rapporti quotidiani particolari e fugaci; i gruppi di pari, siano essi amicali o professionali, non hanno infatti necessariamente bisogno di condividere valori, possono condividere riti ma non stili di vita, né sentimenti ed emozioni¹⁸. I molteplici modi in cui si formano i Noi impegnano conseguentemente la persona

¹⁶ Honneth A. *Il dolore dell'indeterminato*, Manifestolibri, 2003.

¹⁷ Simmel G., *Individuo e gruppo*, Armando, Milano, 1989.

¹⁸ Giddens A. *La trasformazione dell'intimità*, il Mulino, Bologna, 1995

in diversi rapporti fiduciari, in diversi patti di lealtà e si aspettano lealtà particolari e settoriali, si fidano e affidano solo a quei segmenti di vita che si hanno temporaneamente in comune.

3.5 L'integrazione sociale e sanitaria: il fondamento filosofico-culturale del concetto di unitarietà e centralità della persona

A partire dall'unitarietà della persona, come concepita nel personalismo ed esposta nel precedente paragrafo 3.3, si pone qui il problema della inseparabilità dei problemi di cui è portatrice e di conseguenza delle risposte che essi richiedono; non si può distinguere il livello dei bisogni sociali dal livello dei bisogni sanitari a causa delle manifestazioni del bisogno stesso. Risulta chiaro come da questa nuova prospettiva antropologica emerga tutta una serie di problemi legati agli aspetti organizzativi, istituzionali e gestionali dei servizi che si occupano della risposta ai bisogni della persona e come pertanto il tema dell'integrazione sia cruciale proprio per i servizi di carattere sociale e -sanitario di cui qui consideriamo.

Alla radice della parola "integrazione", troviamo l'aggettivo "*integer*", vale a dire "intero". L'idea che sottosta alla necessità di uno sviluppo dell'integrazione sociale e sanitaria, infatti, è che a bisogni unitari della persona debbano corrispondere risposte altrettanto unitarie. Chi opera nei servizi è a conoscenza del fatto che la progressiva differenziazione delle persone e dei gruppi sociali, unita agli altrettanti meccanismi di specializzazione professionale, rendono molto problematico il lavoro sociale nella prospettiva dell'integrazione.

Il pluralismo dei soggetti implicati nella riforma dei servizi sociali conduce alla necessaria ricerca di strategie di convergenza su obiettivi comuni, nonostante le differenze di ruolo, funzioni, competenze degli enti pubblici e privati.

3.6 L'evoluzione concettuale del ruolo dei fruitori dei servizi

Nel percorso storico evolutosi dal 1950 a fine secolo scorso, si possono individuare tre tappe che possono essere assunte come paradigmi del modo di intendere i destinatari dei *professionisti dell'aiuto sociale* ed il loro contesto. Di seguito si procederà alla descrizione delle tappe sopra citate.

3.6.1 Prima tappa: il Cittadino assistito

Gli anni '50-'60 si distinguono per la fase della ricostruzione post-bellica, caratterizzata da una forte accelerazione economica e del benessere connesso al significativo sviluppo dei settori secondario e terziario. Prevale un sistema di protezione sociale statale e parastatale, secondo un modello mutualistico-assicurativo prevalentemente legato al lavoro, gli interventi assistenziali vengono organizzati per categorie ben definite e da istituzioni che rispondono a "specializzazioni monofunzionali"; si pensi, ad esempio, ai grandi enti nazionali quali: Ente Nazionale Assistenza, Orfani sul Lavoro, Organismo Nazionale per gli Orfani di Guerra, Ente Nazionale Sordomuti, Organizzazione Nazionale per la Maternità e l'Infanzia ecc., ciascuno con i propri specifici destinatari d'aiuto, i propri apparati, i propri pacchetti di prestazioni. Gli interventi sono volti in prima istanza ad obiettivi assistenziali riparativi a carattere residuale.

Non sono assenti, in questa fase, interessanti tentativi di "intervento di comunità" volti alla promozione delle persone nei loro contesti comunitari, come, ad esempio, le azioni promosse dai grandi enti di riforma (Ente Delta Padano, Ente Maremma, Ente per la trasformazione Agraria e Fondiaria in Sardegna, Ente Riforma Agraria in Sicilia ecc.).

Nel complesso, tuttavia, si potrebbero riferire a quell'epoca servizi sociali e assistenziali secondo il paradigma del cittadino assistito, in cui prevale

l'accentuazione sulle caratteristiche di deficit e problematicità individuale dei soggetti "bisognosi di assistenza"¹⁹, mentre il loro contesto ambientale e comunitario rimane di sfondo, la normalità resta parametro del dover essere, il disagio sociale rappresenta un residuo trattabile (con interventi di riabilitazione mediante l'assistenza) o contenibile (con provvedimenti di reclusione mediante le istituzioni totali). Fatta eccezione per le frontiere del servizio sociale più avanzate, dunque, la comunità è ritenuta il substrato "naturale", a-problematico e fonte di risorse positive, su cui vanno ricollocati i soggetti a rischio di deriva sociale. La tecnicità delle professioni d'aiuto si esprime nella funzione di "riadattamento" dei soggetti deboli o devianti e di potenziamento della recettività comunitaria.

3.6.2 Seconda tappa: il Cittadino utente

Gli anni '70-'80 sono riconoscibili come gli anni delle riforme sociali. Si affermano le impostazioni d'aiuto sociale avverse alle istituzioni totali (riforma del sistema penitenziario nel 1975; riforma psichiatrica nel 1978; ricerca di forme alternative al ricovero in istituto dei minori nel 1983 ecc.) ed il decentramento amministrativo e delle competenze assistenziali, assieme all'istituzione del Servizio Sanitario Nazionale del 1978.

In questo periodo si affermano i principi del welfare state universalistico, della pianificazione pubblica anche nel settore delle politiche sociali, in una prospettiva di welfare "istituzionale"²⁰ o "totale"²¹ secondo un'impostazione "unicentrica" della sicurezza sociale. Si potrebbero riferire quei decenni al paradigma del cittadino utente.

¹⁹ Gui L., *Servizio sociale tra teoria e pratica*, LINT-Eiss, Trieste, 1999.

²⁰ Titmuss R., *Commitment to Welfare*, Allen & Unwin, London, 1968. Titmuss ha distinto tre modelli di welfare. Sull'asse orizzontale gli interventi di welfare sono classificati a seconda dei soggetti suoi destinatari: il tipo "istituzionale-redistributivo", che comporta l'espansione di programmi pubblici che forniscono benefici uniformi a tutti i cittadini; il modello "residuale", che si rivolge ad una fascia limitata della popolazione con impegni di spesa molto più modesti; e, infine, il modello "remunerativo", nel quale l'assicurazione verso particolari rischi si basa sull'appartenenza ad alcune categorie socio-professionali

²¹ Mishra P., *La tentazione dell'Occidente*, Guanda, 2007.

L'ente locale si afferma come il titolare pressoché egemone dell'erogazione di servizi, in prima istanza non più secondo criteri di assistibilità per categorie di problemi ma secondo un criterio selettivo di appartenenza territoriale. Il riconoscimento dei diritti di cittadinanza assistibile è dato dall'inclusione entro "bacini d'utenza" sancita dall'iscrizione anagrafica comunale, cosicché il confine geografico va a circoscrivere la competenza delle istituzioni locali ad occuparsi dei "propri" utenti. "Territorio" è il nome assegnato comunemente allo spazio di riconoscimento tra servizi e popolazione. "Il territorio – riferisce Franca Ferrario in merito a quegli anni – appare alle professioni sociali come campo in cui diverse componenti si incontrano e collaborano per obiettivi convergenti, non nell'ottica di ricostruire o fondare appartenenze, ma nella prospettiva di attivare forme diverse di partecipazione e rivendicazione". Il servizio sociale da settoriale si fa unitario, decentrato, integrato, "di base". In questa prospettiva, assunta in pieno dalla riforma sanitaria, l'Unità Sanitaria Locale si propone come luogo privilegiato dell'integrazione socio-sanitaria, secondo un modello organizzativo tendenziale (perché mai realizzato appieno in molte parti del paese) articolato per "distretti", come scomposizione geografica in bacini d'utenza "ottimali" (circa 60.000 abitanti).

La competenza dei professionisti dell'aiuto, così, viene tradotta nella doppia funzione di cambiamento sociale, nella direzione del decentramento capillare del sistema istituzionale di welfare, e di erogazione universalistico-redistributiva di risorse e servizi.

3.6.3 Terza tappa: il Cittadino cliente

Dalla metà degli anni '80 alla fine degli anni '90 si sottolinea l'emersione della società civile. E' il periodo in cui si celebra la crisi del modello di welfare solo pubblico (De Vita, Donati e Sgritta) e assumono crescente rilievo le espressioni organizzate dei cittadini "privati". Sono del 1991 sia la prima legge nazionale che riconosce e regola il rapporto tra servizi e volontariato (legge 266) che la

legge sulla cooperazione sociale (legge 381) (Boccacin). Dagli anni '80 assumono crescente rilievo anche le esperienze di self-help nel campo dell'alcolismo, dell'obesità, dell'assistenza a malati terminali ecc. (Noventa). Il riconoscimento della componente "immateriale" del benessere connessa agli aspetti relazionali ed alla condivisione di senso nell'esperienza quotidiana, porta l'attenzione sui mondi vitali (Ardigò) e sulla capacità diffusa di produrre benessere entro legami interpersonali significativi, emotivamente carichi, informali e comunitari (Bulmer). Le politiche sociali assumono sempre più diffusamente obiettivi di esternalizzazione dei servizi, all'insegna del principio di economicità da un lato e di rispetto della libertà di scelta da parte dei cittadini dall'altro (Merler).

La pluralizzazione dei soggetti fornitori di servizi sociali e sanitari, in un "quasi-mercato" dei servizi, può evocare il paradigma del cittadino cliente (Gui).

Il cittadino si trova infatti, grazie alla concorrenza tra i soggetti fornitori dei servizi, a scegliere liberamente tra più possibilità di offerta.

Gli operatori sociali si collocano sempre più spesso sia nel ruolo di fornitori diretti di servizi, sia nel ruolo di orientatori per la selezione personalizzata di servizi acquisibili della gamma differenziata di agenzie assistenziali: operatori sociali broker o key worker a vantaggio del cittadino (Payne). In quest'ultimo periodo, dunque, si va configurando una costruzione dei servizi mista, il tanto citato welfare mix, tra soggetti richiedenti e soggetti agenti di aiuto, nella quale non paiono rigidamente fissati né i bisogni esprimibili, né le prestazioni erogabili, né, infine, i soggetti-attori ed i loro ruoli.

Si impongono con maggior forza i temi della soggettività, dell'autodeterminazione, della titolarità ed assunzione di iniziativa particolaristica, della concertazione, della pianificazione territoriale. Si enfatizza la configurazione "relazionale" della realtà sociale come continuo processo dinamico delle interazioni fra soggetti diversi, abbandonando l'illusione di una realtà sociale staticamente regolata o regolabile (Donati); se ne colgono la necessaria integrazione tra sistemi e la prospettiva reticolare degli interventi sociali (Serra). Gli esiti degli interventi di servizio sociale, in tal senso, non sono predefinitibili con chiarezza, secondo una razionalità lineare, ma sono il frutto di composizioni

contingenti fra diversi soggetti sociali temporaneamente convergenti su obiettivi di volta in volta negoziati.

In linea con quanto sinora accennato, si può facilmente cogliere come la legge nazionale di riforma dell'assistenza, sin dalla sua titolazione utilizza la chiave di lettura oggi prevalente nel descrivere il welfare: "sistema integrato di interventi e servizi". Non pare assecondabile pertanto ogni affrettata archiviazione della 328, se non altro per la sua funzione di recettore ed amplificatore di alcune delle connotazioni di cui i servizi sociali italiani vanno celermente dotandosi, segnando alcuni punti di non ritorno nella cultura assistenziale degli anni 2000.

3.6.4 Profilo tecnico: L'evoluzione organizzativa

Di seguito ci si riferisce ad analisi condivise dalla maggioranza delle forze politiche e sociali che si sono impegnate per l'attuazione delle riforme.

Prima dell'approvazione della legge 382, DPR 616 e della legge 833, il settore sanitario era caratterizzato:

- dalla frammentazione di competenze amministrative e sanitarie tra una molteplicità di enti, diversi per natura giuridica, competenza e categoria amministrativa, ambito territoriale. La tutela sanitaria divisa per categorie professionali produceva oggettive sperequazioni tra le stesse; gruppi di cittadini ne erano esclusi;
- sotto il profilo economico la moltiplicazione dei centri di decisione e di spesa, senza alcun coordinamento, generava sprechi, alimentando la dispersione delle risorse.

Tutto ciò era favorito dall'esistenza di un modello accentrato e settoriale della sanità, con un Ministero della sanità e propri uffici periferici separati dalle altre istituzioni sanitarie, nonché dalla proliferazione legislativa in materia assicurativa e mutualistica.

Lo sviluppo caotico, non programmato, della società italiana di questi ultimi decenni (il processo di industrializzazione che creava nuove situazioni di rischio e

nuove patologie; l'urbanizzazione che con gli spostamenti rilevanti di popolazione favoriva l'insorgere di nuovi problemi per alcuni gruppi sociali, gli anziani, i minori ecc.) ha accelerato la crisi del settore, mettendone in luce le disfunzioni ed inadeguatezze. La risposta-difesa che si è saputo e potuto dare è stata quella dell'uso spesso indiscriminato e comunque eccedente il bisogno reale di cura, dell'ospedalizzazione.

3.7 Incontro tra la pratica del dialogo filosofico e la teoria del lavoro sociale

Apprendere dall'esperienza significa divenire professionisti riflessivi, ricercatori, persone che non delegano più a ipotetici e spesso irraggiungibili esperti la soluzione di problemi che ogni giorno vivono. Luigina Mortari ci spiega come l'apprendere dall'esperienza abbia inizio quando l'individuo acquista coscienza di sé e del mondo, e questa presa di coscienza si verifica quando ci si dedica a riflettere su ciò che accade per cercarne il significato.

Una formazione, secondo Mortari, per essere tale mira a sviluppare un pensiero costruttivo, evita di veicolare visioni deterministiche e invece coltiva quel pensiero che sa ideare utopie capaci di innescare il desiderio di cambiamento; “senza una visione del domani la speranza è impossibile”. Senza speranza non ci può essere energia per dedicarsi al cambiamento.

In questo contesto delineato, l'educatore oggi si trova a far fronte a situazioni problematiche aperte per le quali non esiste una risposta risolutiva disponibile anticipatamente. In questo testo si analizza coerentemente come è vista la figura dell'educatore nella nostra tradizione culturale: un esecutore di saperi elaborati da altri. L'educatore è un 'pratico' dal momento che il suo compito è quello di dare forma all'azione educativa, ma questo non significa mera applicazione di teorie elaborate da altri, perché in questo caso la prassi educativa risulterebbe poco efficace. Una buona pratica implica l'ideazione, la progettazione

a partire dall'esperienza vissuta e perciò un contributo soggettivo che consenta la costruzione di un sapere esperienziale.

L'esperienza prende forma quando il vissuto diventa oggetto di riflessione e il soggetto se ne appropria consapevolmente per capirne il senso. Il concetto di 'riflessione', che si dà per lo più implicito e non necessitante di spiegazioni, viene, invece, approfondito dall'autrice come 'riflessione in azione' e 'riflessione sull'azione':

- "riflessione in azione": promuovere l'attenzione vigile rispetto al contesto in cui si agisce per cogliere le situazioni incerte prima che esse siano assimilate e risolte.
- "riflessione sull'azione": pensare all'azione anche quando questa è stata compiuta in modo tale da comprendere l'esperienza.

La riflessione, dunque, è l'impresa di riconquistare tutto ciò che noi siamo e facciamo spesso in modo inconsapevole.

Molti educatori sanno praticare l'arte della riflessione perché si trovano spesso davanti a casi problematici ai quali reagiscono cercando una comprensione più intelligente possibile del fenomeno.

Nel partecipare a esperienze di formazione al pensiero riflessivo c'è un guadagno personale; l'educatore, infatti, fa un salto di qualità del proprio modo d'essere professionista, che viene dall'acquisire consapevolezza di come si pensa e di come si agisce e si sviluppa la capacità di essere sempre vigili nella realtà.²²

L'autrice riporta nel testo il pensiero della *Critical Pedagogy*; a caratterizzare questo indirizzo è l'assumere come nodo nevralgico del discorso pedagogico l'impegno a smascherare le forme di oppressione e di potere nei processi educativi, ponendo come compito prioritario dell'attività riflessiva quello di domandare in che cosa consistano le relazioni di potere che condizionano l'agire²³. Anziché accettare la linea della 'pedagogia liberale', secondo cui le istituzioni formative sono di fatto veicoli di democrazia e di mobilità sociale, gli esponenti della 'pedagogia critica' ritengono che la scuola, come ogni istituzione sociale, riproduca le ideologie e le forme di potere dominanti nel più ampio tessuto culturale. La *Critical Pedagogy* cerca, così, di superare l'idea di scuola che

²² Luhmann N., Schorr K. E., *Il sistema educativo. Problemi di riflessività*, Armando, Roma 1988, p. 365.

²³ Schön D. A., *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari, 1993, p. 87.

misura il valore del processo formativo soprattutto in base alla capacità di garantire l'acquisizione di abilità necessarie per entrare a far parte del mondo produttivo e propone, in alternativa, l'elaborazione di discorsi pedagogici che assumano come nodi centrali lo sviluppo del pensiero critico e la disponibilità a impegnarsi per una società migliore.

Per svolgere un'attività riflessiva, Luigina Mortari propone come mezzo fondamentale la scrittura per mantenere i vissuti disponibili allo sguardo interrogante del pensare. Il compito suggerito dall'autrice di scrivere un 'diario giornaliero' concorre a sviluppare diverse abilità: di osservazione, di documentazione e di riflessione. Ma ciò che risulta più interessante è che la scrittura avente per oggetto la propria esperienza consente di rendere disponibile un materiale esperienziale sul quale ritornare riflessivamente per guadagnare consapevolezza dei propri vissuti. Scrivere un diario significa scrivere non solo i fatti così come sono accaduti ma anche i significati che noi abbiamo attribuito loro e il modo in cui li abbiamo pensati.

Il primo passo verso lo sviluppo della pratica riflessiva consiste nell'analizzare la propria autobiografia. La biografia formativa è considerata un valido strumento per riflettere criticamente sul sapere, sui valori, sui significati costruiti nel corso dell'esperienza. Il senso della scrittura autobiografica non è quello di ricostruire il 'vero' processo di formazione che abbiamo vissuto, ma è quello di mettere ordine e prendere coscienza in quei vissuti che spesso accadano senza che ne acquisiamo consapevolezza. Lavorare sulla propria biografia formativa consente di diventare consapevoli di quei contesti e di quelle relazioni che più hanno inciso sul proprio processo di formazione.

Un altro metodo elaborato allo scopo di promuovere un approccio riflessivo alla zona tacita della mente, attraverso una procedura di confronto, è definito *Action-Reason-Thématique Technique*, che si struttura su un ciclo continuo di interviste, analisi delle interviste e interviste ulteriori. L'intervista è strutturata su due tipi di domande: quelle che chiedono di fornire una descrizione dettagliata delle azioni e quelle che chiedono di elaborare una spiegazione delle ragioni che hanno guidato le azioni.²⁴

²⁴ Mortari L., *Aver cura della vita e della mente*, La Nuova Italia, 2002.

Concludendo, l'autrice ci fa capire come non è certo facile diventare educatori, ricercatori, professionisti riflessivi, persone che non delegano più a ipotetici e irraggiungibili esperti la soluzione di problemi e propone un sapere che si apprende dall'esperienza a partire, però, da una continua interrogazione riflessiva su di essa.²⁵

Al di là dell'apparente contraddizione, il dialogo filosofico, come *metodo* di produzione del pensiero (nella prospettiva costruttivista), di confronto tra soggettività, tra esperienze e identità differenti, sembra in grado di sostenere il percorso di ricerca necessario all'elaborazione dei saperi *nell'operatività* dell'assistente sociale, la quale, per le caratteristiche intrinseche alla sua funzione, si confronta costantemente con il *divenire* (cioè con le *differenze* generate dai cambiamenti nel tempo e nei contesti) e con l'*alterità* (cioè con le *differenze* generate dalle diverse soggettività).

²⁵ Mortari L., *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma 2004, p. 17.

4. Studio di caso: formazione universitaria e pratica professionale

4.1 Un caso di studio: il Corso di Laurea in Servizio Sociale a Indirizzo Europeo dell'Università di Sassari

Rispetto alle prospettive teoriche richiamate nei capitoli precedenti e nel quadro delle premesse appena menzionate, si è ritenuto opportuno un approfondimento empirico da condurre su un caso di studio particolare. Ciò al fine di comprendere in che modo, concretamente, le linee teoriche sopra esposte si possano declinare nella pratica concreta; in particolare, facendo riferimento al concetto di persona emergente nelle concrete situazioni operative del tirocinio professionale, in una prospettiva di lavoro sociale trifocale e tridimensionale.

In questo quadro, di seguito si presenteranno le caratteristiche principali del caso in oggetto. A questa trattazione, seguiranno alcune brevi note metodologiche e gli elementi di analisi emergenti da quanto rilevato.

4.2 Il Corso di Laurea Interfacoltà di Servizio Sociale ad Indirizzo Europeo dell'Università di Sassari

Nasce nell'anno accademico 2001/2002, alla luce del DM 509/1999, il Corso di laurea triennale in Servizio Sociale ad Indirizzo europeo, inizialmente come Interfacoltà tra le Facoltà Giurisprudenza, Medicina e Chirurgia, Scienze

Politiche, Lettere e Filosofia (quest'ultima capofila) nell'Università di Sassari, con un'azione concordata anche con l'Ordine degli assistenti sociali della Sardegna e l'Università di Cagliari. Attualmente, in attuazione del DM 270/2004, si è realizzato l'intero corso di studi attraverso il secondo ciclo della laurea magistrale, nella Facoltà di Lettere e Filosofia (è in corso però una prospettiva di ridefinizione sulla base della riforma Gelmini, la quarta in 10 anni). Inoltre, è da lungo tempo attivo il terzo ciclo del dottorato di ricerca in servizio sociale, fatto che caratterizza l'Università di Sassari tra le poche sedi in Italia votate alla formazione alla ricerca di servizio sociale.

L'istituzione del corso è stata anticipata nel precedente decennio da una proposta strutturata, da parte dall'Università di Sassari, d'istituzione del DUSS (Piano Triennale 1994/96).

Quella proposta venne definita anche a seguito del costante impegno del *Laboratorio FOIST per le politiche sociali e i processi formativi*⁹⁷, da oltre trent'anni operante presso il Dipartimento di Economia, Istituzioni e Società, dell'Università.

In quella sede sono stati promossi dibattiti, seminari, formazione, interventi sul territorio in accordo con gli operatori sociali, documentazione e ricerca, e iniziative di coordinamento e confronto con gli operatori sociali dei servizi sui tematiche del settore.

Attraverso il FOIST, l'Università ha animato il dibattito sulle professioni sociali e sui servizi, coinvolgendo il territorio e giungendo per questa via a recepire le istanze di formazione di nuove professionalità che dal territorio provengono. Le condizioni per l'attivazione del corso si sono, poi, realizzate nel corso dell'anno 2000, in base alla normativa del DM 509/1999, che istituiva, tra l'altro, i corsi di laurea triennale.

La necessità di un corso di laurea per la formazione degli assistenti sociali veniva sollecitata all'Università di Sassari dall'Amministrazione comunale di Sassari, soprattutto, e da alcuni dei maggiori Comuni della Provincia che, per altro,

⁹⁷ Cfr. Chessa S. "Prima ancora dell'uso della dizione "terzo settore": aspetti formativi del Laboratorio FOIST", in Merler A. (a cura di) *Dentro il terzo settore*. Milano, FrancoAngeli, 2001, p.106.

lamentavano la difficoltà di reperire assistenti sociali da destinare all'organizzazione e gestione dei servizi sociali di competenza.

Ciò a dimostrazione di una conclamata esigenza del territorio di questa figura professionale.

Esigenza, per altro già documentata al livello regionale nell'indagine sul fabbisogno di assistenti sociali disposta nell'anno 1986 dall'Assessorato alla Sanità e Servizi Sociali in 500 unità, per ricoprire i ruoli previsti dalla riassetto dei servizi socio-assistenziali.

L'applicazione della Legge n. 328/2000 comporta un fabbisogno stimato in altre 300 unità, con la previsione che il numero salga ad altre 900 entro il 2040, per coprire il *turnover* degli Assistenti Sociali oggi in servizio nei vari Enti⁹⁸.

Esiste, infatti, una non appagata richiesta di assistenti sociali nel bacino d'utenza dell'Università di Sassari, che è costretto ad attingere questa figura professionale da altri territori.

L'iniziativa dell'attivazione del corso di laurea nell'Ateneo turritano ha avuto, in ogni caso, il convinto sostegno dell'Ordine degli assistenti sociali della Regione Sardegna, consultato preventivamente dalla commissione interfacoltà istituita con il compito di definirne l'organizzazione.

La facoltà di Lettere e Filosofia ha la funzione di capofila, con riferimento all'esperienza già maturata nell'ambito del Corso di Laurea quadriennale di Scienze dell'Educazione anche con riguardo ai tirocini in loco e all'estero, svolti attraverso il programma Socrates-Erasmus.⁹⁹

Molti studenti di quel corso, infatti, hanno maturato esperienze pratiche, spesso in corsi di laurea equivalenti al Servizio Sociale in Italia, a Valencia e Siviglia (Spagna), Lisbona (Portogallo), Mainz (Germania), Capodistria (Slovenia), Östersund (Svezia), Pécs (Ungheria), Isola de La Réunion (Francia) e Reșița (Romania).

La continuità di questa esperienza è l'elemento di pregio per la possibilità di lavoro, dopo il conseguimento del titolo di studio, in altri Paesi della UE, la qual

⁹⁸ Fonte: Documento Direzione amministrativa Corso di Laurea interfacoltà in Scienze del Servizio Sociale a indirizzo Europeo dell'Università di Cagliari, Cagliari 2004.

⁹⁹ Merler A., *Presentazione del Corso di Laurea in Servizio Sociale a Indirizzo Europeo alla Prima Conferenza d'Ateneo sulla Didattica*, Sassari, 12-13 febbraio 2004.

cosa è già avvenuta , come nel caso di una giovane laureata del triennio che in Inghilterra lavora come *social worker*. L'orientamento ad operare nella prospettiva europea, inoltre, ha consentito di lavorare con il sistema dei crediti formativi (ECTS - *European Credits Transfert System*), in relazione a ciò già il Corso di laurea in Scienze dell'Educazione è ad Indirizzo Europeo.

L'istituzione del corso di laurea in Servizio Sociale ad Indirizzo Europeo è stata possibile per la presenza nella Facoltà di Lettere e Filosofia di queste condizioni favorevoli, e delle altre, decisive, determinate dagli insegnamenti attivati nel corso di laurea di Scienze dell'educazione, coincidenti con quelli previsti dalla tabella ministeriale per il Servizio Sociale, dai percorsi formativi e dai programmi di tirocinio pratico già sperimentati.

La programmazione del corso di laurea è stata predisposta con riguardo alle decisioni dell'Ateneo e del Ministero dell'Istruzione, alle strutture disponibili, alla possibilità dei tirocini e agli sbocchi professionali.

In relazione alle possibilità strutturali, per l'anno accademico 2001/02 l'accesso al corso è stato previsto per un numero programmato di 30 studenti, individuato attraverso una selezione alla quale hanno partecipato 158 candidati.

Nell'anno accademico 2002/03 era stata programmata l'immatricolazione per 50/60 studenti sempre attraverso selezione, ma il Senato accademico ha deciso di lasciare libere le immatricolazioni, che sono state 228.

Un numero così elevato di studenti ha determinato una vera emergenza, sia per lo svolgimento delle attività d'aula sia per la programmazione del tirocinio presso i servizi socio sociali e socio sanitari del territorio:

La situazione ha richiesto un notevole impegno organizzativo, affrontato con la collaborazione di altre Facoltà, che hanno messo a disposizione le aule per le lezioni (Facoltà di Scienze) e dei docenti, soprattutto di quelli a contratto che sono stati coordinati attraverso la Commissione tirocinio del corso di laurea.

Nell'anno accademico 2003/04, in accordo con l'Università di Cagliari sono state sospese le immatricolazioni al primo anno dei rispettivi corsi di laurea.

Dall'anno accademico 2004/2005 l'Università di Sassari ha previsto l'immatricolazione al primo anno per un numero programmato di 40 studenti, individuato mediante selezione.

Il numero attuale di iscritti al I, II, III anno di corso di laurea triennale, anche a seguito del decremento fisiologico dovuto al trasferimento ad altri corsi o alla rinuncia agli studi, è di 246 studenti.

4.3 Gli obiettivi formativi e l'articolazione dei corsi

“Il corso, appartenente alla classe L39 delle lauree in Scienze del Servizio Sociale, si propone di formare professionisti del servizio sociale, secondo la tradizione affermatesi in Europa ed in Italia negli ultimi cinquant'anni. Tale professionista ha assunto il nome di “Assistente sociale”¹⁰⁰.

La tabella, pur nella considerazione dei determinanti vincoli delle direttive MIUR è stata discussa e per ampia parte convenuta con l'Ordine degli Assistenti Sociali della Sardegna, interlocutore in tutte le fasi d'implementazione del processo formativo.

La tabella allegata come appendice elenca gli obiettivi formativi, orientati a incardinare nell'accademia una formazione professionale e culturale specifica e a far conseguire padronanza di metodi e tecniche proprie del servizio sociale e il possesso di competenze pratiche ed operative indispensabili, relative al rilevamento delle situazioni di disagio sociale riferite sia ai singoli che ai gruppi e alle comunità.

In particolare l'obiettivo formativo è quello di far acquisire al laureato competenze e capacità d'interagire con le culture e le diversità culturali, incluse quelle locali, di genere e quelle relative alle popolazioni immigrate, nella prospettiva di relazioni sociali interculturali e multietniche.

La tabella prima richiamata elenca, altresì, l'articolazione dei corsi dopo aver indicato le aree d'intervento sui cui i laureati svolgeranno le attività

¹⁰⁰ Fonte: Commissione dei delegati dei presidi di Giurisprudenza, Lettere e Filosofia, Medicina e Chirurgia, Scienze Politiche dell'Università degli Studi di Sassari, *Manifesto degli Studi del corso di Laurea in Servizio Sociale ad Indirizzo Europeo*, Sassari, A.A.2000/01.

professionali: “strutture pubbliche e private, di servizio alla persona, nei servizi sociali, nelle reti comunitarie e familiari, nel giudiziario, nella sanità e nelle organizzazioni de terzo settore.

L'impostazione dei *curricula* è stato definito con la finalità di garantire una formazione adeguata all'esercizio professionale, basata sull'acquisizione di fondamentali conoscenze relative alle scienze sociali, psicologiche e al diritto, ai principi, alle teorie e metodi del servizio sociale, alla modellizzazione di fenomeni sociali e culturali e alla predisposizione dei progetti, anche personalizzati, per la prestazione di servizi sociali.

L'impostazione dei *curricula* prevede l'obbligo del tirocinio formativo presso strutture di servizio, orientate all'apprendimento di capacità operative per la prestazione di servizi specifici.

Il tirocinio può svolgersi anche in strutture all'estero nel quadro di accordi internazionali.

Il tempo riservato allo studio personale e ad altre attività formative di tipo individuale è pari al 60% dell'impegno dell'orario complessivo, con possibilità di percentuali minori per singole attività formative ad elevato contenuto sperimentale o pratico.

Le attività formative comprendono lezioni, esercitazioni, laboratori, tirocini, esperienze all'estero, visite guidate.

4.4 La Commissione tirocinio

La commissione Tirocinio¹⁰¹ è composta da docenti designati dal Consiglio del corso, al suo interno esprime il presidente.

Della Commissione fanno parte i docenti delle materie professionalizzanti. I compiti affidati alla commissione tirocinio sono:

¹⁰¹ Art. 7, *Regolamento di Tirocinio*, Corso di Laurea Interfacoltà in Servizio Sociale ad Indirizzo Europeo, Università degli Studi di Sassari, Anno 2002.

- Tenere un elenco aggiornato delle possibilità di tirocinio offerte agli studenti, sia di quelle interne promosse dall'Università, sia di quelle esterne da svolgersi presso strutture extrauniversitarie convenzionate; Esaminare le domande degli studenti ed approvare i progetti di tirocinio, previsti dal regolamento di tirocinio;
- Stabilire gli esami propedeutici per l'ammissione al tirocinio;
- Tenere un elenco aggiornato, completo dei *curricula*, dei potenziali supervisori di tirocinio;
- Individuare per ogni progetto operativo il supervisore di tirocinio e il docente di tirocinio;
- Valutare l'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 di tirocinio;
- Trasmettere alla segreteria studenti i nominativi di coloro che hanno svolto l'attività di tirocinio, con le relative valutazioni;
- Proporre eventuali modifiche o revisioni al Regolamento di tirocinio;
- Mantenere contatti costanti con il sistema territoriale dei servizi;
- Promuovere 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;

I compiti della commissione sono, pertanto, molteplici, la sua funzione di raccordo tra Università ed Enti la configura come organismo di mediazione tra strutture universitarie e sistema territoriale, inteso come bacino di risorse reali e potenziali per la disponibilità di posti dei servizi ospitanti e di supervisori per le attività di tirocinio.

4.5 Il modello di tirocinio

Il tirocinio è parte integrante del corso di laurea in servizio sociale, l'attività didattica lo prevede per tutti e tre gli anni di corso, per un numero complessivo di 425 ore, corrispondenti a 19,5 CFU. La struttura del tirocinio è articolata in:

-I anno: 50 ore di tirocinio, 20 di aula 30 di laboratorio di tirocinio;

-II anno: 125 ore di tirocinio in una struttura convenzionata;

-III anno: 250 ore di tirocinio in una struttura convenzionata.

Si tratta di un monte ore contenuto che, nell'ambito dei CFU necessari per il conseguimento della laurea, deve essere strutturato virtuosamente, in modo tale da consentire allo studente l'obiettivo formativo di "imparare facendo" (*learning by doing*), un processo formativo che si prospetta: 1) multidimensionale, 2) contestualizzato, 3) ad evoluzione circolare, 4) riflessivo¹⁰².

Il tirocinio, inoltre, deve essere per lo studente strumento per "autoservarsi"¹⁰³, ed interrogarsi sul proprio essere in situazione, per consentirgli di comprendere le personali attitudini e motivazioni.

In relazione a questi contenuti formativi si è cercato di definire il percorso teorico per l'elaborazione della prassi, facendo riferimento ai modelli di tirocinio sperimentati nell'ambito dei corsi di formazione per gli assistenti sociali, ma anche all'esperienza e all'elaborazione conseguente, maturata nell'Università di Sassari nel contesto dei servizi territoriali attraverso i tirocini svolti dagli studenti del Corso di laurea in Scienze dell'Educazione ad Indirizzo europeo.¹⁰⁴

Nel Corso di laurea in Servizio Sociale, il modello sperimentato prevede la presenza del docente di tirocinio in ogni anno di corso, si tratta di un assistente sociale, di comprovata esperienza professionale, *docente a contratto*, con la funzione di tutor dei progetti e dei programmi individuali di tirocinio, che garantisce il raccordo con i supervisori dei servizi.

¹⁰² Gui.L., op.cit., pag.90.

¹⁰³ Schon D.A., op.cit.

¹⁰⁴ Calidoni P., Cappai G.M (a cura), *Il tirocinio. Quaderno di documentazione e di lavoro*, Università degli Studi di Sassari, Sassari 2001, pagg. 66-67.

In questo modo si realizza un modello, che possiamo definire “*d'integrazione problematica*”, impostato sulla relazione tra Università ed Enti, che *non si può esaurire nel rapporto di scambio di operatori in formazione.*

Tale relazione, infatti, deve passare attraverso la definizione di figure specifiche sia nell'università, sia nei singoli enti, (i supervisori) cui affidare il compito di accompagnare scientificamente lo studente nell'esperienza del tirocinio. Infatti, il peso dell'integrazione tra teoria e prassi, ambito specifico del tirocinio, non può essere scaricato sugli studenti: deve al contrario essere accompagnato da una relazione costante e di qualità elevata tra docenti universitari, responsabili e operatori dei servizi.

Tale relazione è indispensabile al momento dell'individuazione della tipologia di esperienze da proporre allo studente tirocinante, nelle fasi d'inserimento del suo inserimento, al termine delle singole esperienze per valutarne l'efficacia. Deve consentire di discutere e arricchire reciprocamente le teorie e gli strumenti dell'una e dell'altra parte.

In quest'ottica, con la finalità, di dare un adeguato supporto alla didattica e al tirocinio è stata costituita la Commissione Tirocinio, prevista dal Regolamento di Tirocinio all'interno del Consiglio del corso di laurea.

Si tratta, come già detto, di una struttura di coordinamento, valutazione e supervisione delle attività e di raccordo tra Università ed Enti, di cui fanno parte tutti i docenti di tirocinio.

4.6 Il progetto generale di tirocinio

Il tirocinio rappresenta un processo formativo mirato all'acquisizione di competenze ed abilità, strettamente correlato agli obiettivi formativi.

Ogni studente deve svolgere di norma 495 ore di tirocinio professionale monitorate da un docente di tirocinio dell'università e svolte sotto la guida di un Assistente sociale Supervisore, operante nell'ente convenzionato con l'Università.

I tirocini vengono effettuati presso servizi sociali di Enti Pubblici o del Privato sociale con i quali viene stipulata una convenzione di durata triennale firmata dal Preside della Facoltà, o anche all'estero.

È prevista un'articolazione su livelli progressivi delle attività, distribuite sui tre anni di corso, parte di queste sono da considerarsi interne all'università e sono volte alla realizzazione di progetti monografici sperimentali, studi mirati, e altre iniziative promosse mediante gruppi di studio, laboratori, lezioni, seminari ed esercitazioni.

Un'altra parte si svolge all'esterno, presso gli Enti pubblici e del privato sociale convenzionati, presenti nel territorio nazionale, o anche all'estero, laddove sussistano programmi riconosciuti di collaborazione fra Università (Per esempio all'interno del Programma Socrates -Erasmus)

La partecipazione alle attività della struttura extra universitaria ospitante è prevista secondo modalità definite dal "Progetto di Tirocinio individuale" nel quale devono essere indicate le caratteristiche formative ed organizzative dell'esperienza proposta: aree didattiche, sedi, contenuti, modi ed articolazioni dell'attività.

4.6.1 Periodo di svolgimento del tirocinio

Il tirocinio si svolge in corrispondenza alle tre annualità e si articola su tre livelli, corrispondenti a ciascun anno di corso¹⁰⁵.

Il 1° livello, correlato al primo anno di studi, ha funzioni introduttive di base all'attività professionale; si configura come momento di stimolo delle capacità riflessive sulla realtà, tesa all'elaborazione di percorsi di scienza teorica nella pratica professionale.

Il 2° livello, correlato al secondo anno di studi, mira all'applicazione sperimentale delle prime conoscenze teoriche acquisite.

Il 3° livello, correlato al terzo anno di studi, tende a sviluppare un ulteriore grado di esercitazione nella traduzione pratica delle conoscenze teoriche acquisite. L'attività didattica e l'organizzazione dei tirocini è affidata ai docenti di tirocinio dei rispettivi corsi.

4.6.2. Compiti del docente di tirocinio

È compito del docente di tirocinio predisporre i programmi relativi ai tre livelli di tirocinio, coadiuvare lo studente nell'elaborazione del progetto di tirocinio, concordare con il Supervisore di tirocinio il percorso e le fasi intermedie di valutazione. Il docente di tirocinio, al termine del periodo di tirocinio, esprime un giudizio di merito da sottoporre alla valutazione più complessiva della Commissione tirocinio.

4.6.3. Compiti del Supervisore del tirocinio

¹⁰⁵ Regolamento di Tirocinio, cit.

Di rilevanza particolare è il Supervisore esterno all'università, responsabile del progetto di tirocinio nella struttura ospitante lo studente.

Questi sottoscrive unitamente al docente di tirocinio dell'Università il progetto di tirocinio e svolge attività di sostegno pratico-metodologico nei confronti dello studente. La commissione tirocinio si raccorda con i supervisori degli enti sia in relazione alle loro attività per gli studenti sia per avere informazioni e proposte anche per la rimodulazione del percorso formativo e, attraverso il Gruppo di supervisione costituito dagli assistenti sociali supervisori, verifica la disponibilità delle sedi di tirocinio ad accogliere gli studenti.

4.6.4. Valutazione del tirocinio

La valutazione finale del tirocinio è l'atto conclusivo del tirocinio, che dovrebbe essere, e di fatto così è nell'esperienza del corso di laurea, l'insieme delle verifiche costanti, formali e informali; non rappresenta, quindi, una sorpresa per l'interessato.

Lo studente interessato dovrà essere valutato non solo per una sua capacità di aderire ad un ruolo prescrittivo di assistente sociale, ma anche per la sua capacità d'identificarsi in quel ruolo in modo personale, autonomo, propositivo, sapendo cogliere i problemi e individuare le ipotesi di soluzione anche con risposte nuove. Una valutazione che possa far identificare una formazione-processo.¹⁰⁶ Una formazione che tenda "a sciogliere i ruoli" per far affiorare i soggetti. Deve essere una valutazione razionale, specifica, circostanziata sugli obiettivi raggiunti e riguarda le caratteristiche del soggetto con riferimento alla professione di assistente sociale.

Si tratta di far emergere se e quanto lo studente, attraverso la pratica del tirocinio, ha acquisito e utilizza i modelli d'intervento sociale necessari all'analisi, programmazione, conduzione e valutazione dell'intervento.

¹⁰⁶ Allegri E., *Supervisione e lavoro sociale*, NIS, Roma, 1997, pag. 138.

Valutazione che, con la conclusione del tirocinio del Terzo livello, si ritiene indispensabile, anche nella prospettiva del successivo esame di stato.

4.7 Il laboratorio di preparazione al tirocinio: una sperimentazione di accompagnamento all'esperienza del tirocinio

Il “Laboratorio di preparazione al tirocinio”, collegato al Primo livello di tirocinio, è stato sperimentato nell'anno accademico 2002/03, destinatari sono i 228 studenti iscritti al primo anno di corso, dopo che il Senato accademico ha voluto lasciare libera l'immatricolazione, per i quali non è stato previsto l'obbligo di frequenza

L'emergenza era evidente, da qui la rapida decisione adottata dalla Commissione Tirocinio di organizzare per questo numero così alto di studenti un'attività specifica.

Il laboratorio nasce, infatti, dall'esigenza di contenere prevedibili disagi nella didattica e rischi, ancora più gravi, di deriva nella gestione del percorso formativo. Infatti, si è posto subito il problema: in prospettiva, dove far svolgere i tirocini? Un gruppo così numeroso rappresenta, per l'immediato futuro (il successivo secondo anno) un serio problema organizzativo per i servizi convenzionati, non sufficienti a coprire il bisogno dell'Università per il loro inserimento nelle attività di tirocinio.

Inoltre, non essendovi l'obbligo di frequenza, molti studenti sottovalutavano per se stessi il rischio di restare impigliati nel nodo del tirocinio non svolto che, dato il livello progressivo del percorso formativo, li avrebbe inesorabilmente portati fuori corso.

Il “Laboratorio di preparazione al tirocinio”, collegato al corso di metodi e tecniche del servizio sociale, è stato organizzato in modo da sostenere l'impegno formativo degli studenti.

La frequenza alle attività, articolata su un programma di incontri settimanali è obbligatoria per tutti i partecipanti, che per poter ottenere i due crediti devono svolgere tutte le trenta ore di laboratorio previste.

Le attività sono state organizzate in modo flessibile, il laboratorio è articolato su aree tematiche:

- Lavoro di gruppo.
- Relazione d'aiuto.
- Documentazione.

Sono stati organizzati 15 gruppi, ciascuno composto da 15/20 partecipanti.

Ogni gruppo ha approfondito un argomento specifico di servizio sociale ed ha elaborato una relazione conclusiva scritta, di sintesi del percorso, mentre ciascun studente ha svolto la relazione individuale sull'esperienza.

Quest'attività formativa, supervisionata dal docente di tirocinio, è stata svolta nel corso dei due semestri, così da poter consentire la partecipazione di tutto il gruppo degli studenti

La valutazione finale del tirocinio, dopo la conclusione delle attività, per ciascun gruppo di studenti è stata fatta a cura del docente di tirocinio e della Commissione di tirocinio.

4.8 Apprendimento e cambiamento: percorsi individuali e di gruppo nel tirocinio

Nel Laboratorio si è configurata per gli studenti del primo livello quella funzione di socializzazione anticipatoria che costituisce il tratto peculiare dell'esperienza del tirocinio, con l'approfondimento di contenuti teorici, l'elaborazione e la possibilità di poter sperimentare in nuovi ambiti il loro tirocinio.

Attraverso l'attività svolta si è definita per gli studenti una nuova possibilità; cioè di progettare il tirocinio in gruppo, oltre quello individuale, tradizionalmente

ritenuto più idoneo per l'addestramento all'esercizio della professione, oltretutto, inizialmente così valutato dalla generalità degli studenti.

Nella sperimentazione è stato, in ogni caso curata la supervisione individualizzata, per ciascuno dei tirocinanti, introducendo momenti di verifica dei percorsi individuali, incentivando, comunque gli aspetti dell'integrazione operativa e della relazione di gruppo.

Nel secondo livello sono stati sperimentati due percorsi di tirocinio, programmato per gruppi di studenti, presso:

A) Il Centro sociale dell'EISS ad Ottana (NU): in questo caso il progetto di tirocinio ha interessato 22 studenti, che hanno svolto attività di studio e osservazione sulla comunità e partecipato agli incontri di programmazione organizzativa delle attività socio-culturali del Centro.

B) L'Istituto per anziani "Casa Serena" del Comune di Sassari: il contenuto del progetto di tirocinio, che ha interessato 23 studenti, in questo ambito ha riguardato due aspetti: a) l'organizzazione delle attività a favore degli utenti del servizio; b) la progettazione e l'elaborazione di documentazione professionale. Il progetto di tirocinio, infatti, si fonda sul presupposto dello scambio tra Ente e Università. L'università si è impegnata a dare i necessari supporti metodologici, tecnici e scientifici all'Ente per migliorare la qualità delle proprie prestazioni.

Le assistenti sociali supervisorie, di entrambi gli enti, una delle quali (Centro Sociale EISS) è docente di Principi e Fondamenti del corso di laurea, hanno dimostrato interesse per la programmazione dell'attività.

Il loro contributo alla valutazione e verifica del percorso di tirocinio è stato puntuale e preciso sia verso gli studenti sia verso l'Università.

Per altro, l'esperienza di supervisione si è rivelata impegnativa, data la necessità del monitoraggio costante delle attività, sia di gruppo che individuali, con l'incremento delle verifiche e valutazioni intermedie.

Le relazioni finali prodotte dai 45 studenti, che hanno svolto questi tirocini, riportano l'esperienza in termini positivi e, attraverso le osservazioni e le riflessioni sulla pratica svolta, l'acquisizione di una buona capacità di elaborazione sul fare, ritenuto obiettivo essenziale da raggiungere attraverso il tirocinio professionale.

4.9 Considerazioni generali sull'esperienza del tirocinio in Servizio Sociale presso l'Università di Sassari

Il tirocinio nell'esperienza del corso di laurea è stato per molti aspetti luogo di sperimentazione di percorsi inediti di conoscenza, di riflessione sulla prassi operativa, di elaborazione dell'esperienza.

Pertanto, ha definito nell'ambito formativo l'esigenza di approfondimento e di elaborazione teorica.

La programmazione delle attività è stata orientata dalla consapevolezza che il tirocinio serve all'apprendimento di conoscenze, abilità e atteggiamenti che costituiscono il bagaglio professionale di un assistente sociale.

Si è voluto imprimere, però, al percorso un carattere di sperimentazione, una modalità diversa di svolgimento dei tirocini, con la finalità di realizzare all'interno di un contesto locale, dove nei servizi prevalgono le attività di tipo amministrativo, un progetto di tirocinio che riuscisse a garantire quei caratteri di "azione", "struttura" e "riflessività" che lo caratterizzano¹⁰⁷.

Questo percorso è stato preceduto da approfondimenti condotti, con gli studenti stessi, con una parte dei supervisori e con i docenti di tirocinio, sulla circolarità del processo formativo.¹⁰⁸

Approfondimenti che si sono svolti nell'ambito delle attività di laboratorio di tirocinio di primo livello e riproposti all'attenzione dei supervisori negli incontri di valutazione finale dei tirocini di secondo livello.

¹⁰⁷ Gui.L., *op.cit*, pag. 95.

¹⁰⁸ Neve E., *Il tirocinio professionale, modelli e strumenti dell'esperienza delle scuole di servizio sociale italiano*, Milano, FrancoAngeli, Milano, 1990.

L'attenzione al processo formativo, teoria-prassi- verifica-confronto con i modelli teorici- modifica della prassi, ha avuto i caratteri della forma di ricerca continua, di messa a punto metodologica, di verifica epistemologica e teoretica.

Ciò dimostra che la cura della formazione in ambito universitario, consente la realizzazione di ricerca scientifica e di approfondimento teorico, essenziali per lo sviluppo di una professione matura.

4.10 Aspetti metodologici

Rispetto a questo caso di studio, è stato necessario fare alcune scelte operative che permettessero di affrontare l'approfondimento empirico. In primo luogo, si è deciso di circoscrivere l'ambito dell'osservazione alla sola esperienza del Tirocinio di Terzo livello, in particolare, con riferimento alle esperienze svolte nel biennio che comprende gli anni accademici 2006/07 e 2007/08. Questo perché l'osservazione deve essere chiaramente definita rispetto a un luogo e a un tempo sufficientemente ampi e, al contempo, circoscritti per poter conseguire un adeguato equilibrio tra due esigenze fondamentali: arrivare a conclusioni robuste e significative pur circoscrivendo l'ambito della rilevazione. Questa scelta consente di operare una comparazione tra due coorti successive di studenti. Inoltre, è parso utile concentrarsi sul periodo di tempo individuato in relazione al contesto geografico di riferimento. Infatti, nel periodo considerato si è avviato in Sardegna il processo di attuazione della pianificazione zonale e dell'integrazione territoriale dei servizi sociali e sanitari previsti a livello nazionale dalla L. 328/2000 e, a livello regionale, dalla L.R. 23/2005. In questo ambito, sono state date opportunità agli studenti del Corso di Laurea di osservare questo primo momento di attuazione della norma, partecipando alle prime fasi di implementazione dei servizi integrati a livello sovra comunale. Questo aspetto è fondamentale, in particolare, rispetto ad alcuni dei nuclei dell'osservazione, concernenti il nodo persona/comunità. Uno di questi riguarda la centralità della persona come attore delle politiche dei servizi, in quanto tale partecipa dei processi di programmazione e considerato principalmente come soggetto attivo dell'integrazione delle prestazioni a livello

territoriale. Tale questione è strettamente legata ad un ulteriore fuoco osservativo che intende considerare il ruolo della comunità nel processo di programmazione delle politiche sociali.

Una volta definito l'ambito dell'osservazione, è stato necessario individuare il materiale empirico cui fare principalmente riferimento ai fini dell'analisi. Da questo punto di vista, è stato utilizzato l'insieme delle 43 relazioni finali di tirocinio presentate dagli studenti nel biennio in questione. Questo materiale è stato analizzato con tecniche di analisi del contenuto di tipo non standardizzato, al fine di preservare la ricchezza dei contenuti in rapporto alle domande conoscitive da cui si è partiti che richiedono una comprensione approfondita e articolata dei processi in corso.¹⁰⁹ Ciascuna relazione rende dunque conto di un'esperienza di tirocinio individuale. Alla lettura analitica dei testi, si è affiancato un lavoro di approfondimento – fondamentale dal punto di vista della “triangolazione” delle informazioni a disposizione¹¹⁰ – svolto tramite il ricorso a colloqui individuali con gli studenti e con i supervisori. A ciò si è aggiunta l'osservazione dei contesti operativi concreti dove gli studenti hanno svolto il tirocinio, al fine di approfondire la conoscenza di ciascun Ente che, com'è evidente, doveva basarsi sull'esperienza diretta, oltre che sulla documentazione ufficiale.

Il materiale empirico ottenuto tramite questa molteplicità di fonti è stato analizzato tenendo conto delle premesse teoretiche sviluppate nei capitoli precedenti. In particolare, è parso opportuno articolare la lettura delle informazioni ottenute a partire da alcuni interrogativi di fondo relativi al concetto di persona emergente nelle esperienze di tirocinio osservate, facendo sistematico ricorso alle nozioni di trifocalità e tridimensionalità. In altre parole, le strategie di

¹⁰⁹ In merito all'ampia tematica relativa al binomio standard/non standard (generalmente definito anche “quantitativo/qualitativo”), si vedano, tra i tanti: Cipolla C., De Lillo A. (a cura di), *Il sociologo e le sirene. La sfida dei metodi qualitativi*, FrancoAngeli, Milano, 1996; Nigris D., *Standard e non standard nella ricerca sociale. Riflessioni metodologiche*, FrancoAngeli, Milano, 2003. Si veda inoltre Melucci A. (a cura di), *Verso una sociologia riflessiva*, il Mulino, Bologna, 1998.

¹¹⁰ Sulla “triangolazione” intesa come uso congiunto di diversi approcci e strumenti per osservare un medesimo fenomeno, si rimanda a: Denzin N.K., *Sociological Method. A Sourcebook*, Butterworths, London, 1970; Jick T. D., *Mixing Qualitative and Quantitative Methods. Triangulation in Action*, in Mahanen J.V. (ed.), *Qualitative Methodology*, Sage, London, 1983. Per un discorso complessivo inquadrato nella logica del processo di ricerca empirica e i suoi caratteri di riflessività, cfr. Vargiu A., *Metodologia e tecniche per la ricerca sociale. Concetti e strumenti di base*, FrancoAngeli, Milano, 2007, in particolare alle pagg. 63-90.

analisi sono state sviluppate in relazione ad alcuni criteri chiave necessari per la comparazione dei casi empirici rispetto agli aspetti etici del lavoro sociale emergenti. Gli assi concettuali di riferimento per la lettura si sono sviluppati in considerazione dei caratteri di trifocalità e tridimensionalità del processo di aiuto. Mentre, gli “oggetti” osservati sono stati principalmente i seguenti:

1. Lo studente come persona, con particolare enfasi su:

- la capacità di riflessività e la sua circolarità, ossia come si pone lo studente rispetto alla sua esperienza di tirocinio e alla rendicontazione di tale esperienza (la teorizzazione dell'esperienza e la sua esplicitazione)
- la relazione con l'ente, con il supervisore e con l'Università (in particolare, attraverso il rapporto con il docente di tirocinio).

2. La persona nel sistema dei servizi:

- La relazione con gli operatori
- La relazione con gli utenti
- La relazione con l'ente
- La relazione con la comunità attraverso l'ente

3. La persona nel servizio

- La relazione con gli operatori
- La relazione con gli utenti
- La relazione con l'ente
- La relazione con la comunità attraverso l'ente.

4.11 Analisi del caso di studio

4.11.1 La relazione sull'intervento

Ciascuna relazione analizzata si è sviluppata attorno ad alcuni fuochi tematici relativamente omogenei, giacché gli studenti potevano fare riferimento a

specifiche “Linee guida per la relazione finale” elaborate dalla Commissione tirocinio (cfr. Appendice A). Attraverso le indicazioni contenute nelle “Linee guida”, lo studente è portato a riflettere sul sistema composto dal territorio di riferimento, dall’Ente come organizzazione, dalla struttura del servizio di riferimento in cui è inserito, dal contesto operativo. Lo studente è poi invitato ad osservare più in particolare la funzione del servizio in cui ha svolto il tirocinio con riferimento alle risorse a disposizione (abituandosi anche a differenziare tra le diverse professionalità) e agli strumenti utilizzati (dal servizio e dallo studente), nonché rispetto a come vengono progettati e condotti i processi di aiuto (registrazione degli interventi, sistema di relazioni sul “caso”). Infine, lo studente è portato a svolgere un’attività valutativa sul servizio e di autovalutazione rispetto alla propria esperienza concreta. Nell’ambito di un tale schema, ciascun tirocinante ha sviluppato in maniera personale gli argomenti in termini di stili di scrittura, fuochi delle osservazioni, approcci alle diverse tematiche: tutti aspetti che apportano informazioni rilevanti in merito allo stile riflessivo posto in essere.

4.11.2 Lo studente come persona

La relazione con il supervisore che si pone come guida relazionale – nel senso che realizza un accompagnamento dello studente alla conoscenza – stimola la riflessività e la incanala verso processi di autovalutazione in situazione. Questa modalità operativa ha finalità prettamente di tipo educativo-pedagogiche nella misura in cui fa emergere la positività della relazione. Per poter essere efficace da questo punto di vista, la relazione che si sviluppa tra il tirocinante e il suo supervisore deve essere di tipo empatico, in modo da non suscitare resistenze, ma promuovere positività in accoglienza. Deve essere, insomma, basata su una buona comunicazione interpersonale. Perché questa comunicazione vada a buon fine, occorre che si sviluppino già in partenza sufficienti elementi di conoscenza reciproca e che siano chiari gli obiettivi dell’impegno che le due parti assumono. Rispetto agli elementi di conoscenza reciproca, occorre, preliminarmente, che vi

sia un'adeguata preparazione a entrare in contatto, con la consapevolezza dell'incontro tra persone che è sempre un incontro tra soggettività estranee, ma portatrici della stessa dignità, nonostante i dislivelli di status. Accogliersi come persone, non per il ruolo ricoperto, ma per una caratteristica intrinseca dell'umanità e, dunque, al senso del proprio agire, comporta, di per sé, profonde valenze etiche.

Nella pratica osservata, un tale presupposto – che, a livello astratto, appare necessario, quasi scontato – non sempre si realizza. Nello studio di caso in questione, da questo punto di vista, si sono verificate alcune situazioni che possono essere ricondotte a due idealtipi problematici. Un primo idealtipo problematico riguarda il comportamento dello studente, laddove questi tenda a semplificare o banalizzare (liquidare?) l'esperienza, o, ancora, ad attraversarla insensibilmente, sottraendosi alla relazione e alle emozioni, per poter affrontare la complessità dell'esperienza di tirocinio.¹¹¹ Tipicamente, in questi casi, lo studente adotta tattiche anticipatorie, di aggiramento, nascondimento, rimozione. Nella relazione di tirocinio, questi atteggiamenti si riflettono nel ricorso ad uno stile narrativo di tipo descrittivo, ma al contempo astratto e impersonale, a discapito delle riflessioni sugli aspetti più originali e significativi dell'esperienza. Queste caratteristiche possono riflettersi sul piano della forma anche quando fanno riferimento a tematiche di rilievo, come nel primo stralcio di relazione qui riportato; oppure, possono presentarsi come inconsistenti sia sul piano della forma che dei contenuti, come nel secondo esempio che riporta solo un breve stralcio di una trattazione di diverse pagine svolta in maniera molto simile.

“L'esperienza vissuta durante il tirocinio mi ha permesso, per l'ennesima volta, di constatare personalmente le distanze a volte abissali tra teorie e prassi professionali. Fresco di teorie e digiuno di pratica, ho cercato di ridurre questa distanza con momenti di riflessione personali, cercando di individuare gli elementi teorici che sostanziano la pratica professionale.”

¹¹¹ Cfr. Raineri M. L., *Il tirocinio di servizio sociale*, FrancoAngeli, Milano, 2007, pag. 145.

“In un determinato e circoscritto territorio insiste, di norma, una comunità ben definita e caratterizzata anch'essa da elementi specifici trattati di seguito: [...]. Il comune di S. è il centro più grande della Romangia, sub regione geografica dell'Anglona. Il centro abitato, situato a 136 m sul livello del mare, offre un assetto territoriale ben specifico basato sulla contrapposizione campagna/mare: sono tipiche la vasta gamma delle tonalità di verde delle vigne, degli oliveti e della fascia pinetata. Presenza costante di questo ampio territorio è, sicuramente, il Maestrale e la fascia pinetata nella quale sorgono fino alla spiaggia numerose diramazioni con insediamenti turistici, quali alberghi, villaggi, campeggi, posti di ristoro, fanno da protezione all'ampia distesa di vigneti e uliveti presenti attorno al perimetro del centro abitato.”

In questo secondo caso, è anche il contesto di vita complessivo della tirocinante che l'ha portata ad attraversare la sua esperienza in maniera quanto più possibile insensibile in un atteggiamento di autodifesa.

Una ulteriore modalità con cui si presenta questo primo idealtipo può assumere caratteristiche opposte, ma, fondamentalmente riconducibili alla stessa famiglia di problematicità. Si tratta di eventualità in cui si deve spesso far ricorso alla ripetizione dell'esperienza di tirocinio. In questi casi lo studente si presenta con un pensiero rigido, carico di pregiudizi sul sistema in cui è inserito e tende a non esercitare la necessaria capacità di mediazione che è propria delle relazioni umane. Si tratta di studenti che ragionano in larga misura sulle configurazioni formali del sistema in cui operano, trovando conferme ai propri pregiudizi e non riuscendo, così ad instaurare una relazione positiva con il proprio supervisore che è percepito come prolungamento del sistema e, in quanto tale, rappresentativo delle disfunzioni del sistema stesso. Laddove questa eventualità si verifichi, il giudizio negativo si estende dal servizio in cui lo studente è inserito all'esperienza di tirocinio nel suo complesso e, di conseguenza, anche sull'intero sistema formativo. L'espressione più comune in questi casi si può allora tradurre in una domanda del tipo “Dove ci mandate? Che cosa ci stiamo a fare qui?”; come se la visione negativa del servizio li portasse a ritenere che possa esistere una sorta di “collusione” tra l'istituzione universitaria – investita così di un ruolo di

certificazione delle cose che non vanno bene – e i servizi del territorio in un gioco al ribasso e alla perpetuazione della scarsa qualità del servizio pubblico. Le critiche dello studente, in casi come questi, prendono forme quasi stizzite e rivendicative che esprimono una forte resistenza a farsi carico fino in fondo della frustrazione per rigettarla sulle strutture.

Il secondo genere di idealtipo problematico si verifica in relazione all'atteggiamento che può assumere il supervisore rispetto alla relazione che instaura con lo studente. Nell'esperienza dell'Università di Sassari non ci sono accordi con il sistema dei servizi secondo i quali questi ultimi possono esigere lo svolgimento di un'attività di supervisione da parte dei propri dipendenti: tale attività ha luogo sempre a seguito di una scelta consapevole dell'operatore. Laddove questo tipo di problematicità si presenta, si possono dare due modalità disfunzionali. Una prima possibilità si ha laddove, già in partenza, il supervisore assume un atteggiamento “invischiante” e, senza un'adeguata preparazione, inserisce direttamente lo studente nelle attività che prevedono il contatto con l'utenza. In questi casi, il supervisore non codifica la relazione con il proprio tirocinante e sviluppa un rapporto paritario ed orizzontale con lo studente, in apparenza a-problematico ma, in realtà, indifferente ai bisogni conoscitivi normalmente legati ai dubbi, alle domande di approfondimento e alle apprensioni rispetto a quanto accade. In tali eventualità, il supervisore liquida rapidamente gli aspetti più complicati della supervisione legati al disequilibrio di status. La seconda modalità con cui si presenta questa problematicità si verifica qualora il supervisore, invece, assuma un atteggiamento distante e si proponga in termini di “sacralità” del proprio ruolo e del proprio operare. La situazione che si viene a creare in questi casi è quella che prevede un'osservazione di tipo passivo da parte del tirocinante che sarà poi chiamato ad operare in conformità a ciò che ha visto e verrà giudicato più che valutato in base alla sua capacità di replicare ciò di cui è stato testimone.

In entrambi questi casi, è evidente la difficoltà a confrontarsi con l'alterità, ad assumere l'altro (lo studente) come elemento vivo di una relazione, e ad assumere, quindi, la soggettività dello studente come valore costitutivo della relazione di supervisione.

Laddove si verifici la seconda situazione problematica, è possibile che il supervisore tenga costante la distanza con lo studente, non consentendogli, di fatto, di svolgere una parte che viene ritenuta di qualità del tirocinio, cioè la parte che prevede l'incontro e la relazione diretta tra lo studente e gli utenti. In questi casi, siamo di fronte ad una vera e propria inadempienza rispetto all'accordo su cui si basa il progetto formativo di tirocinio. Questo tipo di situazione pone in evidenza un limite del tirocinio di servizio sociale che, a differenza di quanto avviene, ad esempio, nelle professioni di aiuto che per tradizione sono esemplificative della pratica di tirocinio (come nel caso delle professioni mediche e sanitarie) soffre della mancata definizione e generalizzazione di linee operative che esplicitino la necessità di far svolgere ai tirocinanti appropriate esperienze di socializzazione delle pratiche di lavoro sociale. È, questa, una situazione che si è venuta acuitando recentemente e che mette in parte in discussione la tradizione della preparazione al lavoro sociale contestualmente alla formazione. Esiste infatti una crisi del modello formativo collegabile all'attuale assetto delle politiche sociali regionalizzate in base al quale si è venuto a creare un paesaggio disomogeneo, "a mosaico", in cui è difficile avere un'indicazione unitaria rispetto alle modalità di svolgimento e alle pratiche del lavoro sociale.

Abbiamo finora considerato lo studente come persona a partire dalle sue proprie caratteristiche e attitudini, nonché a partire da quelle del supervisore. In realtà, anche le caratteristiche complessive dell'Ente giocano un ruolo decisamente rilevante rispetto alle modalità con cui si struttureranno le dinamiche relazionali dell'esperienza di tirocinio.

Dal punto di vista del tirocinante, l'esperienza può essere vissuta in maniera diversa in relazione tanto alle caratteristiche dell'ente (dimensioni, collocazione geografica, funzioni etc.) quanto al ruolo e ai livelli di responsabilità nell'organizzazione del supervisore. Gli aspetti relazionali che si producono a partire da un tale tipo di fattori si traducono spesso in esperienze di socializzazione anticipata al ruolo e all'acquisizione di un ethos professionale particolare, come testimoniato dall'estratto che segue, in cui la forte enfasi sul compito di responsabilità si traduce in ruolo di mediazione dell'assistente sociale tra gli utenti e gli operatori. In casi come questi, è possibile notare in che modo la

relazione che si viene ad instaurare tra il tirocinante ed il suo supervisore divenga molto pregnante anche rispetto ai contenuti pedagogici dell'esperienza di tirocinio.

Il ruolo dell'assistente sociale come responsabile del settore richiede forte leadership, grandi capacità organizzative, trasmissione di valori fondamentali e ruolo di guida per quelli che sono i dubbi, le difficoltà di altre figure professionali:

“I rapporti di scambio tra le varie figure operative del servizio sono frequenti e permettono un alto grado di flessibilità. Il ruolo dell'assistente sociale nell'organizzazione delle attività del servizio è di responsabile e di mediatore tra gli utenti e gli operatori del servizio stesso.”

Come si è visto, l'obiettivo del tirocinio è prioritariamente quello di agevolare l'elaborazione di capacità relazionali piuttosto che di portare all'acquisizione delle sole “competenze di ruolo”; mentre l'immagine del responsabile di settore che funge da mediatore nelle difficoltà di contatto tra operatori e utenti può rimandare, invece, a un processo destinato a riprodurre la fissità dei ruoli e delle mansioni.

Nei confronti di questi diversi aspetti problematici non è secondario il ruolo che l'Università è chiamata a svolgere tramite i propri docenti di tirocinio, ma anche tramite un'azione ampia di preparazione degli studenti e di formazione dei supervisori. Da questo punto di vista, rispetto al caso di studio in questione, è qui possibile richiamare le diverse iniziative intraprese attraverso l'organizzazione di seminari e convegni. L'insieme di queste iniziative per il biennio in questione è richiamato in allegato. Su questi aspetti si avrà occasione di tornare tra breve. È qui, invece, opportuno soffermarsi brevemente sullo studente come persona nel rapporto con l'università. Da questo punto di vista, si può in primo luogo rimarcare il fatto che il tirocinio professionale di terzo livello segna la conclusione di un percorso all'interno del quale matura il passaggio da studente ad allievo. Nel legame che si viene a creare con il mondo professionale, l'Università, inevitabilmente, deve tener conto dei rapporti di collaborazione con le strutture all'interno delle quali il professionista opera. Con queste premesse, si viene a

creare un partenariato tra istituzioni che collaborano affinché si realizzino le condizioni per investire il supervisore – in quanto espressione di una professione – di un mandato istituzionale forte. Questo partenariato è rafforzato dalla indispensabile presenza di un terzo attore che l'Ordine degli Assistenti Sociali nel cui mandato istituzionale rientra quello della formazione dei nuovi professionisti. Sono, questi tre, i soggetti chiamati ad una collaborazione stretta affinché si realizzi il passaggio da studente ad allievo: necessaria premessa alla successiva acquisizione del ruolo professionale di assistente sociale. Da questo punto di vista, l'asse che si deve venire a creare tra Università, enti e Ordine degli Assistenti Sociali non mira solo alla riproduzione della professione, ma è volta alla promozione dello studente in quanto persona umana. È questo, quindi, un ambito specifico in cui gli operatori di queste tre istituzioni sono chiamati, nella loro propria libertà ed autonomia, ad assumere precise responsabilità civiche prima che professionali; a porre in essere, in altri termini, una vera e propria e molto concreta libertà responsabile. In altre parole, prima ancora che perseguire un mandato istituzionale, chi opera in un tale circuito virtuoso è chiamato ad operare in qualità di *homo civicus*. Questa appare come la necessaria premessa per arrivare a definire un progetto pedagogico che abbia come obiettivo la formazione di un futuro assistente sociale capace di riconoscere e mettere in pratica gli elementi costitutivi profondi del civismo e della libertà responsabile.

4.11.3 La persona nel sistema dei servizi e nel servizio

Il concetto di libertà responsabile costituisce il punto di snodo fondamentale che consente di collegare gli aspetti relativi alla persona nel suo sistema di relazioni alla dimensione etica. Conformemente con queste premesse, laddove si considerano gli aspetti concreti delle relazioni nel sistema dei servizi e dunque il concreto articolarsi del concetto di persona in tale sistema, è possibile esplorare le caratteristiche di almeno tre diversi tipi di eticità prevalenti: eticità

prevalentemente orientata all'utente, eticità prevalentemente orientata all'ente, eticità prevalentemente orientata al territorio.

Per quanto concerne la relazione con l'utente, si può in primo luogo notare che la concezione di persona emergente può trovarsi in relazione con le caratteristiche dell'ente all'interno del quale viene svolto il tirocinio. Le logiche di funzionamento interne della struttura, infatti, socializzano il tirocinante a determinate concezioni dell'utenza. Laddove, ad esempio, il tirocinante è inserito in servizi molto strutturati, si possono sviluppare concezioni dell'utente come quella che emerge dal brano seguente:

“Nel corso della mia esperienza di tirocinio ho potuto apprendere che la capacità dell'assistente sociale è quella di attivare, a fronte dei problemi dell'utenza singola e/o associata, percorsi di risposta articolati e spesso complessi in cui i soggetti portatori dei bisogni o del problema assumono un ruolo assolutamente centrale e protagonista e la relazione professionale d'aiuto costituisce il tessuto connettivo del processo stesso nelle sue diverse fasi.”

In questo caso, pur dichiarando la centralità del soggetto, si trascurava l'aspetto promozionale della persona, venendo quindi meno all'etica dell'autodeterminazione, laddove si considerano gli utenti primariamente in quanto portatori di bisogni. Dalla conoscenza che si ha del caso, è possibile ricondurre questo tipo di concezione emergente alla forte strutturazione interna dell'ente di tirocinio; si tratta infatti di un'area metropolitana e dell'unico comune in Sardegna in cui, già da circa sessant'anni, è attivo un assessorato specificamente dedicato ai servizi alla persona. Si tratta dunque di un ente di grandi dimensioni, con un organigramma assai articolato, in cui la complessità dei processi porta necessariamente a concepire l'utente sulla base principalmente delle problematiche di cui è portatore.

Com'è ovvio, anche le caratteristiche personali del tirocinante, la sua situazione complessiva si riflettono sull'atteggiamento nei confronti di chi fruisce dei servizi:

“Il servizio è rivolto a tutti i residenti nel Comune di S. e si occupa della programmazione, organizzazione e gestione di tutti gli interventi socio-assistenziali all'interno del territorio. Si pone l'obiettivo di offrire ai cittadini informazioni, presa in carico dei casi, assistenza economica, assegni di maternità, sostegni per l'accesso ad abitazioni in locazione, sostegno a soggetti particolari etc. il tutto previa accoglienza, conoscenza e verifica dei problemi di cui l'utenza si fa portavoce.”

In questo secondo caso, si sente la presa di distanza che porta a sentire la persona come un “portavoce” dei propri problemi, come se le due cose (la persona e il suo bisogno) fossero scindibili. Questa particolare impostazione è, nello specifico, riconducibile al profilo personale della tirocinante che è portata ad assumere la distanza per difendersi da proprie difficoltà o da situazioni che le sembrano difficilmente gestibili sul piano emotivo e/o psicologico. Ciò non porta necessariamente ad una problematizzazione particolarmente approfondita, ma, come traspare dal brano che segue, può invece sfociare in un'ulteriore ricerca di sicurezze in un astratto concetto di “professionalità”, coniugato con il rispetto di “principi” e di “valori” altrettanto astratti.

“Il confronto con l'altro (utente, supervisore, personale del servizio, operatori di altri enti) è stato importante per verificare gli aspetti anche interni della mia personalità che è necessario modificare durante l'operato (emotività, ad esempio), dando maggior spazio a quella serie di atteggiamenti professionali da assumere, con i principi e i valori ai quali fare costantemente riferimento.

Concludo dicendo che il Tirocinio di terzo livello è importante per quanto riguarda non solo l'apprendimento professionale, ma anche personale, pertanto lo ritengo necessario nonché un valido strumento antecedente l'ingresso nel mondo lavorativo.”

Questo rapporto a valori non storicizzati e a principi invocati come “ancora di salvezza” assunta come tale e non discussa nella sua problematicità concreta è il portato di una situazione complessiva dei servizi in cui gli operatori sono

quotidianamente schiacciati in una prassi di tipo prestazionistico per cui solo con fatica e grande impegno personale è possibile difendere lo spazio della riflessione che difficilmente può essere condiviso tra colleghi e, ancor più difficilmente, quindi, può incidere significativamente nell'esperienza di tirocinio. Si potrebbe essere portati a pensare che proprio il tirocinio potrebbe rappresentare un'occasione privilegiata per la costruzione di tali spazi di riflessività, se nonché, molto spesso, esso tende piuttosto ad incrementare la fatica del lavoro quotidiano fatto di adempimenti di compiti di natura burocratico-procedurale. Da questo punto di vista, sarebbe opportuno arrivare a definire una sorta di "alleanza" per il tirocinio che, non concentrandosi sui meri aspetti procedurali e sulla formalizzazione di obiettivi formativi, tentasse di sviluppare una vera e propria "filosofia" di lavoro che contempra la possibilità di concepire il tirocinio come occasione per mettere in moto processi ampi e circolari di riflessività anche tra gli operatori. In quest'ottica, in particolare nell'anno 2006, l'Università di Sassari ha cercato di formulare una proposta articolata fatta di seminari nazionali e internazionali a questo dedicati, di incontri periodici con i componenti della Commissione tirocinio del Corso di Laurea, nonché con iniziative specifiche di collaborazione con enti singoli. Questa proposta, però, ha trovato difficoltà a concretizzarsi in un programma strutturato di collaborazione, scambio e riflessione permanente, probabilmente anche perché l'Università stessa è in questo momento particolare attraversata da tensioni ed incertezze dovute a un quadro normativo in continua trasformazione, nonché per il fatto che la stessa logica prestazionista che è possibile riscontrare nel sistema dei servizi si va sempre più diffondendo anche nel sistema formativo universitario.

La conoscenza dell'"oggetto" e del "soggetto" del lavoro dell'assistente sociale, ossia, rispettivamente, della relazione con l'utente (cosa fare) e dell'utente stesso (con chi lo si fa)¹¹², è uno degli aspetti problematici maggiormente tematizzati nell'esperienza di tirocinio, forse anche a causa del fatto che in questi aspetti risiedono molte delle paure degli studenti.¹¹³ Da questo punto di vista, l'esperienza esaminata ha posto in evidenza la difficoltà di portare l'attenzione degli studenti sugli aspetti del funzionamento degli enti in cui sono inseriti, della

¹¹² Cfr. Marzotto C. (a cura di), *Per un'epistemologia del servizio sociale*, op.cit.

¹¹³ Raineri M. L., *op. cit.*, pagg. 145-146.

loro organizzazione, strutturazione interna, ma anche delle dinamiche dei rapporti interpersonali e interistituzionali che li attraversano (rapporti di potere, di collaborazione, competizione etc.). Questa difficoltà è segnalata in particolare dal modo in cui i tirocinanti tendono a dare conto di questi aspetti nelle loro relazioni di tirocinio, laddove si limitano in prevalenza a concentrarsi su questioni meramente formali che affrontano con modalità descrittive e scarsamente analitiche:

“Il Municipio di S. ha sede in piazza G, mentre distaccato da esso, l'assessorato alle politiche sociali è collocato in via [...].Questo si trova organizzato su due piani: al pian terreno è presente la zona di accoglienza con una persona addetta a questa funzione e un'educatrice che si interessa della legge 162/98; al primo piano è presente, invece, un ufficio amministrativo, due stanze riservate a due assistenti sociali, lo studio di un'educatrice e la stanza della responsabile del settore, assistente sociale anch'essa. Il servizio ha un orario di ricevimento ufficiale tutti i giorni dalle 10 alle 12, previo appuntamento, con possibili ricevimenti anche al di fuori di questi.”

In questa sede, è difficile rendere conto di come questo argomento sia affrontato nelle relazioni, giacché si tratta spesso di lunghe descrizioni composte principalmente di punti elenco in cui si richiamano gli operatori fisicamente presenti negli enti, le loro responsabilità, compiti e funzioni. Altri elenchi individuano di norma uffici e servizi.

Più in generale, si nota che, nonostante le “Linee guida per la relazione finale” prevedano un'apposita voce relativa all'accessibilità e ai percorsi di accesso al servizio, questi aspetti sono solo occasionalmente affrontati.

Questo fatto è imputabile solo parzialmente alla più forte sensibilità dello studente nei confronti dell'utente come persona, piuttosto che nei confronti degli operatori come persone e/o dell'ente come insieme organizzato di relazioni. Esso è ricollegabile, infatti, a una più ampia cultura organizzativa che, non solo, tende ad appiattare gli aspetti relazionali interni sulla loro rappresentazione formalizzata in termini di organigramma, di flussi informativi o di sistema di rapporti tra

competenze e ruoli professionali, ma che spesso può spesso risultare opaco o poco leggibile anche rispetto a questo ultimo genere di questioni.

Solo sporadicamente nelle relazioni di tirocinio prese in considerazione è esaminata l'attuale fase dell'attuazione della pianificazione zonale per l'integrazione dei servizi a livello territoriale. Ciò pare dipendere dalle disposizioni personali del supervisore, nonché dal grado di effettivo recepimento dei principi e delle relative disposizioni operative della normativa. In particolare, si osserva che solo qualche supervisore è inserito nelle attività degli uffici di piano. Per questi motivi, le questioni della programmazione e dell'integrazione tra servizi è generalmente percepito dai tirocinanti piuttosto da lontano, come insieme di adempimenti burocratici e come sistema di relazioni tra enti, piuttosto che tra persone, laddove, invece, la pianificazione zonale è destinata a promuovere la partecipazione della comunità – e quindi, direttamente delle persone – nella progettazione degli interventi sociali. Complessivamente, pertanto, si può concludere osservando che la dimensione della persona è maggiormente percepita e tematizzata rispetto al rapporto con l'utenza, piuttosto che in termini di relazioni intra e inter istituzionali.

4.11.4 Considerazioni conclusive

Sulla base delle premesse teoriche poste fin dal primo capitolo e sviluppate successivamente con la disamina del concetto di persona, esplorato anche nella sua dimensione empirica tramite l'analisi di un caso di studio, ci poniamo alcune domande per avviarci ad un bilancio conclusivo, ma non definitivo, che apra a successivi interrogativi di ricerca.

L'etica è diventata motivo portante della formazione? E, in particolare, la formazione pratica ci consente di verificare questa circolarità che non riguarda solo il binomio teoria/pratica, ma anche la coppia etica/tecnica, per cui arrivare a sempre più mature elaborazioni del servizio sociale in termini di “scienza” dell'aiuto?

In questo senso la cura che l'Ordine professionale ripone verso i problemi deontologici ed etici (intendendo per deontologia la dottrina delle regole, che però derivano dall'etica) lascia intendere che la comunità professionale ha a cuore il problema dell'oggettivare il sapere per renderlo trasmissibile alle nuove generazioni non in mero senso tecnico e funzionalista, ma in una visione che problematizzi il senso dell'agire in un quadro di riflessività etica.

Ecco che il problema della formazione rimane il nodo cruciale e irrisolto (ossia sempre aperto) di una professionalità piena perché non rinuncia al travaglio dell'etica. In questo modo, la centralità della persona emerge come preoccupazione costante, soprattutto qui dei formatori, di sperimentare un autentico rispetto dell'altro che prenda in conto la complessità umana, il non-detto, l'implicito: nello studente apprendista oggi, come nel futuro assistente sociale che - sulla base dello stesso paradigma di tipo educativo/formativo - aiuta il suo utente/cliente. Se non ha sperimentato accoglienza, comprensione, fiducia, rispetto dei limiti e accompagnamento delle potenzialità come può *ex-ducere* fuori della persona tutte queste risorse e qualità nascoste, necessarie all'autodeterminazione? . In questo senso la professione accompagna i processi di valorizzazione della persona e ne riscopre l'assoluta centralità, rendendo necessaria una rivoluzione copernicana che abbia a cuore l'umano e la cultura in quella che Weber definiva "l'infinità priva di senso del cosmo".

Riflessioni conclusive

Consideriamo, quindi, il servizio sociale come strettamente collegato alla società, espressione esso stesso della strutturazione del sistema di aiuto alle persone e determinato dalle politiche di welfare. La domanda che in questa tesi abbiamo posto è: il suo oggetto è il *bisogno*, o meglio la *persona* in situazione di bisogno? La domanda che può apparire pleonastica è, invece, indispensabile sia in relazione alle concrete situazioni della realtà storica in cui si è sviluppata la professione dell'assistente sociale sia in relazione agli orientamenti ideologici e valoriali che hanno influenzato l'interpretazione del *principio persona* nelle concrete situazioni. Partendo dal presupposto che l'aiuto è una richiesta sollecitata dal bisogno, abbiamo cercato di comprendere come nelle situazioni concrete/istituzionali si coniuga l'interpretazione del bisogno in relazione alle esigenze di vederlo risolto da parte della persona. Nell'attuale fase, di politiche di welfare strutturate su istituzioni che devono tener conto di esigenze formali-organizzative, di cui quelle legate alla razionalità economica sono decisive, il rischio della progressiva professionalizzazione dell'aiuto è la dis-umanizzazione, la perdita di vista del soggetto/persona con la ricerca di risoluzione dei problemi attraverso le strutturazioni materiali/organizzative. I diritti sociali, fondamentali per il benessere delle persone e la coesione sociale, se tradotti meccanicamente in garanzia di prestazioni e servizi possono travolgere gli essenziali diritti umani di rispetto e integrità della *persona*

L'assunzione della centralità della persona nella costruzione (umana) di soluzioni ai problemi generati dal bisogno rappresenta l'orientamento ideologico e valoriale, l'etica con la quale l'assistente sociale deve costantemente relazionare la sua pratica professionale. La domanda che, quindi, abbiamo posto è se i principi dell'universalizzazione delle prestazioni e della personalizzazione degli interventi possono concretamente entrare in conflitto nell'operatività. La prospettiva da cui

siamo partiti è quella della trifocalità del servizio sociale, il nesso tra *persona*, *comunità* e *istituzioni*, quale presupposto teorico entro sviluppare la riflessione sull'attuazione dei principi globalità e integrità della persona nella pratica del servizio sociale. L'interessa della persona, al vaglio della parzialità delle situazioni di vita quotidiana e della frammentazione della liquidità moderna, come Bauman ci suggerisce, diventa il problema etico dell'assistente sociale. Con questo paradigma abbiamo condotto una riflessione, certamente parziale e non esauriente su molti aspetti di cui abbiamo evidenziato la complessità. Pure con questo limite, ciò che riteniamo sia emerso con questa tesi è la visibile tensione presente nel servizio sociale attuale, verso una coniugazione della teoria e una declinazione della pratica, in cui l'*ethos* del *soggetto persona* è centrale del processo d'aiuto e valore costitutivo dell'eticità eticità del lavoro sociale. Un'eticità che si coniuga nell'elaborazione di pratiche professionali di aiuto corrispondenti ad una richiesta che proviene, e necessariamente è formulata da *persone* che manifestano il bisogno. E' attraverso e a partire da questa comunicazione si realizza la relazionalità che rende aiutato e aiutante *persone*, al centro di una pratica discorsiva di aiuto.

APPENDICE

Anno Accademico 2008/09

Tirocinio di 3° Livello

LINEE GUIDA PER LA RELAZIONE FINALE DELLO STUDENTE.

L'esperienza del Tirocinio didattico- professionale presso un servizio sociale, si conclude con la relazione elaborata dallo studente che dovrà osservare:

1. il sistema territoriale
2. l'organizzazione dell'Ente,
3. il contesto operativo del servizio sociale,
4. l'organigramma e il funzionigramma del servizio sociale.
5. le attività del servizio
6. il ruolo e la funzione dell'assistente sociale
7. le attività specifiche di servizio sociale svolte direttamente durante il tirocinio dallo studente
8. descrizione della documentazione di servizio sociale utilizzata
9. storia di un caso: la metodologia del processo d'aiuto
10. la progettazione, le fasi, la verifica la conclusione di un processo d'aiuto
11. la registrazione degli interventi
12. la relazione sul caso
13. Valutazione
14. Autovalutazione

La relazione deve essere adeguatamente sintetica ma descrittiva, deve contenere:

- 1- Descrizione del territorio dal punto di vista geografico, socio- economico e culturale (Dati sul sistema economico locale; Dati sul sistema sociale e culturale; Dati sulla struttura della popolazione);
- 2- La descrizione dell'Ente (Tipologia di ente; Ruolo e funzioni istituzionali; Organigramma e funzionigramma delle risorse umane);

- 3- La descrizione del servizio sociale (sede: propria o presso altra struttura, descrizione del luogo e degli ambienti; accessibilità e percorso di accesso; settore di competenza; budget gestiti dal servizio);
- 4- Organigramma e funzionigramma (direzione/coordinamento delle figure professionali; operatori presenti: formazione culturale, ruolo e funzioni);
- 5- L'attività specifica del servizio riguardo (competenza del servizio sociale professionale; prestazioni erogate; rete delle collaborazioni);
- 6- Il ruolo dell'assistente sociale (compiti e funzioni nel servizio; specifiche competenze del servizio sociale professionale; metodologie d'intervento prevalentemente utilizzate);
- 7- Valutazione del percorso del Tirocinio¹¹⁴ (Descrizione del progetto di Tirocinio concordato con il supervisore; Descrizione della programmazione dell'attività e illustrazione della scansione delle varie fasi; Descrizione delle sessioni di supervisione (incontri tra studente e supervisore) per valutare il percorso di Tirocinio, e modalità di svolgimento (preparate in precedenza, organizzate in relazione alle esigenze operative, in base ad un calendario predisposto); Descrizione degli strumenti e della documentazione di servizio sociale utilizzata; Valutazione del sistema utilizzato nello svolgimento del percorso operativo);
- 8- Autovalutazione (riflessione sull'insieme del percorso del Tirocinio: relazioni stabilite con il supervisore e con le altre figure dell'ente, con i collaboratori e con operatori esterni; riflessione sulla personale capacità di "stare" nel gruppo di lavoro; riflessione sulla personale competenza nell'individuare e coniugare teorie e metodologie acquisite nel percorso formativo e coniarle con le prassi operative richieste).

¹¹⁴ Lo studente non limiti le osservazioni alla descrizione del servizio, osservi il contesto operativo sulla base delle conoscenze teoriche acquisite nel percorso formativo universitario

Bibliografia delle opere citate e consultate

- AA.VV., *Atti del Convegno per studi di assistenza sociale*, Tremezzo sett-ott. 1946, Edizioni Marzorati, Milano 1947.
- AA. VV., *Il Tirocinio professionale nella formazione di base*, Atti Convegno, Trieste 28/29 ottobre 1985, Scuola Superiore di Servizio Sociale di Trieste, 1986.
- AA.VV., *Il lavoro sociale professionale tra soggetti e istituzioni*, FrancoAngeli, Milano, 1988.
- AA. VV., *1° Rapporto sulla devianza minorile in Italia*, Edizioni Gangemi, Roma, 2008.
- Alber J., *Dalla carità allo Stato sociale*, il Mulino, Bologna, 1986.
- Albanese B., *Le persone nel diritto privato romano*, Montaina, Palermo, 1979.
- Allegrì E., *Supervisione e lavoro sociale*, NIS, Roma, 1997.
- Archer M.S., *La morfogenesi della società*, FrancoAngeli, Milano, 1997.
- Ardigò A., *Volontariati e globalizzazione. Dal privato sociale ai problemi dell'etica globale*, EDB, Bologna, 2001.
- Arendt H., *Politica e menzogna*, SugarCo Edizioni, Milano, 1985.
- Id., *Le origini del totalitarismo*, Einaudi, Torino, 2004.
- Barbagli M., *Immigrazione e sicurezza in Italia*, Il Mulino, Bologna, 2008.
- Bartolomei A., Passera A.L., *L'assistente sociale*, Edizioni CieRre, Roma, 2002.
- Bateson G., *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano, 1976.
- Baudrillard J., *Power Inferno. Requiem per le Twin Towers. Ipotesi sul terrorismo. La violenza globale*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2003.
- Bauman Z., *La solitudine del cittadino globale*, Milano, Feltrinelli, 2000.
- Id., *Voglia di comunità*, Laterza, Roma-Bari, 2001.

- Id., *La società individualizzata*, Il Mulino, Bologna, 2002.
- Id., *Intervista sull'identità*, Laterza, Roma-Bari, 2003.
- Id., *Vite di scarto*, Laterza, Roma-Bari, 2005.
- Bechelloni G., *Svolta comunicativa. Sette lezioni*, Ipermedium Libri, Napoli, 2002.
- Beck, U., *La società del rischio*, Carocci, Roma, 2000.
- Id., *Un mondo a rischio*, Giulio Einaudi Editore, Torino, 2003.
- Id., *Conditio humana. Il rischio nell'età globale*, Laterza, Roma-Bari, 2008.
- Benhabib S., *La rivendicazione dell'identità culturale. Eguaglianza e diversità nell'era globale*, Il Mulino, Bologna, 2005.
- Bernardi L., De Sandre I., *Composizione e organizzazione del lavoro sociale*, Scuole di Servizio Sociale di Venezia e Verona, Montorio(VR), 1980.
- Bernocchi R., *Le scuole di servizio sociale in Italia. Aspetti e momenti della loro storia*, Fondazione Zancan, Padova, 1984.
- Beveridge W., *Social Insurance and Allied Services: Memoranda from Organizations. Report by Sir William Beveridge*, His Majesty's Stationery Office, London, 1942.
- Bianchi E., De Sandre I. (a cura di), *Solidarietà e soggetti: servizio sociale e teorie di riferimento*, Edizioni Zancan, Padova, 2000.
- Biestek F., *I cinque metodi del servizio sociale*, Malipiero, Bologna, 1960.
- Bilancia F., Di Sciullo F.M., Rimoli F. (a cura di), *Paura dell'altro. Identità occidentale e cittadinanza*, Carocci, Roma, 2008.
- Bobbio N., *L'età dei diritti*, Einaudi, Torino, 1997.
- Bonaglia F., Goldstein A., *Globalizzazione e sviluppo*, Il Mulino, Bologna, 2008.
- Bonan E., Vigna C. (a cura di), *Etica del plurale. Giustizia, riconoscimento, responsabilità*, Vita e Pensiero, Milano 2004,
- Bortoli B., *Teoria e storia del servizio sociale*, Carocci, Roma, 1997.
- Bourdieu P., *Ragioni pratiche*, Il Mulino, Bologna, 1995.
- Butler J., *Corpi che contano*, Feltrinelli Milano, 1996.
- Cacioppo M., Tognetti Bordogna M., *Mappa dell'offerta formativa nelle università: laurea specialistica*, in Rizza S. (a cura di), *Secondo rapporto sulla situazione del servizio sociale*, EISS, Roma, 2003.

- Calidoni P., Cappai G.M (a cura), *Il tirocinio. Quaderno di documentazione e di lavoro*, Università degli Studi di Sassari, Sassari 2001.
- Campanini A.M., *Stato giuridico e professionale dell'assistente sociale*, in "Rassegna di Servizio sociale", EISS, Roma, n. 1, 1999a.
- Id., *Servizio sociale e Sociologia: storia di un dialogo*, Lint, Trento, 1999b.
- Id., *La formazione al servizio sociale in Italia*, in "Rassegna di Servizio Sociale", EISS, Roma, n.3, 2004a.
- Id., *Le linee guida elaborate a livello internazionale*, in "Rassegna di Servizio Sociale", EISS, Roma, n. 3, 2004b.
- Canali Gambardella A., *Caratteristiche, origine e vicende delle scuole di servizio sociale del gruppo ENSISS*, in AA. VV., *Materiali per una ricerca storica delle scuole di servizio sociale. op.cit.*
- Canevini D., *La responsabilità dell'altro*, in "Politiche e servizi alle persone", Centro Studi Zancan, Trento, n. 1, 2003.
- Id., *Storia del servizio sociale*, in M. Dal Pra Ponticelli (a cura di), *Dizionario di servizio sociale*, op.cit.
- Caritas Italiana, Fondazione E. Zancan, *Ripartire dai poveri. Rapporto 2008 su povertà ed esclusione sociale in Italia*, Il Mulino, Bologna, 2008.
- Castaldi A., *Dall'assistenza ai servizi sociali*, Edizioni delle autonomie, Roma, 1982.
- Castel R., *Disuguaglianza e vulnerabilità sociale*, in "Rassegna Italiana di Sociologia", n. 1, 1997.
- CENSIS, *42° Rapporto sulla situazione sociale del paese 2008*, Roma, 2008.
- Certomà G., *Fare sviluppo di comunità nel Mezzogiorno. Storia ed esperienze di lavoro sociale*, Edizioni Sensibili alle Foglie, Bologna, 2009 .
- Cesareo V., *Società multiethniche e multiculturalismi*, Vita e Pensiero, Milano, 2000.
- Cesareo V., Vaccarini I., *La libertà responsabile. Soggettività e mutamento*, Vita e Pensiero, Milano, 2006.
- Cesaroni V., Lussu E., Rovai R., *Professione assistente sociale. Metodologia e tecniche dell'intervento sociale*, Edizioni Del Cerro, Padova, 2000.

- Cester A., De Vreese L.P., *L'altro volto della demenza*, Vega, Mareno di Piave, 2003.
- Cherubini A., *Storia della previdenza sociale*, Editori Riuniti, Roma, 1977.
- Chessa S., *Prima ancora dell'uso della dizione "terzo settore": aspetti formativi del Laboratorio FOIST*, in Merler A. (a cura di) *Dentro il terzo settore*, op.cit.
- Ciacci M. (a cura di), *Interazionismo simbolico*, Bologna, il Mulino, 1983.
- Cipolla C., De Lillo A. (a cura di), *Il sociologo e le sirene. La sfida dei metodi qualitativi*, FrancoAngeli, Milano, 1996.
- Colombo E., *Le società multiculturali*, Carocci, Roma, 2002.
- Commissione per la Riforma della Previdenza Sociale (CRPS), *Rapporto sui lavori della Commissione*, Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale, Roma, 1948.
- Commissione Reale per il Dopoguerra, *Studi e proposte della prima sottocommissione*, Tipografia Artigianelli, Roma, 1920.
- Consiglio d'Europa, *Lotta contro la povertà e l'esclusione sociale. Definizione degli obiettivi adeguati*, Nizza, 7-10 dicembre 2000.
- Coordinamento Nazionale docenti di servizio Sociale, *Il servizio sociale come processo d'aiuto*, FrancoAngeli, Milano, 1993.
- Cortella L., *Tesi provvisorie per una teoria del riconoscimento*, in "Fenomenologia e società", n. 2, 2005.
- Cortellazzo M., Cortellazzo M.A., *Dizionario etimologico della lingua italiana*, Zanichelli, Milano, 1999.
- Cortigiani M., *L'Assistente Sociale e i suoi campi d'intervento*, Phoenix, Roma, 2002.
- Coser L.A., *Le funzioni del conflitto sociale*, Feltrinelli, Milano, 1967.
- Crespi F., *Identità e riconoscimento nella sociologia contemporanea*, Laterza, Bari, 2004.
- Id., Segatori R. (a cura di), *Multiculturalismo e democrazia*, Donzelli, Roma, 1996.
- Dahrendorf R., *Il conflitto sociale nella modernità*, Laterza, Roma-Bari 1989.

- Dal Lago A., *L'ordine infranto. Max Weber e i limiti del razionalismo*, Edizioni Unicopli, Milano, 1983.
- Id., *Non-persone. L'esclusione dei migranti in una società globale*, Feltrinelli, Milano 1999.
- Dal Pra Ponticelli M., *I modelli teorici del servizio sociale*, Astrolabio, Roma, 1985.
- Id., *La dimensione unitaria e "comunitaria" del servizio sociale territoriale*, in Id., Bianchi E., Cavallone A.M., DeSandre I., Gius E., Polmonari A., *Il lavoro sociale professionale tra soggetti e istituzioni*, op.cit.
- Id., *Problemi di definizione e riferimenti teorici*, in Coordinamento Nazionale Docenti di Servizio Sociale, *Il servizio sociale come processo d'aiuto*, FrancoAngeli, Milano, 1993.
- Id., *I soggetti in alcune teorie del servizio sociale: attualità di un dibattito*, in Bianchi E., De Sandre I. (a cura di), *Solidarietà e soggetti*, op.cit.
- Id. (a cura di), *Dizionario di Servizio Sociale*, Carocci, Roma, 2005.
- Id., Bianchi E., Cavallone A.M., DeSandre I., Gius E., Polmonari A., *Il lavoro sociale professionale tra soggetti e istituzioni*, FrancoAngeli, Milano, 1988.
- Dasgupta P., *Povert , ambiente e societ *, Il Mulino, Bologna, 2007.
- De Menasce J.C., *Appunti di morale professionale ad uso degli assistenti sociali*, ENSISS, Roma, 1953.
- Dellavalle S., *Chi ha paura dell'unione europea*, in "Teoria Politica", n. 1, 1998.
- Denzin N.K., *Sociological Method. A Sourcebook*, Butterworths, London, 1970.
- Derrida J., *La scrittura e la differenza*, Einaudi, Torino, 1982
- Id., *Politiche dell'amicizia*, Cortina, Milano, 1995.
- Id., *La «différance»*, in "Margini della filosofia", Einaudi, Torino 1997.
- Id., *Violenza e metafisica*, in "La scrittura e la differenza", Einaudi, Torino 1992.
- Di Flumeri F., *Principi e fondamenti del servizio sociale*, Books & News, Foggia, 1992.
- Diomede Canevini M., voce "Storia del servizio sociale", in Dal Pra Ponticelli M. (a cura di), *Dizionario di Servizio Sociale*, op.cit.
- Dominelli L., *Il servizio sociale. Una professione che cambia*, Erickson, Trento, 2005.

- Donati P., *Introduzione alla sociologia relazionale*, FrancoAngeli, Milano, 1983.
- Id., De Vita R., Sgritta G.B. (a cura di), *La politica sociale oltre la crisi del welfare State*, FrancoAngeli, Milano, 1994.
- Ducci V., *Servizio sociale e servizi sociali tra crisi e riforme*, EISS, Roma, 1955.
- Dworkin R., *I diritti presi sul serio*, il Mulino, Bologna, 1982.
- Id., *I fondamenti dell'eguaglianza liberale*, in Dworkin R., Maffettone S., *I fondamenti del liberalismo*, Laterza, Roma-Bari, 1996.
- Elazar D. J., *Idee e forme del federalismo*, Edizioni di Comunità, Milano, 1995.
- Engelhardt H.T., *Manuale di bioetica*, Il Saggiatore, Milano, 1991.
- Etzioni A., *Nuovi comunitari*, Arianna, Bologna, 2003.
- EURISPES, *21° Rapporto Italia 2009. Percorsi di ricerca nella società italiana*, Edizioni Eurilink, Roma, 2009.
- Fadda A., *Tra controllo sociale e politiche sociali*, Unidata, Sassari, 2007.
- Fargion S., *Il servizio sociale. Storia, temi, dibattiti*, Laterza, Bari, 2009.
- Ferrara A. (a cura di), *Comunitarismo e liberalismo*, Editori Riuniti, Roma, 1992.
- Ferrario F., *Il lavoro sociale di rete*, NIS, Roma, 1992.
- Id., *La dimensione dell'ambiente nel processo d'aiuto*, in Coordinamento Nazionale docenti di servizio Sociale, op.cit.
- Id., *Le dimensioni del servizio sociale*, Carocci, Roma, 2004.
- Ferrario F., Gottardi G., *Territorio e servizio sociale*, Ed. Unicopli, Milano, 1987.
- Ferrario P., *Politica dei servizi sociali. Strutture, trasformazioni, legislazione*, Carocci, Roma, 2001.
- Ferrarotti F., *Servizio sociale ed enti pubblici nella società italiana in trasformazione*, Armando, Roma, 1965.
- Field J., *Il capitale sociale: un'introduzione*, Erickson, Trento, 2004.
- Fiorentino Busnelli E., De Menasce G., *La nascita del servizio sociale in Italia*, Ed. Studium, Roma, 2000.
- Florea A., *L'assistente sociale: analisi di una professione*, Istiss, Roma, 1966.
- Folgheraiter F., *Teoria e metodologia del servizio sociale*, FrancoAngeli, Milano, 1998.
- Foucault M., *Sorvegliare e punire*, Einaudi, Torino, 1976.

- Forestieri D., *Diritto e persona. Prospettive sociologico-giuridiche tra Otto e Novecento*, FrancoAngeli, Milano, 2008.
- Freire P., *La pedagogia degli oppressi*, EGA Padova, 2002.
- Fukuyama F., *La grande distruzione. La natura umana e la ricostruzione di un nuovo ordine sociale*, Baldini & Castoldi, Milano, 1999.
- Gainotti M.A., Pallini S. (a cura di), *La violenza domestica. Testimonianze, interventi, riflessioni*, Edizioni Scientifiche MAGI, Roma, 2008.
- Galantino L., *Diritto comunitario del lavoro*, Giappichelli, Torino, 2009.
- Galli C. (a cura di), *Multiculturalismo. Ideologie e sfide*, Il Mulino, Bologna, 2006.
- Gallino L., *Globalizzazione e disuguaglianze*, Laterza, Roma-Bari, 1991.
- Galtung J., *I bisogni fondamentali*, in Tarozzi A. (a cura di), *Visioni di uno sviluppo diverso*, Edizioni Gruppo Abele, Torino, 1990.
- Gariazzo G., *L'esordio del servizio sociale in Italia tra sollecitazioni americane ed esigenze nazionali*, in "La Rivista del Servizio Sociale", 4, 1999.
- Geertz C., *Interpretazione di culture*, il Mulino, Bologna, 1987.
- Id., *Mondo globale, mondi locali. Cultura e politica alla fine del XX secolo*, Il Mulino, Bologna, 1994.
- Gemignani P., *Mutamento di paradigma nel servizio sociale*, Pacini-Fazzi, Lucca, 1990.
- Gentile G., *Teoria generale dello spirito come atto puro*, Laterza, Bari, 1920.
- Giaccardi C., Magatti M., *La globalizzazione non è un destino*, Laterza, Roma-Bari, 2001.
- Giddens A., *La trasformazione dell'intimità*, il Mulino, Bologna, 1995.
- Id., *Il mondo che cambia. Come la globalizzazione ridisegna la nostra vita*, Il Mulino, Bologna, 2002.
- Giorio G., *Lineamenti per una metodologia dell'organizzazione e della partecipazione sociale*, Centro Studi Rezzara, Vicenza, 1975.
- Id., Lazzari F., Merler A. (a cura di), *Dal micro al macro. Percorsi socio-comunitari e processi di socializzazione*, CEDAM, Padova, 1999.
- Id., *Strutture e sistemi sociali nell'attuale dinamica valoriale*, CEDAM, Padova, 2000.

- Id. (a cura di), *Dall'intersoggettività alla reciprocità nelle risposte ai bisogni umani della società tecnologica*, CEDAM, Padova 1990.
- Giovannetti M., *L'accoglienza incompiuta. Le politiche dei comuni italiani verso un sistema di protezione nazionale per i minori stranieri non accompagnati*, Il Mulino, Bologna, 2008.
- Gramsci A., *Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura*, Einaudi, Torino, 1949.
- Grigoletti Butturrini P., *Quadro istituzionale e lavoro degli operatori sociali: evoluzione storica e interrelazioni*, in Bernardi L., De Sandre I., *Composizione e organizzazione del lavoro sociale*, Scuole di Servizio Sociale di Venezia e Verona, Montorio(VR), 1980.
- Grossman M., *L'ordinamento delle scuole per assistenti sociali*, UNSAS Centro Studi, Roma, 1951.
- Gruppo SPE (a cura di), *Verso una sociologia per la persona*, FrancoAngeli, Milano, 2004.
- Gui L., *Servizio sociale fra teoria e pratica*, Lint, Trieste, 1999.
- Id., *Le sfide teoriche del servizio sociale*, Carocci, Milano, 2004.
- Habermas J., *Teoria dell'agire comunicativo*, Il Mulino, Bologna, 1986.
- Id., *L'inclusione dell'altro*, Feltrinelli, Milano, 1998.
- Id., Taylor C., *Multiculturalismo. Lotte per il riconoscimento*, Feltrinelli, Milano, 1999.
- Hegel G.W.F., *Fenomenologia dello spirito*, La Nuova Italia, Firenze, 1984.
- Hobsbawm E., *Il secolo breve*, Rizzoli, Milano, 1997.
- Honneth A., *Riconoscimento e disprezzo. Sui fondamenti di un'etica post-tradizionale*, Rubbettino, Messina, 1993.
- Id., *Il dolore dell'indeterminato*, Manifestolibri, 2003.
- IFSW, *Definition of Social Work*, fonte: <http://www.ifsw.org>.
- Izzo A., *Storia del pensiero sociologico*, il Mulino, Bologna, 1994.
- Jaffe H., *Davanti al colonialismo: Engels, Marx e il marxismo*, Jaca Book, Milano 2007.
- Jick T.D., *Mixing Qualitative and Quantitative Methods. Triangulation in Action*, in Mahanen J.V. (ed.), *Qualitative Methodology*, op.cit.

- Kojève A., *Introduzione alla lettura di Hegel*, Adelphi, Milano, 1996.
- Kymlicka W., *La cittadinanza multiculturale*, il Mulino, Bologna, 1999.
- Labontè-Roset C., intervento svolto al Seminario “La formazione al servizio sociale in Europa: verso un “European Quality System”, Conferenza Nazionale Coordinatori Corsi di Laurea in Scienze del Servizio Sociale, Parma, 2 febbraio 2004.
- Lafay G., *Capire la globalizzazione*, Il Mulino, Bologna, 1998.
- Larmore C., *Le strutture della complessità morale*, Feltrinelli, Milano, 1990.
- Law A., *Evolution of the Welfare State in Scotland*, in Mooney G., Sweeney T. & Law A. (eds), *op. cit.*
- Leonardi L., *La dimensione sociale della globalizzazione*, Carocci, Roma 1997
- Levi Bacci M., *Conquista. La distruzione degli Indios americani*, il Mulino, Bologna 2005.
- Levi-Strauss C. (a cura di), *L'identità*, Sellerio, Palermo, 1980.
- Locke J., *Sulla Tolleranza*, Laterza, Roma-Bari, 1989.
- Loretoni A., *A proposito del “principio federale”: la riflessione di Daniel J. Elazar nella prospettiva dell'integrazione europea*, in “Teoria Politica”, n. 1, 1998.
- Luhmann N., Schorr K.E., *Il sistema educativo. Problemi di riflessività*, Armando, Roma 1988.
- Lyotard F., *La condizione postmoderna*, Feltrinelli, Milano 1996.
- Mac Intyre A., *Dopo la virtù*, Feltrinelli, Milano, 1988.
- Id., *Il patriottismo è una virtù?*, in Ferrara A. (a cura di), *op. cit.*
- Macaluso M.A., *Etica dell'operatore, soggettività e formazione*, in Vecchiato T., Villa F., *La deontologia professionale nel servizio sociale*, *op.cit.*
- Maffettone S., *Etica pubblica. La moralità nelle istituzioni nel terzo millennio*, Il Saggiatore, Milano, 2001.
- Mahanen J.V. (ed.), *Qualitative Methodology*, Sage, London, 1983.
- Marshall T.H., *Cittadinanza e classe sociale*, Laterza, Roma-Bari, 2002.
- Martinelli F., *Gli assistenti sociali nella società italiana*, Istiss, Roma, 1965.
- Marzocchi V., *La democrazia discorsiva. Inclusione comunicativa, privatezza giuridica e confini statali*, in “Fenomenologia e società”, n. 3, 1998.

- Marzotto C., *Per un'epistemologia del servizio sociale. La posizione del soggetto*, FrancoAngeli, Milano, 2002.
- Id. (a cura di), *Per un'epistemologia del servizio sociale: la posizione del soggetto*, FrancoAngeli, Milano, 2007.
- Mastellone S., *Storia del pensiero politico europeo*, UTET, Torino, 1989.
- Melucci A., *Il gioco dell'io*, Feltrinelli, Milano, 1991.
- Id., *Culture in gioco*, Il Saggiatore, Milano, 2000.
- Melucci A. (a cura di), *Verso una sociologia riflessiva*, il Mulino, Bologna, 1998.
- Merker N., *Europa oltre i mari. Il mito della missione di civiltà*, Editori Riuniti, Roma 2006.
- Merler A. *Le isole nei percorsi di autonomia e di autogoverno*, in Merler A., Piga M.L., *op. cit.*
- Id., *Presentazione del Corso di Laurea in Servizio Sociale a Indirizzo Europeo alla Prima Conferenza d'Ateneo sulla Didattica*, Sassari, 12-13 febbraio 2004.
- Id., (a cura di) *Dentro il terzo settore*, FrancoAngeli, Milano, 2001.
- Id., Piga M.L., *Regolazione sociale, insularità, percorsi di sviluppo*, Editrice Democratica Sarda, Sassari, 1996.
- Mill J.S., *Saggio sulla libertà*, il Saggiatore, Milano, 1981.
- Mishra P., *La tentazione dell'Occidente*, Guanda, 2007.
- Mooney G., Sweeney T. & Law A. (eds), *Social Care, Health and Welfare in Contemporary Scotland*, Kynoch & Blaney, Glasgow, 2006.
- Monticane A. (a cura di), *La storia dei poveri. Pauperismo ed assistenza nell'età moderna*, Edizioni Studium, Roma, 1985.
- Morin E., *Il Metodo. L'identità umana*, Raffaello Cortina, Milano, 2002.
- Mortari L., *Aver cura della vita e della mente*, La Nuova Italia, 2002.
- Natoli S., *L'arte inattuale della cura de sé*, in "Animazione sociale", n. 10, 1998.
- Neve E., *Il servizio sociale*, Carocci, Roma, 2004.
- Nigris D., *Standard e non standard nella ricerca sociale. Riflessioni metodologiche*, FrancoAngeli, Milano, 2003.
- Oliva A., Alexander T., *Per una università europea*, in "Associazione TreeLLLe", Genova, n. 3, 2003.

- Oliva A., Alexander T., *L'Istruzione superiore: lo scenario internazionale*, in "Associazione TreeLLLe", Genova, n.3, 2003
- Oliviero A., *Umiliato e offeso: il tirocinio di servizio sociale nella nuova normativa universitaria. Parte integrante o contaminazione da evitare?*, Tesi di laurea - Università di Trieste Monica E., *La laurea specialistica in Servizio Sociale*, Tesi di laurea - Università di Parma.
- Ossicini Ciolfi T., *L'assistente sociale ieri, oggi e domani*, in "La rivista di servizio sociale", 2, 1980.
- Pastore B., *Pluralismo, fiducia, solidarietà. Questioni di filosofia del diritto*, Carocci, Roma, 2007.
- Payne M., *The Origin of Social Work: Continuity and Change*, in Fargion S., *op. cit.*
- Perlingieri M., *Manuale di diritto civile*, Liguori, Napoli, 1997.
- Pizzorno A., *Il velo della diversità. Studi su razionalità e riconoscimento*, Feltrinelli, Milano, 2007.
- Raineri ML., *Il tirocinio di servizio sociale*, FrancoAngeli, Milano, 2007.
- Rawls J., *Una teoria della giustizia*, Feltrinelli, Milano, 1982.
- Id., *La giustizia come equità*, Liguori, Napoli, 1995.
- Remotti F., *Contro l'identità*, Laterza, Roma-Bari, 1996
- Richards M., *La costruzione di programmi per la formazione sul campo*, in AA.VV., *Il tirocinio professionale nella formazione di base*, op.cit.
- Ricoeur P., *Percorsi del riconoscimento. Tre studi*, Cortina, Milano 2005.
- Rizza S. (a cura di), *Secondo rapporto sulla situazione del servizio sociale*, EISS, Roma, 2003.
- Rorthy R., *Cosmopolitismo senza emancipazione: una risposta a Jean-François Lyotard*, in "Scritti Filosofici", Laterza, Roma-Bari, 1994.
- Ross M.G., *Organizzazione di comunità: teoria e principi*, ONARMO, Roma, 1963.
- Rossilli M. (a cura di), *I diritti delle donne nell'Unione Europea. Cittadine migranti schiave*, Edizioni EDIESSE, Roma, 2009.
- Rousseau J.J., *Emilio*, Armando, Roma, 1969.
- Sandel M., *Il liberalismo e i limiti della giustizia*, Feltrinelli, Milano, 1994.

- Sassen S., *Una sociologia della globalizzazione*, Einaudi, Torino, 2008.
- Schmitt C., *Dottrina della costituzione*, Giuffr , Milano, 1984.
- Schön D.A., *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari 1993.
- Schutz A., *Saggi sociologici*, UTET, Torino, 1979.
- Sciolla L. (a cura di), *Identit . Percorsi di analisi in sociologia*, Rosenberg e Sellier, Torino, 1983.
- Scuola di Servizio Sociale di Trento, *Materiali per una ricerca storica delle scuole di servizio sociale*, Fondazione Zancan, Padova, 1980.
- Searle J.R., *Occidente e multiculturalismo*, LUISS, University Press, 2006.
- Secondulfo D. (a cura di), *Trasformazioni sociali e nuove culture del benessere*, FrancoAngeli, Milano, 2000.
- Sen A., *Identit  e violenza*, Laterza, Roma-Bari, 2006.
- Sennett R., *L'uomo flessibile*, Feltrinelli, Milano, 1999.
- Id., *Rispetto. La dignit  umana in un mondo di diseguali*, Il Mulino, Bologna, 2004.
- Sgroi E., *Aspetti teorici e pratici dello sviluppo di comunit *, in "Assistenza Oggi", n. 4, 1961.
- Siep L., *Il riconoscimento come principio della filosofia pratica*, Pensa, Lecce, 2007.
- Simmel G., *Individuo e gruppo*, Armando, Milano, 1989.
- Singer P., *Etica pratica*, Liguori, Napoli, 1989.
- Sparti D., *Etnografi di noi stessi. Una prospettiva non individualistica sull'identit  personale*, in "Rassegna Italiana di Sociologia", n. 1, 1994.
- Id., *Soggetti al tempo*, Feltrinelli, Milano, 1996.
- Id., *L'importanza di essere umani. Etica del riconoscimento*, Feltrinelli, Milano, 2003.
- Spinelli E., *Immigrazione e servizio sociale: conoscenze e competenze dell'assistente sociale*, Carocci Faber, Roma, 2005.
- Sturzo L., *La societ . Sua natura e leggi*, in Id., *Opera Omnia*, Rubettino, Roma.
- Tafaro S., *Diritto, persona, centralit  dell'uomo*, in "Diritto e Storia. Rivista Internazionale di Scienze Giuridiche e Tradizione Romana", 7, 2008.

- Tamburini A. *La gratuità nelle professioni sociali. L'aiuto competente al di là della norma e del dovuto.* in "Politiche sociali e servizi," 2, 1999.
- Tarozzi A. (a cura di), *Visioni di uno sviluppo diverso*, Edizioni Gruppo Abele, Torino, 1990.
- Taylor C., *Il dibattito fra sordi liberali e comunitaristi*, in A. Ferrara (a cura di), op. cit.
- Id., *Radici dell'io. La costruzione dell'identità moderna*, Feltrinelli, Milano, 1993a.
- Id., *Multiculturalismo. La politica del riconoscimento*, Anabasi, Milano, 1993b.
- Id., *Il disagio della modernità*, Laterza, Roma-Bari, 1994.
- Id., *La politica del riconoscimento*, in Habermas J., Taylor C., *Multiculturalismo. Lotte per il riconoscimento*, Feltrinelli, Milano, 1998.
- Id., *La topografia morale del sé*, Ets, Pisa 2004.
- Thurstone L.L., Diana P. (a cura di), *Gli atteggiamenti si possono misurare*, Edizioni Kurumuny, Bari, 2008.
- Titmuss R., *Commitment to Welfare*, Allen & Unwin, London, 1968.
- Todorov T., *La conquista dell'America. Il problema dell' "altro"*, Einaudi, Torino, 1984.
- Id., *La vita in comune. L'uomo è un essere sociale*, Pratiche, Milano, 1998.
- Id., *Noi e gli altri. La riflessione francese sulla diversità umana*, Einaudi, Torino, 1991.
- Toscano M.A (a cura di), *Introduzione al Servizio Sociale*, Laterza, Roma-Bari, 1996.
- Touraine A., *Libertà, uguaglianza, diversità. Si può vivere insieme?*, Il Saggiatore, Milano, 1998.
- Id., *La globalizzazione e la fine del sociale. Per comprendere il mondo contemporaneo*, Il Saggiatore, Milano, 2007.
- Id., Khosrokhavar F., *La ricerca di sé. Dialogo sul soggetto*, il Saggiatore, Milano 2003.
- Trupia P., *Potere di convocazione. Manuale per una comunicazione efficace*, Liguori Editore, Napoli 2002.

- Ue Fondo Sociale Europeo, Ministero Del Lavoro, Della Salute e Delle Politiche Sociali, *Contributi per l'analisi delle politiche pubbliche in materia di immigrazione*, ISFOL, Roma, 2008.
- Vallin O. (a cura di), *Atti del convegno di studi per l'assistenza sociale. Tremezzo settembre-ottobre 1946*, Marzorati, Milano, 1947.
- Vargiu A., *Metodologia e tecniche per la ricerca sociale. Concetti e strumenti di base*, FrancoAngeli, Milano, 2007.
- Veca S., *Dell'incertezza. Tre meditazioni filosofiche*, Feltrinelli, Milano, 1997.
- Id., *La filosofia politica*, Laterza, Roma-Bari, 1998.
- Vecchiato T., Villa F., *La deontologia professionale nel servizio sociale*, Vita e pensiero, Milano 1992.
- Villa F., *Le dimensioni del servizio sociale*, Vita e Pensiero, Milano, 2002.
- Viola F., *La democrazia deliberativa tra costituzionalismo e multiculturalismo*, in "Ragion Pratica", n. 20, 2003.
- Vigna C., Zamagni C., *Multiculturalismo e identità*, Vita e Pensiero, Milano, 2002.
- Walzer M., *Sfere di giustizia*, Feltrinelli, Milano, 1987.
- Id., *Sulla tolleranza*, Laterza, Roma-Bari, 1998.
- Weber M., *L'etica protestante e lo spirito del capitalismo*, Sansoni, Firenze, 1965.
- Yunus M., *Un mondo senza Povertà*, Feltrinelli, Milano, 2008.
- Zolo D., *Chi dice umanità. Guerra, diritto e ordine mondiale*, Einaudi, Torino, 2000.

Altre fonti consultate

Commissione dei delegati dei presidi di Giurisprudenza, Lettere e Filosofia, Medicina e Chirurgia, Scienze Politiche dell'Università degli Studi di Sassari, *Manifesto degli Studi del corso di Laurea in Servizio Sociale ad Indirizzo Europeo*, Sassari, A.A.2000/01.

Comunicato stampa MIUR, Roma, 16 giugno 2004.

Corso di Laurea Interfacoltà in Servizio Sociale ad Indirizzo Europeo, *Regolamento di Tirocinio*, Università degli Studi di Sassari, Anno 2002.

Costituzione della Repubblica Italiana, UTET, Torino, 2000.

Documento Direzione amministrativa Corso di Laurea interfacoltà in Scienze del Servizio Sociale a indirizzo Europeo dell'Università di Cagliari, Cagliari 2004.

Legge 6972/1890, *Norme sulle istituzioni pubbliche di assistenza e beneficenza*.

Legge 132/1968, *Enti ospedalieri e assistenza ospedaliera*.

Legge 833/1978, *Istituzione del servizio sanitario nazionale*.

Siti internet

<http://www.unimondo.oneworld>.

<http://www.microfinanza.it>