



A.D. MDLXII

UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI SASSARI

DIPARTIMENTO DI ECONOMIA ISTITUZIONI E SOCIETA'

Scuola di Dottorato di Ricerca in Scienze Sociali

Indirizzo Fondamenti e Metodi delle Scienze Sociali e del Servizio Sociale

XXIV CICLO

TIROCINIO E PROFESSIONE NEL SERVIZIO SOCIALE

Esperienze e riflessioni di studenti e supervisori

Tesi di Dottorato di Mario Marini

Sassari, 2011

Tutor

Prof.ssa Maria Lucia Piga

Direttore della Scuola di Dottorato

Prof. Antonio Fadda

Il percorso di dottorato è stata un'occasione preziosa ed unica per dedicarmi allo studio e alla riflessione, indirizzata in particolare alla professione che ho scelto per la mia vita.

Un ringraziamento innanzitutto agli interpreti ed esperti della disciplina, incontri importanti che mi hanno consentito di arrivare sin qui, la Dott.ssa Franca Ferrario, che con la sua passione e testimonianza mi ha stimolato a sviluppare le mie conoscenze e intraprendere nuovi percorsi, e la Prof.ssa Silvia Fargion che mi ha fornito preziosi suggerimenti per indirizzare il mio studio.

Un grazie sentito al Prof. Alberto Merler, coordinatore di indirizzo della Scuola di Dottorato, per l'attenzione al servizio sociale e per gli stimoli multidisciplinari e multiculturali con cui accompagna il percorso dei dottorandi, alla Prof.ssa Maria Lucia Piga per le indicazioni importanti fornite al mio lavoro di approfondimento teorico ed empirico, e a tutto il gruppo di docenti e ricercatori del Dipartimento di Economia, Istituzioni e Società dell'Università di Sassari, che si dedica con passione e competenza al lavoro di insegnamento e ricerca.

Grazie poi agli studenti e agli assistenti sociali che, concedendomi volentieri l'opportunità dell'intervista, mi hanno testimoniato il contributo appassionato e personale con cui partecipano allo sviluppo di questa professione e si impegnano per una società più equa.

Un grazie infine a tutti, amici e colleghi, che in questi anni hanno incoraggiato e sostenuto il mio percorso.

INDICE

INTRODUZIONE	7
CAPITOLO PRIMO	
IL SERVIZIO SOCIALE COME DISCIPLINA TEORICO-PRATICA	15
1.1 Il servizio sociale come disciplina	15
1.2 Il problema epistemologico	21
1.3 Epistemologia del servizio sociale	30
1.4 Il servizio sociale: comunità di pratiche, comunità di pensiero, tradizione di ricerca	37
1.5 Sapere pratico e saggezza pratica	42
1.6 La conoscenza “artistica” e il sapere delle emozioni	55
1.7 La ricerca di servizio sociale	66
1.8. Una pluralità di saperi, di teorie, di paradigmi	72
CAPITOLO SECONDO	
IL SERVIZIO SOCIALE COME PROFESSIONE	75
2.1 L’origine delle professioni e l’interpretazione funzionalista	75
2.2 Diversi approcci al processo di professionalizzazione	80
2.3 Oltre il funzionalismo: nuovi contributi allo studio delle professioni	86
2.4 La “terza logica” di Freidson	94
2.5 Processi di professionalizzazione e di deprofessionalizzazione: il ruolo delle professioni nella società contemporanea	97
2.6 Le professioni sociali	102
2.7 L’origine del servizio sociale	108
2.8 Il servizio sociale è una professione?	114
2.9 Il dibattito odierno sulla professione: le questioni aperte	123

CAPITOLO TERZO

IL TIROCINIO DI SERVIZIO SOCIALE: EVOLUZIONE STORICA, ELEMENTI CARATTERIZZANTI, TENDENZE IN ATTO	131
3.1 Tirocinio e professioni	131
3.2 Tirocinio e socializzazione al lavoro	134
3.3 L'evoluzione del tirocinio di servizio sociale in Italia	138
3.4 La supervisione didattica come elemento caratterizzante del tirocinio di servizio sociale	145
3.5 Il supervisore e gli stili di supervisione	149
3.6 Il processo di supervisione: dal contratto alla valutazione	152
3.7 La relazione di supervisione	158
3.8 Apprendimento e formazione nel tirocinio	163
3.9 Errore e difficoltà nel processo di apprendimento	168
3.10 Il tirocinio di servizio sociale oggi in Italia: punti di forza, criticità, tendenze	171
3.11 Linee guida internazionali e nazionali sul tirocinio di servizio sociale	180

CAPITOLO QUATTRO

LA RIFLESSIONE TEORICA SUL TIROCINIO: PROPOSTA DI UNA LETTURA CHE INDIVIDUA ALCUNI APPROCCI PREVALENTI	185
4.1 Un tirocinio “in movimento”	185
4.2 L’approccio “centrato sull’apprendimento”	186
4.3 L’approccio “centrato sui sistemi”	195
4.4 L’approccio “centrato sulla riflessività”	208
4.5 La riflessività nel servizio sociale e nel tirocinio: i riferimenti teorici da Dewey a Schön	214

CAPITOLO QUINTO

LA RICERCA EMPIRICA: ESPERIENZE E RIFLESSIONI DI STUDENTI E SUPERVISORI	231
5.1 Il disegno della ricerca	231
5.1.1 Orientamento generale e obiettivi della ricerca	231
5.1.2 Orientamenti epistemologici e scelte metodologiche	233
5.1.3 La traccia di intervista semistrutturata	239
5.1.4 Il contesto della ricerca e la scelta del campione	241
5.1.5 Accesso al campo ed etica della ricerca	245
5.1.6 Le caratteristiche del campione	247

5.1.7	Trascrizione, codifica e analisi delle interviste	252
5.2	Il contesto della ricerca: i Corsi di Laurea in Servizio Sociale di Sassari e Genova	254
5.2.1	Il Corso di Laurea in Servizio Sociale di Sassari	254
5.2.2	Il Corso di Laurea in Servizio Sociale di Genova	257
5.2.3	Primi spunti per una comparazione	261
5.3	I tirocinanti intervistati: percorsi di studio e lavoro	262
5.4	L'intersezione nel tirocinio dei sistemi università, servizi, comunità professionale	267
5.4.1	L'accoglienza dei tirocinanti nei servizi	267
5.4.2	L'organizzazione dei tirocini nel percorso formativo a Sassari e a Genova: un confronto	272
5.4.3	L'accompagnamento al tirocinio della sede accademica	277
5.4.4	La comunità professionale	291
5.5	La soggettività agente	295
5.5.1	Il coinvolgimento delle dimensioni motivazionali e valoriali	296
5.5.2	Il coinvolgimento della dimensione emotiva	304
5.6	Il processo formativo dello studente tra guida e autonomia, tra scoperte ed errori	314
5.7	Soggettività agente e processo formativo: verso l'individuazione di alcuni idealtipi	328
5.8	L'agire significativo dentro il sistema "professione"	351
5.8.1	Quale "aiuto" offre il servizio sociale?	352
5.8.2	Verso un servizio sociale riflessivo e postmoderno?	362
	ALLEGATI	374
	TRACCIA DI INTERVISTA SEMISTRUTTURATA AGLI STUDENTI	375
	TRACCIA DI INTERVISTA SEMISTRUTTURATA AI SUPERVISORI	377
	Simboli semplificati per la trascrizione	379
	BIBLIOGRAFIA	380

INTRODUZIONE

Lo stesso studio, la stessa ricerca,
assumono allora le valenze
di un viaggio conoscitivo
nella pluralità delle dimensioni
proprie di ogni situazione,
soprattutto qualora il ricercatore
sia capace lui stesso di muoversi,
di guardare in più direzioni.

(Alberto Merler)

Per molti anni ho svolto attività di supervisore di studenti del corso di laurea in servizio sociale: un'esperienza sempre intensa di interazione, di scambio riflessivo e personale, di stimolo a mettermi in discussione, a non dare per scontate le pratiche proprie di una professione, quella di assistente sociale, che svolgo ormai da trent'anni. In relazione con lo studente in situazione formativa, sono stato stimolato a riflettere sul significato di ogni azione che compio, sui rischi, le potenzialità, le alternative che ogni scelta comporta nel mio agire professionale. Svolgendo supervisione mi sono assunto, in collaborazione con la sede accademica, una responsabilità didattica, e passo per passo, in dialogo e collaborazione con il tirocinante, occorreva costruire le condizioni per una osservazione e studio del servizio, del territorio e dell'attività professionale, per l'assunzione di compiti congrui e progressivi nell'ambito di un percorso di formazione ad una professione complessa.

Mi sono poi ritrovato ad assumere altri ruoli, come docente e come tutor, per osservare, da un altro punto di vista, quello della sede accademica, l'"intersezione di sistemi"¹, che si realizza nell'attivazione dei tirocini. Qui l'attenzione si orienta maggiormente sull'interazione tra pratica e teoria nel percorso formativo, sul ruolo del tirocinio nel contesto di un corso di laurea che si propone obiettivi di approfondimento teorico e di ricerca nell'ambito della disciplina di servizio sociale e, nel contempo, di preparazione all'esercizio di una professione.

¹ Gui parla di quattro sistemi: il sistema formativo, il sistema dei servizi sociali, il sistema professione e infine il sistema tirocinio (L. Gui, *Servizio Sociale fra teoria e pratica. Il tirocinio, luogo di integrazione*, LINT, Trieste, 1999, pag. 85).

Con diversi ruoli, ho potuto osservare i percorsi di formazione, di crescita professionale e personale, che gli studenti intraprendono e che supervisori e servizi accompagnano: percorsi talora ricchi e fecondi, talora difficili e travagliati, in cui i vari attori in gioco dispiegano impegno e motivazione, incontrano difficoltà, ricercano soluzioni nuove per problemi imprevisi.

Alla conclusione di ogni percorso, studente, supervisore, e docente, e talora anche altri attori (operatori e responsabili dei servizi, docenti di discipline professionali) esprimono valutazioni sul percorso, sulla sua qualità, e prefigurano esiti di eccellenza o di difficoltà rispetto al futuro esercizio dell'attività professionale, a cui il tirocinio, molto più dello studio accademico, è immediatamente associato. Da parte di supervisori e docenti si rileva, talora anche in modo soltanto intuitivo, che ci sono tirocini "ben riusciti" ed altri caratterizzati invece da criticità non risolte. Alcuni studenti, attraverso l'esperienza pratica, giungono a verificare e rafforzare le motivazioni e la scelta, mostrano di aver compreso e introiettato, attraverso una conoscenza "personale", gli elementi salienti della professione. Per altri studenti tale risultato appare più problematico.

Che cosa accade veramente all'interno di questi percorsi, quali sono i fattori che influenzano od ostacolano il percorso formativo, che cosa consente di superare difficoltà anche importanti guadagnando competenze supplementari e che cosa invece determina situazioni resistenti di impasse? Sono le domande che mi hanno suscitato l'interesse per un approfondimento del tema, sia dal punto di vista della letteratura che attraverso una ricerca empirica. Quanto le dimensioni personali, di conoscenza emotiva, di capacità relazionale, anche di una saggezza pratica che inizia a costituirsi, concorrono con la formazione accademica per mettere le basi della identità professionale, in un disciplina, il servizio sociale, in cui la valenza "scientifica" si affianca a saperi "altri", altrettanto importanti?

Il tirocinio è considerato, fin dalle origini storiche della professione, aspetto essenziale della formazione al servizio sociale. Si tratta di una specificità che ha mantenuto il suo valore, in modo anche più forte di quanto accada in altre professioni, nei diversi contesti storici e geografici in cui si è diffuso il servizio sociale, ed anche con il variare dei contesti istituzionali, compresa l'università che pure non era molto preparata, dal punto di vista sia organizzativo che culturale, a ospitare questa inflessione teorico-pratica della formazione.

La centralità del tirocinio per la formazione alla professione, rilevata nella sua costanza e diffusione, non può essere dunque solo il risultato di un approccio pedagogico, ma appare come una dimensione co-essenziale al costituirsi del servizio sociale come disciplina teorico-pratica, disciplina fondata su un sapere che è scienza ma anche arte. E dunque le competenze di una professione così configurata non possono essere conseguite solo in un'aula accademica, ma anche nella partecipazione ad un contesto di pratica reale e, soprattutto, nella circolarità che si può costituire tra questi due “luoghi” di apprendimento.

È interessante notare come questa centralità, riferita alla generazione dei prossimi professionisti, venga percepita con particolare attenzione dalla comunità degli attuali professionisti, se è vero che attorno a questa esperienza sono impegnati, a diverso titolo, un numero considerevole di assistenti sociali: docenti di tirocinio, tutor, supervisor, assistenti sociali presenti nel servizio che accoglie tirocinanti.

Rivestono un'indubbia importanza, per l'esito del tirocinio, le condizioni organizzative e istituzionali, lo stato di salute dei “sistemi”: ci si chiede se il servizio vive una situazione di relativa stabilità, se l'assistente sociale ha funzioni definite e carico di lavoro compatibile con l'impegno supplementare della supervisione, se il clima del servizio è sufficientemente collaborativo e accogliente, se la gestione dell'utenza è mantenuta sotto controllo senza rischi alla stessa incolumità degli operatori. In molte occasioni il mancato determinarsi di una di queste condizioni induce a decidere di non attivare il tirocinio, oppure, se è già avviato, si teme un condizionamento negativo rispetto al suo esito. Un dato piuttosto diffuso, e in parte curioso, è che numerosi servizi vengono descritti in una situazione di “transizione”, di “riorganizzazione” delle funzioni e dei compiti, come se dovessero attraversare continue trasformazioni, in una ricorrente magmaticità. E può sembrare che durante queste trasformazioni non ci siano le condizioni per un apprendimento degli studenti.

Di fatto poi sono numerosi gli assistenti sociali che accettano comunque di accogliere un tirocinante, nonostante le condizioni non siano “ottimali”.

Viene allora da chiedersi: ma quali sono le condizioni “ottimali” in cui lo studente può veramente svolgere un tirocinio di qualità? E sulla base di quali criteri gli attori in gioco costruiscono valutazioni positive o negative?

L'elaborazione teorica e le ricerche empiriche, in Italia, hanno condotto a elaborare un modello organizzativo, che, pur con sensibili varianti e declinazioni locali,

presenta importanti tratti comuni, e ha consentito al tirocinio di avere nei corsi di laurea una struttura relativamente stabile e poter garantire, in misura più o meno significativa, un accompagnamento dell'esperienza.

In questa fase la professione sta attraversando una fase di trasformazione, connessa alle profonde revisioni delle politiche sociali, alla massiccia riduzione delle risorse disponibili, alla diversa configurazione del sistema degli attori pubblici e privati. Sono forti le pressioni dei bisogni sociali, si riformulano i mandati istituzionali, la professione rischia di sentirsi assediata, stretta tra opposte esigenze. In questa difficile transizione, è possibile garantire un tirocinio di qualità? Che intersezione si può realizzare tra la sede formativa, diventata più stabile entro il contesto accademico, e il mondo dei servizi invece in condizioni di crescente debolezza? E' veramente superata, come si è affermato, la fase dell'“intersezione debole”²? E come si riesce a gestire oggi l'“integrazione problematica”³ tra i diversi attori coinvolti nel sistema tirocinio?

Da parte degli studenti, il tirocinio è atteso come un momento importante, una tappa e una verifica della loro scelta, per poter osservare “dal vero” come si svolge una pratica professionale della quale hanno avuto finora solo nozioni teoriche, nel quadro di una molteplicità di insegnamenti di cui non sempre comprendono il significato per la professione e le interconnessioni. Quale rapporto riescono a cogliere tra insegnamenti accademici e tirocinio?

Si delinea allora l'interrogativo conoscitivo: tra i molti aspetti che caratterizzano la realtà complessa del tirocinio, quali sono i fattori decisivi che rendono un tirocinio “buono”, “di qualità”, che permettono di centrare gli obiettivi, garantire basi solide per l'esercizio della professione nel contesto sociale odierno?

La valutazione di un tirocinio come buono, naturalmente, non può essere considerato un dato neutro e oggettivo, ma legato ai paradigma scientifici e valoriali di che partecipa al processo, o lo studia, e per questo occorrerà comprendere i riferimenti

² “Il training o il tirocinio si manifesta come una intersezione tra Scuola e Ente, ma una *intersezione debole*. Debole perché lo sono, ciascuno rispetto alla propria organizzazione, gli attori allievi e operatori. Debole perché lo stesso rapporto tra Ente e Scuola espresso dal tirocinio è vissuto spesso come un corpo estraneo dall'ente (e di fatto talora è tale anche per la Scuola)” (I. De Sandre, *Due riflessività del lavoro sociale professionale: studenti ed operatori*, in E. Neve, M. Niero (a cura di), *Il Tirocinio. Modelli e strumenti dall'esperienza delle scuole di Servizio Sociale italiane*, Franco Angeli, Milano, 1990, pag. 57).

³ E. Lodini, *Tirocinio e formazione universitaria dell'educatore professionale*, in A. Castellucci, L. Saiani, G. Sarchielli, L. Marletta (a cura di), *Viaggi guidati. Il tirocinio e il processo tutoriale nelle professioni sociali e sanitarie*, Franco Angeli, Milano, 1997, pag. 207.

teorici e metodologici implicati nei diversi modelli di tirocinio che si sono storicamente affermati.

L'ipotesi, da verificare, è che gli elementi ostativi più importanti non provengano né dalle criticità del contesto (sovraccarico di lavoro, disfunzioni organizzative), né dalla complessità del compito (servizi specialistici con utenza molto problematica), e dalla conseguente possibilità di sbagliare. Si vuole verificare se effettivamente l'elemento decisivo sia rappresentato, per ciò che riguarda il tirocinante, dalla capacità di mettersi in gioco nella totalità di se stesso, di saper riflettere su di sé e su ciò che incontra e conosce, di saper fare un uso fluido nelle diverse situazioni dei saperi teorici e pratici; per ciò che riguarda il professionista, dalla capacità di farsi guida riflessiva dello studente, chiamato a sua volta alla riflessività rispetto al proprio ruolo di supervisore.

Si potrà inoltre conoscere, sulla base delle valutazioni degli attori, quali possano essere le soluzioni organizzative del "sistema tirocinio", che facilitano una esperienza riflessiva di socializzazione anticipata e una "iniziazione" alla professione.

In particolare, l'interrogativo e l'approfondimento teorico vengono scomposti, ponendo attenzione a tre grandi questioni: la fondazione epistemologica del servizio sociale come disciplina teorico-pratica e di sintesi, lo statuto del servizio sociale come professione riconosciuta nell'attuale contesto storico, il tirocinio come socializzazione anticipatoria alla professione e come esperienza globale che coinvolge le diverse dimensioni della persona.

Circa l'indagine epistemologica, si tratta di comprendere come il servizio sociale sia sorto nella società contemporanea e si sia costituito come disciplina teorico-pratica, che studia l'interazione tra la persona e il suo ambiente, i bisogni, i possibili squilibri, le risorse; una disciplina fondata su conoscenze scientifiche e su conoscenze "altre", che conosce per agire e per modificare la realtà, che sviluppa le sue teorie in una continua circolarità tra concettualizzazione e azione.

Circa lo statuto del servizio sociale come professione, occorre comprendere come nel mondo contemporaneo si siano affermate le professioni, che cosa le distingue dalle altre attività, e come il servizio sociale sia pervenuto, con un percorso graduale e non privo tuttora di elementi contraddittori, a tale riconoscimento.

In riferimento al tirocinio occorrerà comprendere come si sia storicamente affermato ed evoluto, secondo diversi modelli, come si collochi all'interno del percorso

formativo, quali dimensioni della persona e della conoscenza coinvolga, quali siano gli elementi caratterizzanti e quali le criticità e gli sviluppi nell'attuale contesto storico, considerato sia in riferimento alla disciplina di servizio sociale, cui il corso di studio è orientato, sia in riferimento alla pratica professionale, rispetto a cui il tirocinio rappresenta una socializzazione anticipatoria.

La ricerca empirica focalizza la propria attenzione al primo livello della formazione degli assistenti sociali, il corso di laurea triennale in "Servizio Sociale" L 39, e non considera il tirocinio del corso magistrale in "Servizio Sociale e Politiche Sociali" LM 87⁴, che rappresenta una esperienza di più recente attivazione, sinora poco documentata e poco consolidata. Si vuole realizzare l'approfondimento conoscitivo empirico, riguardante l'esperienza di tirocinio in rapporto alla disciplina e alla professione del servizio sociale, andando a rilevare e comprendere il punto di vista dei principali attori coinvolti: gli studenti e i supervisori, che operano all'interno di un più vasto sistema, o meglio in più sistemi interconnessi.

L'approfondimento teorico non può limitarsi alla realtà del tirocinio, ma si sviluppa entro le riflessioni teoriche interessanti per l'interrogativo di ricerca, ed ha dunque come riferimenti obbligati il tema della disciplina di servizio sociale, che è il focus del programma di studi, e della professione, che rappresenta, nelle sue competenze e funzioni, l'obiettivo finale del percorso di apprendimento intrapreso dallo studente.

L'esperienza di tirocinio si colloca, sia pure in una posizione tutta particolare, all'interno di un sistema accademico che trasmette la conoscenza di diverse discipline e, tra di esse, il servizio sociale. Si pone la questione preliminare di definire lo statuto scientifico delle discipline insegnate, e quindi il confronto con la questione epistemologica particolarmente avvertita nella post-modernità. Nel primo capitolo si approfondirà quindi un'indagine sui fondamenti di conoscenza del servizio sociale, che si definisce per la stretta connessione di teoria e pratica, e che attinge anche a dimensioni "personali", racchiuse nella conoscenza tacita, nella saggezza pratica, nel sapere dei sentimenti. Verrà delineato il vivace dibattito che contrappone posizioni epistemologiche diverse, in particolare per ciò che riguarda la ricerca di servizio sociale.

⁴ Vedasi il D.M. 270/2004, recante il nuovo ordinamento degli studi universitari, e i successivi D.M. 16/03/2007 e 26/07/2007, recanti la determinazione delle nuove classi di laurea.

Il servizio sociale è una disciplina orientata a conoscere per agire: campo dell'azione è l'esercizio professionale, che chiama in questione il tema più generale delle professioni nella società contemporanea. Il tema verrà affrontato, nel secondo capitolo, attraverso le categorie interpretative della sociologia delle professioni, che ha proposto diversi modi di considerare il ruolo delle professioni nella società, fino al dibattito attuale che vede nelle trasformazioni in corso fattori di professionalizzazione delle attività lavorative, e fattori di deprofessionalizzazione. Verrà quindi considerato l'interrogativo, centrale per la nostra trattazione, se il servizio sociale possa essere considerato una professione, con le diverse risposte che sono state date nel corso degli anni. Si concluderà delineando un quadro sintetico sui nodi e i dibattiti aperti oggi circa l'attività professionale.

Nel terzo capitolo si evidenzierà come il tirocinio, sia pure in forme diverse, rappresenti una modalità di formazione e di socializzazione anticipatoria al lavoro, utilizzato da diverse professioni. Arrivando ad affrontare il tema del tirocinio di servizio sociale, si proporrà una ricostruzione storica della sua evoluzione, verranno delineati gli elementi che lo caratterizzano, in particolare il processo di apprendimento e la supervisione, gli elementi di criticità e di sviluppo presenti nell'attuale contesto storico.

Il tirocinio non è una realtà statica, ma in movimento, sia nelle sue realizzazioni concrete, sia nei suoi paradigmi di riferimento. Nel corso del lavoro di ricerca sulle riflessioni teoriche e le ricerche svolte sul tirocinio di servizio sociale, che presentano diversi modi di avvicinarsi al tema, il ricco materiale ha offerto al ricercatore la possibilità di essere ricomposto attorno a tre approcci prevalenti: l'approccio "centrato sull'apprendimento", l'approccio "centrato sui sistemi", l'approccio "centrato sulla riflessività". Nel quarto capitolo verranno ripercorsi, per sommi capi, gli sviluppi delle riflessioni teoriche secondo questa impostazione. L'approccio riflessivo appare particolarmente importante nella post-modernità, verranno presentati alcuni contributi teorici particolarmente interessanti per il servizio sociale e per il tirocinio.

Nel quinto capitolo verrà delineato il disegno della ricerca ed esplicitato l'approccio epistemologico e metodologico adottato; si provvederà a descrivere il contesto, rappresentato dai due corsi di laurea in servizio sociale di Genova e di Sassari, e si illustreranno i principali risultati della ricerca, sulla base delle dimensioni individuate per la traccia di intervista:

- 1) Come studio del sistema: l'intersezione nel tirocinio dei sistemi università, servizi sociali e sociosanitari, comunità professionale.
- 2) Come studio delle processualità: il percorso formativo ad una disciplina teorico-pratica.
- 3) Come studio delle soggettività agenti: il coinvolgimento delle dimensioni personali dello studente (etica, motivazionale, emotiva, cognitiva) nell'esperienza sul campo.
- 4) Come studio di un agire significativo dentro i sistemi: il tirocinio come formazione e socializzazione anticipatoria all'esercizio di una professione definita come "professione dell'aiuto".

I sistemi che "insistono" sul tirocinio contribuiscono, ciascuno con la sua cultura, con le sue forme organizzative, con il potere che esercita, a dare forma al "fenomeno sociale" del tirocinio. Lo studio di questi sistemi può essere esperito nella ricerca attraverso le rappresentazioni degli studenti e dei supervisori, che si trovano ad agire in questo contesto, in questa "intersezione" di culture e di forme organizzative, un agire significativo che recepisce, applica, rielabora, contesta, trasforma.

L'azione dotata di senso si esplica poi nel processo formativo, che ha come attore protagonista lo studente e, come presenza costante che accompagna, il supervisore. Il tirocinio come "fenomeno sociale" è un "fenomeno sociale relazionale", che ha il suo centro nella relazione formativa tra professionista e tirocinante, e coinvolge le relazioni con gli altri attori del sistema, utenti, operatori, docenti.

La soggettività implicata nel processo formativo è una soggettività composita, in cui le dimensioni personali interagiscono e influiscono sul percorso in atto: la persona "mette in gioco" nel tirocinio non solo l'aspetto cognitivo, ma le motivazioni, le attitudini, le emozioni, insomma la "totalità di se stesso".

L'agire significativo di studenti e supervisori, che si esplica sia all'interno del sistema dei servizi sia all'interno del sistema accademico, trova il suo apice rispetto al sistema professionale: il servizio sociale rappresenta per il supervisore la professione scelta ed esercitata nella propria vita, per il tirocinante la professione scelta e a cui si sta preparando, sia con la conoscenza teorica delle discipline sia con la conoscenza teorico-pratica del tirocinio. La ricerca intende esplorare quali rappresentazioni gli attori abbiano costruito su questa disciplina e professione complessa.

CAPITOLO PRIMO

IL SERVIZIO SOCIALE COME DISCIPLINA TEORICO-PRATICA

Normalmente l'idea si prepara a
germogliare
solo sul terreno del duro lavoro (...)
E il lavoro dal canto suo
non può sostituire o suscitare a forza l'idea
più di quanto non possa farlo la passione (...)
E' infatti vero che le cose migliori
non vengono in mente a tavolino,
nell'ansia e nel lavoro della ricerca,
bensì fumando il sigaro sul canapè,
oppure passeggiando per una strada lievemente in salita,
e via dicendo, ma sempre, comunque,
quando non si sta in loro attesa.

(Max Weber)

1.1 Il servizio sociale come disciplina

Il sorgere del servizio sociale nella società contemporanea determina, sin dall'inizio, non solo l'attivazione di pratiche, ma anche lo sviluppo di studi e conoscenze che già dai primi decenni cercano di configurarsi come "disciplina". In questo primo capitolo si cercherà di comprendere i fondamenti epistemologici del servizio sociale, se sia possibile parlare di "teoria" e di "scienza" del servizio sociale, anche in riferimento a quanto è stato proposto sia dalla filosofia che dalla sociologia della scienza. L'obiettivo è delineare i contorni di questa "disciplina": il suo oggetto, la sua posizione rispetto alle altre discipline, la sua natura complessa che si colloca tra la pratica e la teoria. Infine, occorrerà comprendere quali siano, oltre il sapere scientifico, gli altri saperi che fondano le riflessioni e le pratiche del servizio sociale, e che coinvolgono gli attori in gioco nella globalità delle loro dimensioni personali; saperi "altri" che, come potrà emergere dalla

trattazione, non hanno meno dignità di quel sapere della scienza che ha potentemente informato la modernità, ma che nella postmodernità ha rivelato tutte le sue crepe, gli interstizi dove trovano espressione forme diverse, e forse più ricche, di conoscenza ed esplorazione.

Il termine “disciplina”, polisemico, indica sia una “materia di insegnamento e di studio (specialmente a un livello scientifico) e di applicazione pratica” , sia un “complesso di norme che regolano la vita di una collettività”, e quindi “l’osservanza senza riserve di tali norme”⁵.

Secondo Foucault, i due concetti si incrociano a partire dall’anno 1000, quando il cristianesimo introduce la confessione individuale, che è un modo di conoscere se stessi, di raccontarsi, che viene sottoposto ad un controllo e a una disciplina morale esterna; in questo senso

la disciplina è il meccanismo di potere con cui riusciamo a controllare gli elementi più sottili del corpo sociale, a raggiungere gli stessi atomi sociali, cioè gli individui. Tecniche di individualizzazione del potere. Come sorvegliare qualcuno, controllarne la condotta, il comportamento, le attitudini, come intensificare la sua prestazione, moltiplicare le sue capacità, come collocarlo nel posto in cui sarà più utile: ecco cos’è, per me, la disciplina⁶.

Secondo l’autore, le scienze umane e sociali hanno origine, all’interno delle istituzioni della modernità, per rendere capillare il controllo degli individui e dei corpi, e assumono non casualmente il termine di “discipline”.

La critica radicale di Foucault costringe le discipline a smascherare la loro pretesa neutralità, a mettere in continua discussione le proprie pratiche. Il concetto di disciplina lega i fondamenti della teoria ai campi applicativi delle scienze e delle professioni; è strettamente legata ad una “comunità epistemica”, una comunità che, pur radicata nella conoscenza comune, si organizza in

istituzioni separate dalla vita comune. L’autorità, in queste discipline, è rappresentata da gruppi particolari di intellettuali, il cui lavoro consiste nel creare, preservare, trasmettere, discutere e rinnovare il contenuto disciplinare. La conoscenza formale di discipline specifiche viene insegnata a coloro che aspirano ad intraprendere attività specializzate con un definito profilo professionale. Ma essa è, in gran parte, una conoscenza astratta e generica, e non può essere direttamente applicata ai problemi lavorativi⁷.

⁵ G. Devoto, G. C. Oli, *Il Dizionario della Lingua Italiana*, Le Monnier, Firenze, 1995, pagg. 606-607.

⁶ M. Foucault, *Archivio Foucault*, n. 3, *Le maglie del potere 1981*, Milano, Feltrinelli, 1998, pag. 162.

⁷ E. Freidson, *Professionalismo. La terza logica*, Dedalo, Bari, 2002, pag. 63.

Si delinea sin d'ora il tema, che sarà approfondito più avanti, del rapporto tra contenuti teorici di una disciplina e pratiche professionali, tra “comunità di pensiero” e “comunità di azione”.

Secondo Bourdieu,

La disciplina è un campo relativamente stabile e delimitato, quindi relativamente facile da identificare: ha un nome riconosciuto scolasticamente e socialmente (...) è iscritta in istituzioni, laboratori, dipartimenti universitari, riviste, istanze nazionali e internazionali (congressi), procedure di certificazione delle competenze, sistemi di retribuzione, premi. La disciplina è definita dal possesso di un capitale collettivo di metodi e di concetti specializzati il cui controllo costituisce il diritto d'ingresso tacito o implicito nel campo⁸. Una disciplina è definita non soltanto da proprietà intrinseche ma anche da proprietà che essa deve alla sua posizione nello spazio (gerarchizzato) delle discipline⁹.

La definizione di Bourdieu rinvia al concetto di campo, inteso come una rete o una configurazione di relazioni oggettive tra posizioni, che non sono mai definitivamente acquisite, “un campo è anche uno spazio di conflitti e di concorrenza”¹⁰, è una realtà dinamica, che non assume mai una forma definitiva, ed è sempre il risultato di precedenti lotte, che vanno tenute in considerazione per comprendere lo stato particolare dell'equilibrio in quel momento.

Per Bourdieu la scienza ha conquistato la sua autonomia, dal potere politico, religioso, economico, determinando condizioni che rendono possibile la produzione del sapere e la riproduzione a lungo termine del gruppo degli intellettuali, attraverso la creazione di associazioni scientifiche e professionali; si tratta di un processo che configura una “dualità del mondo scientifico”¹¹, riposta in “due pratiche (...): una confinata nell'università, l'altra aperta all'industria”¹², e ai servizi, si può aggiungere oggi, e che determina processi di professionalizzazione.

Il servizio sociale nasce, tra Ottocento e Novecento, da movimenti sociali di volontariato e per la giustizia sociale, si confronta con i problemi “di sistema” connessi alla industrializzazione, agisce con metodi e strumenti prevalentemente giocati su una dimensione microsociale, relazionale, considera anche la dimensione psichica dell'individuo, si connette al sistema istituzionale e giuridico entro cui il proprio intervento prende forma. Mentre dà luogo ad una azione, ricerca riferimenti teorici,

⁸ P. Bourdieu, *Il mestiere di scienziato*, Feltrinelli, Milano, 2003, pag. 84.

⁹ *Ibidem*, pag. 86.

¹⁰ L. Wacquant, *Introduzione*, in P. Bourdieu, *Risposte. Per un'antropologia riflessiva*, Bollati Boringhieri, Torino, 1992, pagg. 23-24.

¹¹ *Ibidem*, pag. 68.

¹² *Ibidem*, pag. 67.

dapprima all'interno delle discipline esistenti e quindi "lottando", per dirla con Bourdieu, per conquistare un proprio campo relativamente definito; in questo modo inizia a produrre sapere e a riprodurre il proprio gruppo di azione e di pensiero, per dare origini ad associazioni di categoria e ad una "comunità epistemica".

La pluridimensionalità¹³ del servizio sociale, rimanda ad una diversificazione di riferimenti disciplinari e rappresenta la prima consistente difficoltà rispetto alla creazione di un corpus teorico coerente. Per questa ragione, come afferma Elisa Bianchi "non esiste una teoria del servizio sociale, ma studi e considerazioni teoriche", e quindi si può parlare di un "sapere complesso non autonomo, finalizzato alla pratica, di disciplina di sintesi tra elementi di conoscenze che provengono anche da scienze diverse, volta ad una operatività, che, per l'oggetto di intervento – l'uomo nel suo rapporto con l'ambiente – è o dovrebbe essere unificata"¹⁴.

Se non si può parlare propriamente di teoria, si può tuttavia riconoscere nel servizio sociale, come afferma ancora Elisa Bianchi "una *teoria operativa* non definita una volta per tutte, *che cresce come capacità di riflettere* sulla realtà sociale e sul lavoro, in base a certi principi e indicazioni di metodo in rapporto all'evoluzione della

¹³ Ferrario nel 1990 elenca quattro dimensioni: "L'intervento dell'assistente sociale prevede anche nel caso di un singolo utente attività diversificate e simultanee, che riguardano quattro dimensioni: il soggetto, il suo ambiente e «gli altri significativi», l'organizzazione di servizio, la collettività" (F. Ferrario, *La dimensione dell'«ambiente» nel processo di aiuto*, in Coordinamento Nazionale Docenti di Servizio Sociale, *Il Servizio sociale come processo di aiuto*, Franco Angeli, Milano, 1990, pag. 37), che nel 1996 riduce a tre, accorpando ambiente e collettività nel concetto di *territorio*: "L'intervento professionale presenta (...) *tre dimensioni* non tanto perché è indirizzato, a seconda dei casi, alle persone, nella e verso l'organizzazione, nel e verso il territorio, ma perché, se ben condotto, sviluppa contemporaneamente questi diversi aspetti" (F. Ferrario, *Le dimensioni dell'intervento sociale. Un modello unitario centrato sul compito*, Carocci, Roma, 1996, pag. 45). Gui parla di una trifocalità giocata tra "soggetto individuale (nell'accezione più completa di persona e famiglia), la comunità (come luogo dell'interrelazione donatrice di senso) e le forme istituzionali dell'aiuto (come strutturazione delle norme, dei vincoli, delle risorse, nelle differenti coniugazioni organizzative)" (L. Gui, *Le sfide teoriche del Servizio Sociale*, Carocci, Roma, 2004, pag. 13). Sicora aggiunge che "l'operatore è chiamato a ricomporre la complessità delle relazioni esistenti tra questi (ri)costruendo un contesto di significato nell'ambito del quale orientare il processo di aiuto attivato" (A. Sicora, *Voce Multidimensionalità*, in Dal Pra Ponticelli M., a cura di, *Dizionario di servizio sociale*, Carocci Faber, Roma, 2005, pag. 393). Secondo Facchini e Merler la trifocalità è un "elemento distintivo del «modo italiano» di interpretare e distinguere la disciplina del servizio sociale da altre prospettive disciplinari. La caratterizzazione *trifocale* del servizio sociale, infatti, non si propone con altrettanta chiarezza nella letteratura scientifico-disciplinare a dominanza anglofona che tratta i temi del *socialwork*" (Facchini C., Merler A., *Nota introduttiva. Servizio sociale, sociologia, prassi sociale*, in Lazzari F., a cura di, *Servizio Sociale trifocale*, Franco Angeli, Milano, 2008, pag. 11).

¹⁴ E. Bianchi, *Alla ricerca di alcune "impronte" di teorie psicologiche e sociologiche nel servizio sociale*, in AA.VV. *Il lavoro sociale professionale tra soggetti e istituzioni. Dialogo tra servizio sociale, psicologia, sociologia*, Franco Angeli, Milano 1988, pagg. 15-16.

società e dei suoi bisogni, alla storia delle istituzioni, allo sviluppo delle teorie di riferimento”¹⁵.

La seconda importante difficoltà è costituita dall’orientamento a operare proprio di questa disciplina; si può dunque parlare di “teoria operativa” oppure, come propone Botturi, di “un sapere pratico”, che è “*un sapere per operare*, dove il *per* ha una funzione costitutiva. Non è un sapere che si applica all’operare in un secondo momento, ma è un sapere che si costituisce per operare; dove perciò la finalizzazione dell’agire è fondante”¹⁶. È importante anche aggiungere che il sapere pratico si distingue dal *sapere produttivo-tecnico*: questo “è quel sapere che è funzionale alla produzione di uno stato di cose esterno al soggetto, mentre il *sapere pratico*, come sapere per l’azione, è *prassi* in senso proprio, dove il termine del sapere stesso è appunto un’azione, cioè una trasformazione del soggetto stesso”¹⁷.

Lo stretto rapporto tra teoria e pratica costituisce una caratteristica peculiare e costante del servizio sociale, che si riflette necessariamente, come si vedrà, nella impostazione formativa. Il servizio sociale dispone di una *teoria per la pratica*, non volta tanto a conoscere, ma a operare e trasformare la realtà; nel contempo si è costituita fin dall’inizio anche una *teoria della pratica*¹⁸, che a partire dalla concretezza operativa elabora, in modo induttivo e riflessivo, conoscenze e ipotesi interpretative, che vanno a costituire, insieme agli apporti delle altre discipline, il corpus teorico del servizio sociale. Di “circolo virtuoso conoscenza–azione” parla anche Olivetti Manoukian nell’ambito di un approccio che si può definire *psicosociale*: “l’assunzione di un conoscere cui si riconoscono effetti modificanti e di un agire di cui si valorizzano gli effetti euristici”¹⁹. Secondo questa impostazione, che si è diffusa in Italia soprattutto tra chi è impegnato nei campi della ricerca e della formazione, i diversi attori presenti sul

¹⁵ E. Bianchi, *Contributo alla riflessione teorica sul metodo del servizio sociale*, in Dal Pra Ponticelli (a cura di), *Metodologia del Servizio Sociale. Il processo di aiuto alla persona*, Franco Angeli, Milano, 1985, pag. 65.

¹⁶ Botturi F., *Sapere pratico e servizio sociale*, in C. Marzotto (a cura di) *Per un’epistemologia del servizio sociale*, Franco Angeli, Milano 2002, pag. 30.

¹⁷ *Ibidem*, pag. 31.

¹⁸ “Vi è una «teoria della pratica»: è il sapere che si ricava dalla descrizione e interpretazione della realtà operativa che si fonda su processi osservativi e induttivi che originano una serie di enunciati ricavati da generalizzazioni empiriche. Esiste poi una «teoria per la pratica», costituita dall’apporto che le diverse impostazioni teoriche delle scienze sociali possono offrire al servizio sociale. Nel Servizio Sociale la teoria non rappresenta una conoscenza per la conoscenza, ma una conoscenza che orienta l’operatività” (M. Dal Pra Ponticelli, *Lineamenti di Servizio Sociale*, Astrolabio, Roma, 1987, pag. 79).

¹⁹ F. Olivetti Manoukian, *Il circolo virtuoso conoscenza-azione*, in “Animazione Sociale”, Torino, n. 5, 2002, pag. 22.

territorio costruiscono in modo partecipato una conoscenza integrata con l'intervento, secondo il modello della ricerca-azione²⁰, e in questo modo si viene a superare la tradizionale distinzione tra chi opera e chi fa ricerca, tra chi opera e chi costruisce teorie.

Nel ricco mondo delle esperienze dei servizi di base e del terzo settore si è costruito un "sapere dal basso", grazie a cui si è potuto affermare che "a fianco della cultura costruita con metodo scientifico e poi trasmessa con le lezioni cattedratiche e con le pubblicazioni scientifiche, noi abbiamo fatto l'esperienza che c'è anche una cultura costruita sul campo in un lavoro comune, spesso interdisciplinare e multiprofessionale, condotto da studiosi, ricercatori, operatori che concordano su alcuni valori e obiettivi fondamentali"²¹. L'incontro tra questi due saperi, che sono stati chiamati anche cultura "nobile" e cultura "povera", "può rendere più completa e più feconda la formazione degli operatori dei servizi"²².

In linea con queste ultime riflessioni, si può osservare che l'orientamento all'operatività, proprio del servizio sociale, si inserisce in un più vasto movimento all'opera nei servizi alla persona, dove professionisti diversi, volontari, attori istituzionali sono protagonisti di interventi che realizzano conoscenze, e contribuiscono ad arricchire i diversi saperi disciplinari, rispetto a cui il servizio sociale, disciplina di sintesi, continuamente attinge e continuamente sviluppa un sapere proprio, specifico ma mai autoreferenziale.

La ricerca di un movimento dalla pratica alla teoria ha contraddistinto, ancor prima che in Italia, lo sviluppo del servizio sociale anglosassone. Come si vedrà meglio più avanti, a fianco di un approccio razionale basato sulle evidenze empiriche, e quindi su pratiche guidate dalla teoria, si è sviluppata la tendenza a costruire teorie a partire dalla pratica, attraverso filoni di ricerca prevalentemente qualitativa, e proprio su questo si è basata la possibilità di costituire il servizio sociale come disciplina autonoma, non

²⁰ La ricerca azione è intesa da Manoukian come "attività in vario modo partecipata di progettazioni e riprogettazioni organizzative e sociali"; essa "è ed è stata molto più una *pratica* che una teoria. Dai suoi esordi, che i manuali pongono negli Stati Uniti degli anni '40, si è proceduto per sperimentazioni, per prove ed errori, nei contesti più diversi, con poca precisione terminologica e scarso interesse per la concettualizzazione. Prevalgono i contenuti descrittivi rispetto alle elaborazioni e ai confronti disciplinari, le acquisizioni e le scoperte rispetto alle formalizzazioni e alle definizioni di ipotesi o ai collegamenti con dei quadri di riferimento teorici (*ibidem*, pagg. 19-20).

²¹ G. Nervo, *Cultura «nobile» e cultura «povera»: reciproche integrazioni e arricchimenti nella formazione*, in "Studi Zancan", Padova, n. 6/2003, pagg. 27-28.

²² *Ibidem*, pag. 26.

dominata da logiche managerialistiche, ma dotata di un proprio sapere in continua elaborazione²³.

1.2 Il problema epistemologico

Il servizio sociale nel mondo anglosassone ha fatto ingresso relativamente presto in università, e gli esponenti della disciplina, che esercitavano la docenza, si sono sentiti costretti a legittimare il loro ruolo accademico, ricercando le fonti teoriche che stanno alla base della pratica professionale, dell'*expertise* dei professionisti, e quindi confrontandosi con la questione epistemologica per eccellenza, cioè se il servizio sociale possa fregiarsi dello statuto di scienza, se il suo sapere possa assurgere a dignità scientifica.

Ma il concetto di scienza non è univoco, e su di esso si sono soffermate sia l'indagine filosofica sia l'indagine sociologica. In ambito filosofico, l'interpretazione positivista considera la scienza come uno studio oggettivo della natura, volto a individuare leggi universali che la governano il mondo secondo uno schema di causa-effetto; anche le scienze umane e sociali possono aspirare a questo tipo di conoscenza. Sulla base delle evidenze empiriche raccolte attraverso l'osservazione e gli esperimenti, si può rintracciare una logica razionale che guida in maniera incontrovertibile i fatti. I fatti sociali possono essere considerati come gli oggetti della natura²⁴, possono essere conosciuti e studiati, con gli stessi metodi adottati dalle scienze naturali. Si procede fondamentalmente per induzione, attraverso il passaggio dal particolare all'universale, mediante un processo che attraverso l'osservazione rileva regolarità empiriche che possono assurgere a leggi universali, dopo essere state sottoposte a verifiche sperimentali.

Le prime critiche filosofiche a questa impostazione, già nell'Ottocento, sono improntate all'affermazione di una dicotomia radicale tra le scienze: Dilthey²⁵ contrappone alle "scienze della natura", basate sulla spiegazione (cioè la ricerca di ricorrenze negli eventi per stabilire le leggi che li governano), le "scienze dello spirito",

²³ Cfr. S. Fargion, *I linguaggi del servizio sociale*, Carocci, Roma, 2002, pagg. 42-52.

²⁴ Per Durkheim, i fatti sociali esistono "al di fuori delle coscienze individuali", possono essere considerati come "cose", funzionano con regole proprie e deterministiche, e possono essere studiati come la scienza studia le cose della natura (P. Durkheim, ed. or. 1895, *Le regole del metodo sociologico*, Edizioni di Comunità, Milano, 1969, pag. 35).

²⁵ W. Dilthey, *Introduzione alle scienze dello spirito*, La Nuova Italia, Firenze, 1974.

basate sulla comprensione²⁶ (che consiste nel cogliere i fatti umani nel modo in cui chiedono di essere capiti, entro un determinato contesto storico-culturale e secondo le finalità assegnate dai soggetti); Windelband²⁷ distingue tra scienze nomotetiche, finalizzate a ricercare leggi generali, e scienze idiografiche, che si orientano alla dimensione individuale dei fenomeni.

Rispetto a quella che Corbetta chiama “fede ingenua” nei confronti dei metodi delle scienze naturali, si sviluppa nel corso del Novecento una critica all’interno stesso del positivismo, con l’intento di superare i limiti evidenti di questo approccio. Il neopositivismo, detto anche positivismo logico, non si pone più ingenuamente di fronte alla realtà, non si interessa più alle grandi teorie, ma prende in considerazione i problemi metodologici di ogni disciplina, analizzandone il linguaggio e ricercandone il significato nella verificabilità empirica. Lo sviluppo più recente delle scienze mette in evidenza gli aspetti di incertezza e di imprevedibilità in ciò che prima si pensava fosse sottoposto a rigidi nessi causali, e dunque si afferma un nuovo approccio epistemologico che considera ogni asserzione scientifica come un tentativo provvisorio di spiegazione dei fatti.

Dal punto di vista sociologico, Merton considera la scienza, in primo luogo, un insieme di metodi per mezzo dei quali si raggiunge una conoscenza certificata, in secondo luogo un corpo di conoscenze che deriva dall’applicazione di detti metodi, e infine un insieme di valori e costumi che governano l’attività scientifica. La sociologia della scienza non si interessa ai contenuti e ai metodi, ma specificatamente all’ethos, inteso come un insieme di valori e norme, compenetrato di tonalità affettive, che si considera impegnativo per l’uomo di scienza²⁸. Si tratta di imperativi trasmessi, rinforzati con sanzioni, e interiorizzati dallo scienziato, che sulla base di essi forma la sua coscienza. Quattro sono le norme principali dell’ethos scientifico:

²⁶ Anche Weber distingue spiegazione e comprensione, ritiene che sia possibile stabilire connessioni funzionali e regole studiando la natura e, a titolo di “orientamento provvisorio”, anche la società, ma per interpretare l’agire sociale ciò non è sufficiente, occorre la comprensione, che consiste nella ricostruzione del contesto di senso a cui l’azione va riferita; la sociologia, per la sua natura, non può pervenire ad un sistema teorico complessivo fondato su nessi causali, ma a risultati ipotetici e frammentari (cfr. M. Weber, *Economia e Società*, Vol. I, Edizioni di Comunità, Milano, 1961, pag. 14).

²⁷ Cfr. D. Sparti, *Epistemologia delle Scienze Sociali*, Il Mulino, Bologna, 2002, pag. 48.

²⁸ Cfr. R. K. Merton, *La sociologia della scienza. Indagini teoriche ed empiriche*, Franco Angeli, Milano, 1981.

- la norma dell'*universalismo* prevede la validazione dei contributi scientifici sulla base di criteri impersonali prestabiliti, basati sull'osservazione e sulla conoscenza pregressa;
- la norma del *comunismo* implica la condivisione delle scoperte scientifiche che entrano a far parte dell'eredità comune;
- la norma del *disinteresse* rappresenta un controllo istituzionalizzato sulle motivazioni degli scienziati, che possono ricevere riconoscimenti solo secondariamente, in conseguenza dei meriti acquisiti;
- la norma dello *scetticismo organizzato* richiede che si sospenda il giudizio prima di un fondato esame delle pretese di verità proprie o altrui.

Queste norme rappresentano per Merton un *ethos* condiviso nella comunità scientifica, per quanto soggetto a devianze e disfunzioni, e ne assicurano l'indipendenza, ma sono state criticate da più parti in quanto “formulazioni verbali, dirette principalmente ad un pubblico esterno (...), ma di scarso rilievo se utilizzate come guide per interpretare i comportamenti degli scienziati”²⁹.

Anche in sociologia si perviene ad una idea atemporale della razionalità, che rappresenta il metodo di tutte le scienze e della loro ideale unificazione; si condivide la credenza che nella scienza si assista ad un progresso cumulativo e progressivo di conoscenze che vanno ad arricchire il suo patrimonio.

Tali credenze vengono nell'età contemporanea confutate e “decostruite” sia dal neopositivismo sia, ancora più radicalmente, dal costruttivismo, presenti sia in ambito filosofico che sociologico.

L'idea della scienza come accumulazione progressiva di sapere è sovvertita da Kuhn, secondo il quale invece il progresso della conoscenza scientifica avviene attraverso “rivoluzioni”. Kuhn è interessato al processo sociale attraverso cui si formano le culture e le sub-culture delle comunità scientifiche. In fasi normali, la scienza procede attraverso un “paradigma” condiviso, cioè una soluzione esemplare che è stata trovata per uno specifico problema e che viene adottata anche per problemi simili, fungendo da modello per la ricerca successiva. Il concetto di paradigma peraltro non è stato usato in maniera univoca da Kuhn; per Corbetta “il paradigma è qualcosa di più ampio e di più generale di una teoria: è una visione del mondo, una finestra mentale, una griglia di

²⁹ Cfr. V. Ancarani, *La scienza decostruita. Teorie sociologiche della conoscenza scientifica*, Franco Angeli, Milano, 1996, pagg. 92-93.

lettura che precede l'elaborazione teorica"³⁰; Palumbo riporta tre gruppi di accezioni, che dalla prospettiva meta-teorica ("insieme di concezioni, *standard*, modi di vedere, principi organizzativi della percezione"), si spostano alle teorie condivise ("risultati scientifici sui quali si realizza un consenso comune all'interno della comunità degli studiosi"), fino a interessare anche un saper fare che affronta i dilemmi della pratica quotidiana ("strumenti o insiemi di strumenti che consentono alla scienza di risolvere dei rompicapi"³¹).

I dilemmi però non sempre vengono risolti, e il paradigma convive fisiologicamente con le anomalie, rappresentate da quei problemi che una certa prospettiva teorica non risolve in modo soddisfacente. L'accumulo delle anomalie dà luogo, quando si arriva ad una certa soglia non predeterminabile, ad una fase rivoluzionaria, in cui il precedente paradigma perde consenso, si ricercano alternative, fino a che un nuovo paradigma, inizialmente sorto in posizione minoritaria, si afferma di nuovo entro un orizzonte condiviso e viene riconosciuto dalla comunità scientifica.

Lo scopo di Kuhn non è quello di affermare il relativismo, ma una considerazione della scienza che superi la tradizionale concezione realista e razionalista; la scienza non può essere una rappresentazione della natura, quello che si può dire è che "l'ultima teoria è la migliore approssimazione alla realtà"³².

Analogamente avviene, sul versante filosofico, con Popper, secondo cui una conoscenza scientifica può essere considerata vera, non in quanto oggettiva e incontrovertibile, ma in quanto temporaneamente non falsificabile; il confronto tra dato empirico e teoria si realizza solo in negativo, per cui la conoscenza procede azzardando ipotesi, che vengono mantenute se i dati non le contraddicono. La ricerca scientifica si sviluppa nella direzione di scoprire i possibili errori insiti in una teoria, per individuarne una migliore che regga alle possibili confutazioni; paradossalmente non si prefigge di confermare empiricamente le teorie proposte, ma di invalidarle, tenendo provvisoriamente per vero quanto resiste al tentativo di falsificazione: "usando tutte le

³⁰ Corbetta P., *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, Il Mulino, Bologna, 1999.

³¹ M. Palumbo, E. Garbarino, *Ricerca sociale: metodo e tecniche*, Franco Angeli, Milano, 2006, pagg. 74-75.

³² T. S. Kuhn, *Logica della scoperta o psicologia della ricerca?*, in I. Lakatos, A. Musgrave (a cura di), *La falsificazione e la metodologia dei programmi di ricerca scientifici*, Feltrinelli, Milano, 1976, pag. 350.

armi della nostra armeria logica, matematica e tecnica, tentiamo di provare che le nostre anticipazioni erano false”³³.

Il costruzionismo, invece, assume una posizione epistemologica radicalmente diversa da quella su cui si erano mossi il positivismo e il neopositivismo; si afferma particolarmente nelle scienze umane e sociali, favorito dal clima di sfiducia, proprio della post-modernità, nei confronti sia delle “grandi narrazioni” ideologiche sia delle certezze delle cosiddette “scienze esatte”.

Berger e Luckmann³⁴, partendo dagli assunti della fenomenologia, propongono l’idea che il mondo sociale, così come si offre alla nostra conoscenza, non sia tale in maniera oggettiva, ma sia socialmente costruito, attraverso il linguaggio e le interazioni tra gli individui. La società non è una realtà in sé, ma il prodotto dell’attività linguistica e simbolica degli uomini, che dà luogo a forme prima esternalizzate poi interiorizzate di conoscenza. In questo modo gli individui, attraverso il “mondo della vita quotidiana”³⁵ fluida, molteplice, continuamente rinegoziata nelle interazioni, conferiscono senso e coerenza alla vita sociale, priva in sé di forme precostituite. Ne deriva che ogni rappresentazione della realtà sociale va considerata all’interno del contesto storico e culturale in cui si manifesta, ed è quindi contingente. L’aspetto dinamico della società è interpretato come processo continuo di costruzione sociale della realtà, in cui interviene l’azione dotata di senso degli attori sociali, che giunge a modificare le stesse strutture e forme istituzionali e culturali. Secondo le teorie costruttivistiche “gli individui in interazione creano i mondi sociali attraverso la loro attività linguistica e simbolica, cercando di dare coerenza e intenzionalità a un’esistenza umana sostanzialmente indeterminata e informe”³⁶.

Le scienze sociali hanno riservato particolare interesse a questo approccio, che considera la conoscenza come un processo collaborativo, nel quale l’attribuzione di significati avviene in contesti dialogici, attraverso l’uso del linguaggio che assume una importanza centrale nell’interazione tra i soggetti. Altro aspetto interessante del costruzionismo è che mette in discussione la tradizionale distinzione tra soggettivo e

³³ K. R. Popper, *Logica della scoperta scientifica*, Einaudi, Torino, 1970, pag. 309.

³⁴ P. Berger, T. Luckman, *La realtà come costruzione sociale*, Il Mulino, Bologna, 1969.

³⁵ Il mondo della vita quotidiana, concetto che fa riferimento alla sociologia fenomenologica di Schutz, si presenta come una “realtà interpretata dagli uomini e soggettivamente significativa per loro come un mondo coerente” (*ibidem*, pag. 39).

³⁶ N. Parton, *Il lavoro sociale costruttivo*, in “Lavoro sociale”, vol. 5, n. 3, Erickson, Gardolo (TN), 2005, pag. 319.

oggettivo, tra percezione e realtà, “sollecita a porci in maniera critica di fronte ai nostri modi di comprendere il mondo e noi stessi, di solito dati per scontati. *Problematizza* l’«ovvio», il «reale» e, soprattutto, il «dato per scontato»³⁷; favorisce l’esercizio di una “epochè”³⁸ e lo scardinamento dei punti di partenza concettuali che rinchiudono la conoscenza in uno schema dato e ostacolano nuove possibilità di esplorazione.

Un interessante sviluppo di questo approccio si può individuare nel “costruzionismo umanista” di Cesareo e Vaccarini³⁹, i quali sostengono che, nella frammentazione propria della società contemporanea, la sociologia tende ad assumere una prospettiva “micro” e minimalista, che non studia più la struttura ma l’azione, intesa in senso soggettivistico e slegato dai contesti di appartenenza. Ciò rischia di confermare la percezione di isolamento e l’atteggiamento di disimpegno da parte degli individui, e per altro verso indebolisce i paradigmi della sociologia e ne provoca la perdita di credibilità. Per gli autori, quindi, occorre trovare nuovi percorsi teorici che consentano di saldare azione sociale e struttura sociale, i due poli del dilemma che da sempre contraddistingue la scienza sociologica.

Da una parte occorre “sottolineare la necessità di non prescindere dall’azione degli individui, dalle dinamiche scaturenti dai loro scambi simbolici, dalle loro rappresentazioni e dai loro sistemi categoriali”⁴⁰, in una realtà sociale che non può essere considerata esterna all’individuo, data una volta per tutte e sovrastante gli individui, bensì come esito di costruzioni e interazioni realizzate dagli esseri umani stessi. Dall’altra parte si considera che la “costruzione della realtà sociale assume la forma di una circolarità tra azione e struttura”⁴¹, per cui le rappresentazioni concorrono a costruire la realtà, ma non la esauriscono: la realtà sociale ha una sua consistenza, come prodotto dell’interazione umana, con cui ogni soggetto si confronta, viene modellato e a sua volta agisce per modellare. L’approccio epistemologico e ontologico si orienta quindi ad un realismo critico, piuttosto che ad un relativismo.

³⁷ *Ibidem*, pag. 320.

³⁸ In greco ἐποχή, indica “la sospensione del giudizio che contrassegna gli Scettici antichi”, per Husserl e la filosofia fenomenologica “l’atteggiamento della *contemplazione disinteressata*, cioè un atteggiamento che sia svincolato da ogni interesse naturale e psicologico all’esistenza delle cose del mondo”, questo consente di “raggiungere il cosiddetto «mondo della vita» con la sospensione della validità di tutte le scienze oggettive” (N. Abbagnano, *Dizionario di Filosofia*, UTET, Torino, 1964, pag. 301).

³⁹ V. Cesareo, I. Vaccarini, *La libertà responsabile*, Vita e Pensiero, Milano, 2006.

⁴⁰ *Ibidem*, pag. 18. Gli autori si riferiscono non solo al costruzionismo fenomenologico di Schutz e al costruzionismo sociale di Berger e Luckmann, ma anche a Simmel, a esponenti dell’interazionismo simbolico, a sociologi che successivamente hanno tentato di raccordare approcci strutturali con la sociologia dell’azione, come Giddens e Bourdieu.

⁴¹ *Ibidem*, pag. 19.

Inoltre, componenti di natura etica entrano in relazione con analisi sociologiche, recuperando una concezione di persona nella sua interezza e nella sua unicità, dotata di volontà libera, capace di autodeterminarsi e di autorealizzarsi. La prospettiva costruzionista viene coniugata ad un approccio umanista, che considera l'uomo come "persona", e non come "individuo", termine che invece "astrae l'essere umano dal suo contesto relazionale e considera questo medesimo essere nella sua generalità piuttosto che nella sua unicità"⁴².

Di contro il concetto di persona esprime una condizione di unicità calata in una storia e connotata dai suoi legami, nel contempo unica e relazionale; secondo gli autori, la condotta dell'essere umano è influenzata dai contesti socio-culturali, ma l'azione umana conserva sempre un margine di imprevedibilità: l'essere umano è condizionato ma non determinato, il suo agire può essere compreso con leggi condizionali probabilistiche e non deterministiche⁴³.

In questo approccio, vengono riconosciute la capacità creativa della persona e la possibilità di resistere all'omologazione che ogni contesto socio-culturale inevitabilmente tende a indurre. I condizionamenti esistono, vanno riconosciuti, ma la persona può accettarli come rifiutarli, subirli come superarli, conservando un grado di autonomia e la possibilità a sua volta di agire e condizionare il contesto di appartenenza.

Cesareo e Vaccarini analizzano il grado di autonomia della persona, operando una distinzione tra tre modalità dell'azione sociale:

- In primo luogo, la persona può caratterizzarsi come *agente*, esecutore delle richieste del sistema, che quindi si muove in una funzione prevalentemente adattiva.
- In secondo luogo, può connotarsi come *attore*, in grado di esercitare un controllo sul contesto, che agisce in senso teleologico e normativo, con un fine e secondo regole assunte consapevolmente.
- Infine, si identifica come *soggetto*, quando è autore della propria vita, capace di dare un corso autonomo alla propria storia.

“Alla luce di questa triplice specificazione – affermano gli autori - l'individuo concreto, cioè la persona, può manifestarsi di volta in volta, oppure in situazioni e tempi

⁴² *Ibidem*, pag. 21.

⁴³ Cfr. *ibidem*, pag. 22.

diversi, come agente o come attore o come soggetto”⁴⁴. Nella misura in cui l’essere umano riduce gli ambiti in cui si muove come agente, tende ad assumere una posizione attiva e originale come attore, e ancora più come soggetto, realizza appieno il suo statuto di “persona” e imprime un corso libero alla propria vita, entro le possibilità che la situazione strutturale consente. La piena soggettività della persona, secondo Cesareo e Vaccarini, si esprime in tre elementi distintivi: la riflessività, l’autonomia di scelta e l’originalità”, che ne sono la “declinazione operativa”⁴⁵.

Il modello teorico del “costruzionismo umanista” costituisce un interessante riferimento per il servizio sociale, come si vedrà, perché coniuga l’approccio costruzionista e riflessivo con una solida base valoriale e un realismo critico che riconosce la consistenza della struttura sociale.

Una prospettiva diversa, che fonda le sue radici nella teoria dei sistemi, dà origine ad una “epistemologia della complessità”, che riflette in particolare sui rapporti tra osservatore e osservato: “l’osservatore fa parte *anche* della definizione del sistema osservato, e il sistema osservato fa parte *anche* dell’intelletto e della cultura dell’osservatore sistema”⁴⁶. Secondo il paradigma post-moderno di Morin, “oggi si può partire soltanto nell’incertezza, comprendendo con ciò anche l’incertezza sul dubbio”⁴⁷. Mettere al centro la complessità (“la complessità è dovunque. All’inizio era la complessità”⁴⁸) significa accettare la circolarità della conoscenza, le antinomie, le inclusioni, mentre si spezza questa circolarità quando si vuole realizzare una conoscenza oggettiva, inevitabilmente mutilante e illusoria.

Conservare la circolarità, mantenendo l’associazione di due proposizioni che isolatamente sono riconosciute vere entrambe, ma che non appena entrano in contatto si negano reciprocamente, significa aprire la possibilità di concepire queste due verità quali due facce di una verità complessa, significa svelare la realtà fondamentale, che è la relazione di interdipendenza fra nozioni che la disgiunzione isola e oppone, significa dunque aprire la porta alla ricerca di questa relazione⁴⁹.

Sulla base di questo approccio, la “conoscenza della conoscenza” permette di integrare la dimensione soggettiva e oggettiva, in quanto rappresenta un ritornare, secondo un’analisi coerente e con una finalità esplicativa, del soggetto conoscente sul proprio processo conoscitivo. Anche la tradizionale opposizione tra comprensione e

⁴⁴ *Ibidem*, pag. 24.

⁴⁵ Cfr. *ibidem*, pag. 33.

⁴⁶ E. Morin, *Il metodo. Ordine, disordine, organizzazione*, Feltrinelli, Milano, 1983, pag. 184.

⁴⁷ *Ibidem*, pag. 20.

⁴⁸ *Ibidem*, pag. 193.

⁴⁹ *Ibidem*, pagg. 23-24.

spiegazione viene rivisitata e considerata come un incontro di processi conoscitivi diversi, che dialogano tra di loro: “due tipi di intelligibilità, l’una comprensiva e l’altra esplicativa, sono a un tempo contenute l’una nell’altra, opposte e complementari”⁵⁰. L’epistemologia della complessità è anche una epistemologia dell’incertezza, che deriva da molti elementi: la nostra incapacità a conoscere se non attraverso segni e simboli, il rischio di deformazione legato a ogni comunicazione e traduzione, i limiti della nostra macchina cerebrale e sensoriale, il carattere mentale della conoscenza in cui si produce un conflitto tra l’empirico e il razionale. Secondo Morin, “mentre l’ignoranza dell’incertezza porta all’errore, la conoscenza di essa porta non soltanto al dubbio ma anche alla strategia. L’incertezza non è solamente il cancro che rode la conoscenza, è anche il fermento di essa: è l’incertezza che spinge a investigare, verificare, comunicare, riflettere, inventare”⁵¹.

La conoscenza, secondo questo approccio, non può più essere concepita come la progressiva scoperta di un universo ordinato, ma è essa stessa attratta dalla complessità del suo oggetto, e diventa pertanto un processo costruttivo e creativo, contenente contraddizioni e paradossi. Secondo l’anello tetralogico⁵² di Morin, l’ordine e l’organizzazione si costituiscono solo attraverso continue interazioni, e necessitano della cooperazione del disordine, per potersi ricostituire in un incessante movimento. La nozione di complessità investe le scienze naturali come quelle sociali, “rende ragione del distacco avvertito tra modelli teorici e realtà”⁵³, induce non a rinunciare alle elaborazioni teoriche, ma a coglierne la provvisorietà e i limiti.

In questa caratterizzazione della scienza come forma di conoscenza che oscilla tra disordine e costruzione, trova congeniale collocazione la sociologia, che non è una disciplina dogmatica, come la logica, l’etica, la filosofia, ma è una scienza empirica dell’agire, una “disciplina teorico-pratica”⁵⁴, che indaga le azioni umane secondo i vari tipi di razionalità che si oggetti seguono nella ricerca dei loro scopi⁵⁵. “Nel privilegiare l’azione sociale come punto di osservazione e riflessione, la sociologia guarda alla realtà come a un divenire incessante, una «infinità priva di senso» che acquista un

⁵⁰ E. Morin, *La conoscenza della conoscenza*, Raffaello Cortina, 2007, Milano, pag. 168.

⁵¹ *Ibidem*, pag. 252.

⁵² E. Morin (1983), *op. cit.*, pag. 71.

⁵³ S. Fargion, *Sistemi di conoscenze e lavoro sociale. Una riflessione introduttiva*, in F. Ferrario (1996B), *op. cit.*, pag. 70.

⁵⁴ P. Donati, *Introduzione alla sociologia relazionale*, Franco Angeli, Milano, 1983.

⁵⁵ M. Weber (ed. or. 1922), *Economia e società*, Vol. I, Edizioni di Comunità, Milano, 1961, pag. 4.

significato solo dal punto di vista del soggetto agente”⁵⁶; questa conoscenza è esposta alla stessa incertezza propria dell’oggetto da conoscere, una società caratterizzata dalla più ampia varietà dei comportamenti sociali, atomi dispersi, senza ordine, dati empirici che possono essere concettualmente “ordinati” attraverso lo sguardo dello studioso. Le teorie sociologiche, frutto della combinazione di ordine e disorganizzazione, di fatti privi di senso e di interpretazioni socialmente costruite, configurano una disciplina orientata al “fare” e al “saper fare”, in maniera analoga a quanto accade, con una declinazione ancora più specifica, nel servizio sociale.

Nell’attuale orizzonte della scienza e della ricerca convivono diverse concezioni della conoscenza scientifica, che hanno influenzato anche il dibattito epistemologico sulla disciplina del servizio sociale. Se non è più condivisa la definizione di scienza come sapere certo e incontrovertibile, rimane invece come dato universalmente accettato che

un metodo di sapere è scientifico in quanto è pubblico e intersoggettivabile e quindi in quanto offre la possibilità di condividere un metodo d’indagine ed insieme la sua verifica. Il sapere scientifico non è un sapere individuale, ma è caratterizzato dal suo essere sottoposto metodicamente al controllo della comunità omogenea e competente, la comunità scientifica⁵⁷.

1.3 Epistemologia del servizio sociale

Il servizio sociale è sorto animato da istanze operative di solidarietà e di giustizia sociale; si è gradualmente sviluppato, partendo da una originaria fragilità dei fondamenti conoscitivi, verso una ricerca più articolata di riferimenti teorici.

L’esigenza di ancorarsi a teorie scientifiche non nasceva solo, come si è detto, dall’esigenza di legittimarsi in campo accademico, ma più in generale “per crescere nella modernità (...): rendere comprensibile, comunicabile, replicabile la propria azione, giustificandone la validità e approntando tecniche vieppiù efficaci”⁵⁸. Si pone quindi a questo riguardo il problema della trasmissione, o della trasmissibilità, del sapere, che coinvolge, come si vedrà più avanti, non tanto il sapere teorico, quanto il sapere pratico, e ancor più la dimensione etico-valoriale e relazionale della disciplina (saper essere).

⁵⁶ M. L. Piga, *Teorie sociologiche e lavoro sociale*, Franco Angeli, Milano, 2004, pag. 25.

⁵⁷ F. Botturi (2002), *op. cit.*, pag. 29.

⁵⁸ L. Gui (2004), *op. cit.*, pag. 23.

Il dibattito epistemologico si interroga sulla possibilità di qualificare le conoscenze del servizio sociale, in termini aristotelici, come “doxa” oppure come “episteme”, “sapere come opinione (relativa, occasionale e soggettiva)” oppure “conoscenza ritenuta vera, fondata e universalmente riconoscibile”⁵⁹. A questo riguardo si può riconoscere una duplice tendenza, riscontrabile lungo tutta la storia del servizio sociale: per un verso la ricerca di una emancipazione dalla prima alla seconda, per l'altro la consapevolezza di una “specificità epistemologica”⁶⁰, che accoglie in sé saperi pluridimensionali, su cui si ritornerà.

Prima di tutto occorre chiarire il concetto di teoria, che in generale si può definire come “connessione armonica di proposizioni, costruzione ipotetica, spiegazione, sottoposta a prova, di un determinato fenomeno”⁶¹, per poi procedere a indagare sul possibile significato, o meglio sui possibili significati, di teoria nel servizio sociale, in riferimento alla sua natura complessa⁶².

Elisa Bianchi considera la classificazione dei gradi del sapere scientifico formulata da Maritain⁶³ e individua “tre possibili livelli di riflessione teorica nel servizio

⁵⁹ *Ibidem*, pag. 23; ἐπιστήμη indicava per Aristotele e in generale per la filosofia greca “quel tipo di sapere razionale (fondato sul logos) fornito di caratteri d'incontrovertibilità e certezza assoluta”; δόξα designava invece l'opinione, svalutata e considerata fonte dell'errore, “stadio gnoseologico prerazionale, in cui la ragione è prigioniera delle apparenze sensoriali” (G. Reale, *Storia della filosofia antica*, Vol. V, Vita e Pensiero, Milano, 1989, pagg. 81, 251).

⁶⁰ *Ibidem*, pag. 25.

⁶¹ S. Giraldo S., *Lo stato della conoscenza e dell'operatività del servizio sociale: prospettive di ricerca e di formazione*, in Giraldo S., Riefolo E., a cura di, *Il servizio sociale: esperienza e costruzione del sapere*, Franco Angeli, Milano 1996, pag. 31.

⁶² Prima del servizio sociale, la sociologia si è interrogata sul significato di teoria e se ne possono distinguere tre principali tipologie: le grandi teorie sociologiche, le teorie di medio raggio (intermedie tra ipotesi di lavoro e speculazioni onnicomprensive), le teorie metodologiche che riguardano la logica e i metodi della ricerca sociologica. Cfr. A. Vargiu, *Metodologia e tecniche per la ricerca sociale*, Franco Angeli, Milano, 2007, pagg. 146-147).

⁶³ Maritain propone un realismo critico e una gnoseologia integrale, con la quale intende assegnare valore a tutti i gradi della conoscenza e del sapere, distinguendoli. La scienza, nel suo significato di sapere rigoroso, non è qualcosa di uniforme, ma un procedere duttile e differenziato, che varia secondo i gradi. Una prima fondamentale distinzione è quella tra *sapere speculativo* e *sapere pratico*, intendendo con il primo l'atto conoscitivo che mira a cogliere l'essere nella sua intellegibilità, con il secondo l'impegno a conoscere non più soltanto per conoscere, ma per agire, “come un movimento continuo del pensiero che discende verso l'azione concreta da porre in esistenza” (J. Maritain, *Distinguere per unire. I gradi del sapere*, Morcelliana, Brescia, 1974, pag. 539). Una successiva distinzione riguarda *scienza* e *filosofia*, considerate come modalità diverse di rappresentare la realtà attraverso leggi e concetti. Le scienze si distinguono in scienze empiriche e in scienze formali, matematizzate. La filosofia mira a cogliere la medesima realtà affrontata dalla scienza, ma sotto l'aspetto della sua intellegibilità ontologica. Pertanto, scienza e filosofia non sono in contrasto e si possono integrare reciprocamente.

sociale”⁶⁴, che sono distinti, ma collegati tra loro “come i vertici e i lati di un triangolo”⁶⁵:

- il livello operativo, costituito dal discorso sul metodo, cioè dalla metodologia, che riguarda l’analisi del procedimento metodologico;
- il livello interpretativo, o metateorico, in cui si confrontano le teorie e i modelli del servizio sociale e i rapporti con le altre discipline;
- il livello etico-politico, che riguarda la riflessione su obiettivi, strumenti e tecniche del servizio sociale e sulle scelte di politica sociale, e la loro coerenza con i fondamenti valoriali della disciplina.

Proprio perché il servizio sociale è volto all’operatività, non può fare a meno del primo livello, ma neppure del terzo, in quanto esso informa le scelte degli operatori e dei decisori politici, e occorre esserne consapevoli perché le teorie e il metodo non possono essere “neutrali”.

Una diversa articolazione dei livelli teorici è formulata da Payne⁶⁶, e ripresa da Gui, che distingue nella teoria del servizio sociale “tre aspetti compresenti e reciprocamente interagenti”⁶⁷:

- le teorie esplicative, che corrispondono alla visione positivista della scienza, che mira a rendere conto dell’efficacia dell’azione in un certo contesto;
- gli approcci (o prospettive), che corrispondono invece alla cornice teorica della disciplina, a visioni del mondo;
- i modelli, che descrivono le pratiche di lavoro e rappresentano delle costruzioni paradigmatiche per orientare l’intervento degli operatori.

Secondo Payne, in un orizzonte scientifico postmoderno, non viene abbandonata la ricerca teorica, ma si ricercano punti di osservazione e definizioni, con modalità diverse, includendo anche la scienza basata sulla connessione tra causa ed effetto, che tuttavia è privata da ogni pretesa di esaustività.

⁶⁴ E. Bianchi, *Contributo alla riflessione teorica sul metodo del servizio sociale*, in Dal Pra Ponticelli (a cura di) *Metodologia del Servizio Sociale. Il processo di aiuto alla persona*, Franco Angeli, Milano, 1985, pagg. 67-68.

⁶⁵ E. Bianchi, *Alla ricerca di alcune “impronte” di teorie psicologiche e sociologiche nel servizio sociale*, in AA.VV. *Il lavoro sociale professionale tra soggetti e istituzioni. Dialogo tra servizio sociale, psicologia, sociologia*, Franco Angeli, Milano 1988, pag. 16.

⁶⁶ M. Payne, *Modern Social Work Theory*, MacMillan, London, 1997.

⁶⁷ L. Gui (2004), *op. cit.*, pagg. 29-30.

Comparando la formulazione di Elisa Bianchi e quella di Payne, si può osservare come il modo di considerare le teorie rifletta la complessità epistemologica del servizio sociale: si individua un livello meta-teorico, di visione del mondo, che potrebbe anche coincidere con una certa definizione del “paradigma”, in definitiva la base non scientifica della scienza; si individua un livello intermedio, tra astrazione e declinazione pratica, che potrebbe corrispondere ai modelli, e che fa riferimento a teorie a medio raggio; si individua poi una prospettiva più sbilanciata sull’operatività, dove la teoria fa i conti ora con la metodologia, ora con la dimensione etica e politica dell’intervento. Infine può delinarsi anche la tipologia delle teorie scientifiche secondo l’approccio tradizionale, che vuole spiegare il mondo attraverso processi lineari di causalità.

Nello schema di Payne sono inclusi anche i modelli di servizio sociale, che si sono sviluppati dalla seconda metà del ‘900 e rappresentano il primo tentativo di ancoraggio alla teoria, soprattutto di stampo psicologico. Per modello si intende in generale uno schema di riferimento, un insieme di assunti che serve a individuare i concetti fondamentali di una teoria, che serve a semplificare il modo di leggere un fenomeno complesso e a organizzare gli elementi conoscitivi, “i modelli hanno quindi, nelle scienze sociali, una funzione eminentemente strumentale, orientativa, euristica. Sono strutture con cui osserviamo la realtà per costruire la teoria”⁶⁸. L’elaborazione dei modelli è legata al rapporto tra teoria e pratica: un modello serve per orientare e intervenire nella realtà secondo uno schema di riferimento teorico e dovrebbe altresì favorire un processo inverso, di comprensione e interpretazione della realtà per arricchire l’impianto teorico. In realtà, come si vedrà più avanti, non sempre i modelli teorici hanno assunto un rilievo pratico significativo.

I modelli di servizio sociale sono stati elaborati, almeno inizialmente, per orientare la dimensione individuale dell’intervento: il primo tentativo, avviato con Mary Richmond, è rappresentato dalla scuola diagnostica, che riconduce il lavoro sociale alle teorie psicanalitiche. Secondo Lorenz⁶⁹, davanti al problema di utenti che non rispondevano agli interventi educativi e di stimolo all’attivazione, gli assistenti sociali hanno cercato spiegazioni nelle teorie sui dinamismi psichici profondi, per riuscire a comprendere l’apparente irragionevolezza dei comportamenti e quindi elaborare i numerosi fallimenti a cui gli interventi andavano incontro. Dopo il 1950 sono sorti,

⁶⁸ M. Dal Pra Ponticelli (a cura di), *I modelli teorici del servizio sociale*, Astrolabio, Roma, 1985, pag. 13.

⁶⁹ W. Lorenz, *Perspectives on European Social Work. From the Birth of the Nation State to the Impact on Globalization*, Budrich, Opladen, 2006, pag. 122.

sempre in ambito anglosassone, il problem solving, che si rifaceva alla psicologia umanistica, e tutti gli altri modelli: funzionalista, esistenziale, cognitivo-umanistico, integrato, centrato sul compito⁷⁰.

In Italia i modelli anglosassoni, fatti conoscere soprattutto grazie al lavoro di Maria Dal Pra Ponticelli, hanno riscosso un interesse e un rilievo operativo piuttosto limitato, se non nella significativa esperienza di qualche particolare scuola⁷¹. Dopo la fase di prevalenza dell'approccio radicale, durante gli anni Settanta, si è sviluppata una elaborazione autonoma che ha dato origine al modello unitario centrato sul compito⁷², al modello relazionale-sistemico⁷³, al modello relazionale di rete⁷⁴, modelli che hanno trovato una maggiore rispondenza a livello di realizzazione pratica.

In ambito anglosassone il dibattito si polarizza attorno a due posizioni predominanti, come si vedrà meglio in riferimento alla ricerca di servizio sociale. Da una parte è influente l'approccio neopositivista, secondo il quale il lavoro sociale deve basarsi su fondamenti scientifici, superiori a quelli del senso comune, e deve orientare i propri interventi sulla base di teorie non contraddittorie, che siano in grado di dare una spiegazione ai fenomeni; tenendo conto delle più recenti acquisizioni epistemologiche, si concede tuttavia che le teorie e le spiegazioni siano sempre da intendersi come provvisorie, valide sino a che non siano contraddette dai dati empirici⁷⁵. Dall'altra parte, si è affermato il modello "costruttivo"⁷⁶, che interpreta il lavoro sociale come attività di continua negoziazione del modo di vedere le situazioni-problema e le possibili ipotesi di intervento con gli altri attori in gioco: l'utente e la sua rete, la comunità del territorio, l'organizzazione di lavoro. In questa ottica, le competenze dell'operatore sociale non sono legate al possesso di conoscenze superiori per

⁷⁰ Vedasi per un'illustrazione dei singoli modelli e una antologia di testi M. Dal Pra Ponticelli (a cura di), *I modelli teorici del servizio sociale*, Astrolabio, Roma, 1985.

⁷¹ Ad esempio presso il CLIFOS (Centro Ligure di Formazione degli Operatori Sociali) di Genova, durante gli anni '80 e parte degli anni '90 gli assistenti sociali sono stati formati e aggiornati soprattutto con il modello del problem solving, recepito e adattato al contesto italiano. Cfr. I. Castello, R. Del Vivo, *L'applicazione del Problem – Solving nel Servizio Sociale*, ERSU, Genova, 1995.

⁷² Vedasi in particolare F. Ferrario, *Le dimensioni dell'intervento sociale. Un modello unitario centrato sul compito*, Carocci, Roma, 1996.

⁷³ Vedasi in particolare A. Campanini, *L'intervento sistemico*, Carocci, Roma, 2002.

⁷⁴ Vedasi in particolare F. Folgheraiter, *Teoria e metodologia del Servizio Sociale*, Franco Angeli, Milano 1998.

⁷⁵ Vedasi in particolare l'importante articolo di B. Sheldon, *Theory and practice in social work. A re-examination of a tenuous relationship*, in "British Journal of Social Work, 1978, vol. 8, pag. 11, e S. Fargion, *Il servizio sociale. Storia, temi e dibattiti*, Laterza, Roma-Bari, 2009, pag. 116 segg. .

⁷⁶ Cfr. N. Parton, *Il lavoro sociale costruttivo*, in "Lavoro sociale", vol. 5, n. 3, Erickson, Gardolo (TN), 2005, pag. 318.

interpretare la realtà, “sono invece competenze legate soprattutto al *sapere come*, invece che al *sapere che cosa*; abilità che si trasmettono continuamente nelle relazioni e nella collaborazione tra soggetti diversi, nella reciproca generazione di nuovi scenari per il futuro, in modo da valorizzare esplicitamente (...) la voce, il punto di vista e l’esperienza degli utenti dei servizi”⁷⁷.

Pur con questa diversità di riferimenti teorici, a parere di Gui, nella attuale situazione, in tema di epistemologia del servizio sociale, si possono “rilevare convergenze significative su alcuni orientamenti teorico-operativi”. Il primo è rappresentato dalla “centralità del concetto di relazionalità tra i tre attori dell’intervento professionale, utente/contesto, comunità/reti, operatore/istituzione”⁷⁸, attraverso cui si può costruire la conoscenza condivisa della situazione problematica e delle possibili ipotesi operative. Gli altri due concetti sono strettamente legati al primo: la responsabilità condivisa in grado di stimolare in ciascuno un atteggiamento riflessivo e progettuale; la valorizzazione dell’autodeterminazione dell’utente e dell’obiettivo dell’«empowerment», o come forse è meglio dire, dell’«impoteramento»⁷⁹. Da ultimo, si rimanda alla metafora “mineraria” di Marzotto, secondo la quale “anche il tentativo di ricerca epistemologica è come il lavoro sociale, cioè un’operazione complessa per l’*estrazione* di contenuti validi, preziosi e duraturi al di là/al di dentro dell’infinita schiera di modelli teorici, di pratiche attuate da operatori”⁸⁰, con cui si ripropone sostanzialmente una visione eclettica della teoria del servizio sociale, non un eclettismo casuale e deteriore, ma una ricerca rigorosa e mirata di riferimenti teorici che siano congruenti con l’impostazione valoriale e metodologica della disciplina e offrano strumenti concettuali utili a interpretare la realtà⁸¹.

⁷⁷ N. Parton, *Le professioni sociali nella postmodernità*, in Folgheraiter F. (a cura di), *Il servizio sociale postmoderno*, Erickson, Gardolo (TN), 2004, pag. 65.

⁷⁸ L. Gui (2004), *op. cit.*, pagg. 65-66.

⁷⁹ Merler propone di sostituire il termine «empowerment» con «potenziamento» e «impoteramento», che fanno leva su “due accezioni distinte, rappresentate nelle lingue romanze dai due termini di «potere» e «potenza» (e, per derivazione, «potenzialità»”, e stanno a indicare “attivazione della potenza posseduta *in nuce* ma non sempre espressa, mediante un’azione promozionale proveniente dalle risorse interne e tendente a riconoscere, a rafforzare conoscenza propositiva, partecipazione, moltiplicazione delle opportunità”. Cfr. A. Merler, *L’azione comunitaria dell’io composito nelle realtà europee. Possibili conclusioni eterodosse*, in AA.VV., *Nuove solidarietà nell’allargamento dell’Unione Europea*, Franco Angeli, Milano, 2006, pag. 258.

⁸⁰ C. Marzotto, *Il lavoro sociale come azione di tirar fuori l’oro dal metallo*, in C. Marzotto (a cura di) *Per un’epistemologia del servizio sociale*, Franco Angeli, Milano 2002, pag. 195.

⁸¹ Secondo altri autori, tuttavia, l’eclettismo predomina “soprattutto per la parte riferita agli aspetti prescrittivo-operativi, ai modelli e alle tecniche di intervento, in parte minore per le elaborazioni teorico-esplicative” (Cfr. L. Gui, *op. cit.*, pag. 32).

La convergenza, affermatasi sin dalle origini, riguarda sicuramente anche il dominio, l'oggetto del servizio sociale. Lo sviluppo delle scienze in Occidente si è orientato decisamente su ambiti specifici di studio e di intervento, a partire dai quali ciascuna di esse ha costruito i propri strumenti concettuali; il servizio sociale ha dovuto nella sua storia lottare per guadagnarsi un proprio campo, soprattutto rispetto alla sociologia e alla psicologia, come ogni disciplina che “si forgia non altro che a partire dalle «fessure» lasciate aperte nelle connessioni fra le diverse scienze correlate”⁸², e ha definito come proprio oggetto di intervento la relazione tra la persona e il suo ambiente⁸³. Questa definizione del “dominio” di studio è in grado di comprendere le diverse dimensioni del servizio sociale ed è stata anche assunta a livello internazionale⁸⁴.

Nell'attuale contesto culturale e nella comunità scientifica internazionale, se anche permangono significative influenze di stampo neopositivistico, l'orientamento più diffuso è conforme alle tendenze della postmodernità, come afferma Folgheraiter: “Il lavoro sociale è postmoderno in ogni sua cellula, al punto quasi di non poterlo pensare se non entro i parametri della labilità e dell'incertezza”⁸⁵.

Manoukian parla di una “epistemologia della parzialità” e sostiene che la nostra conoscenza è parziale per una serie di motivi: perché “possiamo conoscere quello con cui entriamo in contatto, ed è molto poco”, perché “non conosciamo la realtà, ma rappresentazioni della realtà”, perché conosciamo solo nelle relazioni, che “possono essere più o meno ravvicinate e più o meno dirette”, perché conosciamo sempre “per approssimazione, ovvero nella provvisorietà”, perché infine “non conosciamo così bene quello che sappiamo, ovvero crediamo di sapere”⁸⁶, e abbiamo bisogno di una ricognoscenza. Accettare la parzialità delle conoscenze significa sostenere un approccio pluralista ai saperi e dare nuove forme alla valorizzazione della persona, principio tradizionale del servizio sociale. Secondo Fargion,

⁸² G. Giorio, *Comunità e servizio sociale: quali prospettive formative?*, in AA.VV., *Nuove solidarietà nell'allargamento dell'Unione Europea*, Franco Angeli, Milano, 2006, pag. 183.

⁸³ “Tradizionalmente il servizio sociale legge i problemi sociali in quanto generati e collocati nell'interazione tra persona e ambiente” (E. Neve, *Il Servizio sociale*, Carocci, Roma, 2000, pag. 178).

⁸⁴ Nella definizione assunta a Montreal (2000) dalla International Federation of Social Workers, si dice tra l'altro che “il servizio sociale interviene lì dove le persone interagiscono con il loro ambiente” (*Definition of Social Work*, <http://www.ifsw.org/p38000208.html>).

⁸⁵ Folgheraiter F., *Le basi micro sociologiche del lavoro sociale: la prospettiva relazionale*, in Marzotto C. (a cura di), *Per un'epistemologia del servizio sociale*, Franco Angeli, Milano 2002, pag. 53.

⁸⁶ F. O. Manoukian, *Re-immaginare il lavoro sociale. Appigli per una nuova progettualità*, Gruppo Abele, Torino, 2005, pag. 64 segg. .

il successo degli orientamenti pluralisti consiste nell'aver collocato il sapere dei soggetti coinvolti sullo stesso piano del sapere dei professionisti. Ciò che più ha inciso, a livello del lavoro sul campo, è quindi l'affermarsi di nuove concezioni del professionista sociale che riducono le asimmetrie tra l'esperto e il cliente. Il professionista non è più ritenuto colui che "sa" e che deve prendere delle decisioni, bensì un consulente che mette il suo sapere a disposizione. L'esperto è soprattutto qualcuno in grado di dialogare con saperi diversi, con la conoscenza dei problemi che si sviluppa nello sperimentare i problemi stessi, con saperi che sono intessuti nella trama di culture differenti da riconoscere e valorizzare⁸⁷.

È interessante notare che questo approccio epistemologico ha risvolti molto innovativi sul piano formativo: in ambito anglosassone, si sperimenta uno "spazio concesso agli utenti, fatti salire in cattedra, nelle scuole di servizio sociale. Si tratta di un tipo di attività didattica sempre più diffuso e su cui si sta sviluppando una riflessione sistematica"⁸⁸. Sono esperienze innovative non facilmente attuabili nel tradizionale contesto accademico, ma che possono trovare collocazione in attività seminariali connesse ai corsi universitari.

1.4 Il servizio sociale: comunità di pratiche, comunità di pensiero, tradizione di ricerca

Disciplina che costituisce il proprio sapere in dialogo e attingendo ad altre discipline e alle loro teorie, professione multidimensionale che si confronta con la complessità individuale, sociale e istituzionale, il servizio sociale è andato costituendosi come comunità, sia di pratiche che di conoscenze, che condivide un riferimento valoriale di fondo e una determinata metodologia di lavoro.

Come afferma Merler,

il perdurare di una comunità di azione va a determinare, prima o poi, anche una comunità di pensiero: metodologico, normativo o teorico che sia. Più spesso, e in presenza di continuità di tempo e di frequentazione, la comunità di pensiero coinvolge tutte queste dimensioni del pensiero codificato e ne aggiunge altre, di valore talora simbolico, quali quella etica, quella filosofica, quella pedagogica, quella spirituale, quella di un sentire comune⁸⁹.

È questo il percorso compiuto, e lungo il quale è incamminato, il servizio sociale, attraverso passaggi che tuttavia non sono stati e non sono scontati.

⁸⁷ S. Fargion (2009A), *op. cit.*, pagg. 165-166.

⁸⁸ *Ibidem*, pag. 171.

⁸⁹ Merler A., *Prefazione* a Gui L., *Le sfide teoriche del Servizio Sociale*, Carocci, Roma, 2004, pag. 9.

La “comunità di pratiche” si è costruita progressivamente, pur in presenza di stili di lavoro estremamente diversificati degli assistenti sociali⁹⁰, ancora oggi solo parzialmente corroborata da un attività di documentazione che renda visibili e confrontabili le prassi di lavoro.

Secondo Gui, nel contesto italiano, si può riscontrare “la presenza e il consolidamento di una comunità di pensiero sul servizio sociale”, accomunata non da un consenso su determinate teorie, ma, assumendo un punto di vista post-moderno, da “un universo comune di significati e valori”⁹¹. Il punto fragile è costituito però dalla sproporzione tra una vasta platea di professionisti, che operano in maniera consapevole e sono capaci di rappresentarsi, e un numero ancora esiguo di ricercatori e formatori, che cercano di istituire un ponte con la comunità professionale, con i limiti dovuti al forte orientamento operativo che la stessa fisiologicamente presenta.

Ritornando alla prospettiva aperta da Merler, si può per certi versi affermare che risulta più agevole, anche se non scontata, per il servizio sociale la condivisione di una base etica, che ne costituisce l’humus di fondo e la stessa origine storica, e che, grazie anche ai riferimenti acquisiti del codice deontologico e dell’ordine professionale, può anche diventare sentire comune di fronte ai contesti sociali e istituzionali in rapida trasformazione, favorito dalle più numerose occasioni oggi disponibili di frequentazione, formazione continua, confronto.

Costituita dunque la comunità di pratiche e di pensiero, che rappresenta, come si vedrà, uno dei requisiti atti a definire una attività come professione, resta da verificare se si può parlare anche di “comunità scientifica” del servizio sociale; se, per riprendere il pensiero di Bourdieu, si possa riscontrare la presenza di una pratica scientifica condivisa sia in università sia nel mondo del lavoro, atta alla produzione del sapere e alla riproduzione a lungo termine del gruppo scientifico e professionale⁹².

In particolare, come già si è accennato, l’esistenza di una comunità scientifica consente di esercitare quel controllo intersoggettivo e competente sulla validità delle conoscenze acquisite e sulla correttezza del metodo utilizzato, all’interno di un

⁹⁰ Franca Ferrario ritiene, sulla base della conoscenza acquisita attraverso una diversificata e duratura attività di supervisione, che gli assistenti sociali abbiano dato vita a un ricco campionario di modelli “di fatto”, che si differenziano l’uno dall’altro tanto da far dubitare talvolta di trovarsi di fronte alla stessa professione (Cfr. F. Ferrario, *Esigenze di teorizzazione nel mondo del servizio sociale. Riflessioni su esperienze e linee di tendenza*, in S. Giraldo, E. Riefolo, a cura di, *Il servizio sociale: esperienza e costruzione del sapere*, Franco Angeli, Milano, 1996, pag. 46).

⁹¹ Gui L. (2004), *op. cit.*, pag. 143.

⁹² Cfr. P. Bourdieu (2003), *op. cit.*, pag. 67.

determinato ambito disciplinare; ogni disciplina utilizza un proprio metodo conoscitivo, sulla base della posizione epistemologica adottata, e si può ritenere che su di esso esista un sostanziale accordo, che non garantisce oggettività, ma correttezza del percorso seguito, secondo quanto richiesto dalla “natura sostanzialmente stipulativa del metodo scientifico”⁹³.

L’analisi condotta in precedenza attesta che difficilmente si può parlare, come alcuni vorrebbero⁹⁴, di “scienza del servizio sociale”, o di “teoria del servizio sociale”, piuttosto si può parlare di riflessioni teoriche e di produzione di teorie nei diversi significati che si sono esposti; di conseguenza si può consentire sull’esistenza di una “comunità di pensiero”, che, con il crescere sia della produzione teorica sia del numero dei soggetti impegnati nello studio e nella ricerca, si costituisce progressivamente anche come “comunità scientifica”.

Può risultare utile a questo riguardo il concetto di “tradizione di ricerca”, introdotto da Laudan, e ripreso da Gui⁹⁵ e Dal Pra Ponticelli⁹⁶. Per Laudan “una tradizione di ricerca è un insieme di assunti generali riguardanti le entità e i processi presenti in un certo dominio di studio, ed i metodi appropriati che si devono usare, per indagare su problemi e costruire le teorie in tale dominio”⁹⁷. Laudan svolge un’indagine filosofica sullo sviluppo scientifico, e sostiene che le teorie vengono formulate per offrire soluzioni soddisfacenti a problemi importanti, empirici o concettuali: è questo che conta e non tanto che siano vere o corroborate. Il progresso scientifico trova impulso dal fatto che ci sono ancora problemi insoluti, oppure perché soluzioni che prima sembravano adeguate in un momento successivo si rivelano insoddisfacenti. Ogni teoria scientifica fa i conti con problemi anomali, che essa stessa non riesce a risolvere, e che invece hanno trovato soluzione in altre teorie. A differenza di Popper, Laudan ritiene che una teoria conviva sempre con problemi insoluti e anomali, e non sia da essi falsificata. In ogni caso, l’esistenza di questi problemi suscita dubbi e riserve sulla teoria e stimola la ricerca ulteriore. A differenza di Kuhn, Laudan ritiene che non è il numero

⁹³ Cfr. A. Vargiu (2007), *op. cit.*, pagg. 55-58.

⁹⁴ Vedasi per esempio E. Samory, *Manuale di Scienza del Servizio Sociale*, Vol. I e II, CLUEB, Bologna, 2004.

⁹⁵ L. Gui (2004), *op. cit.*, pag. 16.

⁹⁶ Dal Pra Ponticelli M., *Nuove prospettive per il Servizio Sociale*, Carocci, Roma, 2010, pag. 61.

⁹⁷ L. Laudan, *Il progresso scientifico. Prospettive per una teoria*, Armando Armando, Roma, 1979, pagg. 103-104.

delle anomalie che induce gli scienziati ad abbandonare una teoria, ma la loro importanza cognitiva.

Per poter spiegare il progresso scientifico, l'autore ritiene di dover distinguere due diversi significati che vengono attribuiti alla parola "teoria": da una parte "i membri di un insieme molto specifico di dottrine correlate tra di loro (comunemente dette ipotesi, assiomi o principi), che possono essere utilizzate per effettuare predizioni sperimentali specifiche", dall'altra "assunti più generali e molto meno controllabili"⁹⁸. Laudan propone di chiamare queste ultime "tradizioni di ricerca", che "non sono né esplicative, né predittive, né direttamente controllabili"⁹⁹, e che in definitiva costituiscono un insieme di indicazioni metafisiche e normative su come affrontare determinati problemi; in questo senso si può dire che la psicanalisi è una tradizione di ricerca e il complesso di Edipo una teoria; il servizio sociale una tradizione di ricerca, che svolge riflessioni teoriche autonome, produce teorie in riferimento ad alcuni significati sopra esposti (discorsi sul metodo, approcci, modelli), mentre incontra maggiori difficoltà, connesse al proprio oggetto, a elaborare teorie specifiche (esplicative, nel senso di Payne), che talora assume da altre discipline (per esempio la lettura sistemica delle dinamiche familiari).

Secondo Laudan,

ogni tradizione di ricerca ha un certo numero di teorie specifiche (...), appare caratterizzata da alcuni impegni metafisici e metodologici, che, nel loro insieme, individuano la tradizione stessa e la distinguono dalle altre (...), passa attraverso un certo numero di diverse e dettagliate (e spesso reciprocamente contraddittorie) formulazioni; in genere ha una lunga storia, che si svolge attraverso un notevole periodo di tempo (a differenza delle teorie, che spesso hanno una vita breve)¹⁰⁰.

La tradizione di ricerca giustifica le teorie che sono formulate al suo interno, esclude quelle incompatibili con i propri assunti, è una entità storica, che si evolve: normalmente la presenza di problemi insoluti e anomali la spinge a rinnovarsi, rimaneggiando alcuni assunti e conservando la maggior parte di quelli fondanti, ma può anche accadere che ad un certo punto venga affiancata e poi soppiantata da altre tradizioni di ricerca.

In questa descrizione si può rispecchiare il servizio sociale, che comincia ad avere una storia almeno secolare, che ha accolto teorie diverse, talora contraddittorie, e

⁹⁸ *Ibidem*, pag. 94.

⁹⁹ *Ibidem*, pag. 104.

¹⁰⁰ *Ibidem*, pag. 101.

che rinnova di fronte ai cambiamenti del contesto alcuni suoi assunti, pur conservando l'impostazione valoriale e metodologica di fondo. Ciò che risulta ancora più convincente è che “una tradizione di ricerca, fra i suoi diversi ruoli, ha quello di delimitare, almeno parzialmente e in abbozzo, *il dominio di applicazione* delle teorie che la costituiscono. Essa fa questo, mostrando che è appropriato discutere una certa classe di problemi empirici nel dominio dato, mentre altri problemi rientrano in altri domini”¹⁰¹. Il costituirsi del servizio sociale come disciplina è stato possibile proprio grazie alla definizione del suo dominio, l'interazione tra la persona e l'ambiente, che ha definito il confine con le altre tradizioni di ricerca, soprattutto di impronta psicologica e sociologica, e ha reso possibile lo svilupparsi di una autonoma tradizione di ricerca orientata ad affrontare i problemi empirici rientranti in tale dominio.

Si potrebbe concludere, sia pure a titolo provvisorio, che il servizio sociale è una tradizione di ricerca, costituitasi per affrontare problemi inerenti il rapporto tra la persona e l'ambiente nella società contemporanea e postmoderna, che si distingue per i propri connotati valoriali ed etico-politici (*metafisici* secondo Laudan) e per le proprie indicazioni metodologiche, che sta affinando i propri assunti di fronte alle rapide trasformazioni del contesto, ma che potrebbe anche lasciare il posto a nuove tradizioni di ricerca in una ipotetica società futura, che è comunque difficile immaginare; e parimenti si può asserire che il soggetto di questa tradizione di ricerca sia una comunità di azione e di pensiero, una comunità professionale e una comunità accademica che nella loro reciproca interazione producono “teorie”, nell'accezione polisemica del termine.

Il tema del rapporto tra teoria e pratica, che ritorna continuamente all'attenzione, è scomposto da Fargion¹⁰² in tre grandi questioni, su cui si sono sviluppate diverse posizioni tra gli studiosi di servizio sociale:

- Il rapporto tra il “ pensare “ e “ l'agire”, ossia, tra chi ritiene che solo il pensiero, e quindi una solida base teorica, possa guidare l'azione, e chi invece suggerisce al contrario che la teoria dovrebbe essere una riflessione sull'agire pratico. Su questo si è già detto in rapporto alla compresenza nel servizio sociale di una “teoria per la pratica” e una “teoria della pratica” e, ancor più analiticamente, di diversi tipi di teorie.

¹⁰¹ *Ibidem*, pag. 109.

¹⁰² S. Fargion, *I linguaggi del Servizio Sociale*, Carocci, Roma, 2002, pagg. 25-26.

- La contrapposizione tra capacità quali la “razionalità, consapevolezza (*awareness*), e pensare verbalizzabile da un lato, e dall’altro intuizione, conoscenza e competenze non verbali”¹⁰³;

- la distinzione e il diverso valore attribuito alle teorie scientifiche e accademiche da un lato, e al sapere sviluppato dall’esperienza, dall’altro.

Si procederà nella trattazione a partire da quest’ultima polarità, indagando cosa si intenda per sapere pratico nel servizio sociale, per considerare poi le “altre” forme di sapere, intuitive, emotive, non verbali, che vengono solitamente contrapposte alla razionalità.

1.5 Sapere pratico e saggezza pratica

Il servizio sociale è nato come azione guidata da valori e solo secondariamente ha sviluppato una riflessione teorica; di conseguenza nella sua storia le pratiche, più che le teorie, hanno svolto una funzione di guida. Il “bisogno conoscitivo”, insito nelle sue pratiche, ha però stimolato la ricerca di teorie, sia per esigenze “interne” di affinamento del metodo e delle prassi, sia per l’esigenza di una legittimazione esterna.

Negli ultimi decenni da parte della filosofia e delle scienze sociali è stato riservato un crescente interesse verso l’agire individuale inteso come prassi¹⁰⁴; l’attore sociale è visto come artefice non solo di rappresentazioni cognitive, ma di pratiche:

Una pratica è qualcosa che gli attori *fanno* con una certa regolarità, ossia una forma di agire quotidiano e strutturato, che ha un’organizzazione temporale. In quanto collegata alle condotte effettivamente messe in atto, la conoscenza pratica si oppone alla conoscenza teoretica generale e astratta¹⁰⁵.

In questo senso, come si è detto, una “teoria della pratica” si costituisce a fianco, e talora in opposizione, alla “teoria per la pratica”.

Il sapere pratico è volto ad operare e non termina con una proposizione, come il sillogismo teoretico, ma con una decisione. È volto a conoscere le situazioni particolari

¹⁰³ *Ibidem*, pag. 25.

¹⁰⁴ Si possono citare, come esempi: l’etnometodologia che insiste sull’analisi delle pratiche, per scoprire in esse i metodi, i criteri, sulla cui base i soggetti sociali definiscono la realtà, attraverso continue negoziazioni; Bourdieu, che conia concetti, quali campo e habitus, che possono essere facilmente tradotti in termini empirici e impiegati nella ricerca. La teoria dell’habitus, insieme di disposizioni e schemi di azione che consentono di orientarsi in un campo, viene coniata a seguito di una ricerca etnografica sulle abitazioni, le strategie matrimoniali e le pratiche rituali di una comunità nordafricana di lingua berbera Kabyle (Cfr. P. Bourdieu, *Il senso pratico*, Armando, Roma, 2005).

¹⁰⁵ D. Sparti, *Epistemologia delle scienze sociali*, Il Mulino, Bologna, 2002, pag. 139.

e concrete, non leggi generali, è un sapere idiografico¹⁰⁶ e non nomotetico¹⁰⁷, procede con un proprio rigore, che è però privo di esattezza¹⁰⁸, secondo concatenazioni logiche che arrivano a conclusioni “solo verisimili, perché verisimili, piuttosto che vere, sono le sue premesse”¹⁰⁹.

La rigerosità del metodo è legata anche all'utilizzo di una modalità universale di conoscere, quella “tipologica”, che procede non “per essenze concettualmente ben distinte, ma per figure ricomprenditive. Un tipo è un personaggio, una storia, un evento, un caso concreto, significativi di una struttura intellegibile presente anche in altre realtà simili”¹¹⁰. Il sapere tipologico assume spesso la forma narrativa, perché il racconto “si riferisce sempre a eventi e fatti singolari, ma è in grado di tracciare una figura dell'esperienza capace di far conoscere qualcosa che vale per molte o tutte le realtà simili”¹¹¹. Ne deriva che tanto meglio si può comprendere la realtà, quanto più si ha a disposizione un ricco patrimonio di sapere tipologico. Qui il riferimento teorico è alla “tipizzazione” di Schutz: sulla base delle esperienze dirette e di quanto apprendiamo in maniera indiretta, tramite il linguaggio, la comunicazione, lo studio, costruiamo schemi interpretativi, condivisi nell'ambiente sociale, che vanno a costituire il “bagaglio di esperienze”¹¹². Ciò significa che la conoscenza propria del “mondo della vita” ha una natura classificatoria: non si fa esperienza di oggetti isolati e disseminati come unici

¹⁰⁶ “La modalità idiografica si utilizza di fronte alla necessità di comprendere eventi particolari, irripetibili, oggetto di studio specifico delle scienze sociali” (M. Dal Pra Ponticelli, 2010, *op. cit.*, pag. 54).

¹⁰⁷ Nomotetico “significa stabilire delle leggi, formulare delle particolari modalità – teoria – per osservare e spiegare fenomeni analoghi. Costituisce la base delle scienze della natura” (*ibidem*, pag. 53).

¹⁰⁸ I concetti di rigore ed esattezza rimandano a Husserl, che oppone il rigore delle descrizioni eidetiche all'esattezza delle scienze empiriche, le scienze esatte della modernità, che procedono secondo connessioni di causa ed effetto. La conoscenza eidetica coglie empiricamente, all'interno della stessa esperienza fenomenica, le essenze, le idee pure della mente, che costituiscono il rapporto tra la coscienza e gli oggetti intenzionati. La psicologia sperimentale procede con esattezza, ma non considera che cosa risieda nel “senso” dell'esperienza psicologica (E. Husserl, *La filosofia come scienza rigorosa*, Laterza, Bari, 2001, pag. 43). Le scienze europee pretendono di spiegare la realtà, ma non raggiungono il “mondo della vita”, escludono “di principio proprio quei problemi che sono i più scottanti per l'uomo, il quale, nei nostri tempi tormentati, si sente in balia del destino; i problemi del senso e del non-senso dell'esistenza umana nel suo complesso” (E. Husserl, *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, Il Saggiatore, Milano, 1987, pag. 35). Anche Italo Calvino parla di esattezza, la inserisce tra le sue sei proposte per il nuovo millennio, riconoscendo la necessità che ogni progetto umano abbia “un disegno dell'opera ben definito e ben calcolato” (*Lezioni americane*, Mondadori, Milano, 1993, pag. 65), ma ne svela il carattere relativo, costretto a ritrarsi, quando aggiunge che “la densità e continuità del mondo” (*ibidem*, pag. 82) non può essere esaurita dai nostri linguaggi e dai nostri schemi concettuali, e che bisogna fare i conti con la “tensione tra razionalità geometrica e groviglio delle esistenze umane” (*ibidem*, pag. 80).

¹⁰⁹ F. Botturi (2002), *op. cit.*, pag. 32.

¹¹⁰ *Ibidem*, pag. 32.

¹¹¹ *Ibidem*, pag. 32.

¹¹² A. Schutz, *Saggi sociologici*, UTET, Torino, 1979, pag. 261.

nella realtà, ma di elementi che si possono riportare ad una classe, che si possono ricondurre ad un nome unitario, non perché siano necessariamente simili, ma in quanto il linguaggio già in uso permette di evidenziare caratteristiche comuni. La presenza delle tipizzazioni permette di connettere il senso individuale dell'agire con le forme oggettive, comuni ad un certo ambiente sociale, che organizzano i modi della conoscenza.

Per la sua natura e per non scadere in una forma di sapere violento e pregiudiziale, il sapere pratico è sempre un sapere dialogico, “che si certifica nel suo tentativo di comprensione attraverso il dibattito dei casi” e che mette “a prova la congruenza dell'ipotesi pratica attraverso la discussione con altre ipotesi”¹¹³; è sempre anche un sapere “prudenziale”, consapevole di essere riferito ai casi particolari e di non poter arrivare a formulare proposizioni di valore universale.

Per cogliere la pienezza del sapere pratico, aggiunge Botturi, occorre distinguere due momenti: da una parte il “momento pratico-teorico”, che, nel caso del servizio sociale, potrebbe trovare spazio in seminari di rielaborazione della pratica o all'interno dell'insegnamento di “Metodi e Tecniche”; questo tipo di sapere può essere oggetto di trasmissione e di insegnamento; per converso è necessario anche il “momento pratico-pratico”, che “si lascia istruire solo dall'azione, perché mira ad essa e quindi si può apprendere solo per (oppure attraverso) imitazione e per esperienza”¹¹⁴; esso trova spazio adeguato solo nel tirocinio. Nel suo complesso, il sapere pratico, dialogico e prudenziale, non può essere trasmesso e appreso, ma, per il professionista come per lo studente, può essere “prodotto solo in prima persona mediante un impegno e un coinvolgimento del tutto personale con la situazione, meglio con l'altro-in-situazione”¹¹⁵.

Il servizio sociale non si limita all'apprendimento nella pratica, perché “non è solo una tecnica, ma anzitutto una prassi”¹¹⁶; prassi è più che pratica, è esperienza che trasforma l'agente e mira ad un'azione e ad un cambiamento anche nell'altra persona; per procedere necessita dell'elaborazione di un sapere pratico-teorico. Non si può ritenere che il sapere pratico sia un parente impoverito del sapere teorico, perché

¹¹³ F. Botturi (2002), *op. cit.*, pagg. 34-35.

¹¹⁴ *Ibidem*, pag. 35.

¹¹⁵ *Ibidem*, pag. 38.

¹¹⁶ *Ibidem*, pag. 37.

implica “sosticcati processi mentali messi in atto nello svolgimento di attività professionali reali”¹¹⁷.

Sono le pratiche più che le teorie a guidare il servizio sociale – si diceva - e lo conferma anche Franca Ferrario, la quale ipotizza l’esistenza di “modelli di fatto”, usando un concetto che può apparire improprio¹¹⁸, in analogia con i “modelli teorico - operativi”. Sulla base di una consolidata esperienza di supervisione agli assistenti sociali in servizio, Ferrario ritiene che per la maggior parte essi non seguano modelli teorici predeterminati ma abbiano costruito, a partire dalle loro esperienze personali e di gruppo, modelli di intervento, più o meno condivisi all’interno dei contesti organizzativi e sociali.

Nel contatto con la realtà si evidenzia che gli assistenti sociali seguono diversi orientamenti operativi; essi sono per me inafferrabili nella loro intelligenza, pur avendone raccolto oramai un ricco campionario.

Tali differenziazioni non si spiegano unicamente in base all’approccio metodologico adottato, ma sono derivate principalmente da modelli, se così si può dire, che si sono creati pragmaticamente, anche assai dissimili tra di loro tanto da far dubitare di trovarsi di fronte alla stessa professione.

Un “modello di fatto” è costituito da un insieme di modalità e procedure che si sono consolidate nel tempo, è derivato da un mix di possibilità, opportunità, motivazioni, utilizzo di proposte formative e ricordo della filosofia umanistica che ispira il Servizio Sociale.

E’ influenzato da condizioni di realtà, legato alla tipologia di servizio, alle caratteristiche dell’organizzazione e del territorio, ai processi storici a volte negati, che vi si sono realizzati, ma anche a fattori di apparente minor rilevanza quali la presenza adeguata e autorevole di operatori, la loro stabilità e la completezza dell’équipe¹¹⁹.

I “modelli di fatto” alludono ad una modalità competente di esercitare l’attività professionale, forti di un sapere che procede per similarità, accumula un archivio di osservazioni, azioni ed emozioni che conserva come immagini nella memoria e va a recuperare ogni volta che una situazione nuova evoca un qualche tipo di associazione.

Questo sapere pratico, che si può chiamare anche “sapere esperto”, consente all’operatore di formulare valutazioni, di prendere decisioni in situazioni incerte, anche senza disporre di tutti i dati e senza poter condurre un ragionamento argomentato, di

¹¹⁷ Sarchielli G., *Evoluzione delle professioni e significati del tirocinio*, in A. Castellucci, L. Saiani, G. Sarchielli, L. Marletta (a cura di), *Viaggi guidati. Il tirocinio e il processo tutoriale nelle professioni sociali e sanitarie*, Franco Angeli, Milano, 1997, pag. 47.

¹¹⁸ “L’uso del termine modello può parere in questo caso improprio” (F. Ferrario, 1996A, *op. cit.*, pag. 38), proprio perché con il concetto di modello si intende uno schema di riferimento *teorico* che orienta ad agire nella realtà.

¹¹⁹ F. Ferrario, 1996A, *op. cit.*, pagg. 46-47.

agire insomma attribuendo un senso a situazioni che spesso appaiono caratterizzate da elementi di unicità e diversità, e non sempre associabili a “tipi” già conosciuti.

Oltre la “doxa” e l’ “episteme”, cui si è già accennato, i greci avevano individuato un altro tipo di conoscenza, la “phronesis”¹²⁰, che si può definire “saggezza pratica”, analizzata in riferimento al servizio sociale da O’ Sullivan¹²¹, e ripresa da Fargion¹²² e da Stocco¹²³.

La saggezza pratica (*practice wisdom*) è stata spesso guardata con diffidenza in letteratura, a causa di una supposta mancanza di senso critico, di capacità di rendere conto (*accountability*) e di credibilità. La saggezza pratica entra in gioco in presenza di una situazione caratterizzata da quattro aspetti: difficoltà inerenti la vita di soggetti adulti; una conoscenza ampia e approfondita della situazione; l’impossibilità di conseguire una verità oggettiva poiché questa conoscenza è sempre caratterizzata da incertezza; una volontà e un’abilità straordinaria nel cercare comunque di formulare dei giudizi validi anche in situazioni di incertezza. Ne consegue che O’ Sullivan definisce la saggezza pratica come “un particolare tipo di *expertise* di servizio sociale che implica la capacità di un giudizio saggio in situazioni incerte”¹²⁴. L’analisi più interessante riguarda nello specifico la valenza conoscitiva della saggezza pratica, che si realizza secondo tre elementi: il suo derivare da particolari processi di produzione della conoscenza; la capacità di rendere esplicito un ragionamento; il costituirsi come conoscenza credibile e valutabile.

La saggezza pratica è “connessa a processi di produzione di conoscenza, non solo di utilizzo”¹²⁵, e questi vengono raccolti in tre gruppi: attraverso i processi di strutturazione (*framing*), i professionisti selezionano, prendono in esame, interpretano,

¹²⁰ Φρόνησις indica per Socrate la conoscenza fattiva del bene, che si identifica con la virtù, una conoscenza che è ad un tempo teoretica e pratica. Per Aristotele “phronesis”, la saggezza, riguarda la ragion pratica, mentre “sofia”, la sapienza, riguarda la ragion pura speculativa. “La phronesis diviene così quella sapienza tipicamente umana consistente nel ben deliberare intorno a ciò che è bene e male per l’uomo” (G. Reale, *Storia della filosofia antica*, Vol. V, Vita e Pensiero, Milano, 1989, pagg. 238-239).

¹²¹ T. O’Sullivan (2005), *Some theoretical proposition on the nature of Practice Wisdom*, *Journal of Social Work*, 5(2)-2005.

¹²² S. Fargion, *Formazione sul campo. Percorsi di crescita della professione nel dialogo tra saperi esperienziali e saperi teorici*, in Campanini A. (a cura di), *Scenari di welfare e formazione al servizio sociale in un’Europa che cambia*, UNICOPLI, Milano, 2009, pag. 281.

¹²³ S. Stocco, *Ragione ed emozioni. La saggezza pratica e la dimensione personale nella conoscenza del servizio sociale*, Tesi di Laurea, Università degli Studi di Trento, Facoltà di Sociologia, Corso di Laurea Specialistica in Metodologia e Organizzazione del Servizio Sociale, 2008, pagg. 44-60.

¹²⁴ “As a particular type of social work expertise involving the capacity for wise judgement in uncertain situations”, T. O’Sullivan (2005), *op. cit.*, pag. 222.

¹²⁵ S. Fargion (2009B), *op. cit.*, pag. 282.

analizzano e sintetizzano le informazioni che vengono dall'ambiente per costruirsi delle immagini sulla situazione, attraverso i processi di applicazione (*application*) selezionano dalle precedenti riserve di conoscenze accumulate le idee pertinenti alla nuova situazione e le utilizzano, trasformandole, per guidare la costruzione della conoscenza; attraverso i processi di apprendimento (*learning*) aggiungono alle precedenti riserve nuovi elementi derivanti dalle immagini delle situazioni che si acquisiscono. In tutti e tre i passaggi, avviene una trasformazione che indica il grande potenziale di creatività e di dinamismo di cui è portatrice la saggezza pratica.

Sulla base di questa analisi, secondo O' Sullivan, la saggezza pratica è costituita da un bagaglio di conoscenza (*stocks of knowledage*), una riserva che appartiene al singolo professionista, ma anche ai gruppi di lavoro e alla comunità professionale nel suo insieme, a cui ciascuno, secondo la sua posizione ed esperienza, riesce in misura minore o maggiore ad attingere. La saggezza pratica è formata poi dalle immagini della situazione (*pictures of situations*), da quadri che rappresentano in bozza la realtà conosciuta, che sono rappresentazioni mentali comuni alla conoscenza quotidiana. Nel servizio sociale le immagini della situazione sono prodotte in collaborazione con il cliente, tengono conto della complessità del contesto, valorizzano e considerano diverse prospettive, rispecchiano un impegno nei confronti di valori sociali. Infine, per evitare che queste immagini possano risultare alterate, occorre un controllo critico (*critical control*) che rivisiti i processi di strutturazione, applicazione ed apprendimento, per verificare che essi siano stati condotti in modo attento e consapevole e non abbiano indotto effetti distorsivi, sempre possibili, sulle immagini prodotte.

Altro attributo essenziale della saggezza pratica, secondo O' Sullivan, è la capacità di rendere esplicito il proprio ragionamento: essa non deve rimanere personale e invisibile, ma deve rendersi *accountable*, deve rendere conto di sé e dei propri processi conoscitivi. Gli operatori utilizzano sia il ragionamento analitico sia il ragionamento intuitivo; quest'ultimo è più difficile da esplicitare, va inteso come utilizzo delle emozioni e delle conoscenze tacite per formulare valutazioni e assumere decisioni senza aver potuto effettuare una disamina attenta di tutti gli elementi in gioco. Tale modalità, entro certi limiti, diventa talmente di routine nella pratica e nell'esperienza, che viene eseguita quasi automaticamente; in tutti i passaggi della pratica quotidiana non ci si può permettere di soppesare e considerare ogni opzione, ed è necessario adottare forme decisionali automatiche e rapide.

La rapidità¹²⁶ non può essere però l'unica modalità temporale di azione nel lavoro sociale: ci sono passaggi importanti in cui la decisione avviene entro processi di mediazione con altre persone, ma anche momenti critici in cui l'operatore avverte di dover utilizzare anche il ragionamento analitico. Se l'intuito è basato direttamente sulla percezione, attraverso il rientro nella consapevolezza di sé è possibile ritrovare le fonti della propria decisione:

Sia la gente comune che i professionisti pensano spesso a ciò che stanno facendo, a volte anche mentre lo stanno facendo. Sotto lo stimolo della sorpresa, volgono indietro il proprio pensiero alle proprie azioni ed alla conoscenza implicita in esse. Potrebbero, per esempio, chiedersi "Che caratteristiche noto quando riconosco questa cosa? Che procedimenti attuo quando pratico questa abilità? Come inquadro il problema che sto tentando di risolvere?"¹²⁷.

Il professionista dovrebbe essere sempre in grado di spiegare qual è la base della sua decisione e quindi della sua intuizione. L'intuito può essere utilizzato per operare in anticipo rispetto ai propri processi di ragionamento logico ed esplicito, l'operatore deve essere poi in grado di dire perché ha agito intuitivamente in una certa situazione e chiarire la base del suo ragionamento intuitivo.

Il rapporto tra le azioni quotidiane date per scontate e la riflessione critica è stato approfondito dall'approccio micro-sociologico dell'etnometodologia: per mantenere intelligibile il mondo sociale, e quindi anche gli interventi degli operatori sociali, occorre analizzare le categorie conoscitive del senso comune, proprie di un certo gruppo (ethnos), e mettere in luce, rendere disponibili, attraverso il metodo di *accountability*, le procedure tacite e latenti, le aspettative sul comportamento altrui mentre gli attori si impegnano nelle interazioni quotidiane. Le spiegazioni dei fatti corrispondono, secondo Garfinkel, alle attività con cui gli stessi fatti vengono costruiti: "Le attività attraverso cui i membri della società producono e gestiscono situazioni di relazioni quotidiane organizzate sono identiche ai procedimenti usati dai membri per renderle spiegabili" (*accountables*)¹²⁸.

¹²⁶ La rapidità è indicata da Italo Calvino tra le sue proposte per il nuovo millennio, ed indica uno stile conciso, essenziale, senza inutili digressioni, capace di procedere trovando agio nella scoperta e nella conoscenza, in cui si realizzano velocità mentale, concentrazione del pensiero, agilità di comunicazione, come indica la figura mitologica di Mercurio (I. Calvino, *Lezioni americane*, Mondadori, Milano, 2003). Un utilizzo intelligentemente combinato di rapidità e di pause riflessive segna l'esercizio competente della professione di servizio sociale, evitando sia l'inerzia dell'attesa, sia l'ansia di agire avventatamente sull'urgenza.

¹²⁷ T. O'Sullivan (2005), *ibidem*, pag. 230.

¹²⁸ H. Garfinkel, *Che cos'è l'etnometodologia*, in P. P. Giglioli, A. Dal Lago, (a cura di), *Etnometodologia*, Il Mulino, Bologna, 1983, pag. 55.

Il ragionamento analitico è più facilmente esplicitabile, ma anche questa è una abilità non scontata che il professionista deve apprendere, ricostruendo il proprio processo conoscitivo: il ragionamento analitico implica la capacità di analizzare e sintetizzare le informazioni facendole diventare ipotesi su situazioni particolari. La produzione di ipotesi nel lavoro sociale richiede schemi concettuali di riferimento, che siano sufficientemente ricchi, flessibili e intrecciati per poter interpretare la complessità, l'ambiguità, e l'incertezza delle situazioni personali e sociali.

Da ultimo, secondo O' Sullivan la saggezza pratica è costituita da una conoscenza che deve essere credibile e valutabile. Una conoscenza può essere apprezzata come valida, da se stessi e dagli altri, quando fornisce una rappresentazione della realtà alla quale può essere concessa fiducia. Nel lavoro sociale occorre essere credibili per una serie molteplice di attori, non solo gli utenti, ma anche i colleghi, i dirigenti, gli altri professionisti, le agenzie del territorio con cui si collabora; dal momento che gli interessi e i punti di vista in gioco sono diversi, non è facile ottenere tale credibilità, che sarà maggiore quanto più il processo conoscitivo sarà stato condiviso con i soggetti coinvolti. La conoscenza non è mai senza valore: ogni suo frammento si origina da un particolare punto di vista, che lo carica di un significato particolare, correlato ai propri schemi di riferimento.

Perché la conoscenza possa costituirsi non solo come credibile, ma anche valida e valutabile, occorre che presenti una coerenza interna che sappia rappresentare la situazione secondo una prospettiva olistica, nel contempo includere le comprensioni degli utenti e degli altri soggetti, infine tenere conto di tutte informazioni disponibili. In definitiva, la conoscenza generata dalla saggezza pratica deve presentarsi come vicina alla realtà e nel contempo esprimere uno sguardo capace di allontanarsi per poter vedere la situazione stessa in modo globale e complessivo.

La saggezza pratica comprende sia un sapere situazionato, a contatto diretto con le persone e con i loro bisogni, sia anche un sapere di sistema, cioè la capacità di connettere la realtà che si ha di fronte con i diversi contesti normativi e organizzativi, allo scopo di prefigurare possibili percorsi di comprensione dei problemi e di intervento, coinvolgendo una pluralità di attori e di risorse, come accade ad esempio nell'integrazione socio-sanitaria o anche nel lavoro di rete con il terzo settore.

Circa l'interrogativo su come si sviluppi la saggezza pratica, la risposta è alquanto provvisoria e non univoca: certamente l'esperienza pratica è essenziale, ma non

sufficiente, perchè non è stato spiegato come si sviluppino forme diverse di saggezza pratica e diversi livelli di validità. Gli altri fattori che possono concorrere al suo sviluppo sono la formazione di base e permanente, la cultura del servizio in cui si opera, la condivisione in gruppo dei processi operativi e conoscitivi.

Il concetto di saggezza pratica di O' Sullivan non si limita all'utilizzo di procedimenti logici, ma include forme di conoscenza diversificate, legate alle diverse dimensioni della persona, e utilizza l'intuizione e la conoscenza tacita.

L'intuizione¹²⁹ comporta una modalità di lettura della situazione e di intervento non immediatamente esplicitabile, come si è visto, e si radica “in un vasto terreno di nozioni irriflessive e tacite che fungono da sfondo alle decisioni che conducono ad un certo flusso di azioni”¹³⁰. Nella ricerca condotta da Sicora e rivolta a diversi professionisti dell'aiuto, emerge che gli stessi si affidano molto all'intuito nella pratica quotidiana, lo ritengono essenziale e fondamentale, lo descrivono con metafore quali “occhio clinico”, “campanello d'allarme”, “illuminazione”¹³¹. L'intuizione è stata descritta in psicologia come “insight”¹³², rappresenta una modalità conoscitiva più vicina alla conoscenza empatica, su cui si ritornerà, che non alla conoscenza logica.

Attraverso la saggezza pratica si può arrivare a conoscere non solo gli elementi di una situazione e le possibili forme dell'intervento, ma anche, secondo Ming Tsang, il tempo giusto, il *kairòs*, “il momento giusto per un certo corso di azione”, non solo in base alla propria percezione, “ma anche e soprattutto cercando di comprendere la percezione del tempo dei propri interlocutori”¹³³. L'esigenza dell'appropriatezza temporale, sottolineata sia dalla cultura greca che da quella cinese, spinge l'operatore a calarsi nelle situazioni, a coinvolgersi, a cogliere la successione degli eventi che può chiedere di agire in modo rapido, e “solo se siamo immersi nella specificità della

¹²⁹ In filosofia per intuizione si intende il rapporto diretto, immediato, con un oggetto presente, rappresenta una forma di conoscenza superiore e privilegiata. Cartesio considera l'intuito evidente come forma di conoscenza certa; Husserl parla di intuizione eidetica, o intuizione delle essenze, per designare l'intenzionalità della coscienza che coglie immediatamente il fenomeno, dopo aver compiuto la riduzione fenomenologica (epochè) che elimina i pregiudizi e l'ovvietà della conoscenza quotidiana (N. Abbagnano, 1964, *op. cit.*, pagg. 490-491).

¹³⁰ A. Sicora, *Errore e apprendimento nelle professioni di aiuto*, Maggioli, Sant'Arcangelo di Romagna, 2010, pag. 80.

¹³¹ *Ibidem*, pagg. 79-89.

¹³² Per “insight” si intende “la risoluzione di un problema, da tempo incubato, con un'idea improvvisa, vissuta come esperienza interiore, che permette di rivisualizzare il problema nella sua globalità, raggiungendo in pochi attimi la soluzione cercata” (U. Galimberti, *Dizionario di Psicologia*, UTET, Torino, 1992, pag. 493).

¹³³ N. Ming Tsang, *Un tempo per ogni cosa. Kairòs e saggezza pratica nel lavoro sociale*, in “Lavoro sociale”, Erickson, Gardolo (TN), n. 1/2010, pag. 27.

situazione, che ogni volta è diversa, nella pratica possono nascere aspetti creativi e originali”¹³⁴.

Il sapere pratico può inoltre essere associato al concetto di “conoscenza tacita” di Polanyi. I processi di generazione di conoscenza non sono univoci, possono prodursi a livello consapevole, dichiarato, condiviso, ma anche in maniera inespressa, implicita, nella mente degli individui, i quali, a partire dall'esperienza, e dalla personale comprensione dei contesti, sulla base delle personali intuizioni e sensazioni, sono in grado di realizzare, spesso in modo meccanico, conoscenze che difficilmente possono essere comprese da chi non condivide tali esperienze.

A fianco dunque della conoscenza esplicita, si può affermare l'esistenza di un altro tipo di conoscenza, tacita, che è accessibile solo attraverso l'osservazione della pratica altrui, è difficile da comunicare verbalmente, viene trasferita a volte con l'esempio e la pratica fianco a fianco, in questo modo può essere tacitamente condivisa.

Polanyi sostiene che “noi possiamo conoscere più di quello che possiamo esprimere”¹³⁵, attraverso le esperienze quotidiane che sono occasioni in cui si sviluppano saperi non intenzionali, non consapevoli; un esempio classico è dato dalla capacità di riconoscere immediatamente un volto tra mille, capacità che fa leva sulle conoscenze tacite e che difficilmente può essere tradotta in un discorso argomentativo sulle motivazioni che hanno reso possibile quel riconoscimento. Vi sono pertanto due dimensioni interdipendenti della conoscenza, una di esse assume forma esplicita, ma è anch'essa fondata su una dimensione tacita precedentemente interiorizzata; come affermava Platone nel “Menone”, la conoscenza è sempre uno scoprire, un mettere in luce ciò che era allo stato di conoscenza latente.

Il concetto di “conoscenza tacita” si comprende meglio alla luce di un altro concetto essenziale per l'autore, quello di “conoscenza personale”. Accanto ad una affermazione decisa della libertà del pensiero e della scienza, Polanyi mette in luce come ogni atto di conoscenza richieda sempre una comprensione attiva della cosa conosciuta e si produca grazie a un “contributo appassionato della persona”, che non costituisce un elemento di imperfezione e di relativismo, ma anzi rappresenta “un fattore vitale di

¹³⁴ *Ibidem*, pag. 30.

¹³⁵ M. Polanyi, *La conoscenza inespressa*, Armando, Roma, 1979, pag. 20.

conoscenza stessa”¹³⁶. Ogni atto di conoscenza è carico delle emozioni, delle aspettative, dell’impegno risultanti dall’incontro della persona con la realtà in tutta la sua pienezza.

La “partecipazione personale” (*personal participation*) alla conoscenza ne sottolinea la “struttura fiduciaria” (*fiduciary framework*): il sapere razionale non è onnicomprensivo, ogni soggetto inserisce l’atto conoscitivo in un complesso di precomprensioni, cui contribuisce anche la fede, intesa non in senso irrazionale, ma come naturale affidarsi a credenze non provate (la fede cerca, l’intelligenza trova, come nell’agostiniano «nisi credideritis non intelligetis»).

Questo è vero, secondo Polanyi, anche nella conoscenza scientifica, a cui invece si vorrebbe arbitrariamente attribuire un carattere di neutralità e oggettività. La conoscenza scientifica combina le valenze di oggettività e universalità con la creatività e l’impegno verso la realtà che il ricercatore assume responsabilmente. Il concetto di “conoscenza personale” proietta una visione della persona che va oltre la tradizionale dicotomia tra soggettivo e oggettivo, in essa si realizza una “fusione di personale e oggettivo”. Il soggetto partecipa con tutto se stesso all’atto conoscitivo, ma in questo stesso atto si sottopone ad esigenze che sono indipendenti da sé, perché si rapporta ad una realtà, nascosta, che sussiste a prescindere dal soggetto. Ogni risultato conoscitivo rimane necessariamente parziale e provvisorio, rispetto ad un realtà che è “altro” da noi, inesauribile, avvicinabile ma non catalogabile.

Proprio perché si appoggia sulla partecipazione creativa del soggetto, la conoscenza scientifica è un’arte, cioè il risultato di un insieme di fattori a cui il soggetto può attingere, che diventa per lui un patrimonio implicito, ricevuto in dote dall’educazione e dalla tradizione della comunità, e sviluppato con le proprie originali capacità.

Nella conoscenza tacita sono comprese sia una dimensione cognitiva, che corrisponde a modelli mentali e rappresentazioni, sia una dimensione strumentale, costituita da capacità e competenze atte ad applicare tale conoscenze in una situazione concreta. Importante è la distinzione che Polanyi istituisce tra “consapevolezza focale” e “consapevolezza sussidiaria”, descritta con l’esempio del pianista, che pone attenzione focale allo spartito e alla musica da eseguire, perché se si concentrasse sul movimento delle mani l’effetto sarebbe disastroso, o con l’esempio dell’operaio, che si concentra sul chiodo che deve battere e non sulla sensazione della mano che tiene il chiodo; tuttavia

¹³⁶ M. Polanyi, *La conoscenza personale*, Rusconi, Milano, 1990, pag. 70.

l'attenzione sulle mani rappresenta una consapevolezza sussidiaria che fa parte, sia pure in modo inconsapevole, della totalità della configurazione percettiva¹³⁷. La persona umana non riesce a sostenere più di un fuoco d'attenzione alla volta, tuttavia può portare a consapevolezza, mediante un atto intenzionale e riflessivo, la parte inespressa della conoscenza, e così facendo arricchisce e modifica la totalità della configurazione con cui si appresta all'atto conoscitivo e all'azione vera e propria.

La teoria di Polanyi, che si colloca decisamente in una epistemologia costruttivista, trova implicazioni interessanti nella formazione al servizio sociale; secondo Sicora molte competenze professionali “si sviluppano a partire da abilità personali che, grazie alla formazione e all'esperienza lavorativa, ricevono nuovo impulso, struttura e direzione”¹³⁸, e la grande scommessa della formazione consiste proprio nella “possibilità che tale forma di conoscenza, pur inizialmente nascosta, possa essere svelata, portata a consapevolezza, descritta e comunicata”¹³⁹. Le capacità relazionali e comunicative rappresentano, per esempio, un patrimonio, più o meno affinato, di cui lo studente diventa consapevole, e su cui può lavorare, per migliorare, nell'esperienza pratica in cui è protagonista attivo ed è osservato dal supervisore. Così pure molte capacità operative dell'assistente sociale, situate a livello di conoscenza tacita, e non facilmente traducibili in prescrizioni tecniche, possono essere apprese attraverso l'osservazione diretta del tirocinante nei confronti del supervisore.

Il concetto di conoscenza tacita è ripreso anche da Marradi, che la definisce come “quel patrimonio di conoscenze che la mente umana possiede e usa per guidare azioni e comportamenti, ma che non è in grado di esplicitare, oppure può esplicitare (...) con grande sforzo, in occasioni molto particolari, e comunque in modo nebuloso e parziale”¹⁴⁰. La nostra mente riconosce un “referente”, inteso come un possibile oggetto, tangibile o non tangibile, dei nostri pensieri, attingendo ad un sapere precedente, che opera per tipizzazioni, ed attribuendo quindi il referente ad un classe. La conoscenza tacita e la capacità di operare in modo inconsapevole rapide inferenze sorreggono continuamente la vita quotidiana delle persone, consentendo di affrontare le situazioni e di mettere in atto i comportamenti più idonei a raggiungere i propri obiettivi.

¹³⁷ *Ibidem*, pag. 143.

¹³⁸ A. Sicora, *L'assistente sociale riflessivo*, PensaMultimedia, Lecce, 2005, pag. 19.

¹³⁹ A. Sicora, *Errore e apprendimento nelle professioni di aiuto*, Maggioli, Sant'Arcangelo di Romagna, 2010, pag. 23.

¹⁴⁰ A. Marradi, *Il ruolo della conoscenza tacita nella vita quotidiana e nella scienza*, in F. Lazzari, A. Merler, a cura di, *La sociologia delle solidarietà*, Franco Angeli, Milano, 2003, pag. 321.

Da queste forme di conoscenza che coinvolgono la globalità della persona e delle sue esperienze, si distingue invece un altro procedimento conoscitivo, che invece è prettamente logico ed è evidenziato all'interno di un paradigma epistemologico positivista: l'abduzione di Peirce. Essa presenta tuttavia un'analogia con le forme precedenti: opera in tempi rapidi, quando la situazione lo chiede, senza immediatamente sapere rendere conto del percorso seguito, non procedendo con i consueti nessi induttivi e deduttivi, tanto che nelle situazioni quotidiane potrebbe non essere facile distinguerla.

La saggezza pratica riconduce l'immagine della situazione a un repertorio di immagini precedentemente accumulate; per Peirce invece il pensiero può affrontare un elemento sconosciuto della realtà, non riconducendolo ad un simbolo attraverso la concettualizzazione, ma inserendolo in nessi tra concetti già acquisiti in precedenza.

Secondo Peirce, che parte dalla polemica contro l'intuizionismo cartesiano¹⁴¹, il pensiero si svolge secondo una forma dialogica, interna alla persona o interpersonale, attraverso i concetti che sono costruzioni simboliche, legate ai significati loro attribuiti, in collegamento tra di loro. Anche lo stesso giudizio percettivo non è immediato, ma passa attraverso nessi, chiamati anche inferenze, che divengono abituali. Le inferenze logicamente valide sono rappresentate dall'induzione e dalla deduzione, ma nella vita quotidiana questa attrezzatura logica non è sufficiente, o non è facilmente utilizzabile, per spiegare molti fenomeni, e allora gli individui, stimolati da questa mancanza, utilizzano un altro tipo di inferenza, non legata ai concetti; secondo Peirce, il pensiero di fronte alle situazioni trova nuove soluzioni, alla ricerca della "quiete del pensiero". In altre parole, in molte situazioni quotidiane, anche di lavoro, occorre formulare giudizi sulla realtà, senza sottoporli a verifiche empiriche. L'abduzione consiste proprio nell'operazione inferenziale che colloca un certo elemento all'interno di una propria abitudine inferenziale, prima di sottoporla ad una verifica empirica, che può essere attuata in un momento successivo e che rappresenta il controllo critico necessario a legittimare una conoscenza, per esempio se si tratta di un contesto di lavoro professionale. Il procedimento conoscitivo richiede sempre il consenso, prima del

¹⁴¹ Per Cartesio l'intuizione coglie il vero in modo immediato, mediante un atto della ragione, mentre la deduzione opera mediante più passaggi, formula ipotesi che devono essere sottoposte a verifica, e perviene a conoscenze incerte; per Peirce la convinzione individuale, acquisita con l'intuizione, che un certo giudizio sia vero non può essere garanzia della sua effettiva validità, altrimenti non si spiegherebbe perché individui diversi hanno intuizioni contrapposte; la conoscenza procede per tentativi ed errori, è sempre provvisoria, ma così facendo si avvicina progressivamente alle leggi del mondo esterno (C. S. Peirce, *Semiotica*, Einaudi, Torino, 1980).

proprio io pensante, poi di una comunità di interpretanti, perché si svolge in uno spazio pubblico.

L'abduzione pertanto è una ipotesi, una scommessa, che solo successivamente si potrà validare, ed è largamente usata nelle operazioni quotidiane di percezione e di azione, in modo meccanico e conforme ai percorsi interpretativi già battuti.

L'induzione si fonda su una procedura comparativa: essa paragona fatti omogenei, campioni di una certa classe; a partire da tale confronto enuncia proprietà generali. L'abduzione si fonda invece su un fatto singolo, che talora si presenta enigmatico, inspiegabile: l'osservatore lancia allora un'ipotesi, getta azzardatamente nella realtà un'ipotesi¹⁴².

Esiste poi un altro tipo di abduzione, rara e particolarmente feconda per il progresso scientifico, che è stata chiamata creativa perché osa formulare ipotesi altamente innovative, ed è propria di scienziati e studiosi che si rendono protagonisti di importanti scoperte.

L'abduzione è probabilmente molto usata nella pratica quotidiana del servizio sociale, dove si incontrano situazioni uniche, e le comparazioni sono difficili. Tuttavia potrebbe essere definita dagli attori come "intuizione", e la distinzione tra le due forme appare riconducibile al paradigma epistemologico adottato dal soggetto, piuttosto che a una differenza empiricamente rilevabile.

1.6 La conoscenza "artistica" e il sapere delle emozioni

Nella tradizione occidentale, fin da Aristotele, ma anche lungo tutto il corso della filosofia medievale, si è affermato il principio della "pluralità irriducibile dei saperi"¹⁴³: di fronte alla complessità della realtà, alla diversa configurazione degli "oggetti", si costituiscono diversi modi di conoscere, che corrispondono anche alla pluralità delle dimensioni che compongono la personalità umana.

¹⁴² D. Nigris, *Informazione e intervento sociale*, Franco Angeli, Milano, 2000, pag. 36.

¹⁴³ F. Botturi (2002), *op. cit.*, pag. 30. La molteplicità è compresa da Italo Calvino tra le sue proposte per il nuovo millennio, ed indica un approccio conoscitivo aperto alla complessità, alla diversità, alla "presenza simultanea degli elementi più eterogenei che concorrono a determinare ogni evento" (1993B, *op. cit.*, pag. 117), che sappia "tessere insieme i diversi saperi e i diversi codici in una visione plurima, sfaccettata del mondo" (pag. 123). Non è più pensabile, come in passato, l'"integrazione dello scibile umano in un ordine e una forma di stabile compattezza", "una totalità che non sia potenziale, congetturale, plurima" (pag. 127); occorre fare i conti con il "confluire e scontrarsi d'una molteplicità di metodi interpretativi, modi di pensare, stili d'espressione" (pag. 127).

È stata evidenziata l'importanza della saggezza pratica, ma il dilemma tra riferimento alla teoria e sapere pratico non è stato l'unica antitesi presente nella storia del servizio sociale. Ancor prima, e lungo tutto il suo evolversi, è stato posto l'interrogativo sul suo costituirsi come scienza o come arte. Alle origini, Mary Richmond considera il servizio sociale come arte, in quanto implica il continuo ricorso a processi di creatività, ma anche come scienza, che si riferisce a conoscenze teoriche e utilizza determinati metodi¹⁴⁴. In Francia, Cristina De Robertis considera il servizio sociale “più vicino all'arte che alla scienza. Ma dire che la pratica del lavoro sociale è un'arte, con tutto ciò che questo comporta di creazione, esperienza unica e abilità, non significa certo negare la necessità ineluttabile di apprendere e di sapere”¹⁴⁵. Come per il musicista e il pittore, anche per l'assistente sociale occorre un lungo apprendistato fatto di esercizi e di studio, per pervenire alla sua creazione, che è “lo stretto connubio fra una padronanza completa del proprio mestiere e una curiosità immaginativa un po' folle, un po' utopistica, un pizzico di follia!”¹⁴⁶.

In Italia Canevini afferma che

Non si può sottovalutare d'altro canto che, nella giovane disciplina del servizio sociale, convivono due anime, così come per la medicina presente sulla scena dell'umanità da millenni: quella che ne accentua la rigosità scientifica e quella che ne privilegia il contenuto di “arte”. La prima interessata alle conoscenze, al metodo, alle tecniche e oggi alle tecnologie, la seconda centrata antropologicamente ed esaltante il rapporto professionista-utente¹⁴⁷.

La presenza di due “anime” può voler dire che alcuni professionisti mettono l'accento su una dimensione, mentre altri sono più orientati alla seconda, ma può significare anche che il servizio sociale si fonda su due “saperi” diversi, che devono integrarsi per consentire una conoscenza e un intervento più comprensivi della complessità del reale.

Per Dal Pra Ponticelli “si tratta di saper integrare intuizione, immaginazione e creatività con il rigore logico e metodologico”¹⁴⁸, per Campanini occorre “coniugare arte e scienza proprio per rispondere ad esigenze di personalizzazione degli interventi,

¹⁴⁴ M. Richmond, *Social Diagnosis*, Russel Sage Foundation, Philadelphia, 1917.

¹⁴⁵ C. De Robertis, *Metodologia dell'intervento nel lavoro sociale*, Zanichelli, Bologna, 1986, pagg. 55-56.

¹⁴⁶ H. Maltier, *Exposé Introductif*, XXXII Congresso dell'ANAS, citato in De Robertis C. (1986), *op. cit.*, pag. 56.

¹⁴⁷ M. D. Canevini, *La formazione degli assistenti sociali: costanti e linee evolutive*, in AA. VV., *Il Servizio Sociale come processo di aiuto*, Franco Angeli, Milano, 1990, pag. 112.

¹⁴⁸ M. Dal Pra Ponticelli, *Lineamenti di Servizio Sociale*, Astrolabio, Roma, 1987, pag. 74.

di non burocratizzazione o standardizzazione non rispettosa delle individualità, ma anche di riproducibilità degli interventi sulla base di presupposti teorici e metodologici”¹⁴⁹, per Ferrario arte e scienza rappresentano “con espressioni ingenuie e vagamente schematiche, due aspetti interessanti del servizio sociale, *due anime da non perdere*: l’una legata alla sistematicità e al rigore (...) l’altra alla creatività e fantasia”¹⁵⁰.

Il carattere di “arte” non si riferisce solo al carattere “pratico” della disciplina, e quindi non la riconduce ad un “mestiere”, ma mette in luce la complessità delle sue dimensioni: l’esigenza di attingere ad intuizione, creatività, immaginazione presenti nel professionista; la natura relazionale della conoscenza e dell’intervento di servizio sociale, i fondamenti etici che richiedono di personalizzare l’utilizzo del metodo.

La presenza di due “anime” nella professione è confermata dalla ricerca di Fargion¹⁵¹, che mette in luce le descrizioni del proprio lavoro fornite dagli assistenti sociali ed individua, a partire dai concetti, dai temi, dai linguaggi emersi, due modi generali di pensare il lavoro sociale: il primo si organizza sulla base di una struttura predefinita, secondo una sequenza logica che si articola in fasi e in passaggi successivi, mantenendo una uniformità di base nelle diverse situazioni che affronta; il secondo intende il proprio intervento come un processo interattivo che è soggetto in modo dinamico a progressivi aggiustamenti sulla base dei nuovi eventi, senza schemi prefissati, esposto all’incertezza e al rischio, ma anche alla possibilità di apprendere, di accogliere l’inatteso e trovare in modo creativo nuovi percorsi.

Il primo modo viene associato ad uno stile di pensiero *illuminista*, secondo cui la pratica è organizzata da regole astratte, si avvale frequentemente di competenze specialistiche, segue fasi successive secondo una sequenza logica, considera la teoria come fonte di suggerimenti per l’azione; il secondo ad uno stile di pensiero *romantico*, secondo cui la pratica si organizza a partire dall’interazione con gli altri attori, si avvale di competenze sviluppatesi con l’esperienza, considera il processo di intervento non tanto come sequenza di fasi ma come percorso determinato da successive negoziazioni.

In conclusione Fargion, senza prendere posizione per l’uno o l’altro stile di lavoro, ritiene di poter affermare che si tratta di due culture che rimangono ben distinte nella comunità professionale, tutt’al più aperte a dilemmi e rielaborazioni, ma non ad

¹⁴⁹ A. Campanini, *Servizio Sociale e Sociologia*, LINT, Trieste, 1999, pag. 19.

¹⁵⁰ F. Ferrario (1996B), *op. cit.*, pag. 30.

¹⁵¹ S. Fargion, *I linguaggi del servizio sociale*, Carocci, Roma, 2002.

essere integrate, espressione – ipotizza – di interessi diversi, di diversi gruppi sociali presenti tra gli assistenti sociali. L'integrazione, che sembra esclusa a livello "linguistico" e "culturale", forse avviene "in modo contingente nelle pratiche"¹⁵², laddove emergono quelli che Ferrario ha chiamato "modelli di fatto".

La conclusione di Fargion può essere per certi aspetti sorprendente, perché, se in passato si era parlato dell'opposizione tra un'anima etico-volontaristica e un'anima tecnico-professionale¹⁵³, non risultava documentata in precedenza una così netta dicotomia di "culture professionali". Dicotomia che fa riferimento ad una dualità presente da sempre nella conoscenza umana: l'opposizione di "logos" e "mythos", già presente nella filosofia greca¹⁵⁴, e così ripresa da Morin:

Logos e Mythos nascono insieme dal linguaggio, poi si distinguono. Logos diviene il discorso razionale, logico e oggettivo della mente che pensa a un mondo a essa esterno; Mythos costituisce il discorso della comprensione soggettiva, particolare e concreta di una mente che aderisce al mondo e lo esperisce dall'interno. In un secondo momento, Logos e Mythos si oppongono; il secondo appare al primo come favola e leggenda priva di verità; il primo appare al secondo come astrazione disincarnata, esterna alle realtà profonde¹⁵⁵.

Nel pensiero sistemico e processuale di Morin, i due termini che si sono prima distinti e poi opposti, ritrovano necessariamente qualche forma di ricomposizione, una "integrazione problematica" potremmo dire, in cui opposizione e contaminazione convivono: "I due pensieri, per quanto incomprensibili uno all'altro e incomprensivi l'uno dell'altro, si completano, si parassitano, si coniugano uno con l'altro, e questo non soltanto nelle società arcaiche, antiche o esotiche, ma anche nelle nostre società e nelle nostre stesse menti"¹⁵⁶. Si può ipotizzare che, se l'opposizione resiste soprattutto a livello di linguaggi, le contaminazioni prevalgano invece a livello di pratiche.

Esistono diverse culture, diversi stili, diversi linguaggi nell'esercizio della professione, che la ricerca può individuare e ricondurre a "tipi ideali"; preoccupa però che si possano polarizzare in una prospettiva totalizzante, tale da semplificare arbitrariamente la complessità così descritta da Gui:

¹⁵² *Ibidem*, pag. 167.

¹⁵³ Ferrario F., *Le metodologie professionali nella storia delle Scuole di Servizio Sociale*, in AA.VV. *Le scuole di Servizio Sociale in Italia. Aspetti e momenti della loro storia*, Fondazione Zancan, Padova, 1984, pagg. 143-144.

¹⁵⁴ Il mito e la filosofia hanno normalmente lo stesso oggetto, nascono dalla meraviglia per l'essere e si pongono in un atteggiamento disinteressato e contemplativo verso la realtà. La differenza è che il mito è una narrazione di carattere fantastico-poetico, mentre la filosofia fa uso del logos e della pura ragione (Cfr. Reale G., *Storia della filosofia antica*, Vol. V, Vita e Pensiero, Milano, 1989, pagg. 178-179).

¹⁵⁵ Morin E., *La conoscenza della conoscenza*, Raffaello Cortina, 2007, Milano, pag. 175.

¹⁵⁶ *Ibidem*, pag. 191.

la costruzione della professione e della sua disciplina tecnico-scientifica si fa peculiare e complessa proprio nella continua staffetta cognitiva tra una professione “agita”, una professione “pensata” ed una professione “sentita”, ed ancora, tra competenze tecniche riferite al “saper fare”, e capacità personali riferite al “saper essere”, integrando costantemente le competenze intellettuali, gestuali e relazionali con le componenti spirituali etiche e valoriali¹⁵⁷.

A fianco delle dimensioni “pensata” e “agita”, su cui si è lungamente sostato, si evidenzia la presenza di una terza dimensione, quella “sentita”, che non è meno importante nella formazione e nell’esercizio della professione, su cui però si registra un basso livello di attenzione, soprattutto considerando la letteratura e la documentazione esistente.

La dimensione emotiva non si riduce ad un aspetto intimistico e solipsistico, ma ha un rilievo relazionale ed anche conoscitivo, che concorre alla conoscenza “complessa” propria dell’assistente sociale, come di altri professionisti dell’aiuto. Per parlare di “sapere delle emozioni”, occorre riferirsi innanzitutto ad altre discipline, in particolare la filosofia, la psicologia e la pedagogia.

Le riflessioni sul “sapere pratico” hanno messo in evidenza come nella disciplina di servizio sociale entri in gioco la soggettività dell’operatore, che si esprime attraverso le diverse dimensioni del sé: esperienze, motivazioni, sentimenti, scelte etiche. L’influenza della soggettività nei processi conoscitivi è evidenziata, come si vedrà meglio nel prossimo paragrafo, all’interno del paradigma “interpretativo” della ricerca qualitativa.

All’interno di questo composito concetto del “sé”, in cui trovano spazio sia il “bagaglio di esperienze”, sia i valori che guidano l’azione, si vuole ora enucleare in particolare il mondo delle emozioni, che ha sinora trovato scarsa attenzione nelle riflessioni del servizio sociale, forse perchè troppo intento a costruire e legittimare il suo statuto tecnico-scientifico.

Si tratta in realtà di una questione che affonda le sue radici in tutta la storia del pensiero occidentale. Nella cultura greca, accanto al “logos” e alla filosofia, trova espressione anche l’altro principio della natura umana, il mondo delle passioni e delle inquietudini esistenziali, che viene rappresentato nelle narrazioni mitologiche e nelle tragedie. A partire da Platone fino alla filosofia moderna, da Cartesio a Kant, si è affermata la necessità del predominio della ragione sui sentimenti, con l’intento di

¹⁵⁷ L. Gui (1999), *op. cit.*, pag. 69.

controllare e sottomettere il disordine delle passioni che minaccia il disegno lineare del progetto razionale umano. Il prezzo pagato dalla cultura occidentale è stato quello di ridurre la ricchezza della complessità umana e collocare in una posizione marginale l'emotività e di conseguenza anche la corporeità, ad essa intimamente legata.

Si sono registrate nei secoli alcuni voci dissonanti: per Pascal “noi conosciamo la verità non soltanto con la ragione, ma anche con il cuore (...) e su queste conoscenze del cuore e dell'istinto deve appoggiarsi la ragione, e fondarvi tutti i suoi discorsi (...) il cuore ha le sue ragioni, che la ragione non conosce”¹⁵⁸; Kierkegaard ha evidenziato le “esperienze-limite” che l'uomo incontra nella sua vita: il dolore e il senso di precarietà, l'angoscia e la disperazione, il destino e la morte, esperienze vissute soggettivamente, che imprimono una tonalità affettiva alla ricerca conoscitiva dell'uomo; ma è soprattutto nell'opera artistica, poetica e letteraria che continua a trovare espressione il mondo emotivo dell'uomo.

Nella filosofia contemporanea è la fenomenologia che ha dedicato la maggiore attenzione alla dimensione della soggettività nella conoscenza, con importanti influenze sulla psicologia e sulla psichiatria, ed anche, come si è visto, sulla sociologia: attraverso l'epochè è possibile porsi davanti alla realtà con uno sguardo nuovo, cogliere e sentire il “fenomeno”, “ciò che appare e si manifesta *in se stesso*, cioè com'è in sé, nella sua essenza”¹⁵⁹; si tratta di una conoscenza insieme oggettiva e soggettiva, che coglie l'oggetto nel suo manifestarsi alla coscienza, ma anche esprime la coscienza nella sua attribuzione di senso e di valore di fronte all'oggetto.

L'atteggiamento fenomenologico costituisce una nuova forma di conoscenza che, sospendendo il giudizio sul valore delle scienze oggettive, permetta di cogliere il mondo-della-vita. Fonte di conoscenza è l'esperienza, e tutte le esperienze vengono interiorizzate e ricondotte ad unità nella coscienza, che rappresenta il flusso dei vissuti. L'esperienza diventa così esperienza interna, esperienza di coscienza.

La fenomenologia parla a questo riguardo di “esperienza vissuta” (*erlebnis*), termine usato anche da Dilthey, con l'intento di superare la contrapposizione tra soggetto e oggetto, tra individuo e ambiente:

Il rapporto con gli altri e con la realtà naturale è essenziale all'individuo nel senso che è costitutivo della sua personalità. Il mondo, cioè, appartiene a quella vita interiore di cui si ha *erlebnis*, non è quindi un oggetto che sta di contro, ma un

¹⁵⁸ B. Pascal, *Pensieri*, Mondadori, Milano, 1962, pagg. 116-117.

¹⁵⁹ N. Abbagnano (1964), *op. cit.*, pag. 378.

elemento strutturale della singola soggettività. La vita risulta così caratterizzata da una serie di eventi di cui si ha *erlebnis*; questi eventi sono tra loro relati da una connessione di senso e di significato di cui ogni *erlebnis* dà testimonianza¹⁶⁰.

La conoscenza dei sentimenti, e del mondo attraverso i sentimenti, si presenta con il carattere, già evidenziato, di “rigore senza esattezza”: si tratta di una modalità conoscitiva che procede attraverso la comprensione dei fenomeni nel loro manifestarsi e nel loro senso, e che, pur non pervenendo all’esattezza delle spiegazioni lineari, consente una esperienza “dotata di senso” del mondo:

Requisito indispensabile della scientificità, il rigore va inteso non come “rigidità”, ma come “direzione”. Il rigore non è identificabile con la freddezza (...), bensì con un procedere secondo una “riga”, ossia “in modo coerente con le premesse”. Inteso come *direzione*, esso è la *flessibilità* di chi sa guardare da tutti i lati e anche se stesso nel proseguire il cammino. Non è perciò la freddezza, ma il *calore* di chi è coinvolto nella conoscenza e non assume il distacco dall’oggetto del suo conoscere¹⁶¹.

Il concetto di “esperienza vissuta” è stato utilizzato da Dilthey per dare una soluzione, di tipo intuizionistico ed immediato, al problema della conoscenza dell’altro: attraverso la propria esperienza, è possibile riprodurre ciò che vivono gli altri e coglierne il significato, attraverso l’“empatia”. Si tratta di una teoria un po’ ingenua, criticata da più parti, in quanto è evidente che possiamo comprendere anche situazioni che non abbiamo vissuto. L’obiezione più forte può essere così formulata: “come è possibile, nella nostra qualità di osservatori, stabilire l’attendibilità dell’empatia senza disporre di una conoscenza indipendente dello stato psicologico che costituisce l’oggetto dell’empatia?”¹⁶². Dilthey supererà il problema, abbandonando il concetto di empatia e formulando quello di “comprensione”, grazie a cui perviene a oggettivare le esperienze vissute in manifestazioni storico-culturali della vita umana, che si possono conoscere proprio perché appartenenti a quello stesso mondo storico-culturale.

Anche Weber prende in considerazione il tema dei sentimenti quando individua i diversi tipi di orientamento all’agire¹⁶³: l’“agire affettivo” ha un carattere non-razionale ed è difficile da comprendere per chi non partecipa dello stesso vissuto. La sociologia si è occupata delle emozioni soprattutto dopo gli anni ’70 del secolo scorso, con diversi approcci, dallo storico-sociale al positivista, dal funzionalista all’interazionista, fino al

¹⁶⁰ U. Galimberti (1992), *op. cit.*, pag. 971.

¹⁶¹ V. Iori (a cura di), *Il sapere dei sentimenti. Fenomenologia e senso dell’esperienza*, Franco Angeli, Milano, 2009, pag. 15.

¹⁶² D. Sparti (2002), *op. cit.*, pag. 44.

¹⁶³ Cfr. M. Weber (ed. or. 1922), *Economia e società*, Vol. I, Edizioni di Comunità, Milano, 1961, pag. 17 segg. .

modello costruzionista, secondo cui “le emozioni sono sindromi complesse, il cui significato e la cui funzione sono costruite e prescritte socialmente ai fini del mantenimento e sostegno di un certo sistema di valori”¹⁶⁴.

In ambito fenomenologico, il concetto di “empatia” è stato proposto in termini diversi, partendo dall’intenzionalità della conoscenza, che ci permette di sperimentare l’altro in quanto essere autonomo. Per Husserl, l’altro non è uno dei tanti oggetti che compongono il mondo che ci sta davanti; attraverso il contatto corporeo e psichico, uno stare di fronte, possiamo percepirlo come un soggetto, che a sua volta, al pari di noi, esperisce il mondo; in questo modo si creano le condizioni per sperimentare l’intersoggettività, una forma empatica ed immediata di identificazione, che induce ogni volta a “rimaneggiare” il rapporto che il soggetto ha con se stesso¹⁶⁵.

Un’allieva di Husserl, Edith Stein, indaga più a fondo la questione dell’empatia: è davvero possibile – si chiede - riuscire a “mettersi nei panni” dell’altro, oppure è solo una metafora azzardata priva di valore conoscitivo? Come esempio, immagina di accogliere un amico che le dice di avere perduto il fratello: lei si sente colpita da questa notizia, ma non è dal volto pallido, dalla voce sommessa, insomma da una percezione esterna che ha potuto cogliere il suo dolore. Attraverso una attenta indagine, si può affermare che lo sviluppo dell’empatia si articola in tre movimenti:

- dapprima il vissuto di un altro emerge improvvisamente davanti a me, io l’ho davanti a me come un oggetto altro;
- in un secondo momento, il vissuto cessa di essere un oggetto nella misura in cui mi attrae dentro di sé, per cui ad un certo punto io non sono più rivolto al vissuto come un oggetto, ma sono presso il soggetto (al suo posto) che ha quel vissuto;
- infine, “soltanto dopo la chiarificazione cui si è pervenuti mediante l’attuazione giunta a compimento, il vissuto stesso torna di nuovo dinanzi a me come Oggetto”¹⁶⁶.

Nell’empatia vivo il dolore dell’altro non in modo originario, perché non scaturisce dalla mia esperienza vissuta. Il dolore che scaturisce dall’altro però è originario sebbene io non lo viva come originario. “Nella mia esperienza vissuta non-originaria, io mi sento accompagnato da una esperienza vissuta originaria, la quale non

¹⁶⁴ B. Cattarinussi, *Il ruolo dei sentimenti nella vita sociale*, in F. Lazzari, A. Merler, *La sociologia della solidarietà*, Franco Angeli, Milano, 2003, pag. 94.

¹⁶⁵ Cfr. E. Husserl, *Meditazioni cartesiane e i discorsi parigini*, Bompiani, Milano, 1960, pagg. 139-144.

¹⁶⁶ E. Stein, *Il problema dell’empatia*, Studium, Roma, 1985,

è stata vissuta da me, eppure si annunzia in me, manifestandosi nella mia esperienza vissuta non originaria. In tal modo noi perveniamo per mezzo dell'empatia ad una specie di atti esperienziali sui generis"¹⁶⁷. In tal senso l'empatia è un processo esperienziale simile al ricordo, all'attesa, atti di esperienza originaria che si riferiscono a contenuti non originari, sentimenti vissuti in passato o immaginati per il futuro. L'atto empatico non è una sensazione, un sentimento, è un atto concreto e originario attraverso cui colgo in modo non originario un vissuto dell'altro, è dunque un atto conoscitivo.

Il concetto di empatia è stato poi oggetto di studio per la psicologia, e giunge al servizio sociale soprattutto attraverso il pensiero di Rogers. Gli atteggiamenti richiesti al professionista dell'aiuto nella relazione con la persona (in questo caso chiamata "cliente") sono soprattutto tre: l'accettazione incondizionata dell'altro, senza giudicare, la congruenza tra ciò che sente, che pensa e che fa, e infine l'empatia. L'empatia richiede l'immedesimazione nell'altro, ma non deve diventare uno stato fusionale, deve mantenere la distinzione tra le persone e tra i reciproci vissuti, perché altrimenti non è più l'altro che si conosce, ma un coacervo di emozioni in cui si confondono i vissuti dei due soggetti:

Sentire il mondo personale del cliente "come se" fosse nostro, senza però mai perdere questa qualità del "come se", questa è empatia; sentire l'ira, la paura, il turbamento del cliente, come se fossero nostri, senza però aggiungervi la nostra ira, la nostra paura, il nostro turbamento, questa è la condizione che tentiamo di descrivere¹⁶⁸.

Per assistenti sociali e altri professionisti dell'aiuto, il senso di incertezza e la paura di sbagliare, il senso di colpa, la paura di essere minacciati e aggrediti, il contatto empatico con vissuti drammatici delle persone, il dolore, l'angoscia contrassegnano l'attività quotidiana di lavoro, ma il rischio è che le culture organizzative e anche professionali trascurino questa dimensione, producendo servizi burocratizzati e processi di lavoro tecnicamente corretti, ma lontani dal mondo della vita.

Talora la presenza della dimensione emotiva viene evocata per ricordare la necessità di tenere "sotto controllo", "gestire" le reazioni degli operatori alle situazioni che incontrano nell'attività lavorativa. È interessante notare che il linguaggio riporta alla stessa dicotomia presente a livello epistemologico: da una parte sta la "comprensione" del mondo emotivo, che richiede ascolto, contatto, consapevolezza, dall'altra la

¹⁶⁷ *Ibidem*, pag. 79.

¹⁶⁸ Rogers C. R., *La terapia centrata sul cliente*, Martinelli, Firenze, 1970, pag. 57.

“spiegazione”, che tende a dominare, controllare, “gestire” i sentimenti. Così afferma Vanna Iori:

Il processo di consapevolezza è molto diverso dalle tentazioni di spiegarli o, come oggi spesso si afferma, dal “gestirli”. La *gestione* dei sentimenti implicherebbe infatti un loro possesso che ci rimanderebbe alla prospettiva di “dominio”, piuttosto che a quella di “ascolto”. La prospettiva fenomenologica consente invece di aprire delle vie per individuare e orientare le tonalità emotive, per “rimanere in contatto con i sentimenti” e per “stare in ascolto delle emozioni”¹⁶⁹.

L’orizzonte fenomenologico consente di affrontare il mondo emotivo senza regole predeterminate, in un atteggiamento di apertura che consente di lasciarsi interpellare dalle emozioni, chiamarle per nome, comprendere che cosa ci vogliono dire, accettare la loro presenza, condividerle in uno spazio intersoggettivo, trovare tempi di quiete per elaborarle, e quindi assumere la responsabilità della decisione e dell’azione, con la maggiore consapevolezza possibile del proprio mondo interno. Riferendosi alla propria disciplina, la psichiatria, Borgna sostiene che “senza passione non c’è conoscenza. La ragione diventa portatrice di conoscenza soltanto se si nutre di passione”¹⁷⁰. Non esita a introdurre nella “cura” e nella “conoscenza”, anche il tema delicato, normalmente ritenuto ascientifico, dell’amore, che invece è collocato proprio all’interno dell’esperienza clinica:

Un paziente (...) “muore” se dall’altra parte non c’è un medico, uno psichiatra che riesca a dare alle sue parole qualcosa che assomigli a una testimonianza di amore. Voglio dire che in alcune situazioni estreme della vita non c’è salvezza se non ci sono, e non si incontrano, persone capaci di testimoniare qualcosa e di ascoltare fino in fondo, di decifrare i segni indicibili dell’angoscia e della disperazione, e soprattutto di sigillare ogni loro azione e proposta con il timbro inconfondibile dell’amore. Se l’amore non entra nelle relazioni umane, quelle della vita quotidiana e quelle della vita personale, nulla di essenziale e di decisivo si può cogliere di una esistenza: solo l’amore conosce, e fa conoscere, una persona nella sua radicalità (...) Sono affermazioni, queste, che non nascono da teoriche astrazioni, ma dal cuore dell’esperienza clinica. Mia e di altri psichiatri.¹⁷¹

Il tema del contatto emotivo era ed è certamente presente nell’impegno di cura prestato all’interno del “mondo della vita”, nelle famiglie come nel volontariato; le professioni sociali se ne sono allontanate per poter affermare il loro statuto tecnico-scientifico, soprattutto laddove, in campo sanitario, ha assunto un rilievo pregnante la

¹⁶⁹ V. Iori (2009), *op. cit.*, pag.34.

¹⁷⁰ E. Borgna (intervista a), *Aver cura dei propri sentimenti*, in R. Camarlinghi, F. D’Angella, *Coinvolgersi senza perdersi. La competenza relazionale dell’operatore sociale*, I Geki di Animazione Sociale, Gruppo Abele, Torino, 2008, pag. 54.

¹⁷¹ *Ibidem*, pag. 55.

dimensione tecnologica, ma anche nell'ambito socio-educativo, laddove sono impegnate a legittimarsi nel confronto con le vicine e più riconosciute professioni sanitarie:

Gli operatori sociali, avendo interiorizzato un modello di lavoro improntato alla neutralità scientifica, esprimono comportamenti conseguenti (ritenuti garanti di dignità professionale), contrassegnati da distacco emotivo, negazione del personale, della soggettività, del sentimento. L'emozione è marchiata, in senso svalutativo, come scorrettezza, come colpa, come manchevolezza da nascondere o da esperire senza renderla visibile. La mescolanza di emozioni e scientificità è guardata con riprovazione e sospetto¹⁷².

Oggi tuttavia sono presenti forme di riavvicinamento tra interventi dei servizi e "mondo della vita". In molte esperienze di formazione e di supervisione, si dedica maggiore attenzione agli aspetti emotivi dell'operatore. Anche il fenomeno del *burn-out* ha indotto ad una maggiore considerazione della soggettività degli operatori. Più in generale, "le riflessioni sulle emozioni sviluppatasi negli ultimi lustri hanno portato a una rivalutazione complessiva della dimensione emozionale in diversi ambiti disciplinari"¹⁷³.

L'attenzione alle dinamiche emotive oggi si è diffusa anche nel campo del management, con il riferimento al concetto di "intelligenza emotiva" di Goleman¹⁷⁴. Il concetto è stato elaborato per spiegare il fatto che il successo nella vita sociale non corrisponde alle capacità razionali normalmente misurate dai test di intelligenza: le persone capaci di conoscere e di gestire le emozioni proprie e altrui conducono una vita più soddisfacente, sanno comunicare meglio con gli altri, si inseriscono positivamente all'interno delle organizzazioni. Si tratta di un approccio che piega il tema delle emozioni verso l'orizzonte epistemologico della "spiegazione" e non della "comprensione": l'intelligenza emotiva, applicata alla vita sociale, consiste nella capacità di districarsi nella giungla emozionale delle relazioni, sfruttando al massimo la capacità di comprendere in modo razionale il flusso dei sentimenti, al fine di poter mantenere, anche nelle situazioni difficili, un benessere di fondo.

Il concetto è stato ritenuto interessante per il servizio sociale da Morrison: con l'intelligenza emotiva l'assistente sociale può rafforzare la propria capacità di costruire una relazione efficace ed empatica che sappia dare delle risposte ai bisogni dell'utenza,

¹⁷² V. Iori, *Il sapere dei sentimenti*, in Iori V. (a cura di), *Emozioni e sentimenti nel lavoro educativo e sociale*, Guerini e Associati, Milano, 2003, pag.195.

¹⁷³ B. Cattarinussi (2003), *op. cit.*, pag. 99.

¹⁷⁴ D. Goleman, *L'intelligenza emotiva. Che cos'è, perché può renderci felici*, Rizzoli, Milano, 1996.

può controllare gli impulsi, tollerare le frustrazioni, regolare i propri stati emotivi ed evitare che soverchino la propria capacità di decidere e agire.

L'intelligenza emotiva appare importante innanzitutto in una prospettiva intrapsichica: "prima che un operatore possa capire la potenza dell'emozione nella vita di un assistito, è necessario che ne scopra l'importanza nella sua propria vita"¹⁷⁵; in secondo luogo rappresenta uno strumento prezioso nel lavoro sociale con le persone, allo scopo di poterle coinvolgere in modo collaborativo in tutte le fasi del progetto di intervento, dall'osservazione alla valutazione e all'attuazione; infine aiuta a comprendere ciò che accade all'interno delle organizzazioni e ad agire efficacemente al loro interno. Nei gruppi di lavoro spesso si instaurano dinamiche che si appoggiano su attese e fantasie dei membri, con lo scopo di soddisfare bisogni profondi di attenzione, riconoscimento, sicurezza; se le persone non sono consapevoli, si ingenerano incomprensioni e conflitti. Dal momento che il lavoro sociale è una pratica collaborativa, non basta che gli operatori siano capaci di lavorare individualmente con gli utenti ma occorre che sappiano mantenere rapporti costruttivi all'interno e all'esterno delle proprie organizzazioni.

1.7 La ricerca di servizio sociale

Dopo aver esplorato la disciplina di servizio sociale, a partire dalla fondazione epistemologica delle sue teorie, prendendo in considerazione il sapere che viene dalla pratica e anche dalla dimensione "artistica" e dai sentimenti, occorre ora esplorare come la conoscenza si sia arricchita attraverso le ricerche empiriche.

Prima nel mondo anglofono, e successivamente anche in Italia, il servizio sociale si è confrontato con la necessità di avvalersi della ricerca sociale. Già dai primi decenni del Novecento, accanto ai cosiddetti metodi diretti, casework, groupwork e communitywork, la teoria del servizio sociale individua altri due metodi "indiretti", che rientrano dunque tra le competenze dell'assistente sociale e tra gli insegnamenti previsti nelle scuole: l'amministrazione dei servizi sociali e la ricerca applicata al servizio sociale.

¹⁷⁵ Shulman L. (1999), citato in T. Morrison, *Emotional Intelligence, Emotion and Social Work: Context, Characteristics, Complications and Contribution*, in "British Journal of Social Work" (2007) 37, pag. 251.

L'esigenza e l'utilizzo della ricerca progressivamente si afferma per due motivi: da una parte quello di legittimare la dignità scientifica della disciplina, che nel frattempo aveva fatto ingresso nel mondo accademico, dall'altra quella di ottenere anche una maggiore legittimazione sociale, soprattutto quando la professione viene attaccata dall'opinione pubblica e dai mass media, in riferimento a supposti errori e inadempienze, come accadde per esempio in Inghilterra in seguito alla morte violenta di alcuni bambini, nei confronti dei quali i servizi sociali non erano riusciti a garantire una sufficiente tutela¹⁷⁶.

È stato osservato che la dimensione della ricerca, intesa come impegno conoscitivo, è già in qualche modo "intrinseca" al servizio sociale, in quanto "l'azione degli assistenti sociali si caratterizza per la stretta connessione tra momento conoscitivo ed intervento operativo"¹⁷⁷. L'assistente sociale ha bisogno di conoscere prima di intervenire, sia che operi in una dimensione "micro" sia che operi in una dimensione "macro"; la realizzazione e la verifica dell'intervento rappresentano a loro volta elementi di conoscenza che possono contribuire all'elaborazione di teorie, come d'altronde si evidenzia nel classico modello della circolarità teoria-prassi-teoria.

Come osserva Niero, "l'assistente sociale (non solo l'assistente sociale accademico) deve porsi nella prospettiva di assumere un ruolo attivo nella produzione del sapere"¹⁷⁸; il bisogno informativo del servizio sociale si avvale sia della documentazione professionale, strumento che costituisce una memoria permanente ricchissima di potenzialità informative, sia di azioni intenzionali di ricerca, che scaturiscono da un atteggiamento di continua "curiosità scientifica nei riguardi degli eventi"¹⁷⁹.

In questo senso si potrebbe affermare che l'assistente sociale, nel momento che svolge la sua attività ordinaria, è sempre in qualche modo anche un ricercatore sociale, talora inconsapevole, e forse non sempre in possesso di quegli strumenti tecnici ed epistemologici capaci di dare forma e rigore al suo "sapere in costruzione". Si prospetta dunque "una visione della professione che la considera una pratica per molti versi

¹⁷⁶ Si tratta di episodi accaduti negli anni '70 dello scorso secolo; cfr. S. Fargion (2009A), *op. cit.*, pagg. 113-114.

¹⁷⁷ C. Marzotto, *Introduzione*, in C. Marzotto (a cura di), *Per un'epistemologia del servizio sociale*, Franco Angeli, Milano 2002, pag. 13.

¹⁷⁸ M. Niero, *Metodi e tecniche di ricerca per il servizio sociale*, Carocci, Roma, 1995, pag. 27.

¹⁷⁹ *Ibidem*, pag. 28.

analoga alla ricerca scientifica”¹⁸⁰, una figura di assistente sociale che “si viva come scienziato della propria realtà e che consideri la produzione di conoscenze innovative come una delle componenti intrinseche della propria professionalità”¹⁸¹.

Il servizio sociale, si è detto, non ricerca un sapere teorico fine a se stesso, ma un sapere finalizzato all’agire:

Peculiare all’approccio scientifico di servizio sociale non sembra tanto la preoccupazione di capire perché, ma piuttosto come ripetere le azioni che sono risultate efficaci sia a livello della soluzione della singola situazione, che dell’amministrazione dei servizi, delle politiche sociali o del lavoro con la comunità!¹⁸²

Il modello di servizio sociale che si afferma negli Stati Uniti, e che trova la sua prima espressione teorica nell’opera di Mary Richmond del 1917¹⁸³, presenta un’attenzione sia alle dimensioni psicologiche della persona, sia alle relazioni sociali; si configura, a livello epistemologico, per il tentativo di affermare una propria scientificità, accanto alle altre discipline, secondo un paradigma positivistico improntato al principio di causalità, come la stessa espressione “diagnosi sociale”, apparentata al modello medico, suggerisce¹⁸⁴. Di conseguenza, per legittimare lo statuto scientifico, anche la ricerca si è orientata a trovare evidenze empiriche nel lavoro degli assistenti sociali.

La particolare configurazione di questa professione, che si fonda e si svolge nelle relazioni con la persona, i gruppi, le comunità, richiede azioni sociali improntate alla comunicazione dialogica, e produce effetti sociali difficilmente riconducibili alle evidenze empiriche richieste dalla scienza, o meglio da un certo modo di intendere la scienza.

Da qui prende avvio, nel servizio sociale, il confronto tra due paradigmi, due “famiglie”, che contengono al loro interno posizioni non sempre omogenee, che Fargion riconduce da una parte al positivismo e al neopositivismo, dall’altra alla “epistemologia della parzialità”.

Della questione si è già accennato in riferimento al dibattito sul fondamento epistemologico del servizio sociale. Per ciò che riguarda la ricerca, lo sviluppo del servizio sociale, a partire da Mary Richmond e lungo tutto il Novecento, si è

¹⁸⁰ S. Fargion (2009A), *op. cit.*, pag. 115.

¹⁸¹ M. Niero (1995), *op.cit.*, pag. 28.

¹⁸² C. Marzotto (2002B), *op. cit.*, pag. 23.

¹⁸³ M. Richmond, *Social Diagnosis*,

¹⁸⁴ Cfr. B. Bortoli, *Agli albori della professione del “lavoratore sociale”*, in C. Marzotto (a cura di), *Per un’epistemologia del servizio sociale*, Franco Angeli, Milano, 2002, pagg. 138-139.

caratterizzato per il tentativo di fondarsi scientificamente attraverso l'utilizzo principalmente di teorie psicodinamiche, e ha dato luogo al formarsi di

un vero e proprio movimento interno alla professione: il cosiddetto *empirical practice movement* il cui principale obiettivo è lo sviluppo di una pratica fondata sulla ricerca empirica (*empirical practice*)¹⁸⁵.

Questo modello è risultato a lungo dominante nel servizio sociale accademico statunitense, ma “poco seguito e guardato con sospetto dalla comunità professionale impegnata sul campo”¹⁸⁶. Tra le prime ricerche, che utilizzano una metodologia di quasi-sperimentazione, per la difficoltà di controllare sul campo tutte le variabili, si ricorda quella di Reid e Schyne, che studia i differenti risultati degli interventi a lungo termine e degli interventi a breve termine nel supporto a famiglie in difficoltà¹⁸⁷.

Cresce tuttavia la consapevolezza che è impossibile seguire, in una pratica complessa come quella del servizio sociale, le regole del positivismo classico; si diffonde nel pensiero accademico l'orientamento verso il paradigma neopositivistico, in particolare, seguendo Popper, la ricerca di teorie innovative, azzardate, formulate in modo tale che se ne possa dimostrare la falsità. In analogia alla medicina, si afferma dagli anni '80 anche nel servizio sociale una *evidence-based practice*, che ricerca evidenze esclusivamente “costruite attraverso la ricerca scientifica”¹⁸⁸. Sullo status di queste evidenze si è prodotto un vivace dibattito:

Si può forse assumere che rappresentino una buona approssimazione del reale, tale da valere anche per future circostanze analoghe? O forse, non dovrebbero gli operatori mantenere un profondo scetticismo, basato sulla convinzione che ciascuna “prova” sia il prodotto, contingente e relativo, di uno specifico contesto locale, e potrebbe riflettere, semplicemente, gli interessi di chi detiene il potere in tale contesto?¹⁸⁹

Pur con questi interrogativi aperti, l'*evidence-based practice* rappresenta “la prospettiva dominante nella formazione al servizio sociale nei Paesi anglosassoni”¹⁹⁰; nella situazione italiana, certamente molto diversa, appare utile comprendere il significato di questo approccio, principalmente fondato su una esigenza di *accountability*,

¹⁸⁵ S. Fargion (2009A), *op.cit.*, pag. 121.

¹⁸⁶ *Ibidem*, pag. 121.

¹⁸⁷ *Ibidem*, pag. 124.

¹⁸⁸ *Ibidem*, pag. 128.

¹⁸⁹ I. Shaw (1999). *Quali evidenze empiriche per il lavoro sociale? Approcci e problemi nella valutazione*, in Shaw I., Lishman J., (a cura di), *La valutazione nel lavoro sociale*, Erickson, Trento, pag. 23.

¹⁹⁰ *Ibidem*, pag. 24.

il dovere di rendere conto, una stretta cooperazione tra ricercatori e operatori, l'esigenza di fornire riscontri empirici adeguati dei propri giudizi, e il costante riferimento ai risultati delle ricerche come prerequisito per l'assessment e la programmazione¹⁹¹.

Il servizio sociale è caratterizzato da una grande variabilità delle pratiche; dunque la conoscenza dei risultati delle ricerche e delle evidenze empiriche potrebbe consentire il superamento della discrezionalità dell'operatore; potrebbe consentire una scelta condivisa con l'utente, basata su conoscenze partecipate; una maggiore trasparenza nella relazione con la possibilità di rendere ragione delle scelte operate, ed anche potrebbe realizzare l'obiettivo etico di assicurare alle persone la messa in atto degli interventi riconosciuti più efficaci¹⁹².

Il presupposto di tale impostazione è che le evidenze empiriche siano effettivamente rinvenibili attraverso la ricerca sugli interventi sociali; la critica a tale assunto caratterizza invece il paradigma opposto, che può essere chiamato, in riferimento alle diverse teorie, comprendente, fenomenologico, costruttivistico, riflessivo. Il servizio sociale opera in una realtà sociale in continuo mutamento; opera in contesti locali e culturali profondamente differenziati, in relazione a persone e gruppi che affermano una loro intenzionalità e una loro libertà di azione; opera secondo paradigmi e saperi che ciascun operatore assume nella sua esperienza di lavoro: la ricerca di nessi di causalità lineare e di evidenze generalizzabili risulta in tutto questo altamente problematica.

A fianco delle posizioni neopositiviste, in un certo senso sprezzanti nei confronti del sapere esperienziale, si sviluppa quindi un approccio che si interroga sul perché la pratica risulti 'inafferrabile' e non razionalizzabile secondo schemi tradizionali. Si mette in discussione l'ipotesi di un rapporto gerarchico tra chi pensa e chi fa, tra accademici e professionisti impegnati sul campo¹⁹³.

In questo senso si attribuisce maggiore importanza alle pratiche concrete di lavoro, alle riflessioni degli operatori, alle competenze messe in campo, non sempre esplicitate e esplicitabili. La ricerca svolta secondo questo paradigma è tendenzialmente qualitativa, e si indirizza a studi di caso, ad analisi di eventi critici, di narrazioni, all'osservazione partecipata, allo studio di materiale dei professionisti, relativo a diario di casi, esperienze di supervisione, riflessioni sui percorsi di aiuto messi in atto. Rinunciando alla pretesa di ricondurre la complessità della pratica ad una razionalità

¹⁹¹ *Ibidem*, pag. 24.

¹⁹² Cfr. S. Fargion (2009A), *op.cit.*, pagg. 128-130.

¹⁹³ *Ibidem*, pag. 140.

tecnica, si mette in primo piano la riflessività dei professionisti, chiamati ad esplicitare le strategie ed i saperi insiti nelle loro azioni.

Il complesso delle ricerche svolte secondo questo paradigma ha arricchito il sapere del servizio sociale, ha aperto nuove comprensioni della realtà sociale e degli interventi dei servizi, ma trova il suo maggiore limite nel rischio, tipicamente postmoderno, di abbandonare ogni forma di razionalità per abbracciare un relativismo estremo. Occorre inoltre considerare il contesto sociale e culturale, e quindi essere consapevoli che “nella società burocratica e tecnologica di oggi sono i numeri a parlare”¹⁹⁴.

Anche per il servizio sociale, come per le altre professioni, sarà importante mantenere questa capacità di riflessione e innovazione, di apertura a nuovi filoni di ricerca, di utilizzo di diversi saperi, senza rinunciare però a forme di conoscenza razionale dei propri interventi, nei limiti resi possibili dalla complessità e con un atteggiamento critico e riflessivo rispetto ad ogni risultato raggiunto, per poter rendere conto delle proprie scelte e delle proprie azioni, ed assumere un atteggiamento aperto e dialogico sia verso i cittadini, che hanno diritto a partecipare al processo di aiuto, sia verso i livelli decisori delle politiche sociali, che chiedono un utilizzo efficace delle risorse.

In Italia, con l'ingresso della formazione in università e anche l'attivazione di dottorati di ricerca, il servizio sociale può sviluppare la sua capacità di fare ricerca, se manterrà stretto il rapporto e la collaborazione alla pari tra i (pochi) accademici e i (molti) professionisti impegnati sul campo. È utile ricordare che già dagli anni '50 gli assistenti sociali parteciparono a numerose ricerche sociali, anche se

è motivo di legittima sorpresa che il contributo degli assistenti sociali alle ricerche risulti tanto importante quanto misconosciuto. Ancora una volta, la caratteristica essenziale della cultura italiana, che tende a privilegiare l'elaborazione teorica rispetto alla raccolta sistematica dei dati empirici, penalizza il ruolo degli assistenti sociali, anche quando il loro apporto costituisca la vera, originale novità nel modo di fare ricerca¹⁹⁵.

¹⁹⁴ D. Silverman, *Manuale di ricerca sociale e qualitativa*, Carocci, Roma, 2008, pag. 69.

¹⁹⁵ F. Ferrarotti, *Il servizio sociale e la ricerca sociologica (con particolare riferimento agli anni Cinquanta)*, in SOSTOSS (Società per la Storia del Servizio Sociale), *Servizio Sociale e Ricerca dal 1945 al 1970*, Aracne, Roma, 2008, pag. 17. Come sostiene Gobo, “in Italia la ricerca empirica è stata lungamente trascurata e ostacolata dall'egemonia dell'idealismo crociano” il quale “negava che le scienze sociali potessero produrre conoscenza” (G. Gobo, *Introduzione all'edizione italiana. Con giustificato ritardo. La nascita della ricerca qualitativa in Italia*, in D. Silverman, *Manuale di ricerca sociale e qualitativa*, Carocci, Roma, 2008).

1.8. Una pluralità di saperi, di teorie, di paradigmi

Si è evidenziato in questo capitolo che il servizio sociale può essere effettivamente riconosciuto come “disciplina”, con alcune difficoltà e specificità, legate fondamentalmente a due fattori: da una parte il suo essere una disciplina “di sintesi”, che attinge abbondantemente al sapere di altre discipline vicine; dall’altra il suo tendere all’operare, che lo costituisce come disciplina “teorico-pratica”.

Si tratta di una disciplina con aree che si sono sviluppate (letteratura, riviste, congressi) ed altre rimaste nettamente più deboli (istituzioni accademiche). In ultima analisi, a prescindere dallo sviluppo delle diverse aree, la legittimazione è comunque costituita dal suo “dominio”: il rapporto tra individuo e società, che costituisce un interstizio, forse ancora precario, non abbastanza scandagliato ed esplorato, ma comunque irriducibile, tra le altre discipline più consolidate con cui il servizio sociale si relaziona. Psicologia e sociologia possono costruire delle “teste di ponte” in questo territorio di confine, si pensi alla psicologia sociale e alla microsociologia, ma non riescono a “soddisfare” il bisogno conoscitivo e operativo che sta in questo interstizio e che quindi “reclama” una specificità disciplinare.

I saperi delle altre discipline fin dall’inizio hanno contribuito a costituire il “corpus teorico” del servizio sociale; ma esiste, e si è progressivamente arricchita, un’altra fonte: la concettualizzazione delle pratiche a cui la disciplina è orientata, pratiche che attraverso la riflessione, lo studio, la ricerca diventano patrimonio teorico in dialogo con le teorie delle altre discipline. Inoltre, la pratica non è costituita solo da metodi e tecniche, ma da orientamenti valoriali che sottopongono le teorie ad un continuo “vaglio” di compatibilità.

La pratica apre ancora altri squarci, se si considera che il soggetto che agisce è implicato personalmente nell’azione, si trasforma attraverso di essa, e utilizza, come afferma Sicora, la “totalità di se stesso”¹⁹⁶. Intuizione, creatività artistica, empatia, le emozioni in generale, diventano nuove e imprevedute (almeno per la “scienza ufficiale”) fonti di conoscenza, che attraverso un “rigore senza esattezza” contribuiscono alla creazione di teorie.

¹⁹⁶ A. Sicora, *Errore e apprendimento nelle professioni di aiuto*, Maggioli, Sant’Arcangelo di Romagna, 2010, pag. 89.

Considerando tutti questi elementi, occorre convenire sulla “specificità tipicità epistemologica” del servizio sociale, che comprende in sé una pluralità di saperi e che può rappresentare un “caso interessante”, proprio per quel intersecarsi di elementi che tradizionalmente gli sono stati contestati come punti di debolezza.

Di diverso tenore, si è visto, sono anche le teorie che fioriscono all’interno della disciplina: teorie che comprendono una visione globale dei problemi, teorie che si riferiscono ad ambiti più delimitati, teorie che definiscono la metodologia e orientano l’azione secondo valori etici e politici, teorie esplicative. Nel suo complesso, più che scienza, il servizio sociale può essere definito una “tradizione di ricerca”, intesa, nel senso di Laudan, come un insieme di assunti generali riguardanti i contenuti e i processi che rientrano in un certo dominio di studio, ed i metodi appropriati che si devono usare per conoscere i problemi e costruire le teorie in tale dominio. Tradizione di ricerca perché è un complesso di assunti “metafisici” (in quanto generali, valoriali, con controllabili empiricamente) e normativi, che rimaneggia continuamente le proprie teorie e talora anche gli assunti di partenza, che si evolve nel tempo storico facendo i conti con mutamenti interni e del contesto.

Per la sua caratteristica complessa, orientata alla pratica e alle diverse dimensioni della soggettività umana, il servizio sociale predilige il paradigma “interpretativo”, “comprensivo”, ma, collocato nella storia, nel più vasto movimento delle scienze naturali e umane, ha avvertito in sé ed avverte tuttora l’importanza del paradigma della “spiegazione”, nella versione più recente e raffinata offerta dal neopositivismo. L’individuazione di nessi causali, per quanto probabilistici, e dunque l’utilizzo della ricerca quantitativa, rappresentano un importante contributo sia per legittimare la disciplina nel contesto sociale e nel contesto accademico, sia per individuare filoni di studio e di approfondimento, su cui il paradigma interpretativo potrà successivamente lavorare per una più compiuta ricostruzione di senso e di significati.

Questa tradizione di ricerca affronta oggi, con la crisi sempre più radicale del welfare, una messa in discussione di alcuni assunti e metodi, che già ha cominciato a rimaneggiare per far fronte alle sfide presenti. È probabile che la revisione debba toccare elementi più strutturali, e debba operare – per dirla con le parole di Illich – un superamento delle forme “artificiali” dell’intervento sociale, a favore di una più stretta

saldatura con le forme naturali, “vernacolari”¹⁹⁷, dell’aiuto, per dare vita a servizi più vicini al “mondo-della-vita”. Sfida e trasformazione difficili, perché il servizio sociale mantiene fermi, e “non rimaneggiabili”, i valori etico-politici della dignità della persona e della giustizia sociale, e non può accettare che le trasformazioni vadano a ledere, come purtroppo sta accadendo, i diritti sociali.

Le sfide del presente non interessano solo la disciplina, interessano più direttamente la professione; occorre quindi esplorare il significato che per il servizio sociale ha avuto il suo costituirsi come professione, che, alla pari di altre professioni, rappresenta nella società contemporanea la messa in pratica di un sapere specializzato al fine di affrontare problemi importanti della vita personale e sociale.

¹⁹⁷ Il termine in latino designava tutto ciò che apparteneva all’ambito domestico, indigeno, del luogo, del paese, quindi fatto in casa, indicava anche lo schiavo nato in casa (cfr. L. Castiglioni, S. Mariotti, *Vocabolario della Lingua Latina*, Loescher, Torino, 1966, pag. 1573). Successivamente nella lingua italiana il significato prevalente si è orientato sull’accezione linguistica (sinonimo di dialetto o lingua locale), ma permane il significato raro di *domestico, nativo* (Cfr. G. Devoto, G. C. Oli, *op. cit.*, pag. 2144). Illich riprende l’antico significato per indicare tutte quelle attività della vita quotidiana mediante le quali le persone soddisfano i loro bisogni morali e materiali e producono *in casa*, per sé e per gli altri, i beni e i servizi necessari, caratterizzati dal valore d’uso e non motivati da azioni di scambio.

CAPITOLO SECONDO

IL SERVIZIO SOCIALE COME PROFESSIONE

Fammi essere soddisfatto di ogni cosa,
eccetto della grande scienza della mia professione.
Non permettere che nasca in me pensiero
di aver raggiunto una conoscenza sufficiente,
ma concedimi la forza, la possibilità e l'ambizione
di ampliarla sempre più.
Perché l'arte è grande,
ma la mente dell'uomo in continua espansione.

(Preghiera del medico - Mosè Maimonide)

2.1 L'origine delle professioni e l'interpretazione funzionalista

La professione consiste, come si diceva, nell'applicazione di un sapere disciplinare a problemi importanti dell'esistenza, fa riferimento ad un corpo di conoscenze, più o meno esteso, organizzato in una disciplina teorica, che fornisce strumenti concettuali per affrontare, secondo un metodo e con un "rigore", situazioni complesse della vita quotidiana.

Per comprendere come il servizio sociale si sia costituito e sia stato riconosciuto come professione, occorre indagare il tema delle professioni, della loro origine ed evoluzione, ed altresì circoscrivere il concetto rispetto ad altre attività che professioni non sono. Le professioni sono infatti un fenomeno sviluppatosi particolarmente nelle società moderne, sono oggetto di studio, ci si interroga se in futuro si andrà verso una maggiore o minore "professionalizzazione" delle attività umane. A fronte di questo dibattito, un più specifico quesito è stato posto sul servizio sociale: "il servizio sociale è una professione?".

Secondo Lorenz e Trivellato, i sociologi che in Italia “hanno studiato gli assistenti sociali hanno adottato in maggioranza la prospettiva della costruzione dell’identità”¹⁹⁸, anche gli esponenti della professione hanno adottato in prevalenza lo stesso approccio¹⁹⁹; qui si vorrà, in sintonia con gli autori, adottare invece l’impianto concettuale della sociologia delle professioni, per chiarirne la natura, ciò che le distingue dalle altre attività, e quindi individuare la collocazione del servizio sociale, come fenomeno sociale, in questo contesto.

La sociologia si è interessata in modo sistematico allo studio delle professioni soprattutto in anni recenti, ma importanti riferimenti si possono riscontrare nelle opere dei “classici”, fin dalle sue origini. Le professioni sono portatrici oggi, secondo Freidson²⁰⁰, di una “terza logica”, che si affianca alla logica concorrenziale del mercato e alla logica manageriale delle organizzazioni aziendali e burocratiche: lo studio di questo terza area, meno esplorata delle altre, suscita un vivace dibattito tra posizioni teoriche diverse.

Lo sviluppo di particolari occupazioni lavorative, denominate professioni, viene comunemente associato alla complessità della società contemporanea, caratterizzata da attività sempre più differenziate e specialistiche. In realtà anche nel mondo antico si possono rintracciare figure come il sacerdote e il medico, ma nelle lingue del tempo non ricorre alcun vocabolo confrontabile con la denominazione moderna di “professione”: le attività venivano apprese in modo informale, talora affiancandosi ad un esperto, e coloro che le esercitavano raramente si costituivano in gruppi sociali distinti.

Il punto di svolta, secondo Tousjin, si determina con la nascita delle università nel Medioevo: una nuova istituzione sociale che conferisce agli studenti “non soltanto e non tanto un patrimonio di conoscenze specialistiche (all’epoca relativamente ristretto e di dubbia validità ed efficacia, almeno in medicina), quanto una cultura generale di

¹⁹⁸ P. Trivellato, W. Lorenz, *Una professione in movimento*, in C. Facchini (a cura di), *Tra impegno e professione. Gli assistenti sociali come soggetti dell’Welfare*, Il Mulino, Bologna, 2010, pag. 251. Tra i sociologi che hanno considerato l’identità professionale degli assistenti sociali si veda ad esempio M. Niero, *Assistenti sociali e identità professionale*, in S. Giraldo, E. Riefolo (a cura di), *Il servizio sociale: esperienza e costruzione del sapere*, Franco Angeli, Milano, 1996. Anche le ricerche condotte in Italia dalla nascente disciplina sociologica (si pensi a Ferrarotti, Florea, Martinelli) si indirizzano a studiarne caratteristiche e funzioni e non tanto la sua legittimità di professione secondo un paradigma sociologico.

¹⁹⁹ Si veda in particolare Fargion, che considera la ricerca costante di una propria identità, da parte del servizio sociale, non come espressione di una condizione poco evoluta, ma come caratteristica strutturale per una professione che deve giocare in una molteplicità di mandati, tra vincoli e dilemmi che espongono a situazioni incerte e conflittuali (S. Fargion, 2009, *op. cit.*, pagg. 45-51).

²⁰⁰ E. Freidson (2002), *Professionalismo. La terza logica*, Dedalo, Bari.

carattere elitario”²⁰¹. La formazione specifica e prolungata, il riferimento ad un corpus teorico, la costituzione di una classe di persone dotte rappresentano fin dall’inizio le caratteristiche della professione. che verranno recepite nella definizione moderna:

La differenza principale tra la situazione nei tempi antichi e nell’età medievale consisteva nel fatto che in quest’ultima gli insegnanti, gli amministratori, i giuristi e i medici avevano ricevuto una formazione formale prolungata e costituivano una classe a parte; ed è questa caratteristica, cioè il possesso di una tecnica intellettuale acquisita mediante una formazione speciale e applicabile a qualche campo della vita quotidiana, che costituisce il segno di distinzione di una professione²⁰².

A seguito di questo processo, si registra l’uso per la prima volta del termine “profession” in Inghilterra nel XVI secolo²⁰³, dal significato ben distinto rispetto ad “occupation”, di cui costituisce un sottoinsieme; nelle lingue latine, invece, tale distinzione non è così chiara, e talvolta si utilizza il termine “professione” per indicare genericamente l’attività lavorativa di una persona.

La realtà delle professioni è stata oggetto di riflessione teorica sia da parte degli economisti²⁰⁴, sia da parte soprattutto dei sociologi, anche se per un certo tempo il tema è sembrato piuttosto trascurato. L’interpretazione della divisione del lavoro nella società capitalistica contemporanea originariamente non ha messo a fuoco la questione delle professioni, ma è stata sviluppata attraverso concetti quali quello marxiano di classe sociale o weberiano di burocrazia.

Già Comte intravede che dal corpo della cultura scientifica viene a distinguersi un campo applicativo, che innesta la teoria nella prassi, e vede simboleggiato questo campo dalla classe degli ingegneri, che fungono da anello intermedio tra scienziati e industriali²⁰⁵.

Durkheim delinea una visione organicistica della società, in cui le professioni possono essere considerate forme funzionali che consentono a quest’ultima di sviluppare al meglio le proprie potenzialità. In presenza di una crisi delle agenzie tradizionali di appartenenza sociale, quali la famiglia e le chiese, con il fenomeno

²⁰¹ W. Tousijn (1997), Voce *Professioni*, in *Enciclopedia Italiana di Scienze Sociali*, Istituto Treccani, Roma, Vol. VII, pag. 48.

²⁰² A. M. Carr Saunders, P. A. Wilson (1954), *Professioni*, in W. Tousijn (a cura di), *Sociologia delle professioni*, Il Mulino, Bologna, 1979, pag. 62.

²⁰³ *Ibidem*, pag. 61.

²⁰⁴ Adam Smith osservava nel 1776 che “Noi affidiamo la nostra salute al medico, la fortuna e talvolta anche la vita e la reputazione all’avvocato e al procuratore. Tanta fiducia non si potrebbe sicuramente riporre in persone di condizione bassa o vile” (A. Smith, *Indagine sulla natura e le cause della ricchezza delle nazioni*, Milano, 1973).

²⁰⁵ A. Comte (1930), *Corso di Filosofia Positiva*, UTET, Torino, 1979.

connesso dell'anomia, le professioni come gruppi funzionali possono rappresentare un efficace surrogato di valori e norme nel contesto della società industriale moderna.

Durkheim, trattando della “fisica del costume e del diritto”²⁰⁶, descrive come le regole morali si siano determinate storicamente, come operino negli individui e nella società, attraverso la loro natura di “fatti sociali”. Le regole sono di due tipi: alcune sono valide per tutti gli uomini di una determinata società, altre invece si applicano a determinati gruppi sociali e “possiamo dire a questo proposito che ci sono tante morali quante sono le diverse professioni”²⁰⁷. La caratteristica distintiva della morale professionale, secondo Durkheim, è il ridotto interesse che ad essa viene attribuito dalla coscienza pubblica, essendo al di fuori della coscienza comune, a fronte invece del sommo interesse che riveste per coloro che esercitano una determinata attività: “una morale è sempre opera di un gruppo e può avere vigore solo se il gruppo la tutela con la sua autorità” e, come corollario, “la morale professionale sarà tanto più sviluppata e funzionante, quanta più coesione e organizzazione avranno i gruppi professionali in questione”²⁰⁸.

Durkheim ritiene, con preoccupazione, che la vita economica, industriale e commerciale, non presenti una organizzazione coesa e non abbia assunto una morale professionale, lasciando invece spazio all'espressione disordinata degli appetiti individuali: la crisi delle società europee è interpretata come il risultato di una rapida e inedita crescita economica, che non è accompagnata dallo sviluppo di regole che disciplinino e limitino le continue conflittualità. “Questo carattere amorale della vita economica costituisce un pericolo per la collettività”, in quanto “non c'è forma di attività sociale che possa fare a meno di una disciplina morale sua propria”²⁰⁹. Durkheim auspica quindi una professionalizzazione della vita economica e, nel frattempo, evidenzia l'importante ruolo delle professioni “focolai di vita morale distinti anche se solidali”²¹⁰, agenti di moralizzazione della vita pubblica, efficaci nel perseguimento del loro intento, laddove invece hanno fallito sia gli interessi disordinati del mercato sia l'entità statale, che nella sua funzione di regolazione generalista è troppo lontana dagli sviluppi sempre più specialistici della divisione del lavoro.

²⁰⁶ E. Durkheim, *Lezioni di sociologia. Fisica dei costumi e del diritto*, Etas Libri, Milano, 1973.

²⁰⁷ E. Durkheim, *La morale professionale*, in Touisjn W. (a cura di), *Sociologia delle professioni*, Il Mulino, Bologna, 1979, pag. 34.

²⁰⁸ *Ibidem*, pagg. 36-37.

²⁰⁹ *Ibidem*, pagg. 30-41.

²¹⁰ *Ibidem*, pag. 36.

Per ciò che riguarda il benessere sociale, la modernizzazione ha implicato il passaggio da una solidarietà “meccanica”, basata sull’aiuto informale, che funzionava in modo automatico in quanto ritenuto norma sociale condivisa, ad una solidarietà “organica”, delegata ad un sistema istituzionale appositamente costruito per rispondere ai bisogni sociali di una popolazione che, frammentata dalle trasformazioni intervenute, stava smarrendo le forme naturali dell’aiuto²¹¹.

Appare di grande interesse questa prima messa a fuoco delle professioni come fatto sociale, caratterizzato da uno sviluppo di propri codici morali, che le differenzia sia dalla istituzione pubblica sia dal mercato economico; quello che manca, tuttavia, è uno studio delle attività professionali reali, che fondi empiricamente le asserzioni sul ruolo svolto nella vita sociale, e “non è possibile rinvenire nel suo lavoro una concezione delle professioni come collettività vitali e organizzate”²¹².

Nel corso del Novecento le professioni acquisiscono gradualmente una posizione di rilievo nelle scienze sociali: il primo ampio studio empirico risale al 1933²¹³, successivamente sono gli autori funzionalisti, Parsons in particolare, a sviluppare una prima vera e propria teoria sulle professioni, inscritta nella più comprensiva teoria della stratificazione sociale.

Gli elementi fondanti di questa teoria, che rappresentano il concetto tuttora valido di professione, possono essere individuati nel possesso di un corpo sistematico di conoscenze teoriche e nella sua applicazione a problemi della vita quotidiana cui la società attribuisce un particolare valore. Ne consegue la necessità di un controllo che, per l’elevata specializzazione delle conoscenze, non può essere assicurato né dall’individuo né dallo stato: solo la professione può controllare se stessa, attraverso il costitutivo orientamento valoriale al servizio, e attraverso la sorveglianza della comunità dei colleghi.

Secondo la teoria della stratificazione sociale, la società si assicura che le attività più importanti e delicate vengano svolte da persone qualificate; richiede che le persone più capaci e disponibili si sottopongano a una formazione specifica per acquisire conoscenze e competenze; riconosce un sistema di compensi adeguati, materiali e

²¹¹ E. Durkheim, *La divisione sociale del lavoro*, Edizioni di Comunità, Milano, 1971.

²¹² E. Freidson, *op. cit.*, pag. 94.

²¹³ A. M. Carr Saunders, P. A. Wilson, *The Professions*, London, 1933. Nel volume gli autori ricostruiscono l’evoluzione storica di ventidue professioni in Inghilterra.

simbolici; rispetta la autonomia di esercizio dell'attività e l'autoregolazione della comunità dei professionisti.

La rapida industrializzazione del mondo occidentale richiede un corrispondente sviluppo delle professioni a servizio dei singoli membri della società, che hanno bisogno di medici per conservare la salute necessaria a svolgere efficacemente il ruolo sociale, hanno bisogno degli avvocati per tutelare i loro diritti, hanno bisogno di architetti e ingegneri per abitare e muoversi agevolmente nella città.

Parsons intravede nello sviluppo di quello che chiama “complesso professionale” la componente più significativa e originale delle società del ventesimo secolo: “Lo sviluppo e la crescente importanza strategica delle professioni costituisce probabilmente il cambiamento più importante avvenuto nel sistema occupazionale della società moderna”²¹⁴. Le professioni, pur rappresentando ancora un insieme magmatico, si organizzano e si definiscono intorno alle cosiddette discipline intellettuali, trovano il naturale referente istituzionale nell'università e nelle istituzioni di ricerca. Si viene a determinare nelle società moderne, secondo Parsons, un nuovo elemento guida, “basato su criteri culturali di legittimità piuttosto che su criteri di potere politico o di successo economico”²¹⁵, sulla cui base coloro che rappresentano le discipline intellettuali possono aspirare ad esercitare una effettiva leadership sociale, per quanto temporanea e parziale, ma tendente a rafforzarsi.

2.2 Diversi approcci al processo di professionalizzazione

Le professioni sono progressivamente definite sulla base del possesso di determinati attributi: ciò viene a determinare la possibile collocazione di tutte le occupazioni su un continuum, che rappresenta la scala del professionalismo²¹⁶. In base alla posizione su questa scala, si può definire che alcune specifiche attività sono senz'altro da considerare professioni, molte altre, all'altro polo, sono invece delle semplici occupazioni, nel mezzo ci sono attività che sono state definite “semiprofessioni”, oppure “professioni

²¹⁴ T. Parsons (ed. or. 1954), *Professioni*, in W. Tausijn (a cura di), *Sociologia delle professioni*, Il Mulino, Bologna, 1979, pag. 73.

²¹⁵ *Ibidem*, pag. 89.

²¹⁶ Il termine “professionalismo”, non incluso nel dizionario italiano, ma di uso corrente tra gli specialisti, rappresenta la traduzione letterale dell'inglese “professionalism”, che si può rendere in concreto come “professioni”, includendo in esso il progetto che le anima, lo sviluppo che le caratterizza nelle società moderne; in astratto può indicare una logica di pensiero e di azione, un idealtipo, come in Freidson che lo definisce ponendolo in antitesi con il mercato e la burocrazia.

marginali” o “incomplete”²¹⁷. Come sostiene Greenwood, “la reale differenza tra un’occupazione professionale e una non professionale non è di carattere qualitativo ma quantitativo. A rigor di termini, questi attributi non sono monopolio esclusivo delle professioni; li posseggono anche le occupazioni non professionali, ma in minor misura”²¹⁸.

Parsons anticipa il dibattito, non parla di “attributi”, ma di “criteri”, con un approccio meno “sostanzialista”; pur rilevando che “i limiti del sistema dei gruppi che noi chiamiamo professioni sono fluidi e indistinti”, intravede tre criteri che gli sembrano “relativamente chiari”:

- “la richiesta di una formazione tecnica formale accompagnata da qualche modo istituzionalizzato di rendere valide sia l’adeguatezza della formazione, sia la competenza di coloro che l’hanno ricevuta”;
- “non solo occorre padroneggiare la tradizione culturale, nel senso di comprenderla, ma occorre anche sviluppare una certa abilità in qualche forma di utilizzazione di tale tradizione culturale”;
- “una professione completamente sviluppata deve avere un qualche mezzo istituzionale per assicurare che tale competenza sia applicata ad usi socialmente responsabili”²¹⁹.

Greenwood²²⁰ inaugura, con una classificazione che è rimasta classica, l’approccio “per attributi”, che molto influenzerà la sociologia delle professioni; ne individua cinque:

- “Un corpo sistematico di teorie”; ciò che contraddistingue le professioni non è il possesso di abilità complesse e non comuni, richieste anche da alcuni mestieri, ma una base di conoscenze organizzate in un insieme internamente coerente. Per l’acquisizione della base teorica occorre un percorso formale di educazione che può essere meglio assicurato dall’accademia.
- “Un’ autorità professionale”; mentre nelle altre attività l’acquirente può cercare la merce che preferisce e criticarne la qualità, davanti a un professionista il cliente non è in grado di valutare, può solo accettarne il giudizio, dare fiducia ad

²¹⁷ W. Tousijn (1997), *op. cit.*, pag. 51.

²¹⁸ E. Greenwood (ed. or. 1957), *Attributes of a Profession*, in Prandstraller G. P. (a cura di), *Sociologia delle professioni*, Città Nuova, Roma, 1980, pagg. 104.

²¹⁹ T. Parsons (1979), *op. cit.*, pagg. 73-74.

²²⁰ E. Greenwood (1957), *Attributes of a Profession*, in Prandstraller G. P. (a cura di), *Sociologia delle professioni*, Città Nuova, Roma, 1980, pagg. 103-118.

una autorità che gli infonde sicurezza. Il professionista a sua volta deve limitare il suo giudizio al dominio di sua competenza, e non usare l'autorità di cui dispone per propri fini.

- “sanzioni della comunità”; la professione agisce per farsi riconoscere la sua autorità, per controllare i percorsi formativi, e soprattutto l'accesso all'esercizio dell'attività; cerca di dimostrare alla comunità che è conveniente per tutti che quella attività professionale venga esercitata in forma di monopolio, e non liberalizzata.
- un “codice regolativo dell'etica” che regoli il rapporto tra i professionisti e gli utenti e tra colleghi; la professione non deve abusare del suo monopolio, imporre prezzi troppo elevati per i suoi servizi. Esiste un codice deontologico scritto e costrittivo, ma anche un codice etico non scritto; i professionisti sono al servizio di tutti i cittadini senza particolarismi, si scambiano tra loro le nuove conoscenze tecniche e non utilizzano pubblicità e forme aggressive di competizione.
- “la cultura professionale”; il gruppo professionale condivide norme e comportamenti che lo guidano nelle situazioni sociali, possiede una storia, un linguaggio, dei simboli. Il professionista dedica la sua vita al lavoro, i servizi che rende sono il fine in se stesso, esprimono il valore a cui tende, e il compenso è solo un mezzo. “L'atto di intraprendere una carriera professionale è in qualche modo simile a quello di chi entra in un ordine religioso”²²¹. La cultura professionale si trasmette in istituzioni specifiche, su tre livelli: dapprima le organizzazioni attraverso cui vengono erogati i servizi (ospedali, uffici legali, agenzie sociali); quindi centri di istruzione e ricerca che diffondono il patrimonio di conoscenze, infine le associazioni professionali.

In Italia, Niero²²² propone cinque attributi, che ricalcano sostanzialmente Greenwood; Lorenz e Trivellato²²³ considerano in particolare le professioni cliniche e sociali, e individuano anch'essi cinque elementi analoghi.

²²¹ *Ibidem*, pag. 117.

²²² Niero considera questi cinque attributi (Cfr. M. Niero, *Professionalità sociali e innovazione*, Cappelli, Bologna, 1985):

- un'abilità superiore, costituita da competenze connesse ad una teoria esplicita e condivisa;
- un'autorità professionale che si distingue rispetto ai profani e agli stessi committenti;
- la sanzione della comunità che riconosce l'utilità sociale dell'attività svolta;
- un codice di regole etiche;
- l'appartenenza ad associazioni di categoria.

Se si volessero esaminare altre liste, emerge che non sempre c'è accordo sugli elementi essenziali, “nessuna lista presentata da un autore coincide con quella di un altro” e “raramente viene discussa la coerenza interna della lista, ossia la relazione tra i diversi attributi, la loro importanza relativa, la loro diversa rilevanza teorica”²²⁴.

Inoltre, come nota Folgheraiter, “gli attributi professionali sono accusati di essere in gran parte «irreali», essendo schematizzazioni idealtipiche. Difficilmente in effetti essi si riescono a riscontrare se non in alcune professioni classiche”²²⁵. Ciò nonostante, lo stesso Folgheraiter ritiene utile questo tipo di approccio “essenzialista” per illustrare il “processo di professionalizzazione delle occupazioni sociali”²²⁶, e propone una lista di sette caratteristiche che, rispetto a quella tradizionale di Greenwood, si colloca più marcatamente a livello epistemologico e metodologico. Le professioni si differenziano dai mestieri in quanto²²⁷:

- sono basate su conoscenze scientifiche specializzate, avente un rilevante grado di esclusività, piuttosto che su conoscenze empiriche;
- affrontano compiti unici e complessi che richiedono studio e valutazione, piuttosto che compiti ricorrenti che necessitano di mera abilità esecutiva;
- presentano un maggior carico di discrezionalità, e quindi richiedono una attività cognitiva piuttosto che comportamentale, l'adozione di un metodo piuttosto che l'utilizzo di tecniche;
- richiedono per consentire l'accesso una formazione, cioè una crescita globale della persona, piuttosto che un semplice addestramento;
- comportano un rilevante grado di autonomia operativa, per affrontare compiti a elevata discrezionalità, che tuttavia è soggetta a vincoli laddove opera all'interno di organizzazioni;
- fruiscono di maggior riconoscimento sociale, e anche normativo, e quindi di un più elevato status attribuito dalla società;

²²³ Lorenz e Trivellato analizzano questi cinque elementi (Cfr. P. Trivellato, W. Lorenz, *op. cit.*, pagg. 251-256):

- una cultura condivisa;
- un'autorevolezza fondata su competenze certificate;
- una legittimazione istituzionale che definisce le prerogative, comprese le modalità di accesso;
- un codice deontologico;
- un corpo sistematico di conoscenze teoriche e pratiche.

²²⁴ W. Tousijn (1997), *op. cit.*, pag. 51

²²⁵ Folgheraiter F., *Teoria e metodologia del Servizio Sociale*, Franco Angeli, Milano, 1998, pag. 168.

²²⁶ *Ibidem*, pag. 168.

²²⁷ *Ibidem*, pagg. 167-179.

- a fronte dell'elevato grado di discrezionalità, sono soggette necessariamente ad un alto grado di controllo formale, di tipo interno alla professione anziché esterno, concernente gli aspetti metodologici e deontologici.

Esaminando le diverse caratteristiche, si può facilmente osservare che le professioni includono anche molti elementi di “mestiere”, mentre non si può affermare che è vero nella stessa misura il contrario.

A fronte di questo tipo di approccio essenzialista, quindi sincronico, si colloca l'analisi storica e diacronica, di Wilensky²²⁸. Egli studia nel dettaglio la storia di diciotto professioni negli Stati Uniti, ricostruendo le date e gli episodi essenziali della loro evoluzione, e conclude che la maggior parte delle date si colloca entro un ordine ricorrente, che configura una sequenza di cinque tappe nel processo di professionalizzazione:

- il primo evento è il sorgere di una certa attività, per opera di alcune persone che, provenienti da altre occupazioni, iniziano a svolgerla a tempo pieno;
- dopo un po' di tempo, sorge l'esigenza di organizzare una formazione per coloro che si accingono a svolgere l'attività: sorgono le prime scuole, generalmente fuori dell'università, che successivamente avviano con essa un rapporto fino ad integrarsi nell'organizzazione accademica;
- coloro che portano a termine la formazione, premono per la sua obbligatorietà e si uniscono in associazioni professionali. In questa fase si sviluppano conflitti interni tra professionisti che provengono da diversi ambiti, e conflitti esterni con chi esercita occupazioni simili e con le professioni confinanti. In questo processo si definiscono il nome della professione, e i suoi compiti essenziali;
- segue “una persistente agitazione politica per guadagnarsi l'appoggio della legge alla protezione dell'area di lavoro e del suo codice etico di sostegno”²²⁹. L'obiettivo è la protezione del titolo e la configurazione come reato dell'attività svolta al di fuori dell'appartenenza all'associazione professionale;
- le regole di svolgimento della professione vengono raccolte in un codice deontologico formale, allo scopo di escludere le persone non qualificate, tutelare i clienti e rafforzare la dimensione etica dell'attività.

In breve, c'è un processo tipico attraverso cui le professioni costituite si sono

²²⁸ H. L. Wilensky, *La professionalizzazione di tutti?*, in W. Tussijjn (a cura di), *Sociologia delle professioni*, Il Mulino, Bologna, 1979, pagg. 113-135.

²²⁹ *Ibidem*, pag. 124.

affermate: gli uomini iniziano a compiere il lavoro a tempo pieno e rivendicano una giurisdizione; i primi maestri della tecnica o i primi aderenti al movimento divengono interessati a fissare standards per la formazione e per l'esercizio e istituiscono una scuola di formazione che, se non ospitata nelle università fin dal principio, stringe legami accademici entro due o tre decenni; gli insegnanti e gli attivisti allora hanno successo nel promuovere un'organizzazione più efficace, prima locale, poi nazionale, trasformando un'associazione professionale già esistente, o creandone una nuova. Verso la fine compare la protezione legale del monopolio della specializzazione; alla fine viene adottato un codice etico formale²³⁰.

L'analisi storica di Wilensky, soggetta a critiche sia su base empirica che teorica²³¹, ha il pregio di descrivere le fasi di un processo in cui numerose professioni si possono significativamente identificare.

Si tratta di uno scenario in continuo movimento, nel quale le occupazioni sorgono, si evolvono, si modificano; alcune di esse aspirano più o meno marcatamente a organizzarsi come professioni, mettendo in atto negoziazioni e conflitti con gli attori in gioco: i clienti, le altre professioni, le sedi formative e in particolare l'Università, la società nel suo insieme, lo Stato.

Oltre alle analisi di tipo "essenzialistico" e "storico", possiamo infine rilevare la presenza di un approccio "classificatorio", che si caratterizza per un utilizzo misto di elementi tratti dall'evoluzione storica e dall'individuazione di attributi.

Le posizioni che le professioni, o aspiranti tali, assumono nel contesto sociale sono raggruppate da Carr Saunders²³² in quattro tipologie: professioni tradizionali, come quelle storicamente affermatesi sin dal Basso Medioevo (ecclesiastici, legali, medici); nuove professioni, caratteristiche dell'età contemporanea (ingegneri, chimici, biologi, psicologi, sociologi); semiprofessioni, che sono soprattutto quelle di cura e di aiuto (infermieri, farmacisti, assistenti sociali); quasi professioni, essenzialmente identificate con ruoli manageriali svolti all'interno delle strutture organizzative operanti nei diversi settori industriali, commerciali, dei servizi.

Etzioni²³³ sostiene che le semiprofessioni sono definite tali perché, rispetto alle professioni, richiedono un percorso formativo più breve, presentano un corpo teorico di riferimento meno definito, si valgono di una minore legittimazione normativa e godono

²³⁰ *Ibidem*, pag. 125.

²³¹ Secondo diversi autori l'analisi di Wilensky si limita a rilevare le sequenze di primi eventi, rischia di trascurare i processi più profondi che segnano il formarsi delle professioni, non spiega la successione delle fasi, confonde livelli geografici diversi. Cfr. W. Tousijn (1997), *op. cit.*, pag. 51.

²³² A. M. Carr Saunders, *Metropolitan Conditions and Traditional Professional Relationships*, in R. M. Fisher, "The Metropolis in Modern Life", Doubleday, Garden City – New York, 1955, pagg. 278-297.

²³³ A. Etzioni, *Sociologia dell'organizzazione*, Il Mulino, Bologna, 1967, pagg. 162-166.

di uno status inferiore. Inoltre sono soggette ad un maggiore controllo sociale e dispongono di una minore discrezionalità di azione. Si riscontra nelle semiprofessioni una maggiore presenza femminile, in quanto le donne sarebbero maggiormente disponibili a svolgere questi tipi di ruoli.

Glazer²³⁴ distingue professioni “maggiori”, come la medicina e la giurisprudenza, “quasi-maggiori”, come l’economia aziendale e l’ingegneria, e “minori”, quali l’insegnamento, il servizio sociale, il sacerdozio, la pianificazione urbana. Le professioni maggiori si fondano su un corpo sistematico di conoscenze scientifiche e tecnologiche, operano in stabili contesti istituzionali e sono “disciplinate da un fine non ambiguo – salute, successo nelle cause, profitto – che acquieta le menti degli uomini”²³⁵. Le professioni minori invece perseguono fini ambigui, instabili, non sono in grado di sviluppare una base teorico-professionale sistematica e quindi presentano un percorso formativo non rigoroso, sostenuto da docenti di altre discipline accademiche più affermate. Si tratta di una proposta teorica articolata, che è stata criticata per l’adesione unilaterale ad un modello di scienza basato sulla razionalità tecnica, specialistica, che pretende di fornire spiegazioni certe e standardizzate ai problemi diversi e complessi che si presentano nella pratica²³⁶.

2.3 Oltre il funzionalismo: nuovi contributi allo studio delle professioni

Si può osservare che l’analisi e il dibattito sulle professioni sono rimasti a lungo interni ad una prospettiva teorica funzionalista.

Negli anni ‘50 e ‘60 del Novecento si sviluppano alcuni studi e ricerche, facenti riferimento alla scuola interazionista simbolica, che hanno avuto per oggetto, in una dimensione microsociologica, comportamenti e dinamiche relazionali dei professionisti tra di loro, entro organizzazioni e con l’esterno. Non si arrivò alla formulazione di una vera e propria teoria e l’approccio dell’interazionismo simbolico non riuscì a scalfire più di tanto il predominio delle analisi funzionaliste: “il suo limite maggiore (...) risiede nella grave sottovalutazione del peso delle condizioni storiche strutturali sulla base delle quali si manifestano i processi di professionalizzazione”²³⁷.

²³⁴ N. Glazer, *Schools of the Minor Professions*, in “Minerva”, XII (3), 1974, pagg. 346-363.

²³⁵ *Ibidem*, pag. 363.

²³⁶ Cfr. D. A. Schön, *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari, 1993, pagg. 50-51.

²³⁷ W. Tousijn (1997), *op. cit.*, pag. 52.

Le critiche all'approccio funzionalistico si sono sviluppate maggiormente nel contesto culturale degli anni '70 dello scorso secolo; l'ideologia professionale viene considerata come espressione della classe dominante e della sua ideologia, finalizzata a legittimare i privilegi occupazionali. L'enfasi che l'analisi funzionale riserva alle teorie specializzate e agli orientamenti valoriali rappresenta in realtà una mitologia che va smascherata, come gli altri assunti sulla uguaglianza delle opportunità, la libera iniziativa, la scelta della professione come vocazione. Questo nuovo orientamento ha largamente contaminato il senso comune e la cultura contemporanea; a riprova si può citare la definizione riportata dal dizionario che definisce *professione* innanzi tutto come "attività esercitata in modo continuativo a scopo di guadagno", e solo di seguito anche come "attività intellettuale per l'esercizio della quale sia richiesta la laurea o una particolare abilitazione"²³⁸.

In particolare, secondo Johnson²³⁹, l'ideologia professionale sopravvaluta indebitamente la razionalità deputata a dominare la pratica e le relazioni con i clienti, e non considera assolutamente la dimensione di potere insita nella posizione sociale dei professionisti. L'approccio di Greenwood può essere considerato "formalistico", per la ricerca dei caratteri formali che consentono ad una occupazione di definirsi come professione; in opposizione, si viene a sviluppare ora un approccio "realistico", impegnato a ricercare gli effettivi fattori che sono alla base dell'affermazione e del potere delle professioni. Secondo Johnson, nelle società contemporanee si sviluppa la divisione sociale del lavoro, emergono competenze occupazionali specializzate e diventano più complesse le relazioni sistemiche, che non sono solo di interdipendenza, ma anche di crescente distanza sociale e di potere²⁴⁰.

Se il funzionalismo aveva evidenziato l'interdipendenza e l'armonia degli interessi, le analisi successive mettono l'accento sul carattere storicamente determinato del professionalismo, sulla dimensione di potere, sulle professioni come gruppi sociali organizzati e dotati di strategie di azione. Si può osservare che, per gran parte, le analisi contemporanee sono debitrice del pensiero di Weber; hanno spostato l'accento, anche nel pensiero comune e nell'opinione pubblica, dall'immagine positiva delle professioni come detentrici di un sapere altamente specializzato e importante per la vita quotidiana,

²³⁸ G. Devoto, G. C. Oli, *Il Dizionario della Lingua Italiana*, Le Monnier, Firenze, 1995, pag. 1527.

²³⁹ T. J. Johnson, *Professione and Power*, Macmillan, London, 1972, in G. P. Prandstaller, *Sociologia delle professioni*, Città Nuova, Roma, 1980.

²⁴⁰ T. J. Johnson (1972), *op. cit.*, pag. 121.

messo a servizio di tutti, ad una considerazione negativa di gruppi preoccupati di difendere i propri interessi e i propri privilegi (connotazione che, ovviamente, non era presente nell'analisi sociologica "avalutativa" di Weber).

Queste analisi possono essere definite, secondo Tousijn, «neoweberiane»²⁴¹, in particolare fanno riferimento al concetto di «chiusura sociale», che Weber definisce in "Economia e Società"²⁴². Nel complesso della stratificazione sociale, i gruppi professionali possono essere considerati come ceti, in riferimento alla sfera culturale, all'istruzione, al comune stile di vita e senso di appartenenza, definiti da uno status elevato riconosciuto dalla società e dallo stato. Nella società moderna i ceti elevati, e quindi anche le professioni, tendono a raggiungere un livello corrispondente sia in termini di ricchezza, entrando a far parte delle classi più agiate, sia in termini di potere, mediante negoziazioni e accordi con i partiti al potere. Il gruppo professionale, secondo Weber, difende e mantiene le proprie posizioni attraverso forme di chiusura sociale, che vincolano l'esercizio di una certa attività al possesso di titoli di studio (credenzialismo) o di certificazioni di accesso. In questo modo può essere effettuata una selezione, più o meno rigida, sia in sede formativa, sia in sede di accesso al gruppo professionale. Le professioni, che rappresentano una necessaria forma di sviluppo della società moderna, sono espressione dell'*azione razionale rispetto allo scopo*, si fondano su abilità e competenze richieste a tutti coloro che le esercitano, richiedono al professionista un'acquisizione individuale tale da consentire continuità nella prestazione lavorativa.

Nelle società moderne, caratterizzate dal progresso scientifico e tecnologico, i cittadini vivono problemi caratterizzati da crescente incertezza, che coinvolgono le dimensioni personali importanti e delicate sotto l'aspetto etico e culturale: la corporeità, le chances di vita, le proprietà. Lo sviluppo delle professioni, secondo Johnson, rappresenta uno dei principali meccanismi sociali di controllo dell'incertezza.

Un elemento significativo nel produrre variazioni nel grado di incertezza e, quindi, nel potenziale di autonomia, è il carattere esoterico del sapere applicato dagli specialisti (...) Il rapporto di potere esistente tra il professionista e il cliente, può essere tale, quindi, da permettere al professionista di aumentare la distanza sociale, la propria autonomia e il controllo sul lavoro professionale (...) Quanto maggiore sarà la distanza sociale, tanto più grande diventerà la "debolezza" del cliente, e quindi maggiore l'esposizione a un possibile sfruttamento e maggiore il bisogno del controllo sociale (...) una professione non è dunque un'occupazione, ma un mezzo per controllare un'occupazione²⁴³.

²⁴¹ Tousijn W. (1997), *op. cit.*, pag. 52.

²⁴² Weber M. (1922), *Economia e società. La comunità*, Donzelli, Roma, 2005.

²⁴³ T. J. Johnson (1972), *op. cit.*, in G. P. Prandstaller (1980), *op. cit.*, pagg. 120-123.

In questo modo, come osserva Prandstaller, “il professionalismo viene configurato come un particolare tipo di controllo su un’area di incertezza sociale, anziché come l’insieme dei caratteri intrinseci di una certa occupazione”²⁴⁴.

Di fronte alla domanda eterogenea e frammentata dei cittadini (o dei consumatori, come si preferisce dire nel contesto anglosassone²⁴⁵) si sviluppa quello che Tousijn chiama il “progetto professionale”²⁴⁶, caratterizzato da due processi: da una parte viene instaurato e controllato il mercato dei servizi professionali in risposta alla domanda sociale; dall’altra coloro che svolgono tali occupazioni si rendono protagonisti di un processo di mobilità sociale collettiva che rende loro possibile un’innalzamento di status²⁴⁷.

Una critica radicale all’approccio funzionalista e formalista è sostenuta da Roth, il quale, riconoscendo l’importanza del processo di professionalizzazione, ritiene che “un approccio storico allo sviluppo delle professioni è forse il miglior antidoto all’uso degli attributi”²⁴⁸. Gli attributi elencati da Greenwood, secondo Roth, risultano ad una attenta analisi “un vero miscuglio di asserzioni non provate, certamente non verificate”²⁴⁹. Non è provato, ad esempio, che il possesso di un corpo sistematico di teorie richieda necessariamente un lungo training e non è il possesso di un titolo accademico che garantisce sulla effettiva qualificazione di un’attività: “per esempio, il lavoro sociale ha lottato per allungare i programmi universitari allo scopo di provare che un titolo di dottore è necessario per produrre professionisti qualificati, sebbene non sia mai stata

²⁴⁴ G. P. Prandstaller (1980), *Sociologia delle professioni*, Città Nuova, Roma, 1980, pag. 118.

²⁴⁵ Sulla definizione dell’uomo contemporaneo come cittadino o come consumatore, si veda ad esempio Bauman, il quale sostiene che il mercato ha assunto il controllo dei servizi più importanti riducendo i cittadini a consumatori (Bauman Z., *Homo consumens*, Erickson, Gardolo, 2007); Cesareo e Vaccarini definiscono la centralità del cittadino come *homo civicus*, contrassegnato da riflessività intenzionale proiettata sul futuro, da capacità di scelte autonome e responsabili, dal sentimento della propria originalità, e abitante lo spazio sociale dell’intersoggettività. Secondo gli autori, l’*homo civicus* come idealtipo si distingue soprattutto dall’altro idealtipo emblematico della società contemporanea, quello dell’*homo psychologicus*; il rischio del consumismo è caratteristico invece dell’*homo oeconomicus* (V. Cesareo, I. Vaccarini, *La libertà responsabile. Soggettività e mutamento sociale*, Vita e Pensiero, Milano, 2006).

²⁴⁶ W. Tousijn (1997), *op. cit.*, pag. 52.

²⁴⁷ Weber delinea una accezione pluridimensionale dello status, che si può ricondurre alla terna ricchezza, prestigio e potere. Tali dimensioni possono essere tra loro incoerenti e orientare l’azione sociale verso l’acquisizione di un maggiore equilibrio; la mobilità sociale può comportare l’acquisizione di uno status più elevato, ovvero di una perdita dello stesso (M. Weber, 1961, *op. cit.*).

²⁴⁸ J. A. Roth, *Professionalism. The Sociologist’s Decoy*. in “Sociology of Work and Occupations”, vol. I, n. 1. 1974, in G. P. Prandstaller (1980), *op. cit.*, pag. 134.

²⁴⁹ *Ibidem*, pag. 126.

dimostrata la relazione tra questi studi e il lavoro sociale”²⁵⁰. Analoga è la critica decostruttiva per gli altri attributi, da quello della sanzione della comunità, basato sul presupposto non provato che il lavoro di un professionista può essere valutato solo da un pari, a quello dei codici etici, che “sebbene servano talvolta a frenare la competizione tra i colleghi, non hanno quasi nessun valore di protezione nei riguardi della clientela o del pubblico”²⁵¹.

Come Johnson e Roth, anche Friedman e Kuznets assumono un approccio “realista”, analizzano la posizione elevata di reddito dei professionisti, che in media guadagnano tra il doppio e il triplo rispetto agli altri lavoratori. Il motivo non è legato solo al fatto che si tratta di attività che richiedono specifiche attitudini, una lunga preparazione di studio e implicano sacrifici, responsabilità, prestigio; affrontare il percorso di studi comporta un significativo investimento economico, che solo un numero limitato di giovani può sostenere. Si determina pertanto una selezione di partenza, rispetto all’accesso agli studi, cui si aggiunge poi la selezione nel momento dell’abilitazione professionale: si tratta, ad avviso degli autori, di fattori di palese distorsione del mercato, che crea un ristretto monopolio professionale e quindi costi arbitrariamente elevati²⁵².

Le professioni sono oggetto della critica radicale espressa dal pensiero di Illich, che coinvolge anche le istituzioni dello stato moderno, dalla scuola alla medicina e a tutto il welfare. Teologo, filosofo, storico, sociologo, Illich inserisce tale critica in un pensiero che si sviluppa a cavallo di diverse discipline, considera l’essere umano detentore di una capacità innata di provvedere, con le risorse proprie e della comunità di appartenenza, ai bisogni di cura, conforto, sostegno, educazione e apprendimento. Gli uomini da sempre realizzano attività in risposta ai propri bisogni, e trovano, in misura maggiore o minore, i mezzi per soddisfarli, finché tali attività mantengono il loro valore d’uso. Quando invece diventano oggetto di scambio tutto si trasforma: gli uomini abbandonano la naturale capacità di fare da sé, in cambio di qualcosa di meglio che non è più a propria disposizione, ma dovrà essere acquistato, o comunque pagato attraverso la tassazione.

²⁵⁰ *Ibidem*, pag. 127.

²⁵¹ *Ibidem*, pag. 129.

²⁵² M. Friedman, S. Kuznets, *Il reddito dei professionisti*, in W. Tousijn (a cura di) *Sociologia delle professioni*, Il Mulino, Bologna, 1979.

Gli stati moderni danno vita a istituzioni, come la sanità e la scuola, che, sorte per rispondere a bisogni reali, oltre una certa soglia producono effetti controproduttivi, assumendo, attraverso una eterogenesi dei fini, l'obiettivo principale di autoconservarsi. In questo senso le strutture sanitarie diventano, secondo l'affermazione paradossale di Illich, la principale minaccia alla salute²⁵³ e, più in generale, il potere delle professioni, a fronte dell'accettazione acritica da parte della massa, diventa anche una minaccia alla democrazia e un'espressione del "declino della nostra epoca verso un "tecno-fascismo"²⁵⁴.

Oggi vediamo che i nuovi specialisti, soprattutto i medici e gli operatori sociali – come in precedenza facevano soltanto i sacerdoti e i giuristi – acquisiscono il potere legale di creare il bisogno, che, in base alla legge, essi solo hanno il potere di soddisfare. A differenza delle professioni liberali di ieri che erano a servizio dei ricchi mercanti, le odierne professioni dominanti rivendicano il controllo sopra i bisogni umani tout court²⁵⁵.

Ogni nuovo prodotto degrada un'attività con la quale la gente era stata fin allora capace di cavarsela da sola; ogni nuovo impiego rende illegittimo un lavoro fin lì svolto da non-occupati. Il potere delle professioni di stabilire che cosa sia bene, giusto e da fare distorce nell'uomo comune il desiderio, la voglia e la capacità di vivere secondo le proprie possibilità²⁵⁶.

In questo senso le professioni vengono considerate "disabilitanti", in quanto espropriano la persona e la comunità del proprio "potere", sostituendolo con un potere tecnocratico, esoterico, che si sottrae al controllo democratico.

Concorde con Illich nella critica all'expertise tecnica, ma profondamente diverso nell'articolazione concettuale, è il contributo di Schön, che contrappone al modello della razionalità tecnica la proposta di una pratica riflessiva. Egli osserva nella società contemporanea una "profonda messa in dubbio della pretesa dei professionisti di possedere conoscenze straordinarie su questioni importanti per l'umanità"²⁵⁷. Tale critica si accompagna a quella verso la conoscenza scientifica e la razionalità tecnica.

Le professioni hanno sofferto di una crisi di legittimità che affondava le radici nella avvertita incapacità sia di tener fede alle loro stesse norme, sia di aiutare la società a conseguire i propri obiettivi e a risolvere i propri problemi. In misura crescente siamo divenuti consapevoli dell'importanza per la pratica reale di fenomeni – complessità, incertezza, instabilità, unicità e conflitti di valore – che non si accordano con il modello della Razionalità Tecnica (...) Dal punto di vista della Razionalità Tecnica, la pratica professionale è un processo di soluzione dei

²⁵³ I. Illich, *Nemesi medica. L'espropriazione della salute*, Bruno Mondadori, Milano, 2004.

²⁵⁴ I. Illich, *Professioni disabilitanti*, in Illich I. (a cura di), *Esperti di troppo. Il paradosso delle professioni disabilitanti*, Erickson, Gardolo, 2008, pag. 29.

²⁵⁵ *Ibidem*, pag. 30.

²⁵⁶ I. Illich, *Per una storia dei bisogni*, Mondadori, Milano, 1981, pag. 74.

²⁵⁷ D. A. Schön, *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari, 1993, pag. 32.

problemi. Problemi di scelta o decisionali sono risolti mediante la selezione, fra i mezzi disponibili, di quello che meglio si adatta a determinati fini. Ma con questa enfasi sulla soluzione del problema, ignoriamo la impostazione del problema, il processo attraverso cui definiamo la decisione da prendere, i fini da conseguire, i mezzi che è possibile scegliere. Nella realtà della pratica, i problemi non si presentano al professionista come dati. Essi devono essere costruiti a partire dai materiali di situazioni problematiche che sono sconcertanti, turbative, incerte²⁵⁸.

Studiando le pratiche professionali, attinenti a diverse discipline, dall'architettura alla psicoterapia e al management, Schön scopre che le soluzioni ai problemi non vengono trovate attraverso l'applicazione di conoscenze scientifiche predefinite, ma attraverso una riflessione sul proprio operato e una "conversazione riflessiva con la situazione". Attraverso una nuova epistemologia della pratica, che si contrappone all'approccio positivistico, si viene a delineare una nuova posizione delle professioni nella società.

Nel rapporto con il cliente, il professionista stipula un "contratto riflessivo", che si distingue da quello tradizionale. Al cliente non si chiede di sottomettersi all'autorità del professionista, ma di "sospendere lo scetticismo nei confronti di questa"²⁵⁹, rendendo così possibile l'instaurarsi di un clima di fiducia di base.

Il rapporto del professionista riflessivo con il cliente assume letteralmente la forma di una conversazione riflessiva. In questo caso il professionista riconosce che la sua expertise tecnica è immersa in un contesto di significazioni. Attribuisce al cliente, così come a se stesso, la capacità di intendere, conoscere e pianificare. Riconosce che le proprie azioni possono avere per il cliente significazioni differenti da quelle che egli intende che abbiano, e attribuisce a se stesso il compito di scoprire quali siano. Riconosce come impegno rendere le proprie comprensioni accessibili al cliente, ciò che significa che egli ha spesso bisogno di tornare a riflettere su ciò che sa²⁶⁰.

In questo modo il professionista non ha più bisogno di ostentare sicurezza e expertise e di conservare il ruolo di esperto, ma condivide con il cliente un percorso, in cui non è il solo a possedere conoscenze pertinenti e importanti. Esplicita il proprio modo di comprendere la situazione, e anche le evoluzioni e le incertezze, nella misura in cui il cliente è disposto ad accettarle.

Si presenta a questo riguardo una situazione paradossale: le professioni, sorte nella società contemporanea per ridurre il senso di incertezza, come sostiene Johnson, quindi per rassicurarlo, per "acquietare la mente", per dirla con Glazer, attraverso una

²⁵⁸ *Ibidem*, pag. 67.

²⁵⁹ *Ibidem*, pag. 301.

²⁶⁰ *Ibidem*, pag. 300.

pratica riflessiva finiscono per “restituire” all’uomo di oggi parte della sua incertezza.

Anche Schön riconosce che non tutti possono essere pronti al contratto riflessivo:

Le aspettative non si trasformano facilmente, specie nelle situazioni di tensione e ansietà che caratterizzano molte interazioni fra professionista e cliente (...) E’ molto probabile che il cambiamento di indirizzo, qualora avvenga, proceda gradualmente e con difficoltà, man mano che crescono nei professionisti e nei clienti la volontà di sperimentare nuovi modi di interazione, la fiducia nella capacità di trasmettere i nuovi tipi di comportamenti, e man mano che professionisti e clienti cominciano a provare le soddisfazioni che derivano dal nuovo contratto²⁶¹.

Schön apprezza che la critica radicale abbia demistificato l’ideologia della razionalità tecnica, attraverso cui le professioni mantengono e incrementano il proprio potere; vede un fattore di democrazia nei movimenti dei cittadini che si sono proposti come “controprofessionisti”, hanno dato battaglia agli esperti sul loro terreno, difendendo i poveri e gli indifesi per realizzare una maggiore giustizia sociale. Nel contempo, sostiene che “le riforme sociali dei critici radicali sono anch’esse vulnerabili alla critica” e che “perfino in un mondo liberato dal dominio di interessi costituiti vi è bisogno di conoscenza specialistica”²⁶². Con una scommessa azzardata, Schön auspica che i professionisti riflessivi, a partire dalle pratiche professionali con i clienti, possano instaurare una conversazione con i gruppi sociali e la più vasta società, e contribuire con il loro apporto e il loro approccio alle politiche pubbliche.

Nella prospettiva della pratica riflessiva, i professionisti non sono né le eroiche avanguardie del programma Tecnologico né un’élite infame che impedisce alla gente di assumere il controllo della propria esistenza. I professionisti sono visti più appropriatamente, ritengo, come partecipanti a una conversazione con la più vasta società, quando essi fanno bene la propria parte, contribuiscono a far divenire quella conversazione riflessiva²⁶³.

La proposta di Schön comporta una profonda revisione del modello professionistico tradizionale, ma non una radicale destrutturazione come invece auspicato da Illich. L’intervento professionale diventa il luogo dell’incontro di due incertezze: l’incertezza del soggetto che vorrebbe una risposta, e l’incertezza del professionista consapevole di non poter offrire soluzioni certe e standardizzate a problemi sempre unici e nuovi. Diventa però anche il luogo di incontro di due saperi: il sapere del professionista che, per quanto non onnicomprensivo e non incontrovertibile, è comunque un sapere specializzato di cui la società contemporanea ha bisogno, e il

²⁶¹ *Ibidem*, pag. 311.

²⁶² *Ibidem*, pag. 344.

²⁶³ *Ibidem*, pag. 348.

sapere del cittadino, che è un sapere ordinario, un sapere sulla propria situazione, e oggi, con la maggiore divulgazione delle conoscenze, è in parte anche un sapere specialistico. Il professionista accetta di mettere in discussione il suo sapere, riflessivamente entro di sé, e dialogicamente con il cliente, non più solo all'interno della comunità disciplinare, come nella visione tradizionale. Due incertezze e due saperi che, in dialogo tra di loro, in un clima di reciproca fiducia, possono dar luogo a nuovi percorsi conoscitivi e di azione.

2.4 La “terza logica” di Freidson

Nella contemporanea sociologia delle professioni, emerge per la sua originalità il pensiero di Freidson, che non è direttamente legato all'influenza neoweberiana: vengono utilizzate ancora categorie weberiane, ma il centro dell'attenzione si sposta al controllo del processo lavorativo. Egli si propone di studiare l'idealtipo del professionalismo, che indica “le circostanze istituzionali in cui il lavoro è controllato dai membri delle professioni”²⁶⁴, “terza logica” distinta sia dall'ideltipo del mercato, in cui sono i consumatori a controllare il lavoro, sia da quello della burocrazia razional-legale, controllata dai manager. Se il concetto di libero mercato è stato analizzato da Smith, e Weber ha proposto l'idealtipo²⁶⁵ della burocrazia razionale, sul professionalismo sono ancora scarsi gli studi e Freidson si propone di colmare questa lacuna.

L'analisi prende avvio, come nel funzionalismo, dal tema della specializzazione del lavoro nelle società moderne, ma vengono distinti due tipi: una specializzazione “meccanica”, che corrisponde al concetto marxiano di “parcellizzazione del lavoro”, con mansioni ripetitive che possono essere apprese facilmente da chiunque, e una specializzazione “discrezionale”, “in cui la discrezionalità o il vivace giudizio personale devono essere spesso esercitati se si vuole che il lavoro sia svolto con successo”²⁶⁶. Quest'ultima specializzazione, propria delle professioni, richiede un training specifico per l'acquisizione delle conoscenze e delle competenze.

²⁶⁴ Freidson E., *Professionalismo. La terza logica*, Dedalo, Bari, 2002, pagg. 39-40. Più precisamente, Freidson definisce il professionalismo come “un insieme di istituzioni che permettono ai membri di una professione di guadagnarsi da vivere controllando il loro lavoro” (*ibidem*, pag. 47).

²⁶⁵ Il concetto di “idealtipo”, o tipo ideale, è stato elaborato proprio da Weber, e rappresenta lo strumento della generalizzazione sociologica, è una astrazione concettuale-analitica che non va confusa con il caso reale, e implica la riduzione di un fenomeno alle sue caratteristiche essenziali, secondo gli obiettivi del ricercatore (M. Weber, *Il metodo delle scienze storico sociali*, Einaudi, Torino, 2003).

²⁶⁶ *Ibidem*, pag. 55.

Da un lato la competenza è essa stessa un tipo di conoscenza, precisamente delle tecniche necessarie per utilizzare o applicare la conoscenza di base, ma dall'altro il suo carattere è agevolativo. Infatti, per risolvere un problema astratto si deve saper padroneggiare non solo l'insieme di conoscenze connesse al problema, ma anche le regole del discorso (cioè logica, matematica, regole di evidenza) e la capacità o abilità di impiegarle in modo da giungere ad una soluzione accettabile²⁶⁷.

Le diverse attività umane attingono tutte a vari tipi di conoscenze e competenze, ma in proporzione significativamente diversa. Freidson distingue quattro tipi di conoscenza:

- la conoscenza ordinaria, propria della vita quotidiana, detta anche senso comune;
- la conoscenza pratica, tendenzialmente libera da concetti e teorie, che si acquisisce per esperienza;
- la conoscenza formale, organizzata in concetti e teorie all'interno di ciascuna disciplina;
- la conoscenza tacita, che è una componente rilevante della conoscenza pratica.

Le "professioni" sono portatrici di una conoscenza specifica con una quota alta di conoscenza formale, una quota media di conoscenza pratica e una quota bassa di conoscenza ordinaria e tacita; i "mestieri meccanici" hanno anch'essi una conoscenza specifica con una quota alta di conoscenza ordinaria, media di conoscenza tacita, bassa di conoscenza pratica e formale; i mestieri "manuali discrezionali" hanno una quota alta di conoscenza pratica e tacita e una quota media di conoscenza ordinaria e formale. Si tratta di un modello complesso, non più basato sul possesso di attributi, ma sull'analisi epistemologica dei diversi tipi di conoscenza che fondano e rendono possibile una determinata attività umana. Alcune delle asserzioni possono essere criticate, per esempio Polanyi e Schön sostengono una posizione diversa da Freidson quando affermano che la conoscenza tacita è un componente importante anche nelle attività intellettuali e scientifiche.

L'analisi delle occupazioni, oltre che vertere sulla natura delle conoscenze implicate, tocca poi, come si diceva, il tema del controllo sull'attività lavorativa. In un ipotetico mercato assolutamente libero, i consumatori determinano i processi di lavoro, perché sono essi che decidono quali merci acquistare e a quali prezzi; di conseguenza le loro scelte provocano iniziative concorrenziali finalizzate a soddisfare la domanda. Nell'organizzazione burocratica e aziendale, sono le autorità gerarchiche e le norme a

²⁶⁷ *Ibidem*, pag. 58.

determinare i processi di lavoro e la distribuzione delle mansioni, secondo un modello razionale-legale. Nelle professioni, sono i lavoratori stessi a determinare le loro mansioni; a loro volta le professioni negoziano tra di loro i rispettivi confini: la posizione di ogni professione non è determinata da uno status economico o amministrativo, ma dal contenuto delle sue competenze.

Rispetto ai programmi formativi, il mercato richiede una formazione ridotta e generica; la burocrazia necessita di personale con numerose specializzazioni e quindi ha bisogno di un sistema esterno di formazione, gestito e pagato da altri; le professioni prevedono una formazione che si svolge per una gran parte fuori dal lavoro, una formazione specifica avanzata che può essere meglio offerta dall'università, e che richiede docenti a tempo pieno impegnati in attività di studio e ricerca. Secondo Freidson solo le professioni rivendicano l'autorità della competenza specialistica, che è invece contestata sia dall'ideologia del mercato (*generalismo populista*, secondo cui i consumatori sono in grado di compiere scelte razionali attraverso la conoscenza ordinaria), sia da quella del managerialismo (*generalismo d'élite*, che affida l'autorità a chi possiede una conoscenza formale elevata ma generica).

Nel contesto attuale, si assiste a un indebolimento della fiducia sociale verso le professioni; solo alcune di esse riescono a mantenere la loro autonomia, altre devono appoggiarsi agli altri due sistemi, lo stato o il mercato, per sopravvivere. È in atto un attacco alla logica del professionalismo, accusato di perseguire fini di ricchezza e di potere, e vengono connotate in senso negativo le modalità del suo affermarsi: il monopolio, la chiusura sociale, il credenzialismo. Secondo Freidson, il monopolio non si esercita sulla ricchezza, sul potere, o sulla conoscenza in generale, ma “sulla pratica di una disciplina, intesa come sistema definito di conoscenze e competenze intellettualizzate”²⁶⁸; la chiusura sociale è indispensabile per garantire la qualità del lavoro. Perché la disciplina possa vivere, occorre un gruppo di persone che, condividendo una cultura comune, apprendano il patrimonio conoscitivo e lo traducano in pratiche di lavoro, distinguendosi da altre discipline. Occorre che tale gruppo mantenga un confine, per conservare e sviluppare tale patrimonio e per consentire una concorrenza moderata, non predatoria, tra i suoi membri; “pur essendo esclusivo, la cosa più importante è che esso sappia anche essere *inclusivo*”²⁶⁹. Anche il

²⁶⁸ *Ibidem*, pag. 286.

²⁶⁹ *Ibidem*, pag. 292.

credenzialismo è attaccato nella cultura contemporanea, ma secondo Freidson non ci sono valide alternative: un mercato totalmente libero richiederebbe consumatori pienamente informati e “alcuni tipi di attività sono troppo complessi e specialistici per essere compresi dai non esperti, cosicché, in circostanze in cui la scelta sbagliata potrebbe essere fatale, il raggio di opzioni va di fatto limitato alle sole sicure”²⁷⁰.

Freidson riconosce la parziale verità di alcune critiche, ritiene necessario “creare istituzioni professionali più oneste”²⁷¹, trovare nuove soluzioni organizzative, ma sostiene che vada salvaguardata una qualche forma di credenzialismo, monopolio e chiusura sociale. Le professioni resisteranno agli attacchi attuali - sostiene - , ciò non di meno è a rischio proprio l’elemento più importante, l’*anima del professionalismo*, la sua autonomia etica:

L’etica professionale deve rivendicare la propria indipendenza da un committente, dallo Stato, dall’opinione pubblica, in analogia a quella che rivendica una congregazione religiosa (...) I professionisti rivendicano il diritto morale, oltre che tecnico, di controllare gli impieghi della propria disciplina, in modo da opporsi alle restrizioni economiche e politiche che limitano arbitrariamente i benefici offerti alla gente. Benché non abbiano il diritto a ergersi a detentori esclusivi della conoscenza e della tecnica della propria disciplina, i professionisti sono obbligati ad esserne i custodi morali²⁷².

2.5 Processi di professionalizzazione e di deprofessionalizzazione: il ruolo delle professioni nella società contemporanea

Il limite dell’analisi appassionata di Freidson, per sua stessa ammissione, è quello di essere statica, idealtipica, di non considerare storicamente l’origine e lo sviluppo delle professioni nelle diverse società, e di limitare l’analisi sulle tendenze in atto alla constatazione che il professionalismo, nonostante gli attacchi e le limitazioni alla sua autonomia, non è morto. Non viene sufficientemente indagato come possano essere recepite le critiche contemporanee e trovate nuove soluzioni organizzative; come mantenere una specificità disciplinare e poter condividere con la più vasta comunità sociale il possesso e il controllo delle proprie conoscenze e competenze.

²⁷⁰ *Ibidem*, pag. 294.

²⁷¹ *Ibidem*, pag. 317.

²⁷² *Ibidem*, pagg. 318-319.

Il dibattito attuale si incentra proprio sulle prospettive future, tra le sfide e l'erosione subite dall'attività professionale, e quella che Wilensky ha chiamato la tendenza verso la "professionalizzazione di tutti"; si delineano interpretazioni contrastanti sugli esiti di questi processi.

Secondo l'approccio funzionalista, la società acquisisce maggiore complessità, tende a diventare sempre più professionale, come è confermato dal forte incremento degli iscritti agli ordini, e dalle pressioni esercitate da diversi ambiti occupazionali per farsi riconoscere come professioni. Come osserva Tousjin, "la crescita numerica delle professioni e dei professionisti è incontestabile, ma non equivale di per sé a una universalizzazione del modello professionale"²⁷³. Si trasformano le forme di esercizio della professione, con un crescente numero di dipendenti pubblici e privati, ed anche il livello di reddito e di prestigio sociale appare più eterogeneo, a seguito del riconoscimento di nuove professioni, in passato considerate "minori" (come le professioni sociali e paramediche). "Molte occupazioni che aspirano a diventare professioni si trovano in contesti organizzativi che ne minacciano l'autonomia e l'ideale di servizio"²⁷⁴, ci sono spinte che premono per un riconoscimento professionale, e ostacoli provenienti dalle organizzazioni o dalla società che pongono vincoli alla realizzazione del modello professionale: in definitiva la "professionalizzazione di tutti" non è una prospettiva realistica.

Su questa linea si esprime Marie Haug; a suo parere la diffusione delle conoscenze, anche specialistiche, tramite via informatica costituisce un attacco al monopolio professionale; a livello di opinione pubblica si critica l'approccio freddo e distante del professionista, chiedendo una diversa figura di esperto in grado di comprendere la situazione di chi presenta un problema: "l'esito dell'assalto tecnologico alle rivendicazioni di conoscenza e dell'assalto ideologico alle rivendicazioni di servizio è che i professionisti non hanno più quell'autonomia pressoché incontrastata di cui spesso godevano in un precedente periodo"²⁷⁵. In questa situazione, il pubblico è meno disposto a inchinarsi alle conoscenze dell'esperto, ma questo non significa che pretende di diventare esso stesso l'esperto, più probabilmente continuerà a ricorrere al professionista, ma con un diverso atteggiamento. "Il curioso paradosso del futuro sarà

²⁷³ W. Tousjin (1997), *op. cit.*, pag. 53.

²⁷⁴ H. L. Wilensky (1997), *op. cit.*, pag. 133.

²⁷⁵ Haug M. R., *Deprofessionalizzazione: un'ipotesi alternativa per il futuro*, in W. Tousjin (a cura di), *Sociologia delle professioni*, Il Mulino, Bologna, 1979, pag. 150.

allora che la crescita tecnologica genera la sua demistificazione, e di conseguenza indebolisce la sua stessa supremazia”²⁷⁶: un paradosso riscontrabile nel nostro presente, e che lascia aperta l’ipotesi sia della professionalizzazione sia della deprofessionalizzazione.

Per Oppenheimer, tutte le professioni, da quelle più tradizionali alle più recenti, “sono influenzate dal fatto di trovarsi in un contesto burocratico e quindi dalla tendenza verso la proletarizzazione, quale più e quale meno, e ciascuna in modo diverso”²⁷⁷. Con il termine di *proletarizzazione*, che fa riferimento alla teoria marxiana, intende una forma ideal-tipica di lavoro che è caratterizzata da:

- divisione del lavoro che costringe il singolo professionista a svolgere solo una parte del processo globale;
- ritmo di lavoro, natura ed uso dei prodotti, condizioni di mercato sono determinate non dal lavoratore ma da burocrazie pubbliche o private;
- la fonte del reddito è il salario, determinato da contrattazione collettiva e non più da contrattazione vis-à-vis;
- per difendere le proprie condizioni di reddito e di lavoro, si ricorre alla sindacalizzazione e alla contrattazione collettiva.

Le burocrazie tendono dunque ad assorbire e a indebolire l’autonomia professionale; le nuove professioni, che già erano organizzate in contesti burocratici, cercano di poter conseguire il livello di autoregolazione e di riconoscimento proprio delle professioni tradizionali, “ma anche se questo elevarsi avesse successo (attraverso il costituirsi di abilitazioni e altri sistemi di certificazione) anche la proletarizzazione del processo di lavoro continua”²⁷⁸. Per l’autore, la prospettiva è che questi “colletti bianchi” andranno sempre più a stringere alleanza con impiegati e operai specializzati “mentre una nuova aristocrazia del lavoro premerà i bottoni”²⁷⁹. Più in positivo, potrà accadere che “un genuino interesse per un lavoro significativo forgi un’alleanza tra professionisti, altri colletti bianchi e le comunità e i clienti che essi servono, per creare una vasta domanda per una nuova collocazione delle priorità nazionali economiche e

²⁷⁶ *Ibidem*, pag. 154.

²⁷⁷ Oppenheimer M., *La proletarizzazione del professionista*, in W. Tussijm (a cura di) *Sociologia delle professioni*, Il Mulino, Bologna, 1979, pag. 156.

²⁷⁸ *Ibidem*, pag. 156.

²⁷⁹ *Ibidem*, pag. 169.

politiche, priorità che stanno altrettanto a cuore agli operai”²⁸⁰, ma questa è l’istanza di una “nuova politica”, che coinvolge anche temi economici e sociali più generali.

Più radicale, si è visto, è la posizione di Illich, secondo cui la credibilità acquisita dai professionisti “sta sbiadendo velocemente”, e “i giorni dei politici che promettono pacchetti di servizi sempre più completi sembrano contati”²⁸¹. Non si sa quanto tempo ci vorrà, ma l’autore vede già all’opera nella società un “ethos post-professionale”, minoranze che non accettano più queste lusinghe e possono trasformarsi in nuovi soggetti politici, che vivono secondo una “gioiosa austerità” e potranno dimostrare “ciò che l’uomo libero può fare quando dispone di strumenti moderni rispettosamente limitati”²⁸².

La posizione di Illich, che può sembrare utopistica, assume oggi una suggestione nuova in riferimento alla sempre più evidente crisi della sostenibilità economica del welfare, cui si associa un’attenzione per i temi dei limiti delle risorse, del cambiamento negli stili di vita, di maggior saldatura con le forme “naturali” di produzione di beni e servizi; nella società post-moderna un esercizio più flessibile e più diffuso di quelle competenze oggi definite specialistiche potrebbe portare ad un graduale superamento, o comunque ad una trasformazione, del modello professionale.

Per Schön, invece, la principale minaccia proviene dalle istanze di standardizzazione e razionalizzazione degli interventi, miranti a contenere le spese ed aumentare l’efficienza. In questo modo viene limitata la libertà di agire dell’operatore; al contrario il professionalismo riflessivo propone percorsi originali e creativi, a contatto con la persona, in costante dialogo con la situazione - problema:

Un operatore sociale si sente deprofessionalizzato quando sistemi di controllo miranti ad accrescere la sua efficienza gli impediscono di dedicarsi agli interessi dei singoli clienti. Questi professionisti sopportano una somiglianza più che superficiale a operai dequalificati dalla monotonia intorpidente della catena di montaggio.

Le tensioni intrinseche nella burocratizzazione del lavoro professionale tendono ad aumentare allorché i professionisti cercano di diventare dei professionisti riflessivi. Un professionista che riflette nel corso dell’azione tende a mettere in dubbio la definizione del suo compito, le teorie dell’azione che utilizza nell’espletarlo e gli standard di prestazione mediante i quali egli è controllato. E quando mette in dubbio queste cose, mette anche in dubbio elementi della struttura di conoscenza dell’organizzazione nella quale le sue funzioni sono profondamente radicate.

²⁸⁰ *Ibidem*, pag. 170.

²⁸¹ I. Illich (2008), *op. cit.*, pag. 48.

²⁸² *Ibidem*, pag. 49.

In conclusione, si possono riscontrare sia tendenze e interpretazioni che sottolineano le crescenti difficoltà di esercitare in autonomia nella società contemporanea l'attività professionale, sia ragioni che vedono nelle professioni un fattore di sviluppo e di equilibrio sociale: "la professionalizzazione è un processo complesso, che può avanzare, fermarsi, o anche regredire"²⁸³. Secondo Abbott²⁸⁴, il processo di professionalizzazione si sviluppa su tre arene: sistema giuridico, opinione pubblica, luogo di lavoro; il peso relativo delle tre arene può variare nel tempo e da un paese all'altro; non è un percorso lineare, con uno stadio finale, ma un processo di continua negoziazione e conflitto che ogni professione sostiene con le altre occupazioni confinanti, con i clienti e l'opinione pubblica, con le istituzioni e con l'entità statale.

Di certo, le professioni sono vive e presenti nell'attuale contesto sociale e non rinunciano a far sentire la loro voce. Considerando il caso italiano, può essere interessante citare la recente ricerca, promossa dal C.U.P.²⁸⁵, su "Il valore sociale delle professioni intellettuali. I professionisti punto di riferimento per lo sviluppo del Paese". La ricerca evidenzia il contributo che i professionisti danno, attraverso la loro attività e attraverso le loro rappresentanze istituzionali, per l'elaborazione e lo sviluppo di politiche attive a favore di tutti i cittadini. Questo contributo è possibile grazie all'alta preparazione e specializzazione dei professionisti. Il valore delle libere professioni intellettuali è un punto di riferimento privilegiato per il sistema economico e sociale sia nazionale che dell'Unione Europea.

Il numero degli iscritti ai 27 ordini e collegi professionali ha avuto un forte incremento, ammonta nel 2009 a circa 2,1 milioni (nel 1995 erano 1,1 milioni), rappresenta l'8,5% degli occupati, e se si comprende anche l'indotto, sale a oltre il 15%²⁸⁶.

In Italia le professioni non solo rappresentano con la loro attività una componente quantitativamente rilevante del Prodotto Interno Lordo²⁸⁷, ma soprattutto sono presenti con le loro conoscenze e competenze nei più importanti processi di

²⁸³ W. Tousjin (1997), *op. cit.*, pag. 55.

²⁸⁴ Cfr. A. Abbott, *The system of professions. An essay on the division of expert labor*, University of Chicago Press, Chicago, 1988.

²⁸⁵ Comitato Unitario Permanente degli Ordini e Collegi Professionali, cui aderiscono i 27 ordini e collegi istituiti per legge in Italia.

²⁸⁶ Cfr. Comitato Unitario Permanente degli Ordini e Collegi Professionali, *Il valore sociale delle professioni intellettuali. I professionisti punto di riferimento per lo sviluppo del Paese*, Roma, 2010, pagg. 16, 42.

²⁸⁷ Nel 2008 si è attestato al 15,1% (*ibidem*, pag. 7).

trasformazione della società contemporanea: i problemi dell'ambiente, della sicurezza alimentare e dello sviluppo sostenibile, la crisi delle politiche sociali, il ruolo delicato ed essenziale dell'informazione, la tutela del territorio, le tendenze in atto nella sanità, la riforma dei percorsi formativi alle professioni, la riforma stessa delle professioni e del sistema ordinistico.

In definitiva, il sistema delle professioni ordinistiche ha partecipato attivamente a tutte le principali trasformazioni che hanno attraversato la società e l'economia italiana negli ultimi anni. Inoltre, in una fase di transizione come quella attuale, in cui la stagnazione economica lascia intravedere in maniera sempre più netta la necessità di superare un modello di sviluppo ormai obsoleto, sta dando e potrà dare un contributo determinante sul piano dell'innovazione, creando nuove opportunità per il rilancio economico e sociale di un'Italia che, oggi più che mai, sembra scontare, rispetto ad altri grandi paesi occidentali, un grave ritardo nello sviluppo tecnico, tecnologico e, soprattutto, culturale²⁸⁸.

2.6 Le professioni sociali

Come si è visto, le attività di aiuto, sia quelle sanitarie che coadiuvano la professione medica, sia quelle sociali, sono state considerate da Etzioni e Carr Saunders come “semiprofessioni” e da Glazer come “professioni minori”, in quanto non avrebbero finora raggiunto lo status delle vere e proprie attività professionali, riconducibili ai grandi filoni della medicina, della giurisprudenza e dell'ingegneria, e in quanto non possiedono in misura sufficiente i requisiti descritti, in termini di teorie di riferimento, legittimazione normativa, riconoscimento sociale, forme associative.

Parsons ritiene che il diritto e la medicina abbiano costituito “la struttura entro la quale ha cominciato a proliferare un sistema più elaborato di professioni applicate”, e tra queste individua il complesso terapeutico, il complesso educativo e il complesso dell'assistenza sociale: “tutti questi settori hanno degli antenati di tipo pratico, come la pratica medica ai suoi albori, il comune senso dell'educazione, e la filantropia, che sono paragonabili agli antenati dell'ingegneria nella tradizionale abilità degli artigiani esperti”²⁸⁹. Dalle forme originarie, “meccaniche”, per dirla con Durkheim, “vernacolari”, per dirla con Illich, si sono sviluppate nella società contemporanea le

²⁸⁸ M. Calderone, *Il valore sociale ed economico delle professioni intellettuali in Italia*, in Comitato Unitario Permanente degli Ordini e Collegi Professionali, *Il valore sociale delle professioni intellettuali. I professionisti punto di riferimento per lo sviluppo del Paese*, Roma, 2010, pag. 14.

²⁸⁹ T. Parsons (1979), *op. cit.*, pag. 86.

attività “organiche”, “artificiali”, della cura sanitaria, dell’educazione, dell’assistenza sociale.

A partire da una matrice di vita quotidiana familiare e sociale, o anche caritativa e filantropica, inizialmente sprovvista di connotati professionali, si sono sviluppate tendenze ad attribuire una maggiore razionalità e rigore ad attività che si pongono ai confini dello status professionale.

Più recentemente, si è affermata la tendenza verso un maggiore riconoscimento dello status professionale, soprattutto per alcune di queste attività, pur in presenza di rilevanti nodi problematici; per altro verso, come si è visto, si è anche sviluppata una critica radicale a queste professioni, che Illich definisce mutilanti, disabilitanti (*disabling*). In riferimento al tema dei bisogni, vengono descritti tre effetti disabilitanti: la traduzione del bisogno in carenza, che trasforma una normale condizione in problema; l’attribuzione della carenza all’utente stesso, come se fosse una sua caratteristica personale; l’affidamento del bisogno ad una competenza tecnica altamente specializzata, che erode la naturale consapevolezza di sé della persona. In riferimento al ruolo e alla visione riparatoria degli operatori sociali professionali, vengono descritti quattro effetti disabilitanti: se l’utente è il problema, l’operatore diventa la risposta; è il rimedio che deve definire il bisogno, e non viceversa; la codifica dei problemi e delle soluzioni viene riportata in un linguaggio poco comprensibile ai più; infine i servizi sociali si arrogano il compito anche di definire l’efficacia degli interventi realizzati. In definitiva,

Il più grave effetto disabilitante di questa codifica dei problemi, da parte degli addetti ai lavori, è quello subito dalla capacità dei cittadini di rapportarsi con le cause e con gli effetti di ciò che accade loro. Se non sono in grado di capire la domanda, o la risposta – il bisogno, o il rimedio – rimarrò sempre alla mercè dei sistemi esperti. Il mondo non è, per me, un posto in cui posso agire, o interagire con gli altri (...) Gli unici che lo capiscono sono i professionisti, se sanno come funziona, di che cosa ho bisogno, e in che modo il mio bisogno può essere soddisfatto. Divento così un oggetto, più che un attore; un cliente, più che un cittadino. La mia vita, e l’intera società di cui faccio parte, sono problemi tecnici, più che sistemi politici²⁹⁰.

Le critiche radicali alle professioni sociali e di cura, mosse da Illich e dai suoi epigoni, demistificano la pretesa neutralità tecnica, evidenziano gli effetti che certe

²⁹⁰ J. McKnight, *Assistenti sociali disabilitanti*, in I. Illich (a cura di), *Esperti di troppo. Il paradosso delle professioni disabilitanti*, Erickson, Gardolo, 2008, pag. 87. In realtà il testo si riferisce in generale ai *social workers*, e potrebbe essere tradotto *operatori sociali disabilitanti*.

modalità di esercizio, a lungo praticate, hanno provocato, ma non ne intaccano la legittimità, se uno dei principi deontologici e metodologici oggi più evidenziati risulta, come si vedrà, proprio il potenziamento (*empowerment*) delle capacità e delle risorse della persona e delle sue reti.

La questione posta è in ogni caso pertinente e chiede una attenzione anche formativa, come afferma Piga: “Nelle professioni dell’aiuto è presente il rischio che la persona che aiuta possa, in realtà, aggravare il problema della persona che viene aiutata, a causa di una professionalità incompleta (...) per una carenza della formazione (...) soprattutto se la formazione non è accompagnata da una costante attenzione riflessiva, autocritica e critica nei confronti del sistema, in primis quello universitario”²⁹¹, e più in generale critica verso il sistema sociale e il sistema dei servizi.

Tenendo presenti l’origine e anche le critiche mosse a queste professioni, appare necessario circoscriverne le tipologie e i confini; una importante chiarificazione concettuale è proposta da Folgheraiter, che distingue le professioni di aiuto in quattro settori:

- le professioni sanitarie, che esercitano la loro azione nei confronti del sottosistema biologico;
- le professioni psicocliniche, che riguardano la sfera psichica profonda;
- le professioni ortopedagogiche, che si indirizzano all’area cognitiva-comportamentale;
- infine le professioni sociali, che

si differenziano dalle altre professioni di aiuto (...) per una maggiore comprensività – per una maggiore apertura ed esaustività – della loro azione verso il benessere. Lo inquadrano in termini non specialistici e non parcellizzati, nel senso che non selezionano specifici stati interni alla persona, collocabili nelle loro differenti sfere intrapersonali, ma guardano per l’appunto all’intera azione risultante²⁹².

Se Folgheraiter considera la sfera d’azione di competenza, Rei descrive le professioni sociali sulla base degli interventi in cui sono impegnate:

Un orizzonte comune alle diverse professioni sociali si può rinvenire nell’insieme omogeneo di bisogni e problemi di cui esse si fanno carico: prevenzione e tutela dai fattori di rischio sociale; recupero, promozione e sviluppo dell’autonomia materiale e relazionale di individui e gruppi; integrazione sociale di gruppi sfavoriti; inserimento di individui in situazioni di disagio, povertà ed

²⁹¹ M. L. Piga, *Tra sistema e persona, formare alle professioni dell’aiuto*, in A. Fadda, A. Merler (a cura di), *Politiche sociali e cultura dei servizi*, Franco Angeli, Milano, 2006, pagg. 178-179.

²⁹² F. Folgheraiter, *Teoria e Metodologia del Servizio Sociale*, Franco Angeli, Milano, 1998, pag. 120.

emarginazione²⁹³.

Per Rei permangono diversi fattori di debolezza delle professioni sociali, che rendono problematica l'acquisizione di un pieno status professionale: il rischio di subordinazione nei linguaggi e nei metodi ad altre culture professionali più affermate, il rischio di essere condizionate nella loro azione da pressioni esterne, la dipendenza dalle burocrazie e dalle linee di politica sociale, la scarsa definizione e regolazione della loro identità professionale (con l'unica eccezione dell'assistente sociale). In questa situazione, il percorso possibile è quello di "una dinamica di riprofessionalizzazione, fondata su intelligenza critica e riflessività comunicativa"²⁹⁴.

Per Folgheraiter, la caratteristica strutturale delle professioni sociali, l'essere indirizzate ad un benessere generale e non ad un intervento specialistico, costituisce il maggiore fattore di criticità rispetto al pieno riconoscimento professionale. Per alcuni versi esse danno luogo ad azioni che presentano una certa contiguità con le situazioni della vita quotidiana e con il "senso comune": ascoltare, sostenere, orientare, consigliare, prendersi cura fanno parte dell'esperienza quotidiana delle persone e "il senso comune va in qualche modo riabilitato. Senza un potente radicamento nella conoscenza intuitiva di mondo vitale – chiediamoci – le professioni sociali avrebbero potuto svilupparsi?"²⁹⁵.

Pur fondandosi sull'esperienza comune, le professioni sociali ne fuoriescono e si distinguono, secondo Folgheraiter, nell'imprimere all'azione un carattere strategico e intenzionale, che quindi diventa tecnico; esse, sulla base della classificazione proposta, comprendono il servizio sociale e l'educazione sociale.

Il basso riconoscimento sociale, e quindi il basso status delle professioni sociali, può essere legato a questa contiguità con l'esperienza comune, ma anche al loro oggetto, che riguarda, secondo l'opinione più diffusa, le fasce marginali e sofferenti della popolazione, non l'universo della popolazione come invece le professioni sanitarie.

Gli altri nodi problematici sono, sempre secondo Folgheraiter, la questione epistemologica, con la connessa difficoltà di definire il dominio della disciplina, e la

²⁹³ D. Rei, *Professioni sociali*, in Dal Pra Ponticelli (a cura di), *Dizionario di Servizio Sociale*, Carocci, Roma, 2005, pag. 493.

²⁹⁴ *Ibidem*, pag. 495.

²⁹⁵ F. Folgheraiter, *ibidem*, pag. 184.

questione della libertà d'azione all'interno delle istituzioni pubbliche, questioni su cui si ritornerà trattando specificamente la professione dell'assistente sociale.

In definitiva, “le professioni sociali possono essere professioni”, ma per esserlo veramente devono imboccare una via di uscita paradossale, quella di andare oltre la convenzionale sicurezza di possedere le soluzioni ai problemi, e quindi “rinunciare a definire come loro i problemi su cui si applicano” e “condividerli con gli stessi clienti che richiedono la prestazione professionale”²⁹⁶.

Anche per Albano la legittimazione delle professioni sociali, per quanto possa rafforzarsi con l'acquisizione continua di saperi e di esperienza, “si basa su un equilibrio precario, considerate la complessità dell'azione (la relazione umana), la natura del soggetto beneficiario (malato, patologico, emarginato ecc.) e le influenze del contesto di azione (l'organizzazione del servizio, il rapporto con gli altri professionisti, la risonanza sociale di una certa problematica)”²⁹⁷. Le occupazioni che lavorano nel sociale, secondo l'autore, si possono distinguere in:

- professioni, che per quanto caratterizzate da questo equilibrio precario dispongono comunque dei requisiti richiesti per l'attività professionale;
- risorse informali, altrettanto importanti, che operano nello svolgimento immediato e spontaneo della vita quotidiana;
- in mezzo, le semi professioni, basate più sul fare che sul sapere, caratterizzate da un riconoscimento sociale ancora più basso, e, rispetto agli altri due attori, le più fragili ed esposte al logoramento, in quanto devono far fronte a compiti ripetitivi e potenzialmente frustranti, mantenendo però l'attenzione al lavoro di relazione che chiede autenticità ed ascolto.

Si può osservare che nel vasto e sempre più variegato mondo delle occupazioni sociali, che manca ancora oggi in Italia di una regolamentazione normativa²⁹⁸, alcune si

²⁹⁶ *Ibidem*, pag. 189.

²⁹⁷ U. Albano, *Il professionista dell'aiuto*, Carocci, Roma, 2004, pag. 78.

²⁹⁸ L'art. 9, comma 1d, della Legge n. 328/2000 “Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali” prevede che allo Stato spetta “la determinazione dei requisiti e dei profili professionali in materia di professioni sociali, nonché dei requisiti di accesso e di durata dei percorsi formativi”. L'art. 12 della stessa legge delega il Ministro per la Solidarietà Sociale a emanare un decreto che definisca i profili professionali e un regolamento che stabilisca i percorsi formativi che possono essere a livello di laurea universitaria o di formazione regionale, indicando altresì i criteri di equiparazione e riconoscimento delle figure già operanti; la delega è rimasta inevasa. Con la Legge Costituzionale n. 3/2001 i servizi sociali diventano materia esclusiva di competenza regionale, salvo la determinazione dei livelli essenziali delle prestazioni; le professioni sono materia di legislazione concorrente, in cui spetta allo Stato la sola determinazione dei principi essenziali; la formazione professionale è materia esclusiva delle Regioni, mentre sull'istruzione lo Stato ha il compito di fissare le

attestano decisamente nella posizione di semiprofessioni (assistente domiciliare, operatore socioassistenziale, animatore), altre sono maggiormente vicine allo status di professione pur mancando di alcuni requisiti (ad esempio l'educatore che ha ormai ottenuto la formazione accademica, ma non ha ricevuto il riconoscimento ordinistico), mentre solo l'assistente sociale, pur con le precarietà accennate, può a pieno titolo disporre dello status professionale.

Le aree di problematicità, che ciascuna figura in maniera minore o maggiore presenta, si possono distinguere sommariamente in fattori intrinseci, strutturali, come la presenza di teorie di riferimento e la loro fondazione epistemologica, in fattori sociali, come il basso riconoscimento di status, e in fattori giuridico-istituzionali, come la mancanza di un riconoscimento normativo e di un percorso formativo reso obbligatorio per legge, ed altresì la difficoltà di esercitare un'azione autonoma all'interno dei sistemi organizzativi e dei vincoli delle politiche sociali.

Una suggestione diversa è offerta dal contributo di Lorenz, il quale, allargando lo sguardo al contesto europeo, parla di una "professionalizzazione incompleta, non come un attributo negativo, ma piuttosto come un indicatore chiave della speciale natura delle professioni sociali"²⁹⁹. Mentre altre professioni, come il medico, lo psicologo, l'avvocato e in qualche misura anche l'insegnante, si sono distanziate dai processi sociali, la professione sociale si definisce tale proprio perché si riconosce frutto, contraddittorio e non esente da ambiguità, dei processi sociali che nella modernità hanno portato a istituzionalizzare la solidarietà, "trae il suo mandato dall'essere basata e connessa al modo in cui la società, non un gruppo di esperti, definisce collettivamente, spesso in modo molto contraddittorio, i criteri di benessere, di integrazione e solidarietà sociale, vale a dire le sole condizioni grazie alle quali la società può esistere"³⁰⁰. Le implicazioni di tale affermazione risulteranno più chiare considerando nello specifico il servizio sociale.

norme generali. In questo quadro complesso di fatto quasi tutte le figure che operano nel settore sociale non hanno profili professionali e percorsi formativi definiti, se non quelli che alcune regioni hanno iniziato a individuare (vedasi la ricerca promossa dal Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali *Il lavoro nel settore dei servizi sociali e le professioni sociali*, Rapporto a cura del Formez, febbraio 2009, www.lavoro.gov.it). L'assistente sociale ha un riconoscimento formale a livello nazionale, mentre la figura professionale dell'educatore è riconosciuta sul territorio nazionale solo nel comparto sanitario. Dispone di pieno status professionale anche la figura dello psicologo, che viene intesa prevalentemente come professione sanitaria, ma è presente anche nel sistema dei servizi sociali.

²⁹⁹ W. Lorenz, *Globalizzazione e servizio sociale in Europa*, Carocci, Roma, 2010, pag. 23.

³⁰⁰ *Ibidem*.

2.7 L'origine del servizio sociale

La storia del servizio sociale è relativamente breve rispetto ad altre professioni, si può collocare in poco più di un secolo a livello internazionale, e poco più di mezzo secolo a livello italiano; può essere letta, in entrambi i casi, come un graduale percorso verso l'acquisizione dello status professionale, che oggi si può considerare raggiunto, sia pure con alcune aree di "precarietà" su cui si ritornerà.

Questa evoluzione può essere rintracciata sia nei fatti sociali e istituzionali che ne hanno contraddistinto la storia, sia nelle valutazioni effettuate dalla sociologia del lavoro e delle professioni.

Come è noto, il servizio sociale sorge negli ultimi decenni dell'Ottocento in Inghilterra e negli Stati Uniti. Nei secoli precedenti, di fronte ai fenomeni della povertà e della devianza, si erano sviluppate forme assistenziali gestite soprattutto dalla Chiesa. Con il sorgere degli stati nazionali si andò sviluppando l'internamento in istituzioni di fasce marginali della popolazione. Nell'Ottocento, di fronte alle conseguenze della rivoluzione industriale, erano sorte le prime forme di previdenza, dapprima a livello mutualistico, poi recepite per legge dallo Stato.

Gli elevati costi umani e sociali della industrializzazione davano luogo ad aree di profondo disagio, sia economico che sociale, che provocarono, da una parte, la presa di coscienza da parte dei lavoratori e dei disoccupati dei loro diritti, sindacali e politici, dall'altra il sorgere di movimenti filantropici che, di fronte ad una società più complessa, avvertivano l'esigenza di affinare la loro azione rispetto alle tradizionali forme caritative.

Secondo Villa, tre fenomeni contraddistinguono la filosofia sociale e le azioni concrete di assistenza nell'Inghilterra dell'Ottocento: i movimenti di riforma sociale (come il movimento delle "Trade Unions" che darà poi vita al sindacato), le "Charity Organization Societies" (chiamate COS, composte da quelle che saranno le prime assistenti sociali), e l'avvio della "Social Research"³⁰¹.

Le COS, in una città come Londra caratterizzata da dilagante povertà, cercavano di dare ordine all'assistenza, coordinando le attività pubbliche e private, dividendo il territorio in distretti, ed affidando ad alcune operatrici (chiamate *friendly visitor*), inizialmente volontarie e poi anche retribuite, il compito di individuare i bisogni reali di

³⁰¹ Cfr. F. Villa, *Dimensioni del Servizio Sociale*, Vita e Pensiero, Milano, 1992.

ogni caso, persona o famiglia, che richiedeva aiuto. Le COS volevano dare un carattere di “rigore”, potremmo dire quasi di “scientificità”, all’aiuto, in modo da affrontare le cause della povertà ed evitare fenomeni di dipendenza dall’assistenza; orientavano gli uomini alla ricerca di un lavoro e le donne ad una gestione oculata dell’economia domestica e dell’educazione dei figli. Aveva preso avvio il passaggio da una solidarietà meccanica ad una solidarietà organica, come dice Durkheim, ovvero quel fenomeno di professionalizzazione della solidarietà naturale e della filantropia, da cui nasce il servizio sociale.

Contemporaneamente, a livello culturale, prese avvio una prima forma di “social research”, ovvero una diversa lettura di fenomeni come povertà, alcolismo o criminalità, considerati non più in modo moralistico o superstizioso, ma come problemi sociali che possono essere analizzati, studiati, interpretati, a cui si può dare risposta attraverso forme professionalizzate di ricerca e di intervento. Secondo Payne, il servizio sociale si afferma proprio a partire da questa lettura e risposta “scientifica” ai problemi della società³⁰².

A parere di Fargion, la matrice storica del servizio sociale non è costituita solo dalle COS, ma anche da un altro importante movimento che ha origine pochi anni dopo, quello dei “Settlements”, che consisteva, come indica il significato del termine, in un “insediamento abitativo in un’area povera da parte di uomini e donne appartenenti a ceti superiori”³⁰³. I fondatori ritenevano necessario praticare uno scambio tra classi, stabilire relazioni dirette tra ricchi e poveri, in modo che ciascuna parte potesse veramente conoscere e comprendere la situazione dell’altra³⁰⁴.

Le COS erano ancora intrise di valutazioni morali, riguardanti la possibile “colpa” della povertà, individuata nei vizi e nella scarsa moralità, e quindi indirizzavano gli aiuti solo ai poveri “meritevoli”; i Settlements erano invece animati da un orientamento critico verso la società, individuavano la causa della povertà nelle ingiustizie sociali, contro cui lottare. In questo senso, l’astensione dal giudizio diventa uno dei caposaldi

³⁰² M. Payne, *Why Social Work? Comparative Perspectives on Social Issues and Response Formation*, in “International Social Work”, 41 (4), 1998, pagg. 443-453.

³⁰³ S. Fargion (2009A), *op. cit.*, pag. 15.

³⁰⁴ Così Sennett descrive gli sviluppi di quella esperienza: “In America come in Europa le *settlement houses* si unirono in società di mutuo soccorso, operando come una sorta di welfare autonomo per i poveri. Questo sistema garantì forme di assicurazione e in certi casi prestiti ipotecari per la casa. Il ruolo degli operatori sociali in questi frangenti era quello di consiglieri pratici. In nessun caso la volontà dell’assistente sociale doveva prevaricare le decisioni democratiche dei residenti” (R. Sennett, *Rispetto*, Il Mulino, Bologna, 2004, pag. 133).

dell'etica professionale. Questa dicotomia tra intervento individuale e riparativo, volto a promuovere cambiamenti nella persona, e intervento di animazione e attivazione della comunità, anche assumendo un ruolo politico, finalizzato a trasformare la società e implementare politiche sociali più eque, presente in nuce già all'origine, rappresenta, secondo Fargion, una costante nella storia del servizio sociale fino ad oggi, con accentuazione successivamente più sull'uno o sull'altro aspetto³⁰⁵.

Lo sviluppo del servizio sociale a livello internazionale ha poi determinato una serie di fatti connessi, che in qualche modo è rispecchiata dallo schema di evoluzione delle professioni formulato da Wilensky:

- dapprima alcuni “pionieri” cominciano a svolgere a tempo pieno e in modo retribuito l'attività di servizio sociale (1869, nasce la prima COS, 1884, viene fondato a Toynbee Hall, Londra, il primo Settlement);
- sorge l'esigenza di istituire i primi percorsi formativi, non ancora all'interno dell'università, per preparare altre persone a svolgere un'attività di cui si inizia a comprendere la complessità (1898, nasce a New York la prima scuola per assistenti sociali³⁰⁶);
- si formano gradualmente associazioni professionali nazionali che cercano di creare un collegamento tra di loro e tengono nel 1928 la prima Conferenza Internazionale a Parigi³⁰⁷, in questa fase si cominciano a definire i compiti e i metodi della professione, si discute su teorie e modelli;
- la professione porta avanti le sue lotte per ottenere un riconoscimento normativo ed escludere coloro che pretendono di esercitarla senza la necessaria preparazione e senza rispettare le regole condivise (questo avviene in tempi e modi molto differenziati nelle diverse situazioni nazionali);
- infine viene elaborato un codice etico formale per rafforzare la propria identità, la tutela dei clienti e il riconoscimento sociale (quasi tutte le associazioni o ordini nazionali hanno un codice deontologico ed esiste anche un codice internazionale la cui ultima formulazione risale al 2004).

³⁰⁵ Cfr. S. Fargion (2009A), *op. cit.*, pagg. 26-30.

³⁰⁶ Le scuole necessitano ovviamente per funzionare di docenti e di testi; una delle prime grandi esponenti del servizio sociale, Mary Richmond, insegna nella scuola di New York e pubblica nel 1917 il primo testo organico, “Social Diagnosis”.

³⁰⁷ Nel 1932, in occasione della seconda Conferenza Internazionale a Francoforte si costituisce l'«International Permanent Secretariat of Social Workers», che si trasforma nel 1956 nella attuale «International Federation of Social Workers» (IFSW).

Wilensky riporta la successione delle date, limitando la sua analisi agli Stati Uniti: 1874, prima associazione professionale nazionale, 1898, prima scuola di formazione, 1904, prima scuola universitaria, 1940, prima legge di abilitazione statale, 1948, redazione del codice etico formale³⁰⁸. Rispetto allo schema generale, l'unico dato che si discosta è il fatto che la prima associazione sorge antecedentemente alla prima scuola.

In Italia gli influssi del nascente servizio sociale internazionale non potevano essere recepiti a causa del carattere isolazionista, paternalistico ed autoritario dell'ideologia fascista, che non era compatibile con i principi e i metodi della nuova professione. La costituzione a Roma nel 1928 della prima scuola di servizio sociale rappresentò un evento isolato e poco significativo, perché le finalità etico-politiche rimanevano strettamente connesse all'ideologia del regime e al mantenimento del consenso.

Nel 1944 a Milano, sotto i bombardamenti e inizialmente in modo clandestino, sorgeva una prima scuola pratica per assistenti sociali, con il contributo decisivo di Odile Vallin³⁰⁹, assistente sociale francese che porta in Italia i principi e i valori della professione: "l'assistente sociale non è una missionaria, ma una professionista che lavora per migliorare una società in crisi e per aiutare gli individui in difficoltà a diventare indipendenti (...) un tramite tra le persone che hanno bisogno di aiuto e le risorse sociali, tra l'individuo e la società"³¹⁰.

Con la fine della Guerra e la promulgazione della Costituzione si determina una forte accelerazione del processo, che consente alla professione in pochi anni di porre le basi per il suo sviluppo: nel 1945 sono già operative quattro scuole; nel 1946 si tiene il Convegno di Tremezzo, considerato come momento fondatore in Italia di una cultura professionale di servizio sociale, che recepisce i metodi e le teorie del servizio sociale anglosassone, importato tramite l'attività di assistenza postbellica dell'UNRRA³¹¹, e li

³⁰⁸ Cfr. H. L. Wilensky, *op. cit.*, pagg. 120-121.

³⁰⁹ Odile Vallin (Le Havre, 1914 – Milano, 2007) diresse fino al 1950 la scuola di Milano e fu chiamata anche in altre sedi (Trento, Venezia, Genova, Firenze) dove contribuì al sorgere delle nuove scuole, imprime un carattere democratico e moderno alla pratica del servizio sociale (Cfr. M. Cacioppo, M. Tognetti Bordogna, *Il racconto del Servizio Sociale. Memorie, narrazioni, figure*, Franco Angeli, Milano, 2008 pagg. 59-61).

³¹⁰ O. Vallin, *relazione dattiloscritta*, citata in L. Gui, *Servizio Sociale tra teoria e pratica. Il tirocinio luogo di integrazione*, LINT, Trieste, 1999, pag. 71.

³¹¹ L'UNRRA (United Nations Relief and Rehabilitation Administration) fu istituita nel 1943, ad Atlantic City (USA), sulla base di un accordo tra 44 stati, con l'incarico di portare soccorso alle nazioni più colpite dalla guerra, quindi ricostruire gli alloggi e i quartieri delle città più danneggiate; chiamò a collaborare

rielabora in riferimento alla situazione sociale e al nuovo clima culturale e politico dell'Italia postbellica; nel 1948 viene fondata l'associazione professionale³¹². Sia pure in una forma embrionale, sono già presenti quasi tutti gli elementi che con un processo non breve di evoluzione consentiranno di acquisire lo status professionale.

Le scuole in pochi anni divennero numerose, si costituirono in associazioni di diversa impostazione culturale (cattolica, laica a ispirazione cristiana, laica), ma “condividevano le idee fondamentali sul ruolo dell'assistente sociale. Secondo la loro comune impostazione, tale nuova figura non doveva identificarsi con l'immagine di un funzionario amministrativo o di un burocrate (...), bensì assumere quella di un operatore moderno, con un ruolo centrale nella promozione della democrazia e di una società più giusta”³¹³.

Non si vuole in questa sede ricostruire la complessa evoluzione del servizio sociale italiano fino ad oggi, ma solo evidenziare le principali tappe che ne consentono e rafforzano il riconoscimento professionale:

- il D.P.R. 14/1987 sancisce il valore abilitante del titolo di assistente sociale e impone una formazione uniforme su tutto il territorio nazionale da realizzarsi in “scuole dirette a fini speciali”, collocate all'interno delle università;
- la legge 84/1993 riguarda l'*ordinamento* della professione, sancisce che l'assistente sociale “opera con autonomia tecnico-professionale e di giudizio in tutte le fasi dell'intervento, istituisce l'albo e l'ordine professionale degli assistenti sociali, a cui si possono iscrivere coloro che sono in possesso del diploma universitario in servizio sociale e conseguono l'abilitazione mediante l'esame di stato;
- nel 1998 il Consiglio Nazionale dell'Ordine degli Assistenti Sociali emana il Codice Deontologico;
- nel 1998 vengono istituite le prime lauree sperimentali in servizio sociale a Trieste e Roma, nel 1999 il primo dottorato di ricerca in servizio sociale sempre

all'opera di ricostruzione gli assistenti sociali, operò fino al 1947 quando fu costituita dal Governo italiano l'AAI (Amministrazione Aiuti Internazionali), con l'obiettivo di gestire gli aiuti internazionali per la ricostruzione materiale e sociale del Paese (Cfr. M. Cacioppo, M. Tognetti Bordogna, *Il racconto del Servizio Sociale. Memorie, narrazioni, figure*, Franco Angeli, Milano, 2008 pagg. 280-282 e 299-301).

³¹² L'ASSNAS, Associazione Nazionale Assistenti Sociali, fu fondata nel 1948 da alcuni assistenti sociali con l'obiettivo di favorire la diffusione della cultura professionale elaborata nel Convegno di Tremezzo, è stata per lunghi anni l'unica espressione associativa della professione, che ne ha favorito lo sviluppo e il riconoscimento, ed è tuttora operante.

³¹³ G. Pieroni, M. Dal Pra Ponticelli, *Introduzione al Servizio Sociale*, Carocci, Roma, 2005, pag. 65.

a Trieste, con il D.M. 509/1999 e il D.M. 04/08/2000 vengono determinati il nuovo sistema formativo universitario e le classi di lauree, in cui è compreso anche il servizio sociale, sia con la laurea triennale, sia con la laurea specialistica (successivamente denominata magistrale);

- la legge 119/2001 sancisce l'obbligo del segreto professionale per gli assistenti sociali, in modo analogo alle principali professioni
- nel 2009 il Consiglio Nazionale dell'Ordine degli Assistenti Sociali approva il "Regolamento per la Formazione Professionale Continua".

Sulla base di quanto rilevato dalla sociologia delle professioni, questo complesso di fatti e di riconoscimenti formali conferisce al servizio sociale in Italia piena dignità professionale.

La successione delle date rispecchia esattamente lo schema citato di Wilensky³¹⁴, "una sequenza che è stata percorsa per intero dagli assistenti sociali nel nostro Paese durante la seconda metà del Novecento"³¹⁵:

- dagli anni '20 alla guerra e al periodo postbellico: graduale comparsa dell'attività di assistenza sociale svolta a tempo pieno;
- 1944, nascita della prima scuola;
- 1948, nascita della prima associazione;
- 1987, 1993, 2000, con successivi passaggi il titolo di studio viene riconosciuto e reso obbligatorio (credenzialismo), la formazione inserita in ambito accademico, l'esercizio della professione condizionato all'abilitazione e iscrizione all'albo (chiusura sociale);
- 1998, emanazione del codice deontologico.

Permane un dubbio, legato alla questione tuttora irrisolta su come considerare l'attività svolta prima della guerra da quelle che a Milano erano chiamate "segretarie sociali di fabbrica", ma a Roma, con l'inaugurazione nel 1928 della "Scuola Nazionale Fascista di Assistenza Sociale", propriamente "assistenti sociali". Se non si accetta, come molti fanno³¹⁶, di riportare a quel periodo la nascita del servizio sociale italiano,

³¹⁴ H. L. Wilensky (1979), *op. cit.*, pagg. 113-135.

³¹⁵ P. Trivellato, W. Lorenz (2010), *op. cit.*, pag. 251.

³¹⁶ Per esempio E. Neve non cita neppure la scuola fascista e colloca la nascita del servizio sociale nel dopoguerra (2000, *op. cit.*, pag. 72); Martinelli sostiene invece che "il servizio sociale professionale sorge in Italia da una matrice autoritaria, avente carattere paternalistico verso gli operai di fabbrica" (F. Martinelli, *Servizio sociale e democrazia. Il percorso delle scuole di servizio sociale*, in AA. VV., *Servizio sociale e democrazia*, SOSTOSS-ISTISSE, Roma, 2004).

occorre allora invertire l'ordine e considerare la nascita delle scuole precedente alla diffusione dell'attività.

In ogni caso, che si collochi prima o dopo la guerra, questa prima fase della *comparsa di un'attività svolta a tempo pieno* in Italia presenta una consistenza debole, sia per l'egemonia dell'ideologia fascista, sia per il contesto culturale del cattolicesimo che caratterizzava fortemente in senso caritativo e volontaristico le attività assistenziali. Si potrebbe dire che sono le scuole inizialmente a fondare e “trascinare” il servizio sociale, che ha in quella fase una debole base culturale e operativa.

Il nascente servizio sociale si appoggia, a livello politico-culturale, al clima inaugurato dalla costituzione e dalla neonata democrazia, e a livello valoriale e metodologico al patrimonio del servizio sociale anglosassone.

Alcuni recenti studi ricercano radici “indigene” del servizio sociale italiano, evidenziando l'azione filantropica e solidaristica delle donne che, uscendo dalla sfera domestica, iniziano ad accedere alla vita politica e si impegnano in spazi di cittadinanza attiva offerti dal contesto della Resistenza; tali esperienze vengono interpretate come esordi che hanno poi consentito la professionalizzazione delle pratiche di aiuto sociale³¹⁷.

Al di là di questi dilemmi, che evidenziano temi da approfondire, come quello del ruolo delle professioni e anche del servizio sociale nei regimi totalitari, si può senz'altro concludere che la professione ha avuto in pieno la sua legittimazione formale, sia attraverso il riconoscimento giuridico del titolo, sia con la istituzione dell'albo professionale, sia con il pieno ingresso in ambito accademico con la “filiera” formativa completa, laurea triennale, laurea magistrale e dottorato³¹⁸.

2.8 Il servizio sociale è una professione?

Al processo storico di nascita e sviluppo dell'attività di servizio sociale a livello internazionale, si affianca un dibattito teorico, da parte di studiosi e sociologi, circa la possibilità di definire o meno il servizio sociale come professione.

³¹⁷ M. Dellavalle, *Le origini del servizio sociale in Italia. L'azione delle donne: dalla filantropia politica all'impegno nella Resistenza*, CELID, Torino, 2008.

³¹⁸ Cfr. A. Campanini (1999), *op. cit.*, pag. 45.

È significativo che, a distanza di pochi decenni dal sorgere del servizio sociale, nel 1915 già lo studioso americano Flexner pubblica il saggio, rimasto famoso, “*Is Social Work a profession?*”³¹⁹, ed è ancora più singolare il fatto che il breve saggio, centrato sul servizio sociale, rappresenti uno dei primi studi in cui vengono definiti sul piano empirico il concetto generale di professione e suoi requisiti essenziali.

Flexner individua quattro parametri che ritiene fondamentali per poter stabilire la legittimità di una nuova professione, e li desume dall’analisi delle principali e più affermate professioni liberali:

- una formazione intellettuale impegnativa che consenta l’acquisizione di una tecnica specifica e quindi caratterizzi la specializzazione dell’attività;
- l’offerta di un servizio che risponda ad alcuni bisogni della comunità;
- il controllo dei colleghi sul comportamento professionale di chi la esercita;
- la presenza di una associazione che controlli i requisiti di accesso.

Flexner anticipa in parte l’analisi di Greenwood, che metterà l’accento anche su altri elementi, quali il riconoscimento da parte della società e l’esistenza di un codice etico formale.

L’autore conclude che il servizio sociale non può essere definito come professione, sia perché non dispone di un sistema di conoscenze scientifiche, sia soprattutto perché costituisce una professione di fatto, che dispone di forme associative, ma non rappresenta una categoria giuridicamente costituita, in grado di controllare i comportamenti dei membri e di regolare l’accesso.

Carr Saunders non aveva compreso il servizio sociale tra le ventidue professioni inglesi oggetto della ricerca svolta nel 1933 con Wilson³²⁰, considerandolo un’attività filantropica, ma nel 1955 ritorna sull’argomento, di fronte ormai ad una consolidata presenza degli assistenti sociali nella società inglese. Nel saggio, già citato, in cui distingue tra professioni tradizionali, nuove professioni, semiprofessioni e quasi professioni, colloca il servizio sociale, insieme ad altre figure professionali di cura, tra le semiprofessioni. La motivazione principale di tale opzione è ricondotta al fatto che l’assistente sociale, al pari di altre nuove professioni, si colloca prevalentemente alle dipendenze di organizzazioni di lavoro, che limitano l’autonomia della sua attività, e si trova quindi a sostenere una doppia responsabilità, nei confronti dell’istituzione in cui

³¹⁹ A. Flexner, *Is Social Work a Profession?*, in “*School and Society*” 1915, (XXVI), pagg. 901-911.

³²⁰ A. M. Carr Saunders, P. A. Wilson, *The Professions*, London, 1933.

opera e dei suoi clienti. Un altro fattore di debolezza è attribuito alla crescente specializzazione, specifica del contesto inglese, in assistenti sociali ospedalieri, psichiatrici, penitenziari, che prendono il posto della originaria figura dell'assistente sociale polivalente, e che così assumono un'autorità professionale ancora più precaria.

L'affermazione del servizio sociale come semiprofessione, e non più come mera attività pratica, rappresenta comunque un guadagno e, secondo Villa,

tre ci sembrano gli aspetti interessanti del suo contributo: l'aver proposto di classificare il servizio sociale tra le semiprofessioni, l'aver individuato il "nodo" della doppia responsabilità come uno dei principali limiti all'autonomia professionale degli assistenti sociali e l'aver rilevato un processo di deprofessionalizzazione collegato al differenziarsi dei campi di attività ed alla specializzazione stessa del lavoro sociale³²¹.

Il concetto di semiprofessione è ripreso da Etzioni, il quale tratta specificamente il caso degli insegnanti, degli infermieri e degli assistenti sociali. Egli sostiene che "le semiprofessioni sono caratterizzate da una formazione più breve, da uno status meno legittimato, da un corpo di conoscenze meno specializzate e da una minore autonomia nei confronti della supervisione e del controllo sociale, rispetto alle professioni vere e proprie"³²². Gli assistenti sociali dovrebbero avere il coraggio di essere se stessi, rinunciare a inseguire l'obiettivo poco realistico di diventare dei professionisti, e in questo modo contribuirebbero anche a ridurre il proprio disagio e l'atteggiamento di rifiuto da parte dei professionisti veri e propri. Villa dissente da questa ipotesi interpretativa e ritiene che

sottenda una concezione statica dei processi di professionalizzazione e che, di conseguenza, risulti poco adeguata a interpretare le caratteristiche delle attività professionali in un contesto, come quello dei servizi sociali, caratterizzato da frequenti mutamenti dei riferimenti istituzionali e organizzativi, con profonde implicazioni sulla professionalità degli operatori³²³.

Etzioni invita gli assistenti sociali a rinunciare all'aspirazione professionale, anche perché la loro autonomia è limitata di fatto dalle loro appartenenze istituzionali: questa posizione sottende, secondo Campanini, "il rischio di un'adesione totale agli interessi delle organizzazioni di appartenenza"³²⁴, mentre secondo Villa, "una proposta

³²¹ F. Villa, *op. cit.*, pag. 164.

³²² A. Etzioni, *The Semi-professions and their Organisation: Teacher, Nurses, Social Workers*, The Free Press, New York, 1969.

³²³ F. Villa, *op. cit.*, pag. 165.

³²⁴ A. Campanini, *Servizio Sociale e Sociologia*, LINT, Trieste, 1999, pag. 41.

di integrazione nei compiti organizzativo-burocratici loro affidati e di rinuncia allo sviluppo degli interessi professionali, ovvero agli stessi interessi della clientela”³²⁵.

Diversa da Etzioni è la valutazione di Greenwood, il quale, dopo aver formulato e descritto i cinque attributi essenziali per le professioni, conclude che le caratteristiche del servizio sociale hanno una buona congruenza con essi; il servizio sociale può essere ritenuto una professione, ma occorre un ulteriore sviluppo perché possa ottenere un grado di prestigio e autorità analogo a quello delle professioni più consolidate: “Nelle professioni meno sviluppate, tra le quali il lavoro sociale, questi attributi appaiono in misura modesta”³²⁶.

In Italia il servizio sociale si sviluppa con notevole ritardo, di conseguenza la riflessione teorica si sviluppa successivamente, influenzata dal dibattito presente nella cultura anglosassone. I sociologi italiani si orientano a studiare il processo in atto di professionalizzazione del servizio sociale, “alieni dalle questioni di gerarchizzazione professionale, tipiche della sociologia americana”³²⁷.

Come osserva Giorio, “una puntuale collocazione teorica dell’assistente sociale entro accettabili paradigmi di una sociologia delle professioni fu innanzitutto avviata da Franco Martinelli”³²⁸. La ricerca, pubblicata nel 1965, evidenzia che “il servizio sociale è in una fase di sviluppo”³²⁹ e che, pur in presenza di una influenza dei modelli e dei metodi importati dall’estero, è ormai acquisita “una tradizione professionale italiana riguardo alle persone, agli insegnamenti professionali, al livello culturale e didattico”, che trova, nella documentazione originale prodotta, “esempi di serietà scientifica e di rigore metodologico”³³⁰.

Anche uno dei più noti sociologi italiani, Ferrarotti, conduce negli stessi anni una ricerca sul servizio sociale, e perviene ad analoghi risultati: “le vicende del servizio sociale in Italia durante gli ultimi quindici anni potrebbero offrire materiale di primo ordine per studiare come nasce una nuova professione”³³¹. Il servizio sociale ha realizzato la propria natura professionale evolvendosi dall’originario volontarismo; ha

³²⁵ F. Villa, *op. cit.*, pag. 168.

³²⁶ E. Greenwood (ed. or. 1957), *Attributes of a Profession*, in Prandstraller G. P. (a cura di), *Sociologia delle professioni*, Città Nuova, Roma, 1980, pagg. 105.

³²⁷ F. Villa, *op. cit.*, pag. 172.

³²⁸ G. Giorio, *Università e professionalizzazione*, in S. Giraldo, E. Riefole (a cura di), *Il servizio sociale: esperienza e costruzione del sapere*, Franco Angeli, Milano, 1996.

³²⁹ F. Martinelli, *Gli assistenti sociali nella società italiana*, ISTISSE, Roma, 1965, pag. 145.

³³⁰ *Ibidem*, pag. 160.

³³¹ F. Ferrarotti, *Servizio sociale ed enti pubblici nella società italiana in trasformazione*, Armando, Roma, 1965, pag. 34.

ora necessità di individuarsi meglio, differenziandosi dalle altre professioni sociali, definendo il proprio apporto al sistema sociale e fornendo una immagine più adeguata di sé.

Su queste aree, ancora oggi strategiche, il servizio sociale deve svilupparsi maggiormente, ma – secondo Ferrarotti - può essere considerato a tutti gli effetti professione perchè richiede “l’assunzione di un certo ruolo, corredato da determinate aspettative di comportamento e da particolari punti di vista, modi di reagire, criteri di giudizi e di valori, che nel loro insieme costituiscono appunto, sia come quadro di riferimento che come condotta osservabile, una struttura professionale specifica che può prescindere dai principi di preferenza personale”³³².

Negli anni successivi il servizio sociale ha attraversato un profondo travaglio, connesso ai profondi rivolgimenti sociali e culturali seguiti al 1968. La tradizionale formulazione dei principi e dei metodi fu sottoposta ad una critica radicale, che ne smascherava la pretesa neutralità; il ruolo tecnico fu sostanzialmente negato a favore del ruolo politico. Il clima di smarrimento nelle sedi formative è così testimoniato da Silvana Giraldo:

La contestazione degli anni Settanta, radicale circa l’influenza dei modelli teorici di servizio sociale mutuati dalle esperienze americane, aveva determinato in molti sedi formative una specie di afasia, una incapacità a riutilizzare conoscenze, valori e principi della professione, assunti metodologici, adattandoli ad un contesto altro, diverso rispetto a quello in cui avevano iniziato il loro percorso formativo, le prime scuole³³³.

Su questa fase le interpretazioni sono diverse; Franca Ferrario ritiene che sia stata l’occasione per una riflessione più completa e critica, secondo una linea di continuità: “la contestazione ha spostato l’interesse del dibattito dalle tecniche *alle funzioni e alla collocazione del servizio sociale*, continuando sostanzialmente un filone di pensiero già presente negli anni sessanta”, pur con il rischio di una deriva verso “una logica di rifiuto aprioristico dell’aspetto tecnico per delineare un ruolo politico, senza la possibilità e gli strumenti per tradurlo degnamente in pratica”³³⁴. Anche Neve sottolinea la dimensione della continuità: “benché espresse spesso in forma e con linguaggio

³³² *Ibidem*, pag. 34.

³³³ S. Giraldo, *Formazione e Professione*, in P. Grigoletti Butturini, G. Nervo (a cura di), *La persona al centro nel Servizio Sociale e nella società: il contributo di Elisa Bianchi*, Fondazione Zancan, Padova, 2005, pag. 92.

³³⁴ F. Ferrario, *Le metodologie professionali nella storia delle Scuole di Servizio Sociale*, in AA.VV., *Le scuole di Servizio Sociale in Italia. Aspetti e momenti della loro storia*, Fondazione Zancan, Padova, 1984, pagg. 218-220.

rivoluzionario,, occorre sottolineare che molte delle analisi della contestazione non trovarono del tutto impreparati alcuni assistenti sociali e scuole che, già dai primi anni Sessanta, (...) si orientavano a criticare più globalmente il sistema assistenziale, prefigurando una radicale trasformazione dell'assistenza in servizi territoriali aperti³³⁵. Villa ritiene invece che la svolta di quegli anni abbia bloccato l'intero processo: "la politicizzazione indiscriminata di ampi settori della categoria, che avvenne in quegli anni, comportò la crisi del ruolo professionale e il rifiuto delle tecniche tradizionali del lavoro sociale, con il conseguente blocco di qualsiasi processo di professionalizzazione"³³⁶.

Sui modi e le percezioni con cui gli assistenti sociali vivono il delicato periodo storico svolge una ricerca nel 1979 Giovanna Rossi: gli operatori percepiscono la crisi del loro ruolo, prendono coscienza in modo critico della funzione del loro lavoro, ricercano le linee di evoluzione possibile. L'uscita dalla crisi diventa possibile quando "l'operatore sociale cominciò a rapportarsi non più soltanto al singolo utente e all'ente in cui era inserito, ma anche ai problemi derivati dai nessi che i servizi sociali hanno con i mutamenti sociali"³³⁷. Pur in presenza di una svolta per certi versi radicale, ciò che si palesa è una dimensione connaturale al servizio sociale e al suo essere professione sociale, che in quanto tale non viene messo in crisi ma conferma la sua strutturale conformazione:

Più di qualsiasi altra professione, quella dell'operatore sociale è immediatamente collegata con i mutamenti generali che agiscono in modo diretto sul suo statuto professionale, rendendo la crisi una connotazione stabile della sua professione. Sta all'operatore assumere in senso positivo questa caratteristica come elemento valido e non deteriore ma soprattutto come elemento propulsivo, anticipatore della direzione del cambiamento. Da questo punto di vista ha senso ipotizzare che dipende dal livello di coscienza della propria collocazione nei processi di transizione sociale il potenziale di cambiamento del lavoro dell'operatore³³⁸.

Si tratta di una conclusione, che pur rilevando la problematicità della transizione, individua un elemento propulsivo già in atto. Rossi aggiunge che il servizio sociale sta realizzando il passaggio, dal punto di vista professionale, da un "modello parsoniano" a un "modello gramsciano", e Villa legge questa interpretazione come "l'indicazione del

³³⁵ E. Neve, *Il Servizio Sociale*, Carocci, Roma, 2000, pag. 107.

³³⁶ F. Villa, *op. cit.*, pag. 176.

³³⁷ G. Rossi, *Ruolo dell'assistente sociale e sistema dei servizi sociali*, in "Studi di Sociologia", n. 3, 1979 (XVII), pag. 260. La ricerca si svolge nell'area milanese, attraverso questionari e interviste in profondità rivolte agli assistenti sociali, nell'ambito di una ricerca più ampia, diretta da Cesareo, e promossa dall'Università Cattolica, su linee di politica sociale e servizi territoriali.

³³⁸ *Ibidem*, pag. 272.

passaggio da una funzione essenzialmente di integrazione sociale ad una funzione di connessione organica con la realtà degli utenti secondo il modello dell'intellettuale organico”³³⁹.

Franca Ferrario ha indicato che per dare attuazione al cambiamento occorrono strumenti e metodi; così dall'ultima parte degli anni '70 e dagli anni '80 riprende avvio un'ampia riflessione teorica sulla disciplina e la professione, che si esprime attraverso convegni, ricerche e la graduale costituzione di una vasta pubblicistica. Maria Dal Pra Ponticelli svolge una funzione di “traghettatrice”, equilibrando dimensione politica e dimensione tecnica: mantiene un atteggiamento di apertura verso le istanze critiche post-sessantotto, ma nel contempo spinge per il recupero di un ruolo professionale che assuma una responsabilità tecnica di intervento verso individui, gruppi e organizzazioni, all'interno di una concezione del servizio sociale inteso come “agente di cambiamento”³⁴⁰.

Molti esponenti della professione, in particolare i docenti delle scuole, partecipano in prima linea a questa fase che è stata definita di “ricostruzione” e “rifondazione”³⁴¹, di “fioritura di una elaborazione teorica”³⁴², di “riacquisizione di professionalità”³⁴³. Come aveva suggerito Ferrarotti, il servizio sociale ricerca una propria specificità e il proprio originale apporto alla società, differenziandosi dalle altre professioni e dal mito dell'operatore unico, che aveva aleggiato negli anni '70.

L'elaborazione teorica, attributo essenziale della professione, può oggi essere considerata soddisfacente, a livello italiano come internazionale, anche se rimangono al centro del dibattito una serie di questioni epistemologiche di cui si parlerà in seguito.

È interessante notare come, sia nella ricerca sociologica avviata dagli anni '50, sia nell'elaborazione teorica del servizio sociale italiano, sia presente una riflessione critica su ruolo, funzioni, linee di sviluppo della professione, ma senza mai mettere in dubbio, come era accaduto altrove, lo status professionale dell'attività svolta. Poco

³³⁹ F. Villa, *op. cit.*, pag. 182.

³⁴⁰ M. Dal Pra Ponticelli osserva, recuperando un filone di continuità tra servizio sociale postbellico e servizio sociale degli anni '70, che “l'obiettivo del servizio sociale italiano è pertanto più quello del *cambiamento personale o strutturale*, che non quello della cura-terapia” (M. Dal Pra Ponticelli, *Lineamenti di Servizio Sociale*, Astrolabio, Roma, 1987, pag. 39); nella prima fase è stato perseguito soprattutto il cambiamento personale, successivamente quello strutturale, mentre ora si cerca una sintesi attraverso “l'uso corretto di un processo metodologico e l'integrazione dei diversi aspetti dell'analisi e dell'intervento che caratterizzano il servizio sociale” (*ibidem*, pag. 41).

³⁴¹ F. Villa, *op. cit.*, pagg. 178, 182.

³⁴² E. Neve (2000), *op. cit.*, pag. 133.

³⁴³ G. Pieroni, M. Dal Pra Ponticelli, *op. cit.*, pag. 71.

importa che non si fossero ancora acquisiti i riconoscimenti, perchè, come aveva preconizzato Florea, “le definizioni giuridiche e i riconoscimenti legali non sono un *prius*, ma un riflesso; vengono per lo più a sanzionare la vittoria, già conseguita, sulla confusione concettuale e le contraddizioni oggettive dei nuovi ruoli sociali”³⁴⁴.

Nella più importante ricerca degli ultimi anni sugli assistenti sociali italiani³⁴⁵, vengono analizzate le valutazioni e le percezioni degli operatori in riferimento alle caratteristiche idealtipiche della professione. Contrariamente a quanto è stato detto sulla grande diversificazione di approcci e modelli di fatto, “l’appartenenza alla *helping profession* per eccellenza, il percorso di studi, l’esperienza sul campo, sono tutti fattori che hanno un effetto di omogeneizzazione professionale maggiore nel caso degli assistenti sociali di quanto si registri tra gli appartenenti alla categoria degli insegnanti o degli infermieri”³⁴⁶. Emerge quindi una forte “cultura condivisa”, basata sugli orientamenti valoriali, che trovano nel codice deontologico l’espressione formale. Si riscontra “la presenza di un forte grado di identificazione con il lavoro di aiuto, una forte attenzione alla relazione e una predisposizione a spendersi su più dimensioni, senza risparmio, cercando di essere all’altezza di ogni contesto e con utenti anche molto diversi”³⁴⁷, ciò che Niero chiama “esuberanza dell’orientamento ai valori”³⁴⁸.

Un risultato imprevisto riguarda invece la legittimazione professionale fornita dal quadro teorico di base: gli assistenti sociali attribuiscono maggiore importanza ai saperi pratici, rispetto alle conoscenze fornite dalle diverse discipline. Anche il riscontro empirico avvalorava la tesi che il servizio sociale si presenta oggi come una vera e propria professione, una professione “in movimento”³⁴⁹, che presenta una sua “tipicità” dal punto di vista epistemologico, per la pluralità dei suoi principi conoscitivi.

L’analisi compiuta secondo le categorie della sociologia delle professioni conduce tuttavia, secondo Lorenz e Trivellato, a una conclusione più articolata, e cioè

³⁴⁴ A. Florea, *L’assistente sociale: analisi di una professione*, Istisss, Roma, 1966, pag. 7.

³⁴⁵ La Ricerca PRIN “Gli assistenti sociali. Analisi di una professione in trasformazione” ha coinvolto alcune sedi universitarie italiane ed è stata coordinata dalla Prof.ssa Facchini dell’Università di Milano Bicocca; si è svolta tra il 2007 e il 2008 mediante mille interviste telefoniche con questionari a risposte chiuse e cinquanta interviste in profondità a testimoni privilegiati. Per i principali risultati cfr. C. Facchini (a cura di), *Tra impegno e professione. Gli assistenti sociali come soggetto del welfare*, Il Mulino, Bologna, 2010; C. Facchini, S. Tonon Giraldo, *La formazione ricevuta e il passaggio all’Università nelle valutazioni degli assistenti sociali*, in “Rassegna di Servizio Sociale”, EISS, Roma, n. 3/2010.

³⁴⁶ Trivellato P., Lorenz W., *Una professione in movimento*, in Facchini C. (a cura di) (2010), *op. cit.*, pag. 275.

³⁴⁷ *Ibidem*, pag. 276.

³⁴⁸ Niero (1996), *op. cit.*, pag. 89.

³⁴⁹ Trivellato P., Lorenz W., *op. cit.*, pag. 250.

che gli assistenti sociali siano “tendenzialmente dei *managed professionals*, ovvero lavoratori con competenze professionali che mettono in campo giorno per giorno all’interno di organizzazioni, rispondendo a dirigenti, coordinatori o capiservizio”³⁵⁰.

Infine, un ultimo aspetto che può esercitare una influenza contraria, rispetto alla professionalità del servizio sociale, per Lorenz e Trivellato è “la resistenza da parte degli assistenti sociali a esercitare forme di chiusura sociale”³⁵¹; su una stessa linea si colloca Niero, quando sostiene “che l’assistente sociale debba molti dei suoi problemi (la insoddisfacente collocazione contrattuale, il ritardo nei riconoscimenti istituzionali etc.) ad una carenza di autoreferenzialità, in un mondo in cui gli altri attori-professioni si muovono invece con straordinaria aggressività”³⁵².

Complesso e legato alle profonde trasformazioni del mondo contemporaneo, nonché alla specificità dei diversi contesti sociali e culturali, si presenta il quadro della professione a livello internazionale. Per limitarci al caso inglese, che è la patria della disciplina, può essere interessante l’interpretazione di Dominelli sulle fasi di sviluppo della professione³⁵³.

La prima fase, gli albori, è caratterizzata da uno status debole, in quanto la nuova attività è svolta da donne che ottengono scarso riconoscimento sociale e non possono ambire alla stessa dignità delle tradizionali professioni maschili; il periodo di consolidamento è caratterizzato dall’acquisizione di una base teorica, individuata soprattutto nella psicanalisi, che dà origine al *casework* psicodinamico, e dall’ingresso degli assistenti sociali nel pubblico impiego; c’è poi una fase di consenso, nel dopoguerra, in cui le teorie di Keynes e le politiche sociali formulate da Lord Beveridge danno impulso alla costruzione del welfare state e permettono di guardare con ottimismo alla possibilità di risolvere i problemi sociali; la fase successiva segna il dissolvimento del consenso, gli assistenti sociali sono criticati sia dai movimenti sociali, che contestano la natura oppressiva, disabilitante, stigmatizzante degli interventi sociali, sia dalla politica conservatrice, che rimprovera alla professione gli insuccessi nella tutela dei minori e nel controllo della devianza giovanile. La fase attuale, iniziata con il governo Thatcher, segna la prevalenza dell’ideologia e della politica neoliberista, che ha

³⁵⁰ *Ibidem*, pag. 256.

³⁵¹ *Ibidem*, pag. 277.

³⁵² M. Niero (1996), *op. cit.*, pag. 93.

³⁵³ L. Dominelli, *Il servizio sociale*, Erickson, Gardolo, 2005, pagg. 72-89.

imposto una gestione manageriale delle prestazioni dell'assistenza, la creazione di un quasi-mercato nel sistema di welfare, il controllo sul lavoro degli operatori.

2.9 Il dibattito odierno sulla professione: le questioni aperte

Pur con alcune differenze legate alle diverse situazioni sociali e tradizioni culturali, i nodi che caratterizzano oggi la professione di assistente sociale in Occidente possono essere complessivamente raggruppati intorno a tre questioni.

La prima riguarda la posizione di ambivalenza, e talora di ambiguità, in cui il servizio sociale si trova all'interno delle democrazie moderne: quella che Villa chiama "l'alternativa tra servizio al caso individuale e riforma sociale"³⁵⁴, e Fargion "discordanza tra trattamento individuale e impegno sociale"³⁵⁵.

Da una parte il servizio sociale viene inteso in senso funzionalista, come sostegno alla persona perché si inserisca con le proprie capacità nel contesto sociale e nelle sue regole; dall'altra viene inteso come rilevatore del disagio sociale, come supporto tecnico-metodologico a tutte le azioni, che, dal livello micro a quello macro, le comunità possono compiere per contrastare le ingiustizie e ristabilire equità sociale; un servizio sociale che assume funzione di *advocacy* nei confronti dei bisogni espressi dalle "fasce deboli", che svolge un ruolo antioppressivo cominciando anche da un esame critico delle proprie stesse pratiche.

Una parziale chiarificazione è venuta con la messa a fuoco del metodo di servizio sociale³⁵⁶, e con l'elaborazione di modelli come il "modello unitario centrato sul compito"³⁵⁷; in questo modo è stata superata la precedente tripartizione dei metodi, di origine nordamericana (*casework*, *groupwork*, *community work*), ed è stato aperto un percorso che consente di procedere verso una sintesi.

In ogni caso, il servizio sociale, professione strutturalmente connessa alle dinamiche sociali, non può pretendere di espungere l'ambiguità di cui esso stesso è

³⁵⁴ F. Villa, *op. cit.*, pag. 95.

³⁵⁵ S. Fargion (2009A), *op. cit.*, pag. 26.

³⁵⁶ Si veda ad esempio E. Bianchi, *Alcuni appunti sul metodo del servizio sociale*, in AA.VV., *Servizio Sociale, Sociologia, Psicologia. Ripresa critica di un dibattito teorico*, Fondazione Zancan, Padova, 1983, pagg. 31-44.

³⁵⁷ F. Ferrario, *Le dimensioni dell'intervento sociale. Un modello unitario centrato sul compito*, Carocci, Roma, 1996.

partecipe, può invece, e non è poco, mantenere vivo un processo di continua consapevolezza, riflessività, e critica delle proprie stesse pratiche.

Una seconda questione, connessa alla prima, è la dicotomia “storica” tra aiuto e controllo nel servizio sociale, che è stata vissuta con particolare conflittualità e contraddizione negli anni ‘70, quando si afferma una lettura tesa a ”evidenziare la strumentalità del sistema assistenziale alla conservazione di un ordine sociale ingiusto, che emargina tutti coloro che presentano qualche forma di diversità”³⁵⁸. Particolarmente pungente la critica di Foucault, che accomuna istituzioni, professioni, scienze, utilizzate dal potere per controllare gli individui e i corpi, per incasellare, addestrare, rendere docili, classificare, dominare le molteplicità e ridurle a una “disciplina” . Il controllo “panoptico” che il potere esercita sugli individui si concentra nelle carceri e nelle istituzioni totali ma si diffonde da lì per utilizzare anche tutte le altre istituzioni della società, dalla scuola ai servizi sociali³⁵⁹.

Il discredito e la crisi che il servizio sociale inglese attraversa dagli anni ‘70 ha avuto origine proprio da una serie di eventi tragici che videro la morte di alcuni bambini maltrattati, e questo fu considerato un insuccesso dei servizi sociali che avevano il compito di controllare le famiglie. Ma, come dice Dominelli, “cheché se ne dica, il servizio sociale non è in grado di modificare il comportamento di certi utenti”³⁶⁰, e non può essergli chiesto questo “mandato impossibile”, dal momento che i suoi principi e il suo metodo hanno un altro orientamento.

L’assistente sociale è consapevole di dover esercitare un controllo, soprattutto quando collabora con l’autorità giudiziaria e comunque quando è in gioco la tutela dei soggetti più deboli, ed è consapevole di essere parte di quel controllo sociale³⁶¹ che permette alla società di vivere in modo ordinato. Il percorso possibile è quello di mantenere la consapevolezza del potere che si esercita, del rischio che questo potere diventi oppressivo, e di orientare la propria azione verso una diffusione e condivisione del potere. Il potere infatti non va inteso in senso negativo, ma è

³⁵⁸ S. Fargion (2009A), *op. cit.*, pag. 31.

³⁵⁹ M. Foucault, *Sorvegliare e punire*, Einaudi, Torino, 1976.

³⁶⁰ L. Dominelli, *op. cit.*, pag. 72.

³⁶¹ Per *controllo sociale* non si intende solo l’insieme dei meccanismi e delle sanzioni che una collettività impiega per prevenire ed eliminare la devianza, ma, in senso più largo, “tutti i fenomeni e i processi che contribuiscono a regolare il comportamento umano e a organizzarlo, stabilendo rapporti tra più soggetti, in vista di scopi collettivi, soprattutto la realizzazione dell’ordine sociale” (L. Gallino, *Dizionario di Sociologia*, De Agostini, Novara, 2006).

un fenomeno, o una forza, complessa che viene costantemente creato tramite le negoziazioni e le rinegoziazioni che avvengono tra gli attori sociali. Il potere, come forza d'interazione negoziata, non è semplicemente una questione di controllo sugli altri, che produce vincitori e vinti. Può essere una forza che crea scenari positivi per la comunicazione e l'azione, in cui vincono entrambe le parti in causa³⁶².

Attraverso i propri principi e il proprio metodo, il servizio sociale persegue la valorizzazione delle risorse delle persone e delle comunità, favorisce la riappropriazione del potere (*empowerment*) sulla propria vita e sulla propria azione da parte dei soggetti in difficoltà. Condivide e negozia ogni valutazione ed ogni intervento, rendendo esplicito, ogni qual volta si presenti all'attenzione, anche il ruolo di controllo implicato nella propria funzione. Alcuni modelli teorici, come quello sistemico, hanno elaborato specifiche strategie per coniugare aiuto e controllo nelle cosiddette “prese in carico coatte”³⁶³.

Per certi versi ancora più critica è la terza questione, che da sempre rappresenta una delle obiezioni più forti alla professionalità del servizio sociale: quella della appartenenza a organizzazioni di lavoro, che configura una “doppia responsabilità”, come diceva Carr Saunders, o una “doppia lealtà”, come altri hanno sostenuto, verso la propria professione e verso l'istituzione a cui si appartiene. In realtà, sono stati individuati almeno tre mandati e tre committenti: il terzo comprende i cittadini e la comunità locale, destinatari degli interventi professionali, che tuttavia assumono una figura meno formalizzata³⁶⁴.

Gli assistenti sociali fin dall'origine si sono collocati, per la gran parte, in una posizione di dipendenza dagli enti, che ha influenzato fortemente l'evoluzione del servizio sociale. L'impatto degli assistenti sociali con il sistema burocratico degli enti è stato da subito problematico, ma si può rilevare che la dipendenza funzionale è stata accompagnata, sia pure con accenti e modi diversi, dalla ricerca di una autonomia deontologica, tecnica, metodologica, e dunque professionale.

³⁶² L. Dominelli, *op. cit.*, pag. 68.

³⁶³ M. Lerma, *Metodo e tecniche del processo di aiuto*, Astrolabio, Roma, 1992, pagg. 127-130.

³⁶⁴ Gui parla di un “congenito strabismo trivergente”, per cui “i professionisti di servizio sociale si trovano a rispondere a più committenti, non sempre coerenti tra loro: cittadini, comunità locale, istituzione di cui siano espressione”. I committenti corrispondono rispettivamente al mandato sociale (cittadini e comunità), al mandato istituzionale (istituzioni), e ad un terzo mandato, quello professionale, che configura una responsabilità verso la cultura e l'etica della professione, che trova la sua espressione formale nell'ordine professionale. Per mandato si intende “quell'insieme di funzioni attribuite, di assegnazione di ruolo, di attese di compito e di competenze assegnate, che dovrebbero orientare e motivare gli interventi degli operatori nei servizi sociali” (L. Gui, *Tre committenti per un mandato*, in Lazzari F., a cura di, *Servizio Sociale trifocale*, Franco Angeli, Milano, 2008, pagg. 168, 175, 177).

Oggi questa collocazione diventa ancora più critica in riferimento alla diffusione della “cultura manageriale” che “ha sedotto alcune componenti del servizio sociale”³⁶⁵. La gestione manageriale dei servizi sociali è spesso associata, in Inghilterra, ad un servizio sociale basato sulla suddivisione delle competenze (*competence-based social work*), secondo un modello organizzativo fordista, il cui esito inevitabile è una progressiva deprofessionalizzazione³⁶⁶. Secondo questo modello, gli utenti si trasformano da clienti a consumatori di servizi³⁶⁷, il processo di lavoro degli operatori tende a diventare “il più possibile omologato e proceduralizzato”, il che viene considerato “un attacco alla professionalità”³⁶⁸.

Interessante a questo riguardo il vivace dibattito, sviluppatosi in ambito anglosassone, sulla discrezionalità professionale. Da una parte c'è la posizione di Lipsky, che ha elaborato il concetto di “burocrazia di strada” (*street-level bureaucracy*), intendendo con questo gli operatori (insegnanti, agenti di polizia, assistenti sociali, giudici) a contatto con i cittadini, che operano alla realizzazione concreta delle politiche assunte dai governanti e mantengono un livello spesso positivo di discrezionalità, che consente di dare contenimento alle spinte contrapposte provenienti dai decisori e dagli utenti. La natura del lavoro sociale, che non si svolge sotto gli occhi di tutti e nemmeno dei dirigenti e dei decisori, è difficile da ricondurre a indicatori oggettivi; “quando va bene, i burocrati di strada si inventano delle modalità procedurali benevole, che li mettono bene o male nelle condizioni di rapportarsi con il pubblico in modo equo, appropriato ed efficace”³⁶⁹.

Alla posizione di Lipsky si oppongono altri autori, secondo i quali i dirigenti nel nuovo modello manageriale hanno concentrato su di sé i poteri decisionali, riducendo la discrezionalità degli operatori, e trasformando anche il servizio sociale da attività professionale ad un insieme di compiti regolati dai livelli gerarchici superiori. In particolare Howe sostiene che “gran parte di ciò che scrivono gli assistenti sociali in merito al proprio lavoro riflette una falsa convinzione, che, come categoria, siano in

³⁶⁵ S. Fargion (2009A), *op. cit.*, pag. 80.

³⁶⁶ Cfr. L. Dominelli, *op.cit.*, pag. 35ss. .

³⁶⁷ Cfr. S. Banks, *Etica e valori nel Servizio Sociale*, Erickson, Trento 1999, pagg. 199-203.

³⁶⁸ S. Fargion (2009A), *op. cit.*, pag. 92.

³⁶⁹ M. Lipsky (1980), *Street-level Bureaucracy: The Dilemmas of Individuale in Public Service*, New York, Russel Sage Foundation, pag. XII.

grado di decidere da soli tutto quello che fanno”³⁷⁰, in realtà hanno meno discrezionalità di prima, e i rapporti di potere si sono trasformati a favore dei dirigenti e dei decisori politici. Gli assistenti sociali, non solo in Inghilterra, si sentono sempre più condizionati da adempimenti formali e da procedure burocratiche, in aumento negli ultimi decenni, che di fatto rappresentano il segno di una regolazione sempre più stringente della loro attività.

Pur in presenza di fenomeni come questi, difficili da negare, è possibile una lettura più articolata, come quella di Evans e Harris, i quali ritengono che l’aumento delle regole non necessariamente equivale ad una contrazione della discrezionalità. Occorre chiarire il concetto di discrezionalità, che non può coincidere con la libertà incondizionata da regole; analogamente il potere non si concentra in maniera unilaterale, ma si distribuisce lungo un continuum secondo diverse gradazioni.

L’analisi della pratica lavorativa consente di comprendere che, di fronte ad una situazione, occorre in primis valutare quali normative sono ad essa pertinenti, e, in secondo luogo, stabilire come si può realizzare un intervento che sia compatibile con l’interpretazione che di esse si può dare: entrambi i passaggi hanno un margine significativo di discrezionalità, e lo stile e le modalità dell’intervento da realizzare rimangono in mano all’assistente sociale. Il quadro delineato da Howe dà per scontato che esistano regole chiare che possono essere facilmente applicate alla complessità del lavoro quotidiano, in realtà esistono “elementi di incertezza e di instabilità; è nelle pieghe, negli imprevisti e negli aspetti meno visibili dell’organizzazione che si annidano – o che si possono creare – gli spazi della discrezionalità professionale”³⁷¹. Pur in presenza di diversi equilibri e modelli organizzativi, non si può affermare che l’autonomia professionale sia stata erosa, e dell’ampio margine di discrezionalità presente nei diversi livelli sia burocratici che professionali, è riprova il fatto che spesso si possono osservare significativi divari tra le politiche e la loro attuazione. Si afferma, in altre parole, il paradosso che, anche quando le politiche sono “tese a eliminare la discrezionalità, una loro implementazione efficace presuppone che gli operatori si avvalgano delle proprie facoltà di giudizio per interpretarle e applicarle” e “lo stesso disegno delle politiche può sortire l’ironico risultato di creare ancora più discrezionalità,

³⁷⁰ D. Howe (1991), *Knowledge, power and the shape of social work practice*, in Davies M. (a cura di), *The Sociology of Social Work*, London, Routledge, pag. 203.

³⁷¹ T. Evans, J. Harris, *La discrezionalità nel lavoro degli assistenti sociali. Vincolati dal proprio ente?*, in “Lavoro Sociale”, vol. 9 n. 1, Erickson, Trento, 2009, pag. 63.

vista l'esistenza di una molteplicità di regole e procedure confuse e imprecise, se non contraddittorie³⁷².

La posizione del servizio sociale che dentro alle organizzazioni media tra norme stabilite dai decisori politici e istanze dei cittadini, può essere declinata anche come anello tra le forme 'istituzionali' e le forme 'naturali' della solidarietà sociale.

Lorenz vede il servizio sociale collocato in un'area intermedia tra la "politica sociale" e il "mondo della vita", "è radicato in entrambi i mondi e rimane legato a entrambi"³⁷³; non può concepirsi in toto né come prodotto della politica, quindi della solidarietà "organica", né come appartenente alle forme "meccaniche" della solidarietà sociale, come si esprimono vita quotidiana delle persone e delle comunità. Per Lorenz "questa doppia dipendenza non poteva di per sé fornire una base per la professionalizzazione, ed è perciò comprensibile che i primi assistenti sociali (...) cercarono di iniziare un loro processo di riflessione e di formazione professionale (...) un mezzo per facilitare la ricerca di un punto di vista dal quale entrambi i tipi di processi potessero essere valutati criticamente"³⁷⁴.

Le tre questioni brevemente esaminate, la tensione tra intervento individuale e azione per la giustizia sociale, la dicotomia di aiuto e controllo, la difficile convivenza di autonomia professionale e appartenenza ad una istituzione connotano il servizio sociale come professione complessa, che richiede un rinnovato e continuo impegno sia di elaborazione teorica, sia di impianto formativo. Rimane pienamente valido ancora oggi quanto affermava Elisa Bianchi:

Sostenere la necessità di una preparazione scientifica adeguata per i compiti complessi e impegnativi che gli assistenti sociali si trovano a svolgere, non è idealizzare o sopravvalutare la professione di assistente sociale, ma tendere ad attuarla nei suoi obiettivi più significativi, e predisporre gli strumenti perché lo possa fare.

E ancora, non è tanto il livello della maturazione raggiunta dal servizio sociale come disciplina (...) quanto il livello dei problemi che il servizio sociale affronta, che sollecita responsabilmente a proseguire nella elaborazione teorica, nella ricerca, nella riflessione sulla prassi³⁷⁵.

In questo capitolo sono stati analizzati i diversi modi con cui la sociologia ha guardato alle professioni; sono state evidenziate alcune caratteristiche che, pur non

³⁷² *Ibidem*, pagg. 65-66.

³⁷³ W. Lorenz (2010), *op. cit.*, pag. 26.

³⁷⁴ *Ibidem*, pag. 26.

³⁷⁵ E. Bianchi, *Un nuovo approccio al servizio sociale*, in AA.VV., *Il servizio sociale come processo di aiuto*, Franco Angeli, Milano 1990, pag. 11.

esenti da critiche, configurano in linea di massima il costituirsi di un'attività umana come "professione". È stato preso in considerazione, all'interno del vasto mondo professionale, il sottoinsieme delle professioni sociali, ed in particolare il servizio sociale.

È stato ricostruito, per sommi capi, il cammino che ha portato il servizio sociale, in Italia e nel mondo, alla "terra promessa" del riconoscimento professionale, ma da subito è apparso evidente che non sussiste un traguardo statico e definitivamente acquisito, ma che esso costituisce un terreno "mobile", in cui la professione continuamente negozia e rinegozia il suo ruolo con gli utenti, gli enti, le altre professioni e in cui, riflessivamente, mette in discussione le proprie pratiche e le proprie basi epistemologiche.

Si tratta, come suggerisce Elisa Bianchi, di "proseguire responsabilmente nella elaborazione teorica, nella ricerca, nella riflessione sulla prassi", di individuare percorsi possibili all'interno delle tre antinomie che sono state individuate.

Occorre tenere conto della complessità dei fattori in gioco, della "tipicità epistemologica" che in qualche modo trova un suo corrispettivo anche nella "tipicità prassica" in cui si colloca operativamente il servizio sociale.

Non appare convincente la categoria di "semiprofessione", tanto più che il servizio sociale ha acquisito i riconoscimenti formali propri delle professioni, ed anche la definizione di *managed professionals* sembra lasciare spazio in maniera ambigua al possibile ripresentarsi di argomentazioni, tipiche della sociologia nordamericana, che volevano attribuire uno statuto 'minore' alle professioni sociali. Si potrebbe meglio parlare di "professionisti che lavorano prevalentemente all'interno di organizzazioni", di *managed and manager professionals*, che all'interno di dette organizzazioni possono coprire il ruolo di professionisti di base, di coordinatori, di capiservizio, di dirigenti.

Un percorso su cui la professione sembra oggi avviata è anche quello di promuovere una immagine più veritiera e una informazione più ampia sulle proprie caratteristiche e funzioni, con una maggiore presenza sui mass-media e nel dibattito pubblico, in dialogo con gli altri attori sociali.

All'interno del sistema delle professioni il servizio sociale presenta certamente una sua peculiarità, connessa, come è stato affermato, a "carenza di autoreferenzialità", a scarso utilizzo della "chiusura sociale", e ad un livello medio di reddito nettamente

inferiore; caratteristiche che sono state valutate in modo negativo perché avrebbero ritardato il processo di riconoscimento.

Nel contesto attuale, che è di crisi economica ma anche di crisi della coesione sociale, potrebbe trattarsi però di una tipicità “virtuosa”, capace di fornire indicazioni utili per una riforma complessiva degli ordini e delle professioni, per ridefinire l’apporto che possono dare al sistema sociale.

Le professioni si caratterizzano, secondo una tendenza che ha caratterizzato il pensiero antico come quello della sociologia contemporanea, per l’orientamento al servizio e per l’autonomia etica. La concreta attuazione del credenzialismo e della chiusura sociale ha tuttavia originato, come è stato osservato da più parti, un sistema di privilegi, che ha fatto apparire l’esercizio di una professione più come una garanzia autoreferenziale per il soggetto che un servizio alla collettività. Per dirla con Weber, un “ceto”, che poneva a base della propria eccellenza la conoscenza e l’etica, ha ottenuto di equilibrare il proprio status in termini di ricchezza e di potere.

Il servizio sociale può presentare oggi il modello di una professione non chiusa in se stessa, in movimento, aperta al dialogo con la società, capace di esercitare forme di esclusione e di inclusione. Quindi esigere un percorso formativo articolato e adeguato alla complessità della disciplina, assicurare esami di abilitazione che accertino il rigore e la serietà della preparazione, senza ricorrere a forme esasperate di chiusura sociale. Comprendere forme diverse di esercizio professionale, sia in forma autonoma che dipendente, e nelle diverse posizioni che l’articolazione organizzativa prevede. Una professione quindi che si contraddistingue sempre, a prescindere dalla collocazione, per l’elevatezza intellettuale ed etica, ma che si può collocare trasversalmente nelle diverse posizioni sociali in cui si distribuisce il potere e la ricchezza. Una professione che forse può mettere un po’ da parte il tradizionale e quasi congenito “eccesso di oblatività”, ma che invece non mette da parte e pone all’attenzione di tutti, altre professioni, decisori politici, la società nel suo insieme, i valori della dignità umana e della giustizia sociale che stanno alla radice del suo esistere e del suo operare.

CAPITOLO TERZO

IL TIROCINIO DI SERVIZIO SOCIALE: EVOLUZIONE STORICA, ELEMENTI CARATTERIZZANTI, TENDENZE IN ATTO

Viandante, sono le tue orme
la strada, e niente più.
Viandante, non hai una strada
la strada la fai tu, andando.
Mentre vai si fa la strada,
e girandoti indietro
vedrai il sentiero
che mai più calpesterai.
Viandante, non hai una strada,
ma solo scie nel mare.

(Antonio Machado)

3.1 Tirocinio e professioni

Le professioni, come si è visto, si caratterizzano per il possesso di un corpus teorico di riferimento, che si acquisisce attraverso un percorso formativo specifico, collocato preferibilmente in ambito accademico.

Occorre comprendere il significato che, all'interno di tale percorso, assume il tirocinio, come momento "pratico" della formazione alle professioni in generale e in particolare nella formazione al servizio sociale. Verrà dapprima preso in considerazione il tema generale del tirocinio nella formazione alle professioni, utilizzando il concetto di socializzazione al lavoro, si centerà poi l'attenzione sul tirocinio di servizio sociale, sulla sua evoluzione storica, sugli elementi caratterizzanti, sulle tendenze in atto.

Nella complessità della società contemporanea, i processi di lavoro professionale richiedono in modo crescente "un elevato tasso di capacità progettuali, di capacità di scelta e di *problem solving*, piuttosto che di applicazione di regole e

procedure, derivanti da modelli e sistemi di sapere già consolidati”³⁷⁶. Richiedono inoltre capacità di negoziazione, in generale capacità di scelta in spazi discrezionali che configurano competenze complesse, che non si possono trasmettere in modo compiuto con un linguaggio tecnico-scientifico, in modo diretto. Non è pertanto sufficiente una preparazione incentrata sulle discipline teoriche, “diventa importante riconoscere, come punto di partenza di un progetto formativo professionalizzante, lo studio della realtà professionale così come in concreto è realizzata nelle diverse situazioni”³⁷⁷.

Le diverse forme di tirocinio che sono state previste nelle professioni si possono ricondurre a due tipologie principali: un tirocinio *didattico*, previsto durante l’iter formativo, promosso dall’università, in cui le sedi lavorative assumono una funzione didattica integrativa, e un tirocinio *di prova*, svolto al termine del percorso formativo, che il neolaureato svolge al fine di sviluppare le competenze che gli saranno necessarie per esercitare l’attività. In questo caso gli attori principali sono solo due: il neofita e la sede lavorativa; la sede accademica ha esaurito il suo compito e potrà essere invece la comunità professionale, rappresentata dall’ordine, a verificare l’espletamento del tirocinio ai fini della abilitazione.

Il primo tipo di tirocinio è adottato soprattutto in alcune professioni sociali e sanitarie, come gli assistenti sociali, gli infermieri, gli educatori allo scopo di “mantenere su un piano costantemente dialettico la relazione tra teoria e prassi (...) con la funzione di introduzione progressiva di elementi della realtà lavorativa e professionale nell’universo di riferimento dello studente”³⁷⁸; il secondo tipo è invece prevalente in altre professioni come i medici e gli psicologi.

Il tirocinio può essere definito come “sistema di opportunità di sviluppo professionale”³⁷⁹, rappresenta una esperienza che si presenta con le seguenti caratteristiche: “circoscritta nel tempo, formalizzata, assistita da esperti, con possibilità di verifiche, in itinere e finali, dell’apprendimento e con possibilità di riprovare in caso

³⁷⁶ G. Sarchielli, *Evoluzione delle professioni e significati del tirocinio*, in A. Castellucci, L. Saiani, G. Sarchielli, L. Marletta (a cura di), *Viaggi guidati. Il tirocinio e il processo tutoriale nelle professioni sociali e sanitarie*, Franco Angeli, Milano, 1997, pag. 41.

³⁷⁷ *Ibidem*, pag. 42.

³⁷⁸ L. Saiani, *Il tirocinio nelle professioni socio-sanitarie ed educative*, in A. Castellucci, L. Saiani, G. Sarchielli, L. Marletta (a cura di) (1997), *op. cit.*, pag. 62.

³⁷⁹ G. Sarchielli (1997), *op. cit.*, pag. 43.

di mancato conseguimento dei risultati raggiunti”³⁸⁰. Ad esso è strettamente legata la funzione di tutorship, che nel tirocinio didattico è assicurata sia dalla sede formativa sia dalla sede lavorativa, nella seconda tipologia dalla sola sede lavorativa; la tutorship si configura come “uno spazio fisico e mentale che consente a un formatore e a un formando di incontrarsi perché si produca un episodio di insegnamento-apprendimento”³⁸¹. Il tutor aziendale esercita una guida “in prevalenza orientata a sostenere processi di apprendimento dall’esperienza attivati nei servizi, accompagnando il tirocinante durante le attività svolte sul campo”, mentre il tutor accademico svolge un’azione “in prevalenza orientata a sostenere processi di rielaborazione e di integrazione tra modelli teorici e modelli di azione professionali sperimentati sul campo”³⁸².

Se si vuole dare uno sguardo più generale all’Europa, tradizionalmente in ambito accademico la pratica veniva considerata uno stadio successivo rispetto al percorso di studi; tuttavia le linee evolutive in corso hanno dato origine ad una pluralità di forme organizzative e didattiche, difficilmente inquadrabili, anche limitandosi solo alle professioni sociali:

E’ davvero impossibile fornire una gamma completa di tutti i modelli di tirocinio adottati nei corsi di formazione al lavoro socioeducativo in Europa (...) le differenze all’interno di una stessa nazione sono talvolta rilevanti come quelle tra le diverse nazioni (...) Questo deriva dalla varietà delle professioni sociali che esistono parallelamente in ogni paese³⁸³.

Si riscontrano tirocini che gli studenti possono chiedere prima dell’inizio di un corso di laurea, tra la scuola secondaria e l’università, tirocini collocati nell’ultima parte del corso di laurea o dopo la sua conclusione, tirocini invece integrati nel programma universitario, che si possono svolgere parallelamente allo studio oppure “in blocco”. Questi ultimi favoriscono l’immersione nella pratica lavorativa, ma se non sono adeguatamente accompagnati dalla sede universitaria possono dare luogo a forme di apprendimento troppo distanti, come se realtà e teoria fossero due mondi separati. La supervisione è considerata in generale un fattore di apprendimento cruciale per il

³⁸⁰ G. Sarchielli, *Il tirocinio professionale nel processo di socializzazione al lavoro: richiami concettuali e orientamenti operativi*, in Neve E., Niero M. (a cura di), *Il Tirocinio. Modelli e strumenti dall’esperienza delle scuole di Servizio Sociale italiane*, Franco Angeli, Milano, 1990, pag. 121.

³⁸¹ *Ibidem*, pag. 67.

³⁸² *Ibidem*, pag. 69.

³⁸³ W. Lorenz, *La formazione professionale dell’operatore socioeducativo*, in F. Frabboni, L. Guerra, E. Lodini (a cura di), *Il tirocinio nella formazione dell’operatore socioeducativo*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1995, pag. 125.

tirocinio, ma anche qui si riscontrano forme molto diverse: le funzioni “possono essere ricondotte a una sola persona o essere ripartite tra diverse persone con compiti specifici”³⁸⁴. Intervengono quindi sia tutor della sede lavorativa, sia tutor accademici, sia docenti universitari che guidano gli studenti in incontri di rielaborazione in gruppo. Si possono riscontrare anche esperienze pilota: “gruppi di dieci o più studenti possono intraprendere il tirocinio simultaneamente e possono qualche volta sviluppare e valutare nuovi tipi di servizio per le quali le agenzie non hanno risorse sufficienti”³⁸⁵.

3.2 Tirocinio e socializzazione al lavoro

In riferimento all’attività professionale svolta in un luogo di lavoro (che può essere una organizzazione o uno studio libero-professionale), il tirocinio assume valenza di “socializzazione al lavoro”, più precisamente una socializzazione anticipatoria all’esperienza lavorativa.

Per ogni persona, e anche per il giovane che ha scelto il suo percorso formativo, il lavoro rappresenta una delle aree più significative della vita personale, fonte di autostima e di riconoscimento sociale. La scelta dell’ambito lavorativo si determina sulla base di diversi fattori:

- le attitudini, capacità naturali che possono favorire l’esercizio di una determinata attività;
- gli interessi, che fanno sì che un certo settore eserciti una forza attrattiva;
- le inclinazioni, cioè le componenti motivazionali e affettive che mirano a rispondere a certi bisogni interni;
- le situazioni contingenti, che possono essere le più disparate e condizionare la scelta (esperienze personali e opportunità reali)³⁸⁶.

Il soggetto dapprima produce scelte fantastiche, a titolo di libero esercizio dell’immaginazione, quindi comincia a mettere in atto tentativi volti ad assumere conoscenze sulle realtà che deve scegliere, infine perviene ad una fase realistica in cui opera scelte dapprima formative e poi lavorative. Lo studente che avvia il tirocinio si trova dunque in una condizione maturata dopo un lungo percorso di elaborazione, più o

³⁸⁴ *Ibidem*, pag. 137.

³⁸⁵ *Ibidem*, pag. 139.

³⁸⁶ Cfr. G. Sarchielli, *La socializzazione al lavoro*, Il Mulino, Bologna, 1978, pag. 107-136.

meno attenta, della scelta; i presupposti (attitudini, interessi, inclinazioni, contingenze) della scelta esercitano una notevole influenza sulle condizioni con cui condurrà l'esperienza di tirocinio, le conoscenze, le capacità, le motivazioni che sarà in grado di mettere in campo. In particolare occorre tenere conto delle aspettative, che sono determinate sia dai bisogni personali, sia dalle rappresentazioni che lo studente si è fatto su una determinata attività lavorativa.

La socializzazione al lavoro è una forma di socializzazione adulta che consiste in “un processo di acquisizione di conoscenze, capacità, valori, motivazioni necessarie per diventare membro a pieno titolo di una organizzazione lavorativa”³⁸⁷. Come ogni altra forma di socializzazione, comporta l'acquisizione della cultura di un certo gruppo sociale, comporta l'apprendimento di un ruolo, inteso come complesso di norme e regole di azione di cui l'ambiente si aspetta il rispetto, e comporta altresì la capacità di controllare i propri impulsi per mantenere un comportamento adeguato.

È importante notare che la socializzazione rappresenta, sin dall'infanzia, un processo interattivo tra azioni del soggetto e aspettative dell'ambiente; tanto più la socializzazione adulta, e la socializzazione all'esercizio di una attività complessa come una professione, non si può limitare ad un adattamento ai condizionamenti dell'ambiente, ma rappresenta un processo “ove il soggetto mantiene la possibilità di «negoziare il proprio destino» e, comunque, di individuare le strategie che reputa più adatte alla situazione”³⁸⁸. Tra aspettative e interessi del soggetto e la realtà oggettiva del lavoro non vi può essere perfetta corrispondenza, per cui già nel tirocinio occorre che emerga la capacità di negoziare, in un contesto di relazione e di comunicazione aperta.

Gli equilibri negoziati sono sempre provvisori, perché cambia il soggetto e cambiano le condizioni dell'ambiente; il tirocinio, quale esperienza di socializzazione, comporta “un intimo e persistente legame tra soggetto e ambiente”³⁸⁹; non è un caso che il servizio sociale, che di rapporto tra soggetto e ambiente se ne intende, abbia da sempre per il tirocinio una particolare predilezione, per “connaturalità”, potremmo dire.

Appare a questo punto opportuno operare qualche distinzione terminologica. Il termine tirocinio appartiene ad una area semantica, nell'ambito della socializzazione al lavoro, che comprende altri termini come addestramento e apprendistato.

³⁸⁷ *Ibidem*, pag. 46.

³⁸⁸ *Ibidem*, pag. 207.

³⁸⁹ *Ibidem*, pag. 204.

Con il termine *addestramento* si intende “un insieme di tecniche orientate all’acquisizione di capacità e conoscenze, necessarie per l’esecuzione dei compiti professionali richiesti da un certo ruolo”³⁹⁰. Si pone quindi l’accento sulle capacità strumentali, tendenzialmente ripetitive, per esercitare determinate prestazioni tecnico-professionali, ma si considerano anche obiettivi più complessi come le motivazioni, l’immagine di sé, le capacità negoziali. A livello organizzativo i “corsi di addestramento” hanno un carattere formalizzato e implicano un’interazione tra lavoratori e superiori o esperti, che può dar luogo a valutazioni e sviluppi di carriera.

L’*apprendistato* invece “si caratterizza per il tipo di rapporto diretto tra il neofita e uno o più membri anziani, che dovrebbe assicurare la partecipazione a pieno titolo alla vicenda lavorativa”³⁹¹. Nella realtà attuale, anziché l’anziano, si utilizza più in generale un lavoratore esperto, che abbia un certo numero di anni di esperienza lavorativa in quel settore o, ancora meglio, in quella stessa azienda. Esso si può svolgere sia ai livelli più bassi dell’occupazione operaia come alle posizioni più alte dell’esercizio professionale, si contraddistingue per la centralità della relazione tra esperto e neofita, la guida dell’esperto diventa il fattore principale di apprendimento. Si tratta in generale di un metodo più costoso di formazione, perché richiede l’impegno di numerosi soggetti, per un tempo prolungato di affiancamento. L’obiettivo è quello di trasmettere sia competenze tecniche, sia un modello socioprofessionale da emulare. Per come è stato in prevalenza inteso, si è caratterizzato per “l’interiorizzazione progressiva di un insieme di comportamenti pratici, di gesti abituali, trasmessi per mimesi con l’intermezzo di relazioni interpersonali gerarchizzate (...) senza che il giovane apprendista sviluppi e articoli adeguatamente il proprio campo cognitivo, essendo di fatto indirizzato solamente a «vedere e rifare»”³⁹².

Il *tirocinio* ha in comune con l’apprendistato la relazione diretta tra l’esperto e il neofita, ma mira a superare i limiti sopra evidenziati, ed è infatti stato definito come “spazio formale per un apprendistato cognitivo ed emotivo”³⁹³, rappresenta l’esperienza di un incontro diretto con il supervisore e con l’ambiente di lavoro, che richiede il coinvolgimento del soggetto, delle sue dimensioni cognitive ed emotive, per consentire

³⁹⁰ *Ibidem*, pag. 64.

³⁹¹ *Ibidem*, pag. 65.

³⁹² *Ibidem*, pagg. 65-66.

³⁹³ G. Sarchielli (1997), *op. cit.*, pag. 48.

lo sviluppo di una conoscenza *personale*, secondo l'accezione di Polanyi, che non è solo una conoscenza pratica o tecnica, e neppure può essere totalmente concettualizzata.

Il termine tirocinio etimologicamente deriva dal latino *tiro, tironis*, che significa *giovane recluta, coscritto*; *tirocinium* significa a sua volta *tirocinio militare, primo servizio alle armi*, con l'accento posto alla condizione di *inesperienza*³⁹⁴. Si tratta dunque di una parola appartenente all'uso militare che evoca un periodo di prova, di prima esperienza dentro ad un'organizzazione specializzata, con la guida e il controllo dei veterani più esperti. Successivamente il termine ha cominciato ad indicare, con un significato più vasto, l'apprendistato necessario per l'acquisizione di un mestiere. Per lungo tempo l'educazione all'arte, al mestiere, alla religione si è realizzata attraverso l'apprendimento dall'esperienza, con l'affiancamento di un maestro (artista, artigiano, guida spirituale). Nell'epoca industriale moderna invece la formazione si presenta come separata dal lavoro, è stata collocata in spazi sociali separati e relativamente protetti. Si può dunque considerare il tirocinio attuale come una ripresa, sia pure in un contesto completamente cambiato e con forme diverse, di antiche modalità formative.

La definizione di Sarchielli, “un sistema di opportunità per lo sviluppo professionale”³⁹⁵, mette l'accento sulla costruzione di un sistema, inteso innanzitutto come sistema di conoscenze e di competenze, ritenute indispensabili per l'esercizio di un'attività professionale. Per la definizione di tali contenuti, e per la predisposizione delle condizioni di apprendimento, occorre però costruire un altro sistema, quello tra gli attori coinvolti (sedi formative, sedi operative, gruppo professionali, studenti), che negozierà al suo interno il significato attribuito a quella professione e quindi le condizioni, curriculari e organizzative, necessarie per garantire la formazione di chi voglia accedervi.

Nel tirocinio convergono più attori, che sono a loro volta dei sistemi, dando così origine ad una “intersezione di sistemi”³⁹⁶, ad un “sistema di sistemi”; in realtà il tirocinio didattico, svolto durante il percorso di studi, è patrimonio soprattutto di precedenti scuole extrauniversitarie (scuole per educatori, per assistenti sociali, istituti magistrali per la formazione dei maestri elementari), è una esperienza relativamente nuova nell'organizzazione accademica, a cui è approdato in coincidenza con il passaggio all'università dei percorsi formativi di alcune professioni socioeducative e

³⁹⁴ L. Castiglioni, S. Mariotti, *Vocabolario della Lingua Latina II*, Loescher, Torino, 1966, pag. 1479.

³⁹⁵ G. Sarchielli (1997), *op. cit.*, pag. 43.

³⁹⁶ Cfr. L. Gui (1999), *op. cit.*, pag. 85.

sanitarie. L'attivazione dei corsi di laurea per educatori e per assistenti sociali ha stimolato l'università ad aprirsi ad un nuovo rapporto con il territorio:

Si può pensare ad una sorta di nuovo patto che viene stipulato fra le università e il loro territorio di riferimento primario. Un patto che coinvolga gli attori sociali tutti, le popolazioni, i cittadini, le istituzioni (...) un patto fra la sfera dello studio-ricerca e del lavoro-proposta che tenti di superare lo stesso attuale atteggiamento esistente tra stato che comanda ed eroga e cittadini che usano, fruiscono, subiscono; un patto fra il senso dell'autonomia universitaria e quello dell'autonomia diffusa nella società³⁹⁷.

Non è un caso che il tirocinio abbia coinvolto in modo crescente, negli ultimi anni, il mondo del terzo settore, che rappresenta un attore sociale sempre più importante, in una doppia valenza: da una parte associazioni e cooperative accolgono al loro interno tirocinanti, per converso il tirocinio diventa fattore catalizzatore di una formazione che favorisce la cittadinanza attiva, connette gli attori, prepara nuovi operatori con una visione

tendente a valorizzare forme comunitarie, di impresa non profit, di imprenditorialità sociale più attenta a taluni valori di solidarietà e di cooperazione, di attività che risponde a bisogni sociali (personali, di aggregati, di comunità etc.) e che pure venga gestita secondo modalità che ne garantiscano il buon esito economico e la gratificazione, anche finanziaria, per chi vi lavora³⁹⁸.

3.3 L'evoluzione del tirocinio di servizio sociale in Italia

Il tirocinio di servizio sociale si è sviluppato dapprima all'interno delle scuole dei paesi anglofoni, dove la professione ha avuto origine: da subito si è affermata la configurazione teorica-pratica dei programmi di formazione. Lorenz intravede la forma del tirocinio nello stesso sorgere delle prime pratiche professionali: i "Settlements" erano un movimento inglese che, a partire dal 1884, crearono insediamenti abitativi, da parte di donne e uomini delle classi superiori, in quartieri poveri, con lo scopo di favorire uno scambio tra classi, fornire stimoli culturali alle popolazioni marginali e una coscienza sociale a quelle agiate, insomma per sensibilizzare tutti a lottare per ridurre le distanze sociali e realizzare una maggiore equità sociale. All'interno di queste esperienze, era previsto anche il soggiorno temporaneo di studenti privilegiati

³⁹⁷ A. Merler, *Il tirocinio e le altre prospettive della formazione universitaria*, in Commissione Tirocinio, Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione, *Il Tirocinio*, Università di Sassari, 2001, pag. 21.

³⁹⁸ M. L. Piga, *Formare ad una operatività sociale, per una cultura dei servizi*, in Commissione Tirocinio, Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione, *op. cit.*, pag. 27.

provenienti dalle prestigiose università di Oxford e Cambridge, “la prima forma di tirocinio moderno”³⁹⁹, secondo Lorenz, che consentiva agli studenti di apprendere competenze complesse attraverso il coinvolgimento diretto nell’azione.

Nell’Italia del periodo fascista la già citata Scuola di Assistenza Sociale di San Gregorio al Celio a Roma prevedeva dopo sei mesi di formazione teorica un tirocinio pratico di due mesi nelle fabbriche; in alcune regioni del Nord era praticato un intervento sociale, non ancora metodologicamente fondato, basato sul comune buon senso e sulla tradizione assistenziale cattolica e laica, il quale prevedeva nelle aziende industriali prime forme di aiuto agli operai, soggetti alle rapide trasformazioni della società e dei suoi processi produttivi; veniva predisposta una preparazione pratica per le giovani donne che volevano assumere il ruolo di “segretaria sociale”⁴⁰⁰.

Solo dal secondo dopoguerra, con l’istituzione delle scuole di servizio sociale di durata biennale, si avvia un vero e proprio percorso di riflessione sulla formazione teorica e pratica dell’assistente sociale, che è parallelo all’elaborazione riguardante i valori, le metodologie, i modelli teorici propri della professione, che, come è noto, viene importata dai paesi anglosassoni all’Italia, attraverso convegni internazionali, soggiorni negli Stati Uniti d’America di docenti e studenti europei, missioni compiute da studiosi americani presso le scuole italiane.

Il tirocinio divenne, sin dal Convegno di Tremezzo del 1946, oggetto di confronto e di discussione tra operatori e studiosi italiani: per teorie e metodi si faceva riferimento al pensiero anglosassone, ma il significato della nuova professione era colto all’interno del clima culturale e politico del momento, mentre si progettava uno stato democratico e partecipativo e si proponeva un’azione solidale verso la società che era uscita ferita dagli eventi bellici.

Nelle nascenti scuole di servizio sociale, che si ispiravano a diversi orientamenti culturali, associate in consorzi nazionali, la durata dei corsi fu inizialmente stabilita in due anni, saliti a tre negli anni ‘50, ed era in ogni caso presente l’esperienza di tirocinio, che “si attuava prevalentemente nelle fabbriche, poi nei sanatori, nelle organizzazioni

³⁹⁹ W. Lorenz, *Il tirocinio nella formazione di Servizio Sociale. Dal passato al futuro*, in A. Campanini (a cura di), *Scenari di welfare e formazione al servizio sociale in un’Europa che cambia*, UNICOPLI, Milano, 2009, pag. 190.

⁴⁰⁰ Si trattava di forme di intervento praticate da operatori attrezzati di bontà, pazienza, tatto e soprattutto buon senso, che operavano in campi d’azione che sarebbero poi diventati di pertinenza dell’assistente sociale; era però già richiesta la capacità di stabilire relazioni di aiuto. (Cfr. L. Gui, *Servizio Sociale fra teoria e pratica. Il tirocinio, luogo di integrazione*, LINT, Trieste, 1999, pagg. 69-70).

dei lavoratori, quindi negli Enti Comunali di Assistenza⁴⁰¹. La formazione pratica impiegava una notevole parte, circa un terzo, del monte ore complessivo, all'interno di un modello organizzativo che prevedeva una presenza costante degli studenti: addirittura a tempo pieno in alcune esperienze iniziali, e in ogni caso poi con l'obbligatorietà della frequenza.

Le scuole avevano una natura giuridica privata, erano finanziate nell'ambito dei programmi internazionali di aiuto economico postbellico: si tratta di una condizione che ha provocato lo svantaggio di una formazione rimasta a lungo esterna al sistema scolastico pubblico, ma ha permesso una maggiore autonomia nell'organizzare i propri programmi e le modalità formative, in forma aperta e flessibile sulla base dell'evoluzione del contesto sociale.

All'interno delle scuole e degli enti nazionali (O.N.M.I., E.N.A.O.L.I., O.N.P.I. etc.) che ospitavano il tirocinio, prese avvio una riflessione sulla prassi in uso, e sul suo significato, che assunse sfumature teoriche diverse, talora più orientate a considerare la pratica come applicazione della teoria, talaltra a ricercare teorizzazioni a partire dall'esperienza; tali elaborazioni furono successivamente riprese e sviluppate con il contributo determinante degli enti locali, nel frattempo subentrati a gestire gli interventi sociali.

Gli ampi fenomeni di contestazione della fine degli anni '60 e degli anni '70 comportarono, com'è noto, la messa in crisi del ruolo tradizionale dell'assistente sociale, lambirono anche la prassi formativa del tirocinio, sospettato di costituire uno sfruttamento del lavoro degli studenti, senza tuttavia arrivare ad intaccarlo: fu infatti mantenuto e reinterpretato, su istanza di docenti e studenti, come occasione di presa di coscienza politica, di approccio critico all'organizzazione sociale in atto, di sperimentazione concreta di forme innovative di intervento.

Nel frattempo si era conclusa la vicenda delle originarie scuole di servizio sociale, prende forma una fase transitoria in cui le scuole vengono rilevate e gestite da regioni e consorzi di enti locali, protagonisti di quella fase di profonde trasformazioni normative e istituzionali, che diedero origine a nuovi servizi territoriali sociali e sanitari.

A partire dagli anni '80, parallelamente alla ripresa del tema della metodologia professionale, si approfondisce l'elaborazione culturale sul percorso formativo dell'assistente sociale e sul ruolo del tirocinio, ad opera delle nuove scuole di servizio

⁴⁰¹ L. Gui (1999), *op. cit.*, pag. 73.

sociale, nel frattempo avviate a ripetute trasformazioni istituzionali, sancite dalla nuova normativa. L'evoluzione del sistema formativo degli assistenti sociali fu sollecitato da diversi soggetti politici e istituzionali, intervenuti con proposte culturali e legislative tese a realizzare un nuovo assetto, ed ebbe una forte accelerazione negli ultimi due decenni del secolo.

Grazie anche alle pressioni esercitate dagli assistenti sociali riuniti nella Associazione Nazionale ASSNAS, prese finalmente concreto avvio il processo di riordino della formazione, convogliata all'interno dell'Università. In applicazione del D.P.R. 162/1982 (concernente l'istituzione delle Scuole Dirette a Fini Speciali), fu emanato l'ordinamento delle Scuole per Assistenti Sociali (D.M. del 30 aprile 1985), le uniche autorizzate a rilasciare il titolo abilitante all'esercizio della professione (D.P.R. 14/1987).

Il D. M. del 1985 regola il curriculum formativo e prevede un monte ore minimo di attività di tirocinio pratico (almeno 500 ore nel triennio), svolto di norma sotto la guida di un docente di materia professionale per almeno due anni e per un minimo di due giorni la settimana, per periodi continuativi. La guida del docente si esplica anche attraverso un collegamento con i supervisori degli enti convenzionati.

Il passaggio da una formazione gestita in prevalenza da enti locali o privati ad una formazione universitaria non è stato indolore: c'era il timore diffuso che venisse a perdersi l'aspetto più originale e valido della formazione al lavoro sociale e cioè lo stretto legame tra teoria e pratica, col rischio che il tradizionale approccio accademico (inteso come mero insegnamento teorico) riuscisse a inglobare anche quest'area periferica che era riuscita finora a mantenere la propria specificità.

Questo pericolo fu in larga parte scongiurato, pur in presenza di una riduzione del monte ore di attività pratica: “con l'assegnazione della responsabilità di questa fase formativa (il tirocinio) ai docenti delle cosiddette materie professionalizzanti, si avvalorò ulteriormente il carattere teorico pratico del percorso formativo dell'assistente sociale”⁴⁰², e soprattutto grazie all'impegno dei docenti e dei tutor si evitò che andasse perduto il patrimonio sin lì accumulato di esperienze didattiche, scientifiche,

⁴⁰² M. Tognetti Bordogna, *Ripensare il passato per progettare il futuro: la figura professionale dell'assistente sociale e il processo di tutoring*, in A. Castellucci, L. Saiani, G. Sarchielli, L. Marletta (a cura di), *Viaggi guidati. Il tirocinio e il processo tutoriale nelle professioni sociali e sanitarie*, Franco Angeli, Milano, 1997, pag. 243.

metodologiche, di contenuti di specificità professionale sperimentati ed elaborati nei tirocini e nelle teorizzazioni.

Con la successiva introduzione del Diploma Universitario in Servizio Sociale il tirocinio è confermato componente costitutiva della formazione dell'assistente sociale, viene innalzato il monte ore minimo, e si sottolinea il ruolo del servizio e dell'assistente sociale incaricato del *coordinamento* (termine che tuttavia svisciva il ruolo di supervisore):

Le almeno 600 ore di attività pratiche di tirocinio professionale sono svolte sotto la guida di un docente di materia professionale e con il coordinamento di un assistente sociale operante negli Enti convenzionati presso cui si svolge il tirocinio. Le attività di tirocinio – costitutive della formazione nel Servizio Sociale – debbono essere svolte presso il Servizio Sociale di qualificati Enti pubblici o privati, con i quali saranno stipulate apposite convenzioni (D.M. 23/7/1993, art. 4).

Il nuovo assetto istituzionale venutosi a creare disegna, secondo Tognetti Bordogna, una grande complessità: il tirocinio, inserito in una realtà accademica poco propensa all'esperienza pratica, si esercita di fatto in servizi ed enti sottoposti a continue trasformazioni normative ed organizzative; è inoltre campo speciale di sperimentazione e trasmissione di quella cultura professionale che la comunità degli operatori esprime ora, oltre che con gli strumenti tradizionali, anche attraverso l'Ordine Professionale istituito dalla Legge 84/1993. In questo quadro,

sia il tutor (intendendo il docente della sede del D.U.) sia il supervisore (il tutor della sede del servizio in cui lo studente sperimenta il proprio specifico professionale in costruzione) sono chiamati a giocare un forte ruolo di negoziazione a causa della complessità e della dinamicità di cui si è detto⁴⁰³.

La realizzazione concreta del tirocinio vede l'attività concentrata soprattutto nel II e nel III anno. Laddove previsto, nel I anno viene organizzata una attività di conoscenza degli enti e dei servizi esistenti. Gli obiettivi del tirocinio, nel II anno di corso, si concentrano sulla conoscenza del territorio, l'analisi del servizio, dell'utenza e dei processi di intervento, con un primo utilizzo degli strumenti professionali nel lavoro con le persone utenti. Nel III anno il tirocinante lavora alla costruzione dell'identità professionale, sperimentandosi direttamente nel gruppo di lavoro, nella relazione con l'utente, nella partecipazione a progetti avviati o da avviare; apprende ad utilizzare metodi e tecniche professionali, acquisendo gradualmente autonomia e consapevolezza di sé.

⁴⁰³ *Ibidem*, pag. 247.

Per lo svolgimento dell'intero percorso di tirocinio, in alcune sedi formative si è scelto di organizzare un'esperienza biennale all'interno dello stesso servizio, per favorire un maggiore coinvolgimento del tirocinante; in altre sedi invece si preferisce l'inserimento in due servizi diversi, che consentano una conoscenza più diversificata delle funzioni dell'assistente sociale, individuati preferibilmente in un servizio di base nel primo anno e in un servizio specialistico nell'anno successivo. Le sedi formative si convenzionano, per la realizzazione del tirocinio, con enti locali, aziende sanitarie, ministeri, e più recentemente anche con le organizzazioni del terzo settore, che stanno assumendo un ruolo crescente all'interno del nuovo welfare.

Questo è, per sommi capi, l'assetto organizzativo del tirocinio quando si determinano le condizioni normative per la tanto attesa costituzione dei corsi di laurea in servizio sociale, che rappresentano il traguardo finale di questa progressiva evoluzione. Nel 1998 per poter istituire a Roma e a Trieste due lauree sperimentali in servizio sociale era stato necessario introdurre un quarto anno al ciclo triennale, ma con il D.M. 509 del 1999 e il successivo D.M. 4 agosto 2000 il problema viene superato, perché vengono istituiti corsi di laurea triennali e corsi di laurea specialistica, secondo il modello europeo articolato su due livelli formativi, triennale il primo, biennale il secondo: "Ad imitazione del pragmatismo formativo anglo-nordamericano, le lauree di primo livello, dovevano poter fornire competenze immediatamente spendibili sul mercato del lavoro, le lauree di secondo livello, invece, dovevano consentire approfondimenti teorico-scientifici maggiori e orientati alla ricerca"⁴⁰⁴.

Vengono istituite la classe di laurea triennale in "Scienze del Servizio Sociale" e la classe di laurea specialistica in "Programmazione e Gestione delle Politiche e dei Servizi Sociali", che, a seguito del D.M. 240/2004 e del D.M. 16 marzo 2007, assumeranno la denominazione di classe di laurea triennale in "Servizio Sociale" e classe di laurea magistrale in "Servizio Sociale e Politiche Sociali".

Il passaggio dai Diplomi Universitari alle Lauree Triennali è stato abbastanza agevole, con alcune integrazioni del programma di studi e il tirocinio, che ha conservato la precedente impostazione, però con una diminuzione consistente di ore in alcune sedi. Infatti il D.M. 4 agosto 2000 prevede genericamente, all'allegato 6 "l'obbligo di attività esterne come tirocini formativi presso strutture di servizio". Con il nuovo ordinamento,

⁴⁰⁴ L. Gui, *Tirocinio tra mandato, competenze sul campo e nuova formazione dell'assistente sociale*, in A. Campanini (a cura di), *Scenari di welfare e formazione al servizio sociale in un'Europa che cambia*, UNICOPLI, Milano, 2009, pag. 251.

il D.M. 16 marzo 2007 stabilisce che il corso triennale “deve anche prevedere almeno 18 crediti formativi universitari (CFU) per Tirocinio e guida al tirocinio, privilegiando la supervisione da parte di assistenti sociali”, con una garanzia normativa più stringente sia in termini quantitativi che qualitativi. Nel triennio dovranno essere previste quindi almeno 450 ore di tirocinio, comprensive dell’esperienza nei servizi e dei corsi di guida e rielaborazione previsti in aula.

Più complessa appare la situazione dei corsi di laurea magistrale, che sono stati creati senza precedenti storici, e al cui interno il tirocinio sta ancora cercando una propria fisionomia specifica. In riferimento alla formazione di primo livello, il panorama presenta criticità che verranno approfondite in conclusione del presente capitolo.

L’evoluzione del tirocinio di servizio sociale in Italia viene riletta da Gui secondo un modello di interpretazione intersistemica, che considera il tirocinio come campo in cui si intrecciano gli interessi dei tre attori in gioco (le istituzioni formative, gli enti che gestiscono servizi sociali, la comunità professionale), che negoziano da posizioni di forza culturale e organizzativa diversa:

- In una prima fase (1945-1970) l’autorevolezza tecnica è in mano soprattutto alle scuole, che disegnano il mandato sociale e le funzioni dell’assistente sociale “fornendo consulenza agli enti e generatività alla figura professionale”⁴⁰⁵. Gli enti conservavano la vecchia configurazione istituzionale e avevano scarsi strumenti culturali per interpretare la realtà sociale, la comunità professionale era ancora in una fase nascente.
- In una seconda fase (1970-1980) le scuole sono state delegittimate dal nuovo clima sociale e dalla stessa comunità professionale, che attraversa una crisi identitaria. Sono gli enti che assumono il ruolo prevalente nella organizzazione dei tirocini, e anche nella gestione della formazione, perché “hanno bisogno di preparare operatori omogenei ai nuovi indirizzi di politica sociale e competenti nel metterli in atto”⁴⁰⁶.
- Nella terza fase (dal 1980 a metà degli anni ‘90) si assiste ad un maggiore bilanciamento delle posizioni, con la comunità professionale che assume anch’essa, accanto agli altri due sistemi, ruolo da protagonista: elabora e

⁴⁰⁵ *Ibidem*, pag. 255.

⁴⁰⁶ *Ibidem*, pag. 255.

sistematizza un corpus metodologico e teorico, trasmesso anche attraverso il tirocinio, rivendica nella società la propria specificità di categoria e ottiene importanti riconoscimenti normativi con il valore legale del titolo, l'istituzione dell'albo, l'ingresso in università.

- Con la quarta fase (dagli anni '90 ad oggi) si arriva alla situazione attuale, in cui è entrata in gioco con forza l'Università, istituzione socialmente prestigiosa, che ha fornito legittimazione esterna alla professione, ma con cui la professione deve negoziare, come si dirà meglio più avanti, programmi formativi effettivamente professionalizzanti. Il ruolo dei servizi, alle prese con la crescente crisi del welfare, appare oggi meno pregnante.

3.4 La supervisione didattica come elemento caratterizzante del tirocinio di servizio sociale

Sul tirocinio di servizio sociale sono state date in Italia diverse definizioni, sostanzialmente omogenee⁴⁰⁷, che possono così essere sintetizzate: *una esperienza, guidata e protetta, di apprendimento sul campo, in contesti reali, che permette la sperimentazione e l'acquisizione graduale di conoscenze, abilità tecniche ed atteggiamenti professionali propri dell'assistente sociale.*

Il tirocinio si differenzia dalle altre forme di apprendimento dall'esperienza (addestramento, apprendistato), in quanto attribuisce una particolare importanza alla supervisione, la quale implica da un lato una precisa responsabilità didattica dell'operatore, dall'altro l'esigenza da parte dello studente di rielaborare i diversi aspetti dell'esperienza avvalendosi del rapporto individualizzato con il supervisore.

La supervisione si pone allora come un processo specifico di apprendimento che si struttura e procede all'interno di una relazione di scambio in cui assumono rilievo i processi identificatori con cui l'allievo impara dall'operatore e attraverso cui il supervisore può conoscere ed aiutare il tirocinante nell'acquisizione delle capacità tecniche e delle abilità professionali che definiscono un ruolo lavorativo⁴⁰⁸.

⁴⁰⁷ Si vedano ad esempio: C. Bisleri, S. Giraldo, *Tirocinio e professionalità nell'evoluzione del Servizio Sociale Italiano*, in E. Neve, M. Niero (a cura di), *Il Tirocinio. Modelli e strumenti dall'esperienza delle scuole di servizio sociale italiane*, Franco Angeli, Milano, 1990, pag. 44; M. Tognetti Bordogna (1997), *op. cit.*, pag. 240; M. L. Raineri, F. Folgheraiter, *Il tirocinio professionale nella formazione di base al servizio sociale, Introduzione all'edizione italiana* in K. Ford, A. Jones, *La supervisione dei tirocini nel Servizio Sociale*, Erickson, Trento, 1991, pag. 9.

⁴⁰⁸ C. Bisleri, E. Bonomini, *L'esperienza di formazione dei supervisori al tirocinio* in "Prospettive Sociali e Sanitarie" n. 1, Milano, 1985, pag. 18.

Supervisione, relazione, apprendimento sono le parole chiave che connotano l'esperienza del tirocinio.

Etimologicamente, la parola *supervisione* comprende due termini latini: *super*, che indica una veduta dall'alto, e *visione*, che designa, in latino come in italiano, la percezione visiva, una osservazione accurata, una veduta di insieme, un quadro della realtà, non solo in relazione all'atto fisiologico della vista, ma anche, per estensione, all'idea, al concetto, all'immagine mentale. Con una interpretazione basata sull'etimologia, si può dire che “la *supervisione* è qualcosa che attiene ad una visione globale e dall'alto, eterodiretta, indirizzata alla realizzazione di un'opera, e quindi ad alta complessità, con uno schema di riferimento teorico”⁴⁰⁹.

È stata però la lingua inglese a unire i due termini, e a designare, con *supervision*, l'azione di soprintendenza, sorveglianza rispetto alla realizzazione di un'attività. Il termine è stato utilizzato soprattutto in ambito amministrativo e aziendale, in riferimento a funzioni di produzione, marketing, contabilità, acquisti, personale: è opportuno tener presente che in questo contesto la finalità principale si riferisce al buon funzionamento dell'organizzazione e alla produzione di beni e servizi adeguati.

Il termine è stato utilizzato poi in ambiente psicoanalitico e più in generale psicologico “per designare il processo con cui l'allievo psicanalista sottopone al controllo di uno psicanalista sperimentato alcuni casi che segue, per verificare le proprie capacità e abilità nell'applicazione del metodo psicoanalitico”⁴¹⁰.

Nell'ambito del servizio sociale statunitense, la *supervisione* fu introdotta negli anni '30 con una funzione prettamente amministrativa, e solo in un secondo tempo acquisì anche una valenza educativa: essa era sorta all'interno degli enti per garantire, secondo un modello tayloristico dell'organizzazione del lavoro, che ciascun operatore perseguisse realmente gli scopi dell'organizzazione, ma successivamente dovette fare i conti con le difficoltà dell'assistente sociale, impegnato in un lavoro relazionale, che richiedeva attenzione e aiuto rispetto al proprio percorso di crescita professionale. Integrando le due funzioni, la *supervisione* può essere definita “un processo amministrativo ed educativo utilizzato ampiamente nelle agenzie di Servizio Sociale

⁴⁰⁹ C. Pregno, D. Simone, *Il difficile, il lontano, il vicino: appunti sul tirocinio professionale degli assistenti sociali*, in “Rassegna di Servizio Sociale” n. 3, EISS, Roma, 1997, pag. 24.

⁴¹⁰ F. O. Manoukian, *Il bisogno di supervisione*, in “Prospettive Sociali e Sanitarie” n. 18, Milano, 1988, pag. 9.

per aiutare gli assistenti sociali a sviluppare e ad affinare ulteriormente le loro competenze e per provvedere una garanzia di qualità per i clienti”⁴¹¹.

Si viene a delineare un’accezione che comprende da un lato attività di sostegno tecnico-professionale, dall’altro funzioni di controllo organizzativo, ossia orientare le attività di altri professionisti al fine di conseguire gli obiettivi propri della agenzia di appartenenza.

Il termine fu adottato anche nel servizio sociale italiano del dopoguerra: la supervisione fu introdotta negli enti nazionali che avevano adottato il servizio sociale come modalità d’intervento, e contemporaneamente il suo utilizzo “caratterizzò fin dall’inizio la formazione teorico-pratica delle prime scuole di Servizio Sociale”⁴¹², con la funzione di verificare le motivazioni e attitudini dello studente, le acquisizioni teorico-pratiche sulla metodologia, le reazioni emotive nell’impatto con gli utenti e i servizi.

La supervisione risulta essere pratica ufficiale nei principali Enti (E.N.A.O.L.I., U.D.S.S.M., I.S.S.C.A.L., ecc.) non solo per gli studenti, ma per gli stessi assistenti sociali e in particolare per i nuovi assunti. La figura del supervisore è riconosciuta formalmente nell’organizzazione e la funzione esercitata da un responsabile locale e/o regionale⁴¹³.

La ripresa del dibattito sulla supervisione, avvenuta dagli anni ‘80 perviene ad una ridefinizione della stessa che, andando oltre gli aspetti amministrativi, rimette al centro la funzione di sostegno formativo e di rielaborazione. Nei periodi successivi si andò sempre più delineando la distinzione tra la *supervisione professionale*, destinata ad entrare in crisi negli anni ‘70 e successivamente rilanciata, e la *supervisione didattica*, rivolta agli studenti in tirocinio, che si è conservata relativamente intatta fino ad oggi.

Reboulaz qualifica la supervisione come forma di *rielaborazione dell’esperienza* e di *accompagnamento alla riflessione*: la sola esperienza non è di per sé formativa, ma deve essere “fatta oggetto di riflessione sistematica, perché lo studente tragga da essa elementi di conoscenza di sé, del proprio ruolo, del lavoro ed acquisisca consapevolezza

⁴¹¹ “An administrative and educational process used extensively in social work agencies to help social workers further develop and refine their skills and to provide quality assurance for the clients” (R. L. Barker, *The Social Work Dictionary*, 3rd, NASW press, Washington D.C., 1995, pagg. 371-372).

⁴¹² E. Neve, *Introduzione a AA. VV., La supervisione. Orientamenti ed esperienze di guida dei tirocini professionali*, Franco Angeli, Milano, 1995, pag. 14.

⁴¹³ G. Gottardi, *Il tirocinio nella letteratura – Bibliografia ragionata*, in E. Neve, M. Niero (a cura di) (1990), *op. cit.*, pag. 381.

del proprio modo di imparare”⁴¹⁴, e tutto questo richiede che il percorso sia guidato da figure specifiche. Rielaborazione indica, etimologicamente, un’azione costruttiva sulla realtà⁴¹⁵, e la supervisione in generale rappresenta “un lavoro sulla realtà”⁴¹⁶. Per Raineri, “il supervisore «osserva», in maniera riflessiva, il tirocinante che rielabora la sua esperienza e, attraverso il feedback, lo aiuta a individuarne i significati”⁴¹⁷.

La presenza del supervisore richiama un principio di base: “Il fattore umano è e resta determinante per il prodursi delle conoscenze”⁴¹⁸. Perché lo studente possa intraprendere e portare a termine il percorso di acquisizione della professione, occorre che si confronti con una figura da imitare, con cui identificarsi, e infine da abbandonare, superare, talvolta tradire.

Figura affine alla supervisione, ma distinta, è rappresentata dal tutorato, che rimanda ad una specifica impostazione dell’organizzazione dell’insegnamento universitario nei paesi anglosassoni, e che nel nostro contesto è stato identificato con la funzione di raccordo tra l’insegnamento teorico della sede formativa e l’insegnamento pratico impartito nei servizi, funzione che si rivolge allo studente in chiave di sostegno e facilitazione (*tutorship*).

Le funzioni di guida didattica (docenza) e di tutoraggio del tirocinio sono variamente organizzate nelle sedi universitarie: la responsabilità didattica e il collegamento con le materie professionali è generalmente affidata al docente di “Metodi e Tecniche del Servizio Sociale”, ma in alcuni casi è stata individuata la specifica figura del docente di tirocinio; in alcune sedi poi sono state individuate figure specifiche (*tutor*), dotate di appropriata preparazione didattica e professionale, che si occupano di accompagnare l’inserimento dei tirocinanti nei servizi e monitorare l’andamento dei tirocini. Il ruolo è solitamente assolto da assistenti sociali esperti, con precedente esperienza di supervisione didattica, che si dedicano part-time a questo lavoro in ambito

⁴¹⁴ L. Reboulaz, *La rielaborazione dell’esperienza del tirocinio*, in E. Neve, M. Niero (a cura di) (1990), *op. cit.*, pagg. 155-156.

⁴¹⁵ Cfr. F. O. Manoukian, *Per finire: a chi viaggia*, in A. Castellucci, L. Saiani, G. Sarchielli, L. Marletta (a cura di), *Viaggi guidati. Il tirocinio e il processo tutoriale nelle professioni sociali e sanitarie*, Franco Angeli, Milano, 1997, pag. 304.

⁴¹⁶ L. Anfossi, E. Fiorentino Busnelli, G. Piazza, *La supervisione ritrovata. Materiali per la formazione*, Zancan, Padova, 1997, pag. 84.

⁴¹⁷ M. L. Raineri, *Il tirocinio di servizio sociale. Guida per una formazione riflessiva*, Franco Angeli, Milano, 2003, pag. 20.

⁴¹⁸ D. Demetrio, *Il tirocinio come luogo di apprendimento degli adulti*, in A. Castellucci, L. Saiani, G. Sarchielli, L. Marletta (a cura di), *Viaggi guidati. Il tirocinio e il processo tutoriale nelle professioni sociali e sanitarie*, Franco Angeli, Milano, 1997, pag. 88.

universitario: si tratta di un apporto particolarmente importante per realizzare una effettiva connessione tra sedi accademiche e servizi, ma che di fatto non trova una attuazione sistematica nelle sedi accademiche per l'onere economico che comporta.

3.5 Il supervisore e gli stili di supervisione

Per poter svolgere la funzione complessa della supervisione occorre un operatore dotato di specifiche caratteristiche; “supervisor non si nasce”⁴¹⁹, annota Sarchielli, e infatti non basta essere un bravo assistente sociale per essere anche un buon assistente sociale supervisore.

Le competenze richieste al supervisore sono raggruppate da Saiani in quattro grandi aree⁴²⁰:

- Competenze di tipo cognitivo, incentrate sul riconoscimento e sulla valutazione delle potenzialità del tirocinante, sulla valutazione dell'attività svolta e della possibilità di realizzare azioni e progetti;
- Competenze di tipo relazionale e comunicativo, riguardanti la capacità di interagire in modo significativo, di ascoltare le richieste e i problemi presentati dal tirocinante, di instaurare una relazione educativa, di affrontare le difficoltà delle dinamiche interpersonali, di saper mettere in discussione il proprio stile di supervisione;
- Competenze di tipo organizzativo, incentrate sull'interazione con l'organizzazione di appartenenza e con le altre istituzioni, sul negoziare progetti e obiettivi, sul predisporre le condizioni per la realizzazione del tirocinio, sull'assumersi le proprie responsabilità nei processi decisionali e coordinare i tempi e i modi delle attività previste;
- Competenze di tipo psicopedagogico, finalizzate alla gestione degli apprendimenti, che comprendono la predisposizione del progetto di formazione in situazione, l'uso di tecniche didattiche, lo stimolo alle domande e alla ricerca, la valutazione degli apprendimenti.

Ne risulta che il supervisore deve avere una formazione avanzata, non solo sul piano tecnico e didattico, ma particolarmente sul piano relazionale: capacità di

⁴¹⁹ G. Sarchielli, *Presentazione all'edizione italiana* in K. Ford, A. Jones, *op. cit.*, 1991, pag. 7.

⁴²⁰ L. Saiani, *Il tirocinio nelle professioni socio-sanitarie ed educative*, in Castellucci A., Saiani L., Sarchielli G., Marletta L. (a cura di), *Viaggi guidati. Il tirocinio e il processo tutoriale nelle professioni sociali e sanitarie*, Franco Angeli, Milano, 1997 pagg. 78-79.

rapportarsi con gli operatori del proprio contesto e degli altri servizi, capacità di gestire i conflitti e mediare tra interessi diversi, capacità di comprendere le aspirazioni, le difficoltà, gli atteggiamenti del tirocinante.

Tale formazione specifica può essere acquisita attraverso la fruizione delle opportunità formative, sia generali, sia specifiche per supervisori, che sono promosse dalle sedi accademiche, dagli ordini professionali regionali, da altre agenzie, che sicuramente sono ancora insufficienti, e che devono essere promosse con maggiore sistematicità. Anche le occasioni di supervisione professionale rappresentano un'importante occasione, perché consentono all'assistente sociale di acquisire capacità tecniche e metodologiche, nonché capacità processuali, che potrà esercitare, con un processo a cascata, nella gestione della supervisione didattica. Più in generale, un fattore importante è la messa in atto di una pratica riflessiva, in dialogo con i colleghi, con gli altri professionisti, con gli utenti, in grado di affinare la capacità di gestire processi di lavoro e di apprendimento in situazioni complesse.

Non è sufficiente essere buoni assistenti sociali per essere buoni supervisori, si diceva, e accanto al possesso di una esperienza consolidata, è necessaria la capacità di trasmettere la propria esperienza sia a livello concettuale, riuscendo a coniugare pratica e teoria, sia a livello della relazione. Non si tratta solamente di possedere un livello elevato di professionalità, ma, più globalmente, di poter mettere in campo una personalità matura sul piano umano e professionale, una tensione etica, una passione per la professione e per i suoi valori di difesa della dignità umana e di giustizia sociale.

E' richiesta al supervisore una conoscenza di sé, una attitudine ad ascoltarsi, ad autovalutarsi, ad essere consapevole delle proprie emozioni, per poter costruire con il tirocinante una relazione aperta e serena, capace di affrontare anche conflitti e difficoltà, capace di accogliere le aspettative del tirocinante, di inviargli feedback efficaci e di guidare il processo formativo verso gli obiettivi fissati.

Ogni supervisore adotta un proprio stile di intervento, che dipende da diversi fattori: le caratteristiche personali, il proprio bagaglio formativo e culturale, la scelta di un modello teorico di riferimento. Esiste un'ampia gamma di stili possibili, a loro volta interpretati in modo personale da ciascun supervisore; di questo può tenere conto la sede

formativa, nella misura in cui riesce a realizzare una conoscenza diretta dei supervisori, per procedere ad un “sistema di abbinamenti mirati”⁴²¹.

Gli stili di supervisione possono essere differenziati in base ad una serie di variabili: la maggiore o minore direttività, la maggiore o minore analiticità, la maggiore o minore affettività, e molte altre ancora.

In generale, si può dire che non esiste uno stile migliore rispetto agli altri, purché naturalmente il processo sia metodologicamente corretto e non dia luogo a soluzioni troppo unilaterali. Si può esaminare come caso esemplificativo la polarità tra uno stile direttivo e uno stile permissivo, che lascia all’altro la possibilità di scoprire da solo i migliori percorsi. Certamente la supervisione non deve diventare il luogo dove indicare le soluzioni giuste preconfezionate, ma dovrà sempre stimolare un atteggiamento di riflessione e di ricerca. Nondimeno, su alcune questioni fondamentali, concernenti i principi e il metodo del servizio sociale, la supervisione deve avere il coraggio di essere a volte direttiva; sulle questioni importanti, di tipo deontologico e metodologico, va detto in modo chiaro: «bisogna fare così». Tra queste due opposte polarità, sono possibili infinite scelte intermedie a riguardo dello stile da adottare nelle specifiche situazioni che si presentano durante il processo di supervisione.

Una elencazione di modelli ideali di formatore è stata proposta da Enriquez⁴²²; si tratta di modelli, in parte espliciti e in parte inconsapevoli, che si possono ritrovare anche nella supervisione dei tirocini e che corrispondono ai seguenti *idealtipi*⁴²³:

- Il *formatore*, che facendo riferimento ad un modello si impegna a dare forma ed ordine laddove si riscontra mancanza di abilità ed esperienze (attraverso un’opera di decostruzione, trasformazione, nuova creazione);
- Il *terapeuta*, che individua situazioni di disagio e difficoltà e vuole con la sua opera contribuire a guarire e restaurare una condizione di benessere e funzionalità;
- Il *maieuta*, che si assume l’impegno di agevolare la crescita dell’altro attraverso la scoperta e l’espressione delle potenzialità in lui presenti ma finora rimaste latenti;

⁴²¹ C. Pregno, D. Simone, *op. cit.*, 1997, pag. 25.

⁴²² Cfr. E. Enriquez, *Ulisse, Edipo e la sfinge. Il formatore tra Scilla e Cariddi*, in R. Speciale Bagliacca (a cura di), *Formazione e percezione psicanalitica*, Feltrinelli, Milano, 1980, pagg. 111-131.

⁴²³ Considero solamente i tipi ideali che si possono ritrovare in uno stile corretto di supervisione, sia pure con qualche forzatura, come nel caso del *terapeuta*, che solo in senso lato può rappresentare un modo di interpretare la propria funzione, mentre tralascio altri due tipi, l’*interpretante* e il *distruttore*, che corrispondono a mio avviso a totali deformazioni del ruolo di supervisore.

- Il *militante*, che, avvertendo il disagio e l'ingiustizia dominante nei rapporti sociali, interpreta il proprio ruolo professionale come un'azione di cambiamento micro e macrosociale, e il proprio sapere come una missione intellettuale.
- Il *riparatore*, che, condividendo la sofferenza di tanti uomini e donne in una società spesso indifferente, ritiene di doversene prendere carico immergendosi nel lavoro come in una missione sociale;
- Il *trasgressore*, che si oppone al conformismo sociale repressivo e favorisce l'emergere della spontaneità, della fantasia, della creatività.

Ciascun supervisore è abitato da uno o più di questi tipi ideali, ed ha il compito di esserne pienamente consapevole al fine di neutralizzare gli eventuali aspetti distorcenti ed orientare le propensioni individuali alla predisposizione di un contesto relazionale positivo per sé e per l'altro.

È utile che il supervisore possa confrontare il proprio stile con quello di altri colleghi, in appositi incontri promossi dalle sedi formative, e che ne discuta anche con lo stesso tirocinante, stimolato ad esprimere il proprio parere e il proprio vissuto a proposito della modalità di supervisione adottata.

3.6 Il processo di supervisione: dal contratto alla valutazione

La supervisione ha un carattere processuale, si svolge attraverso fasi successive, distribuite in un ragionevole spazio di tempo, secondo uno specifico percorso che ogni esperienza assume.

Queste fasi, secondo Marletta⁴²⁴, si sviluppano secondo il disegno proprio di ogni processo formativo: si parte dall'analisi dei bisogni del tirocinante, per predisporre congiuntamente la programmazione del tirocinio, quindi si procede alla gestione e conduzione delle attività per approdare infine alla valutazione dei risultati. Le suddette fasi si succedono nell'anno accademico, dall'inizio alla conclusione del tirocinio, ma si ripresentano anche dinamicamente a più riprese durante il processo formativo, secondo un "andamento progressivo e a spirale"⁴²⁵.

⁴²⁴ Cfr. L. Marletta (1997), *Il tirocinio e la tutorship come luogo di connessioni*, in A. Castellucci, L. Saiani, G. Sarchielli, L. Marletta (a cura di), *op. cit.*, pagg. 99-100.

⁴²⁵ L. Saiani (1997), *op. cit.*, pag. 72.

A differenza di altri modelli formativi, che considerano la formazione come prodotto (dove il protagonista è il formatore con il suo pacchetto precostituito) oppure come servizio (centrandosi apparentemente sul destinatario ma sempre a partire da una precomprensione del formatore), la supervisione si configura soprattutto come processo, orientato ad un cambiamento, centrato sulla situazione formativa e sul contesto relazionale specifico. Il supervisore deve giocarsi in prima persona, senza la sicurezza di schemi precostituiti, orientando il processo secondo un rigore metodologico; il tirocinante è chiamato a sua volta a diventare attivo nel processo, accettare di mettersi in gioco abbandonando la comoda posizione passiva di chi ascolta una lezione tradizionale.

Accettulli⁴²⁶ scompone i principali momenti del processo di supervisione in quattro fasi:

- La fase iniziale, caratterizzata dalla reciproca conoscenza, dalla ricognizione delle aspettative, delle risorse e dei bisogni formativi del tirocinante, dalla stesura del contratto formativo;
- La fase della programmazione, in cui avviene la stesura del piano di tirocinio, che stabilisce obiettivi, attività e tempi per l'esperienza formativa;
- La fase dell'attuazione del piano e delle attività previste, scandita dalle sessioni di supervisione;
- La fase finale, in cui prevalgono gli aspetti valutativi e autovalutativi, peraltro già avviati nella fase precedente, attraverso il confronto e lo scambio di feedback.

La fase iniziale è caratterizzata dalla stipula del contratto, strumento che è particolarmente importante per la stessa metodologia del servizio sociale⁴²⁷, e che anche nel tirocinio assume un significato analogo, sia pure con le specificità connesse al diverso obiettivo. Nel servizio sociale, l'utilizzo strategico dello strumento contrattuale è finalizzato a mobilitare le risorse di entrambi, a scoraggiare la delega e stimolare l'autonomia, rendere l'altro co-protagonista esplicitando quello che si sta facendo e la

⁴²⁶ A. Accettulli, *Il piano di supervisione: uno strumento per i supervisori*, in "Prospettive Sociali e Sanitarie" n. 18/1988, Milano, pag. 13.

⁴²⁷ Si veda ad esempio De Robertis, secondo cui il contratto consiste "nel confronto degli obiettivi e del progetto di intervento dell'operatore sociale con quelli del cliente, nell'esplicitare e nel negoziare insieme le scelte che si impongono per condurre l'azione verso il cambiamento desiderato e nel prevedere – su questa base contrattuale - la forma e la durata del lavoro" (De Robertis C., *Metodologia dell'intervento nel Lavoro Sociale*, Zanichelli, Bologna, 1986, pag. 112).

direzione verso cui si sta andando, misurare il cammino percorso evidenziando le nuove acquisizioni e gli eventuali punti di difficoltà⁴²⁸.

È importante che il contratto non sia ridotto ad un adempimento procedurale, ma venga stipulato tenendo conto della situazione specifica del contesto e della soggettività dei contraenti: in questo modo sarà possibile adattare e personalizzare lo schema generale fornito dalla sede formativa: “è importante che il mio progetto aspiri ad essere proprio il mio, quello attraverso cui io tento di realizzare le mie intenzioni senza essere condizionato da qualcun altro”⁴²⁹.

Il contratto coinvolge tutti e tre gli attori in gioco:

- Da una parte c'è lo studente, che approda al tirocinio con le aspettative e le motivazioni riferite al proprio progetto personale e professionale;
- Dall'altra c'è il supervisore, che non è un operatore svincolato da un contesto: egli agisce all'interno di un servizio ed è responsabile rispetto ad esso e all'utenza circa l'operato del tirocinante;
- Il terzo soggetto è la sede formativa, rappresentata dal docente, che agisce da promotrice e garante dell'esperienza di tirocinio, provvedendo a fornire la necessaria cornice amministrativa, normativa, didattica.

Ciascuno dei tre contraenti si assume compiti specifici nel contratto triangolare proprio del tirocinio; “l'interazione tra scuola, servizi, supervisori e studenti, finalizzata alla formazione, dovrebbe essere considerata un'impresa reciproca e condivisa”⁴³⁰.

L'università promuove il tirocinio e ne individua gli obiettivi generali, stabilisce contatti con i servizi ritenuti idonei ad ospitare valide esperienze formative, stipula con gli enti convenzioni per l'inserimento dei tirocinanti, individua al proprio interno figure di collegamento tra tutti i soggetti coinvolti nel processo formativo (*tutor*), organizza incontri e seminari aperti ai supervisori per favorire una integrazione tra la formazione teorica impartita dalla sede accademica e l'esperienza pratica proprio del tirocinio.

Al secondo vertice del triangolo si pongono il supervisore e l'ente di appartenenza, ciascuno con compiti specifici. L'ente si assume il compito di “garantire un clima favorevole all'apprendimento, fornire un quadro di riferimento che aiuti lo

⁴²⁸ Cfr. *ibidem*, pagg. 119-121.

⁴²⁹ Forsen B. (1997), *Riflessioni di un insegnante sul rapporto tra formazione e lavoro sociale*, in A. Castellucci, L. Saiani, G. Sarchielli, L. Marletta (a cura di), *op. cit.*, pag. 230.

⁴³⁰ M. Urbanowsky, M. Dwyer, *L'apprendimento nel tirocinio: una guida per supervisori e studenti*, Vita e Pensiero, Milano, 1995, pag. 22.

studente a conoscere la struttura organizzativa, offrire un ambito che permetta la crescita professionale, mettere a disposizione dei supporti formativi”⁴³¹. Il supervisore si assume la responsabilità di “insegnare effettivamente la pratica del lavoro sociale, dimostrare abilità professionali, fornire supporto ed esperienze di apprendimento per mezzo delle quali gli studenti integrino le conoscenze di Servizio Sociale con atteggiamenti ed abilità”⁴³².

Infine lo studente si pone come parte attiva nel processo formativo, si assume la responsabilità del proprio apprendimento impegnandosi a mettersi in gioco nella situazione concreta e perseguire gli obiettivi stabiliti, secondo le proprie attitudini, il proprio stile personale, i propri tempi; si impegna a tenere un comportamento corretto e a rispettare le regole dell’ente e la deontologia professionale.

Strettamente connesso al contratto è il momento della stesura del piano di tirocinio, che è situato immediatamente dopo la prima fase di conoscenza ed inserimento del tirocinante nella nuova realtà del servizio. Il piano di tirocinio, definito da L’Abbate e Tullo “una prefigurazione progettuale del lavoro”⁴³³, riguarda obiettivi, attività, tempi e orari, modalità della supervisione; “si tratta di progettare intenzionalmente con lo studente gli eventi professionali, organizzativi e relazionali da affrontare durante il tirocinio per guidarlo in un percorso dotato di senso”⁴³⁴. Il lavoro comune alla costruzione del piano è una esperienza utile per lo studente, che può sperimentare come ogni attività professionale vada progettata e scandita in fasi; non si tratta però di voler costringere il percorso in uno schema logico-razionale precostituito, per cui occorrerà “optare per una programmazione di massima, (aperta o «a maglie larghe»), in cui vengano messi bene in evidenza solo gli elementi generali più importanti e che preveda un grado piuttosto elevato di flessibilità”⁴³⁵, tale da consentire di compiere durante il percorso le digressioni, le modifiche che l’esperienza in corso suggerisce.

Il contesto complessivo del tirocinio, entro cui gli studenti osservano, ascoltano, si sperimentano, rappresenta occasione di apprendimento informale, rispetto al quale si distingue il momento formale della sessione di supervisione, definita da Ford e Jones

⁴³¹ *Ibidem*, pag. 12.

⁴³² *Ibidem*, pagg. 14-15.

⁴³³ A. L’Abbate, L. Tullo, *Gli strumenti didattici del tirocinio professionale*, in P. Costanzo (a cura di), *Introduzione al tirocinio professionale*, Università degli Studi, Genova, 1998, pag. 75.

⁴³⁴ L. Saiani (1997), *op. cit.*, pag. 71.

⁴³⁵ M. L. Raineri (2003) *op. cit.*, pagg. 77-78.

come “periodi di tempo programmati, a scadenza regolare, nei quali studente e supervisore discutono assieme il lavoro effettuato dallo studente nel corso del tirocinio e rivedono i progressi dell’apprendimento”⁴³⁶.

L’esperienza quotidiana di lavoro nei servizi evidenzia la difficoltà di saper preservare un tempo specifico in mezzo ai molteplici compiti che pressano l’operatore; anche lo studente può tendere ad evitare il momento del pensiero e della riflessione preferendo l’immersione nell’attività: in ogni caso è indispensabile prevedere e salvaguardare assicurando un tempo-spazio dedicato al processo formativo in corso.

La sessione esige una preparazione, sia da parte del supervisore che da parte del tirocinante. Il supervisore predispose, in base a quanto stabilito nel piano, i compiti che in quella determinata fase il tirocinante è in grado di affrontare; rivolge attenzione alle risorse che egli possiede, e anche alle difficoltà che possono ostacolarne la piena espressione, in modo da poterlo impegnare su compiti che, da una parte, favoriscano l’emergere delle sue attitudini nelle aree a lui più congeniali, onde consentirgli una esperienza di successo, e dall’altra richiedano competenze nuove e uno sforzo aggiuntivo, compatibile con il grado di apprendimento raggiunto. In ogni momento del tirocinio il supervisore propone allo studente, tenendo conto del suo livello e delle sue propensioni, le esperienze più adatte, in quel determinato contesto, a stimolare la sua autonomia e la sua creatività: “I compiti attribuiti al tirocinante costituiscono il punto centrale dell’apprendimento e devono essere adeguati al livello di competenza posseduto dallo studente”⁴³⁷.

Anche al tirocinante viene richiesta una preparazione: egli tiene un diario e una registrazione degli interventi compiuti, annota problemi e quesiti, raccoglie materiale disponibile, ordina i dati in sintesi comprensibili.

Nello svolgimento della sessione l’utilizzo della documentazione è finalizzato alla riflessione sugli interventi compiuti dall’assistente sociale o dal tirocinante, attraverso un confronto tra i punti di vista dei due attori, che tiene conto della teoria e della metodologia: possono scaturire nuove letture della realtà e soluzioni alternative a problemi aperti.

In ogni discussione di supervisione vi sono due aspetti che devono rimanere compresenti: da un lato occorre fare in modo che lo studente riferisca per la discussione un problema oggettivo, che ha a che fare con il lavoro in sé e che può

⁴³⁶ K. Ford, A. Jones (1991), *op. cit.*, pag. 83.

⁴³⁷ *Ibidem*, pag. 84.

essere compreso a prescindere dallo studente; dall'altro lato si tratta di capire come lo studente percepisce quel problema, incluse le ragioni per cui lo sottopone all'attenzione del supervisore. Questa seconda questione è la più importante, data la sua rilevanza didattica⁴³⁸.

Il supervisore dà ampio spazio all'espressione del tirocinante⁴³⁹, interviene su dubbi e quesiti, fornisce informazioni e stimoli per nuove riflessioni, formula i propri feedback e valutazioni sull'operato dello studente, rinforzando risultati positivi e nuove acquisizioni, ed evidenziando gli aspetti critici su cui egli deve particolarmente lavorare. La supervisione non si concentra solo sulla verifica del lavoro, studente e supervisore possono “variare accordandosi di studiare un particolare settore della legislazione, per esempio, oppure facendo una panoramica dei servizi rivolti a particolari gruppi di utenza, o approfondire un metodo di lavoro”⁴⁴⁰.

In conclusione il supervisore sintetizza lo svolgimento della sessione, fissando gli elementi fondamentali di essa, e indicando gli aspetti che potranno essere trattati successivamente: “La supervisione permette di dare conferme sulla positività del lavoro svolto, di identificare e rinforzare l'apprendimento, di puntare l'attenzione su aspetti del lavoro fin lì trascurati, e sulle conseguenze di problemi non gestiti adeguatamente”⁴⁴¹.

La valutazione è la fase conclusiva del processo di supervisione, ma è anche un elemento dinamico, presente costantemente in tutte le fasi dello stesso: “è un processo continuo che ha inizio nel momento in cui lo studente arriva al tirocinio; in modo informale, è parte integrante di tutti i momenti di discussione tra tirocinante e supervisore”⁴⁴², misura il processo di avvicinamento alla realizzazione degli obiettivi fissati, e misura alla fine il loro raggiungimento.

Come sottolinea De Robertis in riferimento alla metodologia del servizio sociale⁴⁴³, la valutazione deve essere un processo condiviso con l'interlocutore, che in questo caso è il tirocinante. Pur nel rispetto della differenza dei ruoli, deve maturare in un clima dialogico, che prevede anche l'autovalutazione e la possibilità di percorsi integrativi in grado di rendere reversibile una eventuale valutazione negativa.

⁴³⁸ *Ibidem*, pag. 89.

⁴³⁹ “Si dovrebbe dunque lasciar parlare i tirocinanti, intromettendosi il meno possibile per non interrompere il flusso della comunicazione” (*Ibidem*, pag. 88).

⁴⁴⁰ *Ibidem*, pag. 87.

⁴⁴¹ *Ibidem*, pag. 87.

⁴⁴² M. Urbanowsky, M. Dwyer (1995), *op. cit.*, pag. 46.

⁴⁴³ Cfr. C. De Robertis (1986), *op. cit.*, pagg. 99-100.

Una buona valutazione deve evitare due rischi contrapposti e trovare equilibrio e coraggio: non bisogna insistere sulle carenze, ma bisogna comunque avere la franchezza di indicare gli aspetti di difficoltà e i possibili percorsi di recupero. Tacere sulle criticità equivarrebbe a negare delle opportunità, mentre il supervisore è chiamato ad assumersi la responsabilità di emettere una valutazione che è uno strumento per favorire la crescita dello studente ed attivare processi di cambiamento. La valutazione considera tutto il percorso del tirocinio, gli aspetti oggettivi (continuità delle presenze, attività svolte), gli atteggiamenti di fondo del tirocinante (interesse, impegno, partecipazione, riflessività, responsabilità, autonomia), i processi di cambiamento, le competenze acquisite nelle varie aree. Schede specifiche per la formulazione della valutazione sono state elaborate da alcune sedi formative⁴⁴⁴.

Documenti conclusivi dell'esperienza sono da parte dello studente la relazione di tirocinio, che misura il raggiungimento degli obiettivi e comprende una autovalutazione, e da parte del supervisore la relazione di valutazione finale. Il tirocinio è stato riconosciuto come componente a pieno titolo del programma di studi e dunque, secondo Raineri e Folgheraiter, deve assumere anche una funzione selettiva, a “tutela degli studenti stessi nei confronti di una professione psicologicamente rischiosa (...) oltreché ovviamente come tutela nei confronti dei futuri utenti del servizio”⁴⁴⁵.

3.7 La relazione di supervisione

Il concetto di relazione è oggetto di interesse sociologico soprattutto a partire dalla “sociologia relazionale” di Donati: “Benché la relazione sociale abbia sempre avuto un posto assolutamente preminente nella sociologia fin dal suo sorgere, essa non è mai stata veramente tematizzata e analizzata in se stessa in modo centrale, diretto e compiuto”⁴⁴⁶. Weber aveva introdotto il tema, all'interno della teoria dell'agire sociale,

⁴⁴⁴ La scheda di valutazione dell'Università di Leicester (Gran Bretagna) prevede le seguenti aree: studente come persona che apprende, inclusa la capacità di utilizzo della supervisione; attività con gli utenti e con le persone significative del suo ambiente; atteggiamenti e valori espressi nella pratica professionale; abilità di operare all'interno del servizio; padronanza di conoscenze teoriche rilevanti e capacità di utilizzarle (cfr. Ford K., Jones A., 1991, *op. cit.*, pagg. 163-186). La scheda dell'Università di Trento è articolata sulle seguenti aree: capacità di apprendere e motivazione; capacità di realizzare interventi di aiuto, capacità di rispettare la deontologia professionale; capacità di operare nell'organizzazione; valutazione complessiva (cfr. M. L. Raineri, *Il tirocinio di servizio sociale. Guida per una formazione riflessiva*, Franco Angeli, Milano, 2003, pagg. 245-255).

⁴⁴⁵ M. L. Raineri, F. Folgheraiter (1991), *op. cit.*, pag. 19.

⁴⁴⁶ P. Donati, *Introduzione alla sociologia relazionale*, Franco Angeli, Milano, 1983, pag. 237.

quando rileva la possibilità di un agire reciproco, caratterizzato dal riconoscimento dell'altro e da connessioni di senso:

Per «relazione» sociale si deve intendere un comportamento di più individui instaurato reciprocamente secondo il suo contenuto di senso, e orientato in conformità. (...) Si richiede quindi, come caratteristica concettuale, un minimo di relazione reciproca dell'agire di entrambe le parti (...) la relazione sociale consiste esclusivamente nella possibilità che abbia avuto luogo, che abbia luogo o che avrà luogo un agire instaurato reciprocamente in un dato modo, secondo il suo contenuto di senso⁴⁴⁷.

La relazione non è un ente oggettivabile, qualcosa che esiste in sé, non è facilmente tematizzabile; è piuttosto un modo di essere del soggetto, anzi dei soggetti, in una determinata situazione, è un “tramite”: “la relazione sociale è il tramite che connette azione sociale (soggettività e intersoggettività) e sistema sociale (struttura oggettiva e oggettivata)”⁴⁴⁸. Tra le cose non ci può essere relazione; secondo Donati, la relazione sociale presuppone degli agenti-persone, che la fanno essere, le conferiscono realtà, e richiede sempre una bilateralità: mentre l'azione può essere unilaterale, la relazione implica sempre un rapportarsi del soggetto al sistema, è soggettiva e strutturale al tempo stesso.

La sociologia relazionale nasce per interpretare una realtà sociale, che soprattutto dagli anni '90, è caratterizzata da crescente individualismo, particolarizzazione degli interessi, con il progressivo dissolversi del “grande sogno” di una società equa e inclusiva. I paradigmi prevalenti, sia quello tecnico-razionale del neopositivismo, sia quello costruttivistico non sembrano più sufficienti: per la sociologia relazionale la società non è né una realtà oggettivamente conoscibile, né una pura rappresentazione mentale, ma è una *realtà oggettiva inter-relazionale*⁴⁴⁹ (realismo critico). La sociologia relazionale va oltre il tradizionale dualismo tra la prospettiva sistemica, che studia i rapporti strutturali e istituzionalizzati del mondo sociale, e l'approccio microsociologico ai mondi vitali e alle intenzionalità soggettive: “la relazione sociale è allo stesso tempo oggettiva (storico-concreta) e soggettiva (dotata di senso)”⁴⁵⁰.

Per Donati la sociologia conosce la realtà come costruzione sociale, inter-relazionale, “il carattere relazionale è costitutivo tanto del farsi della realtà che della sua

⁴⁴⁷ M. Weber (1961), *op. cit.*, pag. 23-24.

⁴⁴⁸ *Ibidem*, pag. 205.

⁴⁴⁹ *Ibidem*, pag. 185.

⁴⁵⁰ *Ibidem*, pag. 215.

conoscenza (conosciamo attraverso relazioni)⁴⁵¹, ma questo non toglie che esista una dimensione oggettiva, indipendente dal soggetto, con cui la persona si relaziona.

La sociologia relazionale adotta un approccio personalistico, che considera l'essere umano in tutte le sue dimensioni, “biologiche, psicologiche, sociali, economiche, culturali e morali”, dando origine ad una concezione integrale del “benessere” e del “bisogno”, che è sempre un “processo relazionale che ha le sue radici nel soggetto, inteso come persona dotata di una sua unità, identità, apertura nei confronti degli altri e valore originario”⁴⁵².

Adottando l'approccio teorico della sociologia relazionale, il tirocinio può essere considerato un “fenomeno sociale relazionale”, campo di “*relazioni inter-soggettive e strutturali*, laddove le une e le altre sono governate da processi di reciproca determinazione⁴⁵³.

Le formulazioni della sociologia relazionale trovano riscontri empirici: è esperienza comune nella vita delle organizzazioni che il perseguimento degli obiettivi e lo svolgimento delle attività si realizza attraverso relazioni tra gli operatori, e che anche le migliori programmazioni, le migliori procedure e tecniche adottate non ottengono risultati se viene a mancare la dimensione relazionale. Nel tirocinio come *fenomeno sociale relazionale*, la formazione alla professione è possibile attraverso relazioni plurime, con i docenti, con il gruppo dei pari, con gli operatori del servizio e, in primis, con il supervisore.

Da un punto di vista pedagogico, perché si possa parlare di relazione, secondo Demetrio⁴⁵⁴, occorrono tre condizioni: *replicazione, referenzialità e pragmaticità*: due o più persone sono in relazione tra di loro quando ripetono le intenzioni comunicative dando luogo ad una continuità, quando si riferiscono ad un oggetto, a qualcosa che è accaduto o dovrà accadere (secondo il senso etimologico del latino *refero*), quando danno origine ad una azione tesa a realizzare un cambiamento. Se dunque è sufficiente la trasmissione di un messaggio, una sequenza stimolo-risposta, a configurare una comunicazione, occorre un complesso di esperienze a fondare una relazione, che diventa luogo simbolico di diversi scambi comunicativi.

⁴⁵¹ *Ibidem*, pag. 215.

⁴⁵² F. Villa (1992), *op. cit.*, pag. 28.

⁴⁵³ P. Donati (1983), *op. cit.*, pag. 206.

⁴⁵⁴ D. Demetrio, *Educatori di professione*, La Nuova Italia, Firenze, 1990, pag. 156.

Una prima caratteristica della relazione di supervisione è data dalla *asimmetria* iniziale che durante il processo evolve verso una tendenziale simmetria: per quanto si tratti di una relazione tra persone adulte, con rilevanti aspetti di reciprocità, occorre riconoscere una differenza di ruoli e condizioni soggettive di conoscenza. La reciprocità è data dal fatto che anche il supervisore è una persona in evoluzione, che apprende mentre agisce, che può ricevere nuovi stimoli dallo studente, che insieme a lui realizza un percorso di conoscenza. Il supervisore mantiene, per tutto il periodo, la responsabilità di guidare il processo, e quindi anche la relazione, verso gli obiettivi fissati; tuttavia la relazione, che in quanto tale è bilaterale, è determinata dall'atteggiamento di entrambi i soggetti. Nel processo di supervisione l'asimmetria caratterizza la distinzione delle responsabilità, che ciascuno secondo il proprio ruolo è chiamato ad assumersi. Nella misura in cui lo studente acquisisce le capacità pratiche di svolgere i compiti professionali, di agire all'interno delle organizzazioni, di affrontare le situazioni impreviste, la relazione tende a diventare maggiormente simmetrica.

La questione della asimmetria rimanda ad un'altra caratteristica della relazione, riferita alla dialettica tra *dipendenza* ed *autonomia*: “La dipendenza è in qualche misura parte integrante del processo di apprendimento, soprattutto nella fase iniziale ed è importante prevedere appropriati cambiamenti di metodo, che aiutino lo studente a dirigersi verso una maggiore autonomia nell'operatività pratica”⁴⁵⁵.

Se l'obiettivo è quello di accompagnare lo studente ad acquisire l'autonomia professionale, attraverso il confronto con la realtà concreta dei servizi sociali, il percorso tuttavia è guidato, accompagnato in qualche modo dalla creazione artificiale di una nicchia protetta all'interno dell'ambiente reale, non protetto, del servizio: la supervisione è esercitata all'interno di una relazione che offre aiuto, che consente di guardare alla turbolenza degli eventi da uno spazio di pausa e di riflessione, che forse non potrà essere sempre una *stanza radiosa*⁴⁵⁶, come afferma Rizzini, ma che comunque consente allo studente di esprimere liberamente le sue percezioni e anche il suo stato emotivo.

Connessa all'autonomia, si può individuare un'altra caratteristica importante della relazione: la *non esaustività*. Il supervisore indica un percorso, una direzione, un

⁴⁵⁵ Urbanowsky M., Dwyer M., *op. cit.*, 1995, pag. 38.

⁴⁵⁶ Cfr. Rizzini M., *Strumenti di bordo*, in A. Castellucci, L. Saiani, G. Sarchielli, L. Marletta (a cura di), *Viaggi guidati. Il tirocinio e il processo tutoriale nelle professioni sociali e sanitarie*, Franco Angeli, Milano, 1997, pag. 263.

metodo. Il tirocinante accoglie, in base alle proprie attitudini, alle proprie capacità, alle proprie scelte autonome, ciò che sente di poter fare suo, avvalendosi anche di altri contributi teorici e pratici, e tralasciando aspetti che pure potrebbero essere molto cari al supervisore. C'è sempre qualcosa che sfugge, che non viene riportato nella relazione di supervisione, la quale pertanto non potrà mai presentarsi come totalizzante. Lo studente osserva la realtà dei servizi e della professione guardando in molte direzioni, e guardando a se stesso, alle proprie dimensioni personali e anche al “sé professionale”⁴⁵⁷ in costruzione.

Il supervisore offre uno spazio di accoglienza e di ascolto, in cui lo studente può esprimere, secondo il grado di apertura che in quel momento gli è possibile, le emozioni con cui sta affrontando l'esperienza di tirocinio.

È normale che gli studenti affrontino i primi compiti con un certo livello di ansia: il supervisore interviene per infondere rassicurazione e sostegno, ed evitare che prendano campo atteggiamenti di scoraggiamento o negazione delle difficoltà. Come afferma una studentessa, “questo è un momento molto delicato per lo studente, che carico di tensioni e di aspettative esterne e interne, pone le basi per un buon tirocinio solo se riesce a spogliarsi delle sue paure e rivelare senza timore le sue insicurezze e le sue aspettative al supervisore (...) proponendosi per quello che è in realtà”⁴⁵⁸.

Dopo lo svolgimento di un'attività, soprattutto laddove si tratta di operare a contatto con il cliente, lo studente è invitato a prendere consapevolezza dei propri vissuti emotivi, delle situazioni che maggiormente lo espongono a fare contatto con le emozioni più spiacevoli, di fronte a cui si sente in difficoltà. La consapevolezza dell'esperienza emotiva consente di sbloccare i sentimenti e assumere un atteggiamento diverso nei confronti del problema affrontato.

Attraverso la chiarificazione favorita dal supervisore, che esercita una funzione specchio, lo studente può prendere coscienza di quanto gli stati emotivi vissuti siano adeguati alla situazione reale, o invece rimandino a proprie esperienze pregresse non

⁴⁵⁷ Secondo Bartolomei “il sé professionale integra i connotati professionali esterni (mandato, valori-obiettivo, ruoli e funzioni, metodo e contenuti) con quelli interni (valori personali, affettività, significatività individuale)” (A. Bartolomei, *I rapporti tra supervisione e consulenza*, in “Servizi Sociali” n. 1, Zancan, Padova, 1992, pag. 39). Pregno e Simone affermano che “solo il tirocinio può essere il luogo della primaria esplorazione del sé professionale” (C. Pregno, D. Simone, *Il difficile, il lontano, il vicino: appunti sul tirocinio professionale degli assistenti sociali*, in “Rassegna di Servizio Sociale” n. 3, EISS, Roma, 1997, pag. 21). La supervisione dell'assistente sociale in servizio è invece “luogo di verifica del sé professionale” (A. Bartolomei, *op. cit.*, 1992, pag. 39).

⁴⁵⁸ Costa M. G., *L'esperienza di tirocinio nel percorso formativo del Servizio Sociale*, in Costanzo P. (a cura di), *Introduzione al tirocinio professionale*, Università degli Studi, Genova, 1998, pag. 51.

sufficientemente elaborate e risolte. Rispetto alla componente emotiva personale che inevitabilmente entra in gioco nel processo di apprendimento, la supervisione favorisce il raggiungimento della consapevolezza possibile per lo studente, in quel momento del suo percorso di crescita, senza forzature controproducenti.

Non viene invece perseguito, al riguardo, un obiettivo diretto di cambiamento, proprio di un setting terapeutico. Appartiene eventualmente alla responsabilità dello studente la decisione di ricercare le appropriate risorse dentro di sé e all'esterno per trasformare la maggiore consapevolezza acquisita in un effettivo cambiamento del proprio modo di sentire ed agire. La supervisione deve rimanere nel proprio ambito, e non sconfinare in altri territori, per mantenersi metodologicamente corretta: l'assistente sociale avrà cura pertanto di distinguere, nel materiale che emerge, tra *problemi individuali professionali*, intesi come vissuto personale di un problema professionale, e *problemi individuali personali*, che lo studente, se vuole, verificherà al di fuori del contesto formativo.

3.8 Apprendimento e formazione nel tirocinio

L'apprendimento che si realizza nel tirocinio è una forma di apprendimento adulto, che può essere interpretato, secondo le diverse teorie, come riassetamento adattivo o come vero e proprio cambiamento personale⁴⁵⁹. Apprendere per un adulto significa costruire "schemi sempre più adeguati alla lettura e alla comprensione della realtà, che conseguentemente affinano la capacità di affrontare situazioni nuove e operare scelte soddisfacenti"⁴⁶⁰.

Gli studi sull'apprendimento adulto hanno messo in rilievo la necessità di "percorsi formativi sempre più centrati sulla soluzione di problemi, realizzati in forma di laboratorio, dove prevale la discussione e la riflessione sull'esperienza, attraverso l'uso di tecniche attive o di *action learning*"⁴⁶¹.

⁴⁵⁹ Le diverse teorie dell'apprendimento adulto si assestano su due differenti posizioni: per alcuni l'evoluzione che accade nell'età adulta va intesa come riassetamento adattivo, per altri come vera e propria trasformazione della personalità. Cfr. U. Margotta (1990), *Teorie dell'apprendimento adulto e ruolo del formatore nelle attività di tirocinio*, in Neve E., Niero M. (a cura di), *op. cit.*, pagg. 92-93.

⁴⁶⁰ S. Fargion, *Sistemi di conoscenze e lavoro sociale. Il cognitivismo*, in F. Ferrario (1996B), *op. cit.*, pag. 94.

⁴⁶¹ E. Allegri, *Supervisione e lavoro sociale*, N.I.S., Roma, 1997, pag. 29.

Secondo Margiotta, “un apprendimento è sempre una trasformazione”⁴⁶², che non consiste solo nell’acquisizione di nuovi concetti ed esperienze, ma soprattutto nella rielaborazione e nel riassetto dei propri schemi cognitivi e comportamentali; in senso analogo si esprime Czerwinsky Domenis:

L’apprendimento, l’acquisizione di conoscenze o competenze nuove non si limita ad arricchire culturalmente l’individuo, ma gli fornisce strumenti nuovi per valutare la realtà circostante, per relazionarsi e interagire con l’ambiente in forme nuove, gli permette di leggere la realtà da prospettive interpretative diverse. In altre parole non c’è apprendimento che non sia accompagnato da un qualche cambiamento nell’individuo; ogni apprendimento genera, provoca, stimola un cambiamento⁴⁶³

La persona adulta, nella misura in cui compie un autentico percorso di crescita, è aperta alla novità e alla creatività; non solo apprende, ma *apprende ad apprendere*, cioè realizza un meta-apprendimento che gli consentirà di affrontare con lo stesso metodo e la stessa apertura situazioni simili.

È dunque un processo trasformativo, più che accumulativo, quello che si realizza nel tirocinio di servizio sociale. Alcuni di questi cambiamenti corrispondono alle attese e all’itinerario che il giovane studente ha già avviato negli anni precedenti, e richiedono pertanto lievi aggiustamenti; altri invece richiedono ristrutturazioni più radicali. Può infatti emergere una discrepanza tra aspettative e realtà lavorativa sperimentata, che dà origine, secondo Sarchielli, ad un *effetto sorpresa*⁴⁶⁴. Si tratta di un fenomeno piuttosto frequente nel lavoro sociale, dove ci si trova di fronte a situazioni sociali talora drammatiche, alla complessità del compito e all’esigenza di un forte coinvolgimento personale.

Lo studente che si trova in questa situazione potrà attraversare momenti critici, che rappresentano tuttavia passaggi importanti, se egli è dotato di buone risorse personali e di un buon accompagnamento. Potranno rendersi necessari “l’abbandono di credenze, la ridefinizione del self, la modifica del modo di percepire gli altri, l’acquisizione di nuove capacità e stili di comportamento, la scoperta di soluzioni originali ai problemi”⁴⁶⁵. L’esito di questo processo potrà produrre, secondo proporzioni diverse, l’adattamento del soggetto al contesto lavorativo con le sue norme e le sue

⁴⁶² U. Margotta (1990), *op. cit.*, pag. 87.

⁴⁶³ L. Czerwinsky Domenis, *Fondamenti teorici e strumenti metodologici per l’apprendimento*, in E. Bormioli Riefolo, M. P. Solari Giancristoforo (a cura di), *La formazione nell’età adulta: alcune riflessioni sull’apprendimento nel tirocinio di Servizio Sociale*, Lint, Trieste, 1995, pag. 20.

⁴⁶⁴ Cfr. G. Sarchielli (1990), *op. cit.*, pagg. 127-129.

⁴⁶⁵ *Ibidem*, pag. 126.

prassi e l'acquisizione di uno stile originale e propositivo nell'interpretare il proprio ruolo, lungo un continuum che va dall'operatore iperadattato al contestatore sempre fuori dagli schemi.

In ogni caso rappresenta un passaggio obbligato per tutti il confronto tra le proprie idealizzazioni e l'opacità delle situazioni organizzative: a questo si può reagire "con la individuazione di altri ideali (...) oppure con il rinchiudersi in atteggiamenti scettici, oppure col trovare degli obiettivi realistici"⁴⁶⁶.

È importante che esista una corrispondenza "tra il processo interno al giovane (costruzione soggettiva dei significati dell'esperienza di lavoro) e quanto viene predisposto come percorso formativo"⁴⁶⁷; infatti le trasformazioni accennate, l'accesso ad una posizione più avanzata e realistica, per quanto favorite da esperienze che il supervisore avrà cura di selezionare, sono frutto in ultima istanza di una intenzionalità e di una elaborazione soggettiva. In questa prospettiva il cambiamento rappresenta "il risultato sempre aperto di un lavoro su se stessi, più che l'effetto di un agente esterno di cambiamento"⁴⁶⁸, e l'apprendimento, per poter diventare acquisizione personale e stabile, deve configurarsi come "trasformazione intenzionale, orientata e appercepita; una trasformazione di cui non ci si limita a prendere atto, ma di cui si conoscono le radici, i principi e i limiti, e che perciò stesso può essere ripetuta ed allargata"⁴⁶⁹.

Bruner ha individuato quattro principi dell'apprendimento efficace (*motivazione, investimento, soddisfazione, coinvolgimento*), validi per i bambini come per gli adulti, soffermandosi particolarmente sul primo⁴⁷⁰. Egli sostiene, in accordo con la quasi totalità dei pedagogisti moderni, che l'apprendimento può essere originato e sostenuto soprattutto dalla motivazione, che si manifesta come *curiosità, desiderio di competenza, bisogno di identificazione, bisogno di reciprocità*.

Occorre dunque, nell'esercizio della supervisione, accogliere, stimolare, dare risposte a queste istanze che in qualche modo lo studente possiede ed esprime.

La *curiosità* è una caratteristica costitutiva dell'uomo, che fin da bambino si spinge ad esplorare il mondo con il desiderio di conoscere. Il supervisore avrà cura di stimolare sia la parte razionale della mente, sia quella immaginativa e intuitiva; qualora

⁴⁶⁶ F. O. Manoukian (1990), *Tirocinio professionale e apprendimento dall'esperienza*, in E. Neve, M. Niero (a cura di), *op. cit.*, pag. 146.

⁴⁶⁷ G. Sarchielli (1990), *op. cit.*, pag. 130.

⁴⁶⁸ U. Margotta (1990), *op. cit.*, pag. 94.

⁴⁶⁹ *Ibidem*, pag. 87.

⁴⁷⁰ Cfr. J. S. Bruner, *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando, Roma, 1967, pagg. 178ss..

la prima sia troppo dominante, provocando una certa rigidità, sarà opportuno, anziché insistere su esposizioni teoriche, sollevare dubbi e problemi, aprire nuovi interrogativi, lasciando spazio e tempo alla ricerca dello studente.

Occorre inoltre fare affidamento sul *desiderio di competenza*, cioè sull'innato bisogno di divenire abili nell'esecuzione delle proprie attività. Lo studente che ha sperimentato di essere carente in una certa area, tende naturalmente a voler sviluppare nuovi apprendimenti, avvertendone l'utilità applicativa. Il supervisore, dal canto suo, anziché concentrare l'attenzione su qualche area debole che lo studente non si sente per il momento di affrontare, stimolerà il potenziamento delle risorse laddove meglio hanno trovato espressione. Il successo rafforza la motivazione, l'immagine positiva di sé, e spinge a nuovi impegni e migliori risultati, mentre l'insuccesso abbassa la fiducia in se stessi ed espone a nuovi fallimenti.

Bruner fa riferimento anche al *bisogno di identificazione*, definendolo come “la forte tendenza dell'uomo a plasmare se stesso e le proprie aspirazioni sul modello offerto da un altro individuo”⁴⁷¹. Se questo è evidente per i bambini nei confronti di genitori e insegnanti, non è meno vero anche per gli adulti posti in situazioni formative significative. Il tirocinio mette a contatto lo studente con un assistente sociale esperto che esercita con successo la professione, e che può suscitare ammirazione e desiderio di diventare come lui. L'apprendimento si sviluppa attraverso la vicinanza, l'osservazione, l'imitazione della pratica di chi ha maggiore esperienza. Manoukian mette in rilievo il rischio di questa dinamica, nella misura in cui implica una concezione statica della professione, relega lo studente in una condizione di soggezione e non lascia spazio all'innovazione⁴⁷².

Infine, va considerato il *bisogno di reciprocità*, cioè di rispondere in modo adeguato alle attese che gli altri nutrono nei propri confronti. Il supervisore manifesta allo studente l'aspettativa che egli possa raggiungere buoni risultati di autonomia e competenza nell'agire professionale, seguendo specifici percorsi che tengano conto delle sue propensioni e risorse di base. In questo modo il tirocinante è stimolato ad affrontare il percorso formativo con fiducia, sapendo di poter corrispondere alle attese realistiche del supervisore, che gli vengono comunicate in una relazione emotivamente significativa.

⁴⁷¹ *Ibidem*.

⁴⁷² Cfr. F. O. Manoukian, *op. cit.*, 1990, pagg. 138-139.

Lo studente è destinatario di diverse immagini e aspettative che gli provengono dall'esterno, non necessariamente in accordo tra di loro: l'università, il servizio dove opera, l'ambiente sociale hanno una certa visione della professione, che proiettano su di lui e di cui egli a sua volta costruisce una rappresentazione, più o meno unificata e ricondotta al "sé professionale" in costruzione.

Il processo didattico-formativo che si realizza nel tirocinio si caratterizza per ricercare l'integrazione tra i contenuti dell'apprendimento teorico e i contenuti dell'esperienza pratica, centrandosi sullo studente inteso come soggetto unitario, responsabile della propria crescita, teso a raggiungere l'autonomia. L'obiettivo è quello di condurre il tirocinante non solo a possedere un bagaglio di capacità ed esperienze, bensì ad integrarle per poterle usare in modo appropriato nell'agire professionale, come vere e proprie *competenze*.

Ai tre diversi obiettivi dell'apprendimento (acquisizione di conoscenze - sapere, abilità - saper fare, atteggiamenti - saper essere) corrispondono altrettante aree che interessano trasversalmente il modo di apprendere proprio dell'agire professionale dell'assistente sociale. Innanzitutto nel tirocinio si verifica un *apprendimento cognitivo*, che riguarda il sapere, la riflessione, l'analisi di problemi e soluzioni, il collegamento con le discipline teoriche curricolari, la promozione continua della ricerca di nuove conoscenze. L'*apprendimento operativo e professionale* concerne invece i principi deontologici, il processo metodologico, gli strumenti e le tecniche dell'intervento. Infine l'*apprendimento emotivo e relazionale* consente di rapportarsi in modo adeguato alle proprie e altrui emozioni, di acquisire consapevolezza di sé, di stabilire corrette relazioni professionali.

Gli elementi più importanti, che contraddistinguono la specificità del tirocinio dal punto di vista didattico e formativo, sono i seguenti:

- saldatura fra momento dell'apprendimento e dell'azione;
- rottura del setting d'aula e svolgimento dell'esperienza nel contesto organizzativo professionale reale (...);
- promozione del sapere attraverso la sperimentazione di sé (apprendimento per scoperta);
- realizzazione dell'esperienza formativa in un contesto autentico, (...) che consente la sperimentazione del nuovo, l'interrogazione della realtà, il confronto con l'incertezza e la crisi;
- gradualità nella partecipazione, autonomizzazione, responsabilizzazione dello studente⁴⁷³.

⁴⁷³ M. Dellavalle, C. Serravalle, *Action learning. Strumenti e tecniche della supervisione*, in "La Rivista di Servizio Sociale", n. 3, ISTISS, Roma, 1992, pag. 58.

Perché si possa parlare di processo formativo occorre che ci sia il momento dell'elaborazione: così si realizza *l'apprendere dall'esperienza*. È interessante a questo proposito la distinzione, proposta da Manoukian, tra *pratica* ed *esperienza*. “Se la pratica è fare, l'esperienza è pensare su quello che si fa. Si può avere o fare molta pratica, ma non avere l'esperienza, perché l'agire, l'operazione non è stato oggetto di riflessione, non è stato riesaminato, non è stato investito di pensiero”⁴⁷⁴.

L'esperienza non si riferisce solo al dato concreto, non è legata solo al contatto ripetuto con una realtà operativa: procede sicuramente con la rilevazione e l'accumulazione di informazioni, ma da essi trae elementi che possano far scaturire una riflessione, e per ultimo include anche la propria persona, la propria azione come oggetto di indagine e interrogazione⁴⁷⁵. L'elaborazione consente dunque al soggetto che apprende di ripensare al proprio modo di lavorare, di soffermarsi sugli aspetti che appaiono ancora oscuri e confusi, e infine di comprendere le proprie reazioni soggettive, le proprie emozioni, le proprie potenzialità.

3.9 Errore e difficoltà nel processo di apprendimento

Il problema dell'errore nel processo di apprendimento rimanda alla questione epistemologica sulla natura delle conoscenze scientifiche. Sulla base del criterio della *non falsificabilità*, come si è visto, l'errore rappresenta il motore della scienza; le procedure indirizzate alla scoperta dell'errore sono anche quelle che consentono di perseguire una soluzione teorica più fondata della precedente.

Anche in campo formativo, l'errore viene considerato connaturale al processo di apprendimento e dunque non più stigmatizzato sul piano pedagogico, come se fosse una colpa. Gli studenti possono perdere almeno in parte la paura di sbagliare quando si trovano di fronte a persone più esperte, impegnate come loro nella ricerca dell'errore e delle possibili soluzioni.

Ciò che vale in rapporto alle teorie, è altrettanto vero rispetto alla soluzione di problemi operativi quali si pongono nella pratica di servizio sociale. L'individuazione di un determinato intervento potrà essere considerata valida fin tanto che un'altra proposta

⁴⁷⁴ F. O. Manoukian (1990), *op. cit.*, pag. 141.

⁴⁷⁵ Cfr. *ibidem*, pagg. 142-143.

non sarà in grado di confutarla e di presentarsi come maggiormente fondata. “L’errore è un’interruzione che porta in sé la possibilità di vedere e di comprendere. È particolarmente difficile considerarlo in questo modo perché siamo risucchiati dalle angosce della valutazione di noi stessi e degli altri”⁴⁷⁶: la persona che si sente sotto esame è tesa soprattutto a porsi in una posizione difensiva che giustifichi i propri comportamenti.

Si può distinguere tra errori e sbagli, tra errori intelligenti e preziosi ed errori demenziali e infruttuosi. I primi sono quelli che posseggono valore per poter proseguire la ricerca, vengono commessi responsabilmente e coscienti della propria fallibilità; i secondi invece sono senza valore, sciocchi, dovuti a negligenza e irresponsabilità. La possibilità dell’errore è presente nella situazione, propria delle professioni sociali e sanitarie, di dover prendere decisioni di fronte ad un problema, talora con velocità per far fronte all’urgenza: l’errore “va riconosciuto, utilizzato come momento di riflessione per fare apprendimento”⁴⁷⁷. Il professionista si assume la responsabilità delle decisioni assunte ed anche degli eventuali errori.

La recente ricerca di Sicora⁴⁷⁸ esplora il tema, poco indagato, dell’errore nelle professioni di aiuto, attraverso narrazioni dei diretti protagonisti. L’errore è considerato come un “tema limite”: tracciare i confini dell’errore professionale equivale a indicare i limiti di una corretta pratica professionale⁴⁷⁹.

Emerge che gli operatori imparano dagli errori attraverso l’esercizio di una riflessività continua, che li spinge a rivisitare gli interventi messi in atto e ad effettuare una “manutenzione” dei propri strumenti professionali, affinché rimangano idonei a saper leggere le situazioni che si presentano, e non diventino meccanismi standardizzati. Per favorire la consapevolezza degli errori e conseguente apprendimento, è emersa l’utilità di “raccontarsi”, di dialogare con i colleghi su quanto accaduto, di utilizzare la scrittura che aiuta a “uscire dal tumulto” e a promuovere capacità di analisi e di riflessione creativa.

Il tema dell’errore non ha solo un risvolto tecnico-metodologico, ma anche implicazioni etiche e giuridiche, per il possibile danno ai destinatari dei propri

⁴⁷⁶ F. O. Manoukian (1997), *op. cit.*, pag. 307.

⁴⁷⁷ Cfr. Marletta L., *op. cit.*, 1997, pag. 103.

⁴⁷⁸ Cfr. A. Sicora, *Errore e apprendimento nelle professioni di aiuto*, Maggioli, Sant’Arcangelo di Romagna, 2010

⁴⁷⁹ Cfr. *ibidem*, pag. 10.

interventi. Emerge a questo riguardo che esiste “un’ampia categoria di errori privi di conseguenze negative per l’utenza”, ma anche effetti che configurano una responsabilità personale, tutelata per legge, per cui “va sottolineata l’importanza di provvedere alle riparazioni occorrenti tramite azioni correttive, per ridurre l’entità delle negatività già prodotte”⁴⁸⁰.

Nel contesto specifico del tirocinio, si pone il problema della tutela dell’utente del servizio rispetto agli effetti di possibili errori del tirocinante, che implicano la diretta responsabilità dell’assistente sociale supervisore. Questi deve fornire allo studente, rispetto a ogni intervento richiesto, limiti e indicazioni vincolanti sugli aspetti essenziali, mentre permette un’azione più autonoma e flessibile, maggiormente esposta ad errori, laddove permangano in ogni caso tutti gli spazi di recupero e correzione. La successiva rivisitazione riflessiva, in supervisione, dell’accaduto rappresenta un momento essenziale per comprendere i punti di forza e i punti di criticità dell’attività svolta. Il supervisore dovrà evitare i rischi contrapposti di una eccessiva direttività, che tende a sanzionare e a inibire l’iniziativa, ma anche di un permissivismo che non spinge a riflettere sull’azione e far emergere gli eventuali errori.

In linea generale, per favorire un apprendimento “personale”, soprattutto laddove l’errore non ha conseguenze irreparabili sul piano di realtà, è importante che la consapevolezza emerga dalla riflessione dello studente, condivisa con il supervisore, e perciò “il tutor esperto si astiene, non giudica immediatamente, non si sovrappone con le proprie indicazioni, se ne sta fermo, calmo, rilassato. (...) E così l’errore porta ad un cambiamento radicale, alla possibilità di staccarsi da un rapporto necessario di dipendenza, per intraprendere da solo in autonomia il proprio viaggio”⁴⁸¹.

La consapevolezza dei propri errori produce non solo un miglioramento professionale, ma anche un cambiamento etico e personale, nella misura in cui si prende atto della complessità dei problemi e dell’esistenza umana e si diventa capaci di maggiore comprensione per ogni essere umano, che come noi può sbagliare.

Si riscontrano nella esperienza del tirocinio non solo la possibilità di errori, di eventi singoli che possono essere assunti come occasione di nuovo apprendimento, ma anche situazioni di mancanze rilevanti e ripetute, che configurano uno stallo, una vera e propria difficoltà di apprendimento che occorre comprendere ed affrontare.

⁴⁸⁰ *Ibidem*, pag.163.

⁴⁸¹ F. O. Manoukian (1997), *op. cit.*, pagg. 308-310.

Ford e Jones hanno fornito e descritto un elenco di difficoltà più comuni, in cui gli studenti possono incorrere: l'ansia di prestazione, la difficoltà a produrre lavoro scritto, il timore di dover affrontare l'aggressività del cliente, il boicottaggio della supervisione, lo scarso coinvolgimento verso i sentimenti degli utenti, l'eccessiva sicurezza⁴⁸². Ciascuna di queste difficoltà va analizzata caso per caso, risalendo alle possibili cause e individuando le più idonee contromisure. In generale si può affermare che occorre da parte del supervisore l'identificazione del problema, da parte del tirocinante il riconoscimento dello stesso (solo se lo riconosce reale, può motivarsi ad affrontarlo), da parte di entrambi nel loro comune lavoro l'accordo sul modo di affrontare le difficoltà, di ricercare le possibili soluzioni, di monitorare i risultati conseguiti⁴⁸³.

Infine occorre rilevare che non sempre le difficoltà di apprendimento nel tirocinio dipendono prevalentemente dallo studente; talvolta la situazione turbolenta e critica del servizio può frapporre notevoli ostacoli. In questi casi può accadere che l'ente o la stessa sede formativa decidano di sospendere l'inserimento degli studenti. Salvo particolari, tuttavia, si può ritenere che una buona supervisione permetta al tirocinante di sviluppare apprendimento avvalendosi sia delle risorse e potenzialità presenti in un servizio, sia dei problemi, delle mancanze, delle contraddizioni che emergono spesso in questi contesti.

Altre difficoltà sono invece riconducibili a possibili distorsioni nell'ambito dello stile di supervisione, che può assumere, come si è visto, diverse connotazioni, e alla relazione che si viene a configurare tra tirocinante e supervisore, non sempre favorevole dell'apprendimento.

3.10 Il tirocinio di servizio sociale oggi in Italia: punti di forza, criticità, tendenze

Si può tentare di sintetizzare l'analisi condotta sin qui, individuando tre funzioni principali del tirocinio, che corrispondono ai tre "sistemi" istituzionali e culturali che "insistono" sul tirocinio:

⁴⁸² Cfr. Ford K., Jones A., *op. cit.*, 1991, pagg. 125-133.

⁴⁸³ Cfr. *ibidem*, pagg. 123-125.

- In riferimento al mondo dei servizi sociali e sociosanitari, il tirocinio si configura come *socializzazione anticipatoria*, fase precedente al reale ingresso nel mondo del lavoro. Entro tale processo “il soggetto diviene capace di apprezzare i valori, le abilità, i comportamenti attesi e le conoscenze per assumere un ruolo occupazionale e partecipare a pieno titolo alla vita dell’organizzazione di lavoro”⁴⁸⁴. Ciò significa che il tirocinante si confronta, in una situazione che è nel contempo reale e protetta, con gli stimoli comportamentali, emotivi, cognitivi, che la vita quotidiana di un servizio offre a chi vi partecipa attivamente: tutta la persona ne viene coinvolta, e sono interessati, messi in discussione, stimolati a un cambiamento gli stessi assetti della personalità.
- In rapporto al contesto accademico, il tirocinio si può definire come *pratica educativa e didattica*, utilizzata per favorire l’acquisizione delle abilità professionali attraverso il *learning by doing* (imparare facendo). Si tratta di una modalità formativa che Gui definisce “multidimensionale”⁴⁸⁵, in quanto interessa sia la sfera delle capacità cognitive (sapere), intese come conoscenze relative alle discipline di studio, sia la sfera delle abilità operative e di intervento (saper fare), che riguarda il possesso di strumenti, tecniche e regole per l’azione, sia infine la sfera degli atteggiamenti personali (saper essere), delle “metacompetenze”⁴⁸⁶, che investono l’area del sé, del mondo emotivo, della capacità di *apprendere ad apprendere*, insomma la globalità della conoscenza esperienziale, che solo in parte può essere convertita in conoscenza concettuale⁴⁸⁷.
- Infine, in rapporto alla comunità professionale, il tirocinio assume “la valenza di *iniziazione*, cioè di ingresso in un gruppo e in una pratica professionale”⁴⁸⁸, attraverso meccanismi di selezione, di omologazione, di addestramento e controllo. La pratica della iniziatazione, indagata dagli antropologi in riferimento alle società primitive, rappresenta la scuola della tribù e il primo contatto, per lo più severo e duro, con il mondo degli adulti; evoca un processo di passaggio da una situazione di blocco e di difficoltà ad una nuova condizione di maturità e di autonomia, un morire

⁴⁸⁴ G. Sarchielli, *Il tirocinio professionale nel processo di socializzazione al lavoro: richiami concettuali e orientamenti operativi*, in Neve E., Niero M. (a cura di), *op. cit.*, 1990, pag. 125.

⁴⁸⁵ L. Gui (1999), *op. cit.*, pag. 91.

⁴⁸⁶ L. Reboulaz L., *La rielaborazione dell’esperienza del tirocinio*, in E. Neve, M. Niero (a cura di), *op. cit.*, 1990, pag. 155.

⁴⁸⁷ L. Gui L. (1999), *op. cit.*, pag. 91.

⁴⁸⁸ *Ibidem*, pag. 99.

al vecchio modo di concepirsi per rinascere in una nuova consapevolezza di sé (in questo caso il sé professionale che consentirà di affrontare con sufficiente sicurezza le prime esperienze lavorative).

L'analisi delle caratteristiche del tirocinio di servizio sociale si conclude ora con alcune osservazioni sulla realtà attuale, sui punti di forza e di criticità che la nuova collocazione accademica fa registrare.

Nell'ambito della già citata ricerca sugli assistenti sociali italiani⁴⁸⁹, gli intervistati hanno espresso la loro valutazione sul tirocinio svolto nella formazione di base, fornendo nella gran parte dei casi un giudizio positivo, che testimonia come l'esperienza pratica rimanga fattore fondamentale e strutturante per la formazione di questo professionista.

Il dato si presenta abbastanza costante per tutte le sedi (anche quelle dove presumibilmente la situazione presentava maggiori difficoltà, per il numero alto di studenti) e per le diverse generazioni di professionisti, formati nelle fasi successive dell'evoluzione storica delle scuole, con passaggi che certamente hanno registrato situazioni di maggiore criticità e abbassamento della qualità organizzativa. Questo induce a ipotizzare che l'esperienza pratica rappresenta comunque una occasione importante e fortemente attesa dagli aspiranti operatori: finalmente c'è la possibilità di conoscere la realtà e sperimentarsi, al di là delle condizioni più o meno favorevoli.

Circa il passaggio alla formazione universitaria, si riscontra una netta prevalenza di giudizi positivi, che tuttavia non è omogenea: è più diffusa nelle coorti meno giovani, mentre gli assistenti sociali più giovani appaiono più cauti. Circa la qualità della formazione, si ritiene che l'università possa garantire una migliore preparazione teorica, mentre “emergono zone di criticità per la «formazione specifica» e l'«esperienza sul campo»⁴⁹⁰. Viene avvertita “la minore rilevanza” accordata al tirocinio e la perdita di esperienze di accompagnamento dello stesso⁴⁹¹.

In conclusione, si può osservare che gli assistenti sociali in prevalenza danno una valutazione positiva sulla formazione ricevuta e sul passaggio all'università, con un dato

⁴⁸⁹ La Ricerca PRIN “Gli assistenti sociali. Analisi di una professione in trasformazione”, i cui risultati sono riportati in C. Facchini (a cura di), *Tra impegno e professione. Gli assistenti sociali come soggetto del welfare*, Il Mulino, Bologna, 2010; C. Facchini, S. Tonon Giraldo, *La formazione degli assistenti sociali*, in C. Facchini (a cura di) (2010), *op. cit.*; C. Facchini, S. Tonon Giraldo, *La formazione ricevuta e il passaggio all'Università nelle valutazioni degli assistenti sociali*, in “Rassegna di Servizio Sociale”, EISS, Roma, n. 3/2010.

⁴⁹⁰ C. Facchini, S. Tonon Giraldo (2010B), *op. cit.*, pag. 43.

⁴⁹¹ *Ibidem*, pag. 45.

piuttosto omogeneo nelle varie fasce di età e quindi al di là di tutte le profonde trasformazioni che hanno attraversato i percorsi formativi. Tuttavia alcuni dati sia quantitativi che qualitativi segnalano che questo mutamento ha

tendenzialmente comportato un forte ridimensionamento della «specificità» del modello formativo precedente, caratterizzato da un sostanziale equilibrio tra formazione teorica, teorico-operativa e tirocinio a favore di una sostanziale omogeneizzazione col modello didattico proprio dell'università⁴⁹².

Si può ipotizzare che, nel pensiero degli assistenti sociali, l'inserimento a pieno titolo della formazione in università costituisca il risultato atteso e necessario di un lungo percorso, che i meno giovani hanno vissuto in prima persona, e che i più giovani apprezzano come fonte di riconoscimento sociale, ma che sia anche considerato, agli occhi più attenti, come fonte di una perdita, più o meno cospicua, di una "storica" specificità, di cui si cerca, per così dire, di salvare il salvabile.

Lorenz, effettuando una comparazione sulla formazione e il tirocinio in diversi stati europei, sviluppa una riflessione analoga; in alcuni paesi è stata mantenuta una formazione extra universitaria, o comunque parallela, per conservare autonomia e specificità, tuttavia la tendenza più diffusa va in un'altra direzione, con inevitabili conseguenze:

questa visione della formazione che integra teoria e pratica non è molto diffusa in ambiente universitario, specialmente nei paesi del continente europeo. Infatti ciò si può affermare ponendo attenzione al rischio che ha corso il servizio sociale in Europa quando, in generale le professioni sociali, e specialmente gli assistenti sociali, hanno cercato di aumentare il loro prestigio inserendo i percorsi di formazione nella struttura universitaria. In particolare, il pericolo avvertito era quello relativo alla perdita del concetto pedagogico originale. Oltretutto, nel momento in cui si delega anche parzialmente la responsabilità della formazione a istituzioni fuori del controllo della professione si è consapevoli di sacrificare una parte dell'autonomia professionale, soprattutto se l'istituzione preposta alla formazione ha il potere di un'università⁴⁹³.

Nell'ambito della stessa ricerca, è stata analizzata la situazione del tirocinio nei corsi di laurea in servizio sociale in Italia, con riferimento all'A.A. 2006/2007, prima dell'attuazione dei decreti ministeriali che hanno riformato le classi di laurea⁴⁹⁴. Sono

⁴⁹² *Ibidem*, pag. 51.

⁴⁹³ W. Lorenz, *Il tirocinio nella formazione di Servizio Sociale. Dal passato al futuro*, in A. Campanini A (a cura di), "Scenari di welfare e formazione al servizio sociale in un'Europa che cambia", UNICOPLI, Milano, 2009, pag. 191.

⁴⁹⁴ Si tratta dei Decreti Ministeriali del 16-03-2007, emanati in riferimento al precedente D.M. 270/2004. Nell'ambito della citata ricerca, l'Unità di Ricerca Locale dell'Università della Calabria ha curato un progetto specifico sul tema del tirocinio, i cui risultati si possono trovare in A. Campanini, E. Miceli, *Il tirocinio di servizio sociale in Italia*, in "Rassegna di Servizio Sociale", n. 1, EISS, Roma, 2008; A. Campanini, *I mille volti del tirocinio in Italia e in Europa*, in Campanini A. (a cura di), (2009), *op. cit.*.

stati presi in considerazione tutti i 40 corsi triennali e i 33 corsi di laurea specialistica attivati in detto anno accademico. Sono stati rilevati le ore e i crediti di tirocinio, la struttura permanente, lo staff di tutor, i progetti individualizzati, le convenzioni con gli enti, le modalità di accompagnamento dell'esperienza, i criteri per la scelta dei supervisori, le modalità di valutazione del tirocinio.

Limitandosi alla laurea triennale, emerge che in prevalenza i corsi attribuiscono al tirocinio tra i 14 e 20 crediti formativi (in diminuzione rispetto da quanto rilevato da una ricerca di alcuni anni prima), in termini di ore un totale oscillante tra i 300 e le 500 ore nel triennio; pochissime sedi hanno dati inferiori, nettamente insufficienti, mentre circa un terzo delle sedi presenta dati superiori, che si possono considerare certamente buoni. In prevalenza si tratta di un livello medio-basso di ore e di crediti, che si può considerare appena sufficiente, e che presumibilmente ha avuto in questi anni qualche rivalutazione considerando che i Decreti del 16/03/2007 fissano per il tirocinio un minimo di 18 crediti. La grande maggioranza delle sedi dispone di una struttura permanente e di tutor universitari, dato certamente positivo che però lascia qualche dubbio in riferimento alla mancanza di elementi più dettagliati sulla stabilità lavorativa e sul numero dei tutor in rapporto agli studenti.

Sono presenti in tutte le sedi le convenzioni con gli enti e i progetti individualizzati di tirocinio; la maggior parte dei corsi prevede anche qualche tipo di incontro tra tutor e studenti per accompagnare l'esperienza, ma anche qui mancano dati più specifici che consentano di comprendere la qualità e la consistenza dell'accompagnamento, che a parere di molti rappresenta una delle aree più critiche riferite all'inserimento in università della formazione degli assistenti sociali. Una delle maggiori difficoltà riferite è quella di trovare assistenti sociali disponibili ad assumersi il compito di supervisore. Nella maggior parte dei casi, il tirocinio viene valutato attraverso la stesura di una relazione finale, nella metà delle sedi è anche previsto l'esame di tirocinio, che in alcuni casi assegna una votazione numerica, in altri una valutazione attraverso modalità (sufficiente, buono ...), in altri un semplice giudizio di approvazione.

La ricerca ha coinvolto anche corsi di laurea di altri stati europei: il quadro appare molto complesso; nonostante gli orientamenti verso l'armonizzazione previsti dal processo di Bologna, permangono profonde diversità a livello di agenzie formative (che non sono solo le università), di durata dei percorsi (che in più paesi rimangono a quattro

anni), e anche di impostazione e collocazione del tirocinio. Considerando che la dimensione internazionale appare sempre più rilevante anche per la professione dell'assistente sociale, i tirocini all'estero nel quadro del programma "Erasmus" rappresentano certamente una esperienza innovativa e stimolante, ma per rendere più sistematica tale modalità "è necessario che si compia uno sforzo per rendere più trasparenti e compatibili i percorsi di tirocinio nei curricula di servizio sociale"⁴⁹⁵.

In conclusione affermano i ricercatori:

Possiamo affermare che un significativo impegno è stato profuso per impostare il tirocinio come attività didattica a pieno titolo; lo dimostra anche il fatto che molte università hanno introdotto l'esame di tirocinio, legittimando questo strumento formativo e ponendolo in una situazione di parità rispetto ad altri tipi di insegnamenti.

Ancora, come elemento positivo, possiamo sottolineare l'ampia presenza nelle Università di strutture dedicate al tirocinio, l'attenzione alla definizione di convenzioni con gli enti, la presenza di tutor prevalentemente appartenenti alla professione, l'accompagnamento dell'esperienza con incontri di rielaborazione a livello di gruppo e con momenti di riflessione personalizzati.

Certamente c'è ancora molta strada da percorrere verso la realizzazione di un tirocinio di qualità, come ad esempio segnalano le scarse ore assegnate a questa attività da molti atenei (...) e l'assenza del tirocinio nella maggior parte dei corsi di laurea specialistica⁴⁹⁶.

Rispetto agli elementi di maggiore criticità, emergono le proposte di aumentare il peso relativo del tirocinio all'interno del percorso formativo e di sviluppare una relazione più stretta tra formazione universitaria e tirocinio nei servizi, sia in termine di miglior coordinamento tra i diversi attori e istituzioni, sia come "attivazione di processi di integrazione tra teoria e pratica"⁴⁹⁷. Da ultimo, appare necessario attivare percorsi formativi per i supervisor, che appaiono attualmente poco diffusi.

Preoccupa il numero degli iscritti ai corsi di laurea triennali, che in dieci anni è quasi triplicato⁴⁹⁸; in questa situazione è più difficile garantire la qualità dei tirocini: in alcuni contesti regionali il numero complessivo degli studenti può corrispondere a quasi la metà degli assistenti sociali stabilmente occupati, il che rende oggettivamente problematica la ricerca dei supervisor e impossibile una loro selezione sulla base delle effettive capacità. Il numero programmato è istituito in molte sedi, ma appare a questo

⁴⁹⁵ A. Campanini (2009), *op. cit.*, pagg. 231-232.

⁴⁹⁶ A. Campanini, E. Miceli (2008), *op. cit.*, pag. 64.

⁴⁹⁷ A. Campanini (2009), *op. cit.*, pag. 231.

⁴⁹⁸ Nel 2007/08 gli studenti iscritti al primo anno erano 4268, a fronte dei 1535 iscritti al primo anno del Diploma Universitario nel 1997/98. Nello stesso periodo, sono notevolmente aumentate anche le sedi dove sono attivati corsi di servizio sociale, passando da 41 a 59. Cfr. C. Facchini, *La formazione dell'assistente tra teoria e operatività*, in A. Campanini A., (a cura di) (2009), *op. cit.* .

punto necessario orientarsi per prevederlo, laddove non c'è, e comunque calibrare la quota delle iscrizioni ammesse sulle effettive possibilità di collaborazione della comunità professionale, coordinandosi con gli ordini regionali.

A parere di Gui, il panorama della formazione al servizio sociale e del tirocinio si presenta molto frastagliato, sulla base delle situazioni regionali e accademiche, che presentano approcci e risorse diversificate, “al punto che lo stesso termine «tirocinio» assume un valore semantico assai incerto, sottendendo coniugazioni che possono rispondere ad esigenze molto differenti di sede in sede”⁴⁹⁹. Il tirocinio si pone, per definizione, come cerniera tra sede accademica, realtà dei servizi e mondo della professione, ma deve fare i conti con una “anomalia strutturale”, connessa al fatto che l'università non ha tra le sue prime preoccupazioni la preparazione alla professione, che trova il suo filtro nella abilitazione, ma soprattutto obiettivi di trasmissione e ampliamento attraverso la ricerca della conoscenza scientifica. Ne consegue che “lo sviluppo di abilità tecniche e di capacità di intervento concreto, salvo che per alcune materie che prevedono esercitazioni pratiche, cliniche e di laboratorio, rimane un compito perlopiù affidato alla capacità di rielaborazione e sintesi individuale di ciascuno studente, piuttosto che rappresentare un esplicito obiettivo didattico”⁵⁰⁰.

Così riassume i maggiori fattori di criticità Franca Dente, in qualità di Presidente dell'Ordine Nazionale degli Assistenti Sociali (2007):

Dal mio osservatorio nazionale si evidenzia che, in alcune realtà accademiche, l'assenza del numero programmato per l'accesso ai corsi, la carenza di supervisori esperti disponibili, la mancanza di convenzioni e di protocolli di intesa con gli enti e con gli Ordini Professionali che definiscono contenuti, modalità e tempi di attuazione, l'assenza di tutor e/o figure di coordinamento per i tirocini, lo scarso peso in termini di crediti formativi attribuito a tirocinio ha reso la formazione dell'Assistente Sociale carente e fragile⁵⁰¹.

L'apertura dell'accesso in molte sedi ha certamente costituito un fattore problematico, che non permette di effettuare una selezione sulla base di motivazioni, interessi, preparazione di base di coloro che vogliono iscriversi ai corsi. I dati disponibili, tuttavia, inducono a ridimensionare, almeno per il momento, il problema delle motivazioni. In una ricerca condotta alcuni anni fa⁵⁰², emerge che gli studenti che

⁴⁹⁹ L. Gui (2009), *op. cit.*, pag. 253.

⁵⁰⁰ *Ibidem*, pagg. 253-254.

⁵⁰¹ F. Dente *Quale tirocinio per gli assistenti sociali?*, in *Il tirocinio nei curricula di lauree diverse*, “La Professione Sociale”, n.32, CLUEB, Bologna, 2007, pag. 27.

⁵⁰² La ricerca ha coinvolto quasi tutti i corsi di laurea italiani in servizio sociale (solo tre non hanno aderito) mediante la somministrazione di un questionario a circa la metà degli immatricolati al primo

affrontano il corso di laurea in servizio sociale presentano un orientamento valoriale verso la solidarietà e la giustizia sociale, più elevato rispetto alla media degli altri studenti universitari, e hanno svolto in molti casi esperienze associative e di volontariato. La motivazione della scelta è collegata maggiormente alla congruità con i propri valori e all'interesse per le materie, e meno alla possibilità di trovare lavoro. Il quadro che emerge è

improntato ad una forte propensione al rapporto individuale con le persone in situazione di bisogno/difficoltà piuttosto che uno orientato verso una dimensione di intervento 'strutturato' e istituzionale che richieda un radicamento nella comunità o una funzione di progettazione e gestione delle politiche e dei servizi sociali e che preveda una solida base teorica⁵⁰³.

Costituiscono elementi di forte positività la rilevanza di un sistema valoriale improntato alla solidarietà e all'impegno 'civile' e la convinzione che la professione di AS ben risponda a questi valori. Sono invece elementi di criticità da un lato l'enfasi posta sugli aspetti più relazionali e su una sorta di 'volontarismo' a scapito di una competenza data da uno specifico corso formativo (del quale, pure, si valutano positivamente gli assi portanti, ovvero le materie impartite), dall'altro il ridotto livello di fiducia accordato ad Enti, quali il Comune, per i quali tendenzialmente si andrà a lavorare⁵⁰⁴.

Nel tirocinio occorre pertanto lavorare per affinare queste propensioni relazionali e collocarle all'interno di una configurazione professionale, basata su teorie, connotata da una dimensione organizzativa, istituzionale e di lavoro con il territorio. Come sostiene Piga, occorre seguire un "approccio critico", per formare studenti che per lo più sono animati da valori etici e da una volontà di far riferimento al codice deontologico, ma per i quali ciò non risulta sufficiente; lo scenario delle politiche sociali e della crisi in cui esse si trovano richiede "attori competenti soprattutto nelle qualità relazionali e partecipative, capaci di mettere in atto processi riflessivi, autocorrettivi, strategici e sinergici, che possano cioè suscitare collegamento e dialogo tra istituzioni/professionalità"⁵⁰⁵.

In un contesto generale, caratterizzato da complessità, pluralità dei saperi e delle culture, crisi del welfare, mutamento della domanda sociale e dell'organizzazione dei servizi, la professione assume funzioni diverse, più di governance e meno di erogazione

anno di corso, è stata promossa dall'Osservatorio nazionale sugli studenti e i laureati in Servizio Sociale e condotta nel 2004/2005. Cfr. C. Facchini (2009), *op. cit.*, pag. 163 segg., Facchini C. (a cura di), *Perché si diventa assistenti sociali*, in "La Rivista di Servizio Sociale", ISTISSE, Roma, n. 1, 2008, pagg. 4-25.

⁵⁰³ C. Facchini (a cura di) (2009), *op. cit.*, pag. 169.

⁵⁰⁴ C. Facchini (a cura di) (2008), *op. cit.*, pag. 23.

⁵⁰⁵ Piga M. L., *Tra sistema e persona, formare alle professioni dell'aiuto*, in Fadda A., Merler A. (a cura di), "Politiche sociali e cultura dei servizi", Franco Angeli, Milano, 2006, pag. 173.

diretta, e certamente anche il tirocinio deve ripensarsi adottando specifiche attenzioni e orientamenti.

Il servizio sociale, disciplina specifica ma non autonoma, progetta ed attua il suo intervento attingendo ad altri saperi e collaborando con altre professioni, ed è opportuno che già il tirocinio si superi un'impostazione rigidamente monoprofessionale. Se è stato importante "difendere" nel passaggio all'università l'impostazione specifica dell'esperienza sul campo, accompagnata da supervisor e tutor assistenti sociali, potrebbe essere ora utile consentire anche esperienze di maggiore apertura, tutte da "inventare", come suggerisce Samà: "Una delle attività che potrebbe essere introdotta (e contribuire alla valutazione finale del tirocinio stesso) è un'esperienza, supervisionata, in una pratica interprofessionale e interorganizzativa. Per fare ciò il tirocinio dovrebbe ridurre la sua natura monoprofessionale consentendo una progettazione ed erogazione multiprofessionale e multidisciplinare"⁵⁰⁶.

Un'ultima questione, di cui non è ancora possibile stabilire i contorni, riguarda le prospettive della formazione di servizio sociale dopo gli ultimi interventi normativi inerenti la riforma universitaria⁵⁰⁷. Già sono stati chiusi alcuni corsi di laurea che avevano alle spalle una lunga tradizione; c'è il rischio che si determini una contrazione dei corsi, degli studenti e dei tirocini, non nel senso precedentemente auspicato, cioè in riferimento al contesto delle politiche sociali, dei servizi esistenti e degli assistenti sociali effettivamente disponibili alla supervisione, bensì secondo criteri burocratici e centralizzati, come afferma Piga:

La tendenza a sopprimere i corsi di laurea triennali che non hanno il numero di docenti minimi prestabilito, se da un lato costituisce un inevitabile processo di selezione che fa la differenza tra corsi che hanno i requisiti e corsi che non li hanno, dall'altro rappresenta una direttiva esterna rispetto ai contesti locali con le loro necessità, potenzialità, strategie. Infatti, le istituzioni formative dovrebbero potersi regolare autonomamente, non in difformità dagli standard nazionali ma in deroga ad alcune norme ministeriali che, per la loro rigidità tesa al raggiungimento dell'ottimo, rischiano di compromettere il bene possibile, ancorando inoltre la valutazione a criteri centralizzati, non sempre "valutabili" da parte dei responsabili locali delle politiche sociali e delle strategie formative⁵⁰⁸.

⁵⁰⁶ A. Samà, *Pratica collaborativa avanzata. Percorsi di crescita della professione nel dialogo tra diverse discipline*, in A. Campanini (a cura di) (2009), *op. cit.*, pag. 311.

⁵⁰⁷ Non ci si riferisce solo alla Legge n. 240 del 30 dicembre 2010 di riforma complessiva dell'università, ma ancor prima al Decreto Ministeriale 17 del 22 settembre 2010, con il quale sono stati stabiliti i requisiti dei corsi di laurea, il quale segue una serie di norme ministeriali che già erano orientate a limitare il proliferare, ritenuto eccessivo, dell'offerta formativa.

⁵⁰⁸ M. L. Piga (2006), *op. cit.*, pag. 172 in nota.

Per una valutazione ponderata delle conseguenze della “Riforma Gelmini” nel suo complesso sulla formazione di servizio sociale, occorrerà tuttavia attendere anche le norme attuative e verificare le trasformazioni che i corsi di laurea registreranno nei prossimi anni.

3.11 Linee guida internazionali e nazionali sul tirocinio di servizio sociale

Per concludere l’analisi sulla situazione odierna del tirocinio di servizio sociale, è opportuno richiamare le indicazioni che, a livello nazionale e internazionale, sono state impartite per la realizzazione del tirocinio di servizio sociale.

A livello europeo, è stato adottato un atto ufficiale, la Raccomandazione REC(2001)1 del Comitato dei Ministri degli Esteri agli Stati membri sul Servizio Sociale, approvata dal Comitato dei Ministri del Consiglio d’Europa il 17/01/01.

Nella premessa si afferma che:

la natura del Servizio Sociale Professionale richiede il più alto livello di responsabilità per l’assunzione di decisioni e per maturare giudizi da parte degli Assistenti Sociali e che questo elevatissimo livello di competenza, richiede pertanto una formazione ed un tirocinio professionale appropriati.

La Raccomandazione è adottata con l’intento di

prevedere un rinnovato quadro europeo dei principi per rendere efficaci la formazione, il tirocinio, la pratica e le condizioni di lavoro degli assistenti sociali e per raccomandare agli Stati membri le azioni da intraprendere a sostegno del Servizio Sociale nell’assunzione dei propri compiti fondamentali.

Tra le azioni raccomandate ai Governi degli Stati membri è inclusa quella di:

riconoscere le implicazioni dei progressi politici e sociali in Europa per la pratica di Servizio Sociale e per il tirocinio iniziale, permanente ed ulteriore degli assistenti sociali a tutti i livelli.

L’appendice riguarda il contributo che gli assistenti sociali possono dare per la coesione sociale, si articola in una serie di enunciazioni, tra cui:

- La formazione di base ed il tirocinio devono far parte di un processo in divenire che includa sia l’aggiornamento a vita che la formazione avanzata.
- Il tirocinio degli assistenti sociali dovrebbe coinvolgere, a tutti i livelli, la partecipazione da parte di formatori, tirocinanti, coloro che esercitano la pratica professionale e gli utenti. I docenti di pratica di Servizio Sociale nelle istituzioni di alta formazione dovrebbero avere essi stessi esperienze personali di pratica professionale.

Oltre l'Europa, a livello internazionale sono state emanate linee guida per la formazione degli assistenti sociali, adottate dalla Assemblea Generale delle Associazioni I.A.S.S.W. (International Association of Schools of Social Work) e I.F.S.W. (International Federation of Social Workers), tenutasi ad Adelaide nel 2004.

Tra gli obiettivi che le sedi formative devono costantemente perseguire, si afferma che

I tirocini, per durata e complessità di compiti e opportunità di apprendimento, dovrebbero essere sufficienti a garantire che gli studenti siano preparati per la pratica.

Vengono previsti “Programmi di coordinamento e cooperazione tra le scuole e gli enti che sono stati selezionati per i tirocini”, articolati in:

Programmazione e attuazione di riunioni di orientamento per i supervisor di tirocinio;

Partecipazione dei supervisor all'elaborazione dei piani di studio, specialmente per quanto concerne il tirocinio;

Partnership tra la struttura formativa e l'ente (se possibile) nelle decisioni che riguardano i tirocini e la valutazione dello studente relativamente al tirocinio svolto;

Elaborazione di un manuale del tirocinio da fornire ai supervisor, con dettagliati standards delle procedure e dei risultati da raggiungere;

Garanzia che adeguate ed apposite risorse siano destinate alle necessità del tirocinio come componente del programma.

Tra gli “standards relativi ai valori del servizio sociale e ai codici etici di comportamento”, si prevede la

garanzia che ciascuno studente di servizio sociale inserito nel tirocinio, e ciascun docente professionale, siano consapevoli dei limiti della pratica professionale e di ciò che potrebbe costituire condotta non-professionale dal punto di vista del codice etico.

Nel complesso, le indicazioni fornite sia dalla Raccomandazione europea, sia dalle associazioni internazionali di servizio sociale, forniscono stimoli interessanti per la realtà italiana, incoraggiano un impegno rafforzato per la centralità del tirocinio nella formazione, confermano la necessità di azioni in corso (la partnership attiva tra sedi formative e sedi operative), e prospettano forme di interazione decisamente innovative, come la partecipazione dei supervisor alla definizione del piano di studi, soprattutto per ciò che concerne il tirocinio, e il coinvolgimento attivo degli utenti nel tirocinio, con forme tutte da “inventare”.

In Italia non risultano adottati atti ufficiali che diano indicazioni sulla impostazione del tirocinio di servizio sociale, e questo rappresenta sicuramente un

fattore di debolezza. L'unica previsione normativa è contenuta, come si è detto, nel D.M. 16 marzo 2007, in cui si stabilisce che il corso triennale “deve anche prevedere almeno 18 crediti formativi universitari (CFU) per Tirocinio e guida al tirocinio, privilegiando la supervisione da parte di assistenti sociali”.

La riflessione più autorevole sul tema è espressa dall'Associazione Italiana Docenti di Servizio Sociale (A.I.D.O.S.S.), che ha dedicato all'argomento nel 2007 una *Winter School* e una *Summer School*. In un documento, rielaborato nel 2010, vengono sintetizzati i contenuti più significativi emersi⁵⁰⁹.

Partendo dall'assunto che “il tirocinio nella formazione dell'assistente sociale si struttura quale attività di trasmissione del sapere e strumento per l'acquisizione e l'elaborazione costante dell'identità professionale”⁵¹⁰, la riflessione prende in considerazione ruoli e azioni dei diversi attori personali e istituzionali coinvolti.

Lo *studente* “si misura con conoscenze passate, attuali, personali e professionali, con le proprie motivazioni ed aspettative, con il proprio sé, impara ad assumere gradualmente responsabilità e a mettersi in gioco; misura il proprio «modello» professionale in fieri con i modelli orientativi della professione, ricerca la propria individuale e soggettiva interpretazione del ruolo”⁵¹¹.

Il *supervisore* ha “il ruolo di accompagnare e tradurre in sperimentazione la teoria, creando una connessione tra due mondi (formativo e operativo) non sempre in sintonia”. Nel tirocinio “può cogliere egli stesso un'occasione di «rispecchiamento», di verifica del proprio percorso professionale ma anche di formazione continua”. “E' necessario, in collaborazione con l'Ordine, riattivare la motivazione alla supervisione individuando proposte forti, capaci di restituire ai servizi (non solo agli assistenti sociali) l'impegno profuso nel tirocinio (es. prove finali di ricerca, su temi d'interesse per il servizio stesso), sensibilizzando la comunità professionale attraverso l'informazione rispetto al senso dell'attività di supervisione”⁵¹².

Nell'*Università* “docenti, coordinatori o presidenti dei corsi di laurea sono chiamati a riflettere sul rapporto teoria/pratica al fine di garantire coerenza tra il tirocinio professionale e gli obiettivi formativi dichiarati”⁵¹³. Si delinea il ruolo di

⁵⁰⁹ AA.VV., *Riflessioni dell/nell'AIDOSS dal 2005 ad oggi*, Summer School, Roma, 2010 (documento distribuito alla Summer School).

⁵¹⁰ *Ibidem*.

⁵¹¹ *Ibidem*.

⁵¹² *Ibidem*.

⁵¹³ *Ibidem*.

diverse figure che, in ambito accademico, concorrono a realizzare un impianto organizzativo e didattico coerente per il tirocinio: i docenti di discipline di servizio sociale, il responsabile del tirocinio, i tutor didattici.

I *servizi* che accolgono il tirocinio devono avere la “presenza strutturata del servizio sociale professionale nell’organizzazione”. “La sede operativa del tirocinio, spesso luogo del fare nell’emergenza, povero di spazi di pensiero e di riflessione, si può confrontare con la dimensione teorica e, analogamente all’operatore/supervisore, che si «ferma» nella sessione di supervisione, che interrompe il fare nell’interpretarlo e rifondarlo insieme al tirocinante, può trarre dalla relazione con l’agenzia formativa, l’occasione per rileggere la propria organizzazione, per essere supportata nei processi di cambiamenti, per sostenere complessità e contraddizioni”⁵¹⁴.

L’*Ordine Professionale* è un altro soggetto importante, chiamato in causa, per svolgere “un’azione di sensibilizzazione dei professionisti e degli enti, affinché la partecipazione a quest’attività didattica sia maggiormente sentita”.

Infine, si delinea un possibile percorso di tirocinio, che attraverso obiettivi graduali e articolati, accompagni lo studente dall’inizio del corso triennale fino alla laurea magistrale. Tra le possibili opzioni, si evidenzia quella del “tirocinio biennale nella stessa struttura”.

In generale, si può prefigurare un percorso che ha inizio dal primo anno della triennale, finalizzato alla conoscenza dei servizi e dei problemi sociali presenti in un territorio, e arrivare alla specialistica con un tirocinio orientato alla sperimentazione di percorsi e azioni di progettazione sociale. Con riferimento alla specificità formativa italiana sul tirocinio professionale di servizio sociale, viene ribadito il valore della contemporaneità dell’esperienza pratica, con la parte di didattica svolta in aula⁵¹⁵.

A differenza di quanto si sperimenta in altre professioni, come quella dello psicologo, e di quanto costituisce opinione prevalente in ambito accademico (“la necessità di dare prima basi teoriche e solo successivamente delle occasioni di sperimentazione nella pratica”⁵¹⁶), la tradizione del servizio sociale, nel mondo e in Italia, ha previsto un tirocinio formativo che si svolge, con obiettivi progressivi, in contemporaneità con il procedere dell’insegnamento delle discipline teoriche, sia di servizio sociale che delle altre scienze umane e sociali, e questa si evidenzia come una specificità da mantenere e valorizzare.

⁵¹⁴ *Ibidem.*

⁵¹⁵ *Ibidem.*

⁵¹⁶ *Ibidem.*

Nel complesso il documento delinea un quadro sistemico dei diversi ruoli e delle diverse funzioni, ed invita ad una considerazione complessiva e coerente del percorso di tirocinio, con un articolazione quinquennale in diverse e successive esperienze di osservazione e sperimentazione, che rappresenta un'interessante prospettiva di sviluppo.

CAPITOLO QUATTRO

LA RIFLESSIONE TEORICA SUL TIROCINIO: proposta di una lettura che individua alcuni approcci prevalenti

- Che senso ha il vostro costruire? – domanda –
Qual è il senso di una città in costruzione
se non una città?
Dov'è il piano che seguite, il progetto?
- Te lo mostreremo appena termina la giornata;
ora non possiamo interrompere – rispondono.
Il lavoro cessa al tramonto.
Scende la notte sul cantiere.
È una notte stellata.
Ecco il progetto – dicono

(La città di Tecla – Italo Calvino)

4.1 Un tirocinio “in movimento”

Nel capitolo precedente è stata ricostruita, per sommi capi, l'evoluzione storica del tirocinio di servizio sociale in Italia sino alla situazione odierna, che presenta un panorama diversificato di luci e ombre, e alle prospettive future, su cui pesa l'incertezza sia degli scenari sociali e istituzionali, sia di una riforma universitaria ancora in fieri. Sono state inoltre “fotografate” le caratteristiche salienti del tirocinio: la supervisione, il processo, gli strumenti, gli stili possibili del supervisore, l'apprendimento dello studente con gli errori e le difficoltà che implica.

Le forme organizzative, gli strumenti, le riflessioni, le prospettive teoriche sono state incluse per costruire un'immagine, complessiva e coerente, che descrive il tirocinio di servizio sociale a livello di “idealtipo”, al di là delle innumerevoli realizzazioni concrete che ha avuto nell'evoluzione storica e nelle diverse aree geografiche.

Pur ricorrendo a una pluralità di riferimenti teorici, centrale appare la delineazione del tirocinio come *fenomeno sociale relazionale*, che pone al centro del processo di apprendimento la relazione tra supervisore e tirocinante, relazione didattica, ma anche relazione *personale*, che implica il coinvolgimento attivo delle due persone in gioco, con le loro dimensioni cognitive, emotive, motivazionali, e degli altri attori che, nello scenario più ampio, concorrono alla realizzazione del tirocinio come progetto formativo individualizzato.

Lo studio della letteratura e delle ricerche effettuate consente di delineare un percorso in cui si sono sviluppati alcuni approcci generali al tema, che hanno assunto un carattere prevalente in certe fasi e in certi contesti. Si parla di approcci e non di modelli, in quanto si tratta di schemi generali di riferimento, che non configurano un insieme coerente e omogeneo di assunti teorici atti a interpretare la realtà.

Si intende pertanto procedere ad una analisi della letteratura, soprattutto italiana ma con importanti riferimenti al mondo anglofono, e a ipotizzare lo sviluppo di tre approcci prevalenti, attraverso cui si è registrato uno spostamento di accento nelle attribuzioni di significato all'esperienza formativa che si realizza nel tirocinio, un tirocinio che non è statico, ma "in movimento".

4.2 L'approccio "centrato sull'apprendimento"

In Inghilterra e negli Stati Uniti, tra fine Ottocento e inizi Novecento, l'esperienza pionieristica dei primi assistenti sociali dà origine contestualmente alla nascita della professione e all'avvio delle prime scuole, che si dotano presto di 'manuali', per la formazione teorica e pratica⁵¹⁷. Il tirocinio ha caratterizzato fin dall'origine la formazione di servizio sociale. Nella prima Conferenza Internazionale sul Servizio Sociale (Parigi 1928), si posero le basi per la costituzione dell' I.A.S.S.W. (International Association of Schools of Social Work), che tenne il suo primo meeting nel 1929, affrontando per la prima volta in una dimensione internazionale il tema del tirocinio.

Nel servizio sociale statunitense era forte l'influsso della psicologia e soprattutto della psicoanalisi, ed anche nella supervisione al tirocinio divenne dominante ad un certo punto l'attenzione psicologica alla persona e alla crescita del tirocinante, dando al

⁵¹⁷ M. Richmond (1917), *op. cit.* .

tirocinio una connotazione “di crescita personale”, “terapeutica”, secondo un modello definito da Gui “psicoattitudinale”⁵¹⁸: un buon tirocinio è quello che stimola lo studente a riflettere sulle proprie attitudini e sulle proprie emozioni, in un percorso che diventa di crescita personale e non solo professionale; non è un caso che si parli da allora, e per lungo tempo ancora, di “allievo”.

Con l’afflusso di teorie psicologiche e pedagogiche (in particolare il pragmatismo di Dewey), il tirocinio viene inteso come esperienza di impegno attivo, di sperimentazione diretta, di apprendimento sul campo, attraverso lo svolgimento in contemporanea di due ruoli: quello di studente che apprende per la scuola, di tirocinante che lavora per l’ente. L’aspetto educativo considera la maturazione dello studente e lo sviluppo delle sue potenzialità, la valenza addestrativa consente di apprendere le mansioni proprie del ruolo professionale all’interno di uno specifico contesto organizzativo.

“L’allievo ha un duplice ruolo nel campo amministrativo: uno nei confronti dell’ente, uno nei confronti della scuola. I compiti che gli vengono affidati in questo settore servono a fargli fare una esperienza in ambedue i ruoli e ad analizzarne il processo. (...) Nello svolgimento di ambedue i ruoli, l’allievo deve sempre registrare la propria attività, ciò al duplice scopo di migliorare le prestazioni e l’apprendimento”⁵¹⁹.

L’impostazione didattica prevede obiettivi graduati per il primo anno e per il secondo anno di tirocinio, secondo una logica di accompagnamento educativo.

Negli Stati Uniti il supervisore viene definito da Neustaedter “educator” (che la traduzione italiana rende come “insegnante”⁵²⁰). Lo studente non può essere lasciato a se stesso, occorre il ruolo attivo di un supervisore che guidi il suo percorso di apprendimento:

“Ci siamo resi conto che nessuna conoscenza, nessuna abilità nel raccogliere dati bastano da sole a mettere un allievo in grado di aiutare persone in difficoltà (...) Abbiamo constatato che, quando l’allievo fa esperienza di un buon rapporto con il suo supervisore, è più libero di apprendere dalle esperienze pratiche che il

⁵¹⁸ “Il modello psicoattitudinale (...) orienta l’esperienza alla crescita personale globale del tirocinante (piani cognitivo-razionale, emotivo-affettivo, etico-valoriale), accentua la valenza educativa, il tirocinante è considerato allievo più che studente, si sottolinea la funzione di tutoring individualizzato, viene curata la capacità di relazione, la riflessione su di sé e sul proprio rapporto soggettivo con l’esperienza di lavoro, con l’impatto emotivo con i problemi da affrontare” (L. Gui, 1999, *op. cit.*, pag. 179).

⁵¹⁹ Scuola si Servizio Sociale di Berkeley, Università di California, *Manuale sui tirocini e sulla supervisione*, (fascicolo a cura dell’Amministrazione per le Attività Assistenziali Italiane e Internazionali, A.A.I.), pag. 15 (non viene indicato l’anno, ma si fa riferimento ad una prima traduzione del 1961, di un testo che risale presumibilmente agli anni ’50), pag. 11.

⁵²⁰ E. Neustaedter, *Il supervisore presso gli enti come insegnante*, fascicolo a cura dell’A.A.I., Roma, 1955 (Ed. or. *The field supervisor as educator*, da “Journal of Social Casework”, n. 10, dicembre 1948).

supervisore gli procura e di utilizzarle”⁵²¹.

Il compito educativo del supervisore si esplica nella preparazione del programma di addestramento, nell’attribuzione dei compiti, nell’assegnazione dei casi. Crea un “ambiente sereno in cui lo studente è libero di avere sentimenti, di esprimere le sue opinioni, di agire, di fare esperimenti , di commettere errori e di porvi rimedio”⁵²². L’atteggiamento permissivo e accogliente si congiunge tuttavia alla predisposizione di un quadro ordinato di regole e aspettative, con un intento educativo cui lo studente è chiamato a conformarsi:

“Il supervisore sa che l’allievo ha bisogno di qualcosa su cui contare, e che apprende più prontamente quando può vedere quali siano i limiti dell’ambiente in cui può operare, e come esso sia costituito e ordinato. Dal primo all’ultimo giorno del periodo che passa presso l’ente, l’allievo dovrebbe essere al corrente di che cosa ci si aspetta da lui, dapprima rispetto all’organizzazione dell’ufficio, e poi in relazione all’ente e al cliente”⁵²³.

Andando oltre l’iniziale riferimento psicanalitico, la supervisione assume una forma più articolata che Kadushin⁵²⁴ raccoglie in tre aree: amministrativa, educativa e di supporto. La funzione educativa è rilevata come centrale, è connessa alla sede accademica ma non assume la valenza di insegnamento; la funzione di supporto è attenta alle dimensioni organizzative, favorisce le condizioni dell’apprendimento, affronta i problemi, previene il burn-out; la funzione amministrativa sottolinea le responsabilità verso l’ente e gli utenti, e si incentra sull’attività professionale svolta nell’operatività quotidiana.

Le diverse funzioni di tutorship/supervisione raramente sono svolte da una unica figura, ma generalmente vengono ripartite tra due individui:

il “supervisore in loco” (on-site-supervisor), che era principalmente responsabile per la gestione del collocamento, la supervisione dei casi e il feedback formativo, e il tutor di tirocinio “a distanza” (“a braccio lungo”, long-arm) o “non in loco” (off-site), primariamente responsabile dell’apprendimento riflessivo, dell’insegnamento diretto e della valutazione⁵²⁵.

Nel 1987 l’associazione professionale inglese (British Association of Social Workers) cura l’edizione di un manuale, “Student Supervision”, scritto da Ford e

⁵²¹ *Ibidem*, pag. 3.

⁵²² *Ibidem*, pag. 8.

⁵²³ *Ibidem*, pag. 8-9.

⁵²⁴ A. Kadushin A., *Supervision in Social Work*, Columbia, University Press, New York, 1976.

⁵²⁵ M. Lefevre, *Facilitating Practice Learning and Assessment: The Influence of Relationship*, “Social Work Education”, 24: 5, 2005, pag. 565 — 583.

Jones⁵²⁶. Gli autori utilizzano in modo interscambiabile il termine di supervisore (*supervisor*) e docente pratico (*practice teacher*), specificando che indicano l'intreccio delle responsabilità, la prima verso l'ente, la seconda verso la sede accademica. Sottolineano la necessità che i supervisori si formino in maniera adeguata, ottengano un riconoscimento della funzione svolta, riflettano sulla loro motivazione ed esperienza: "Nel momento in cui diventa supervisore di tirocinio, un assistente sociale effettua un cambiamento di ruolo passando da operatore a formatore (...) per questo secondo ruolo sono richieste competenze e abilità ulteriori"⁵²⁷.

Gli autori si soffermano in particolare sugli strumenti didattici utilizzabili da parte dei supervisori, sulle modalità e sulle difficoltà di apprendimento degli studenti. Identificano tutta l'esperienza di osservazione, partecipazione, attivazione dello studente come un processo continuo di apprendimento informale, mentre sottolineano l'importanza di un contesto formale dell'apprendimento e dell'insegnamento, che è rappresentato dalla sessione di supervisione. La supervisione assume anche la denominazione di insegnamento pratico (*practice teaching*) e si orienta alla teorizzazione della prassi e alla cultura professionale del servizio sociale.

Il percorso di tirocinio viene articolato in fasi, dalla predisposizione del contesto, al contratto, ai compiti operativi supportati dalla supervisione, fino alla valutazione finale e alla conclusione. Pur con le debite distinzioni rispetto al processo di aiuto nei confronti dell'utente, alcune di queste fasi presentano analogie con la metodologia del servizio sociale, che rimane un importante riferimento teorico.

Nella letteratura nordamericana, alcune ricerche empiriche si orientano a indagare le modalità con cui gli studenti affrontano il tirocinio e acquisiscono le competenze tra pratica e teoria, nel tentativo di individuare alcuni modelli prevalenti di apprendimento⁵²⁸. Alcuni studenti usano un approccio soprattutto di tipo concettuale-intellettuale, altri presentano una attitudine prevalentemente esperienziale ed affettiva, attenti alla condizione soggettiva ed emotiva di se stessi e degli altri; infine la parte più consistente degli studenti propende per uno stile operativo, finalizzato ad apprendere attraverso l'agire concreto nella situazione.

⁵²⁶ Ford K., Jones A., *La supervisione dei tirocinanti nel Servizio Sociale*, Erickson, Trento, 1991.

⁵²⁷ *Ibidem*, pag. 33.

⁵²⁸ S. Berengarten, 1957, C. Peck Papell, 1978, citati in M. Urbanowsky, M. Dwyer M, *op. cit.*, pagg. 71-73.

La ricerca di Secker⁵²⁹, ripresa da Fargion⁵³⁰, con una indagine più articolata studia le modalità di apprendimento degli studenti, analizzando come vengono coniugati gli insegnamenti teorici e l'esperienza di tirocinio. Vengono individuati tre modalità prevalenti: alcuni presentano un approccio basato sui saperi quotidiani e sono indifferenti alla teoria, altri assumono un approccio frammentato e conflittuale tra i due modelli interpretativi (“secondo la teoria bisognerebbe fare così, ma l'intuizione mi suggerisce diversamente”), altri infine acquisiscono un modello fluido capace di sintetizzare e spostarsi agevolmente attraverso le diverse forme di conoscenza.

Su questo filone di ricerca si colloca anche il contributo di M. Urbanowsky e M. Dwyer, due assistenti sociali e docenti della Scuola di Servizio Sociale della Loyola University di Chicago, che hanno redatto nel 1988 un manuale diventato un importante riferimento teorico per i tirocini di servizio sociale, ma anche di altre professioni sociali⁵³¹.

Facendo riferimento alle teorie di Knowles sull'apprendimento degli adulti e ad altri contributi inerenti la formazione alle professioni e in particolare al servizio sociale, le autrici analizzano i modelli di apprendimento riscontrati sul campo e individuano tre ideal tipi di studenti: lo studente intellettuale, lo studente intuitivo e lo studente che apprende con l'esperienza. Per ciascuno di essi propongono una strategia formativa volta a riequilibrare la modalità di apprendimento, a renderla più flessibile aprendosi anche a forme nuove e diverse.

Le autrici rilevano che nella rappresentazione degli studenti il supervisore ideale è attento ai sentimenti e ai problemi del tirocinante, è capace di dare sostegno, è aperto e disponibile a riservare tempo per la supervisione, manifesta un atteggiamento equanime e obiettivo con gli studenti. La capacità di trasmettere conoscenze pratiche e teoriche ottiene meno riscontri rispetto agli atteggiamenti sopra elencati.

Una ricerca condotta in Australia, coordinata da Fook⁵³², ha coinvolto tirocinanti e assistenti sociali con diverso grado di esperienza, per evidenziare il loro modo di

⁵²⁹ J. Secker, *From Theory to Practice in Social Work: the Development of Social Work Student Practice*, Avebury, Adershot, 1993.

⁵³⁰ S. Fargion (2009B), *op. cit.*, pag. 288.

⁵³¹ M. Urbanowsky, M. Dwyer, *Learning through field instruction: A Guide for teachers and students*, pubblicato nel 1988 (M. Urbanowsky, M. Dwyer, *L'apprendimento nel tirocinio: una guida per supervisori e studenti*, Vita e Pensiero, Milano, 1995).

⁵³² J. Fook, M. Ryan, L. Hawkins, *Becoming a Social Worker: Educational Implications from Preliminary Findings of a Longitudinal Study*, in “Social Work Education”, 1994, 13, pagg. 5-26.

lavorare, sia rispetto al rapporto tra teoria e pratica, sia rispetto alla condotta emotiva. I risultati evidenziano, come riporta Fargion, che

i neofiti tendono ad applicare in modo meccanico la conoscenza astratta alla realtà e le regole di metodo (...) Tendono inoltre a tenersi emotivamente a distanza dai soggetti o oggetti del proprio intervento. Al contrario l'operatore esperto è in grado di contestualizzare conoscenze e regole operative, utilizza l'intuito per costruire quadri d'insieme e si avvale in modo sinergico di differenti fonti di conoscenza⁵³³.

L'assistente sociale esperto, inoltre, al contrario di quello che si potrebbe pensare, non usa l'esperienza per mantenere un maggior distacco emotivo dalle situazioni, ma è capace di vivere prossimità e coinvolgimento rimanendo all'interno del proprio ruolo professionale.

La ricerca di Maidment⁵³⁴ in Australia evidenzia i fattori di stress e disagio che ostacolano l'apprendimento nel tirocinio. Numerosi studenti hanno sperimentato aggressioni verbali da parte di utenti e situazioni di conflitto presenti nei servizi ospitanti, e sulla base di ciò hanno dovuto affrontare situazioni di stress. I supervisori, sulla base della loro *expertise*, sono in grado di poter sostenere i tirocinanti rispetto alla gestione delle emozioni e alla messa in campo di pratiche lavorative il più possibile sicure, prevenienti il verificarsi di episodi incresciosi.

Esiste però un dilemma quando sappiamo che molti operatori attualmente impiegati nel settore dell' welfare subiscono altissima pressione a causa delle risorse inadeguate. Pertanto è problematico sforzarsi di fornire questo tipo di modello di ruolo agli studenti in un contesto in cui gli stessi lavoratori si sentono privi di empowerment. Date queste circostanze, la responsabilità primaria deve essere dell'Università in modo da preparare gli studenti all'impatto potenziale della realtà della pratica⁵³⁵.

Se questo è il contesto in cui gli studenti devono affrontare il proprio tirocinio, è pertanto essenziale che siano equipaggiati sia per gestire il proprio apprendimento che le sfide pragmatiche inerenti al lavoro nell'ambito dei servizi sociali contemporanei.

Anche nella ricerca di Fernandez⁵³⁶, emerge il forte impatto del tirocinio sugli studenti, che si trovano per la prima volta di fronte alla realtà dei servizi. Il fattore principale che migliora la soddisfazione del tirocinante è rappresentato dal poter ricevere un feedback regolare, da parte del supervisore, sulla propria performance. Il

⁵³³ S. Fargion (2009B), *op. cit.*, pagg. 287-288.

⁵³⁴ J. Maidment, *Problems experienced by students on field placement: using research findings to inform curriculum design and content*, Australian Social Work/March 2003, Vol. 56, No. 1, pagg. 50-60.

⁵³⁵ *Ibidem*, pag. 58.

⁵³⁶ E. Fernandez (1998), *Student Perceptions of Satisfaction with Practicum Learning*, in "Social Work Education", 17, pagg. 173-201.

riscontro positivo rafforza la motivazione e il senso di successo; l'evidenziazione di lacune, accompagnata da indicazioni sul percorso da seguire, stimola il miglioramento, mentre la mancanza di feedback lascia lo studente nel disorientamento.

Per assicurare le condizioni di un buon tirocinio è prioritaria la qualità della relazione che si instaura tra supervisore e studente – evidenzia la ricerca di Lefevre⁵³⁷ (2005) - : da un lato occorre che gli studenti avvertano un clima di fiducia, di sicurezza, di incoraggiamento; dall'altro che la relazione sia vissuta su un piano di aperta collaborazione:

Il tirocinio suscita delle reazioni e dei sentimenti personali forti negli studenti, in parte a causa dell'ansia e della caduta di sicurezza che risulta dal sentirsi in posizione di studente e di persona valutata. Due dinamiche basilari possono migliorare questo. Primo, un approccio di partenariato aperto, collaborativo che si è esplicitamente anti-oppressivo permette che il potere sia condiviso, aumentando il senso di protagonismo e di empowerment dello studente. Secondo, un approccio incoraggiante e protettivo favorisce lo sviluppo di fiducia e sicurezza. Questo promuove lo sviluppo dell'autostima dello studente (...) facilitando così l'apprendimento e la valutazione riflessivi⁵³⁸.

Lefevre ritiene che occorra superare nella relazione tra supervisore e tirocinante l'approccio psicologico utilizzato in passato, ma che non si debba cadere nell'errore opposto di una relazione esclusivamente didattica: “esiste sufficiente terreno medio fra il modello invasivo “terapeutico” del passato e un ambiente puramente tecnico, incentrato sul compito, che ha poca fiducia nell'affetto e nella riflessione personale”⁵³⁹.

La maggior parte delle ricerche centra l'attenzione sugli studenti; altre prendono in considerazione i supervisori. La già citata ricerca di Peck Papell (1978) evidenzia che i tirocinanti si identificano maggiormente nel modello di apprendimento “operativo”, ritenuto più idoneo per l'apprendimento, e lasciano per ultimo quello “concettuale”, con un risultato inatteso, emerge che invece i supervisori identificano gli studenti più bravi proprio tra chi ha adottato quest'ultimo approccio⁵⁴⁰.

Una ricerca più recente svolta in Israele⁵⁴¹ studia l'impegno e l'investimento degli assistenti sociali nella supervisione degli studenti. Emerge che quanto più alta è la ricompensa, quanto più alta è la soddisfazione e l'investimento per il lavoro, tanto più si

⁵³⁷ M. Lefevre, *Facilitating Practice Learning and Assessment: The Influence of Relationship*, “Social Work Education”, 24: 5, 2005, pag. 565 — 583

⁵³⁸ *Ibidem*, pag. 579.

⁵³⁹ *Ibidem*, pag. 580.

⁵⁴⁰ C, Peck Papell (1978), citato in M. Urbanowsky, M. Dwyer M, *op. cit.*, pag. 73

⁵⁴¹ N. Peleg-Oren, M. J. Macgowan, R. Even-Zahav, *'Field Instructors' Commitment to Student Supervision: Testing the Investment Model*, Social Work Education, 26: 7, 684 — 696, 2007.

riscontra un impegno nella supervisione. I costi invece, in termini di lavoro e sforzo supplementare, tendono a diminuire la soddisfazione sul lavoro e quindi a innescare una dinamica inversa a quella descritta. Non si può chiedere solo impegni e responsabilità, occorre anche prevedere ricompense, sia di tipo materiale che simbolico, che possono consistere in incentivi economici e in occasioni formative offerte dalla sede accademica.

È importante pianificare un sistema di ricompense che venga incontro ai bisogni dei supervisori nei diversi stadi della loro carriera. Queste ricompense potrebbero aumentare le loro attitudini positive circa la professione del lavoro sociale, massimizzare la loro stabilità professionale, e potrebbero portare a una supervisione sul campo più efficace⁵⁴².

Anche in Italia le scuole di servizio sociale hanno previsto sin dalle origini, nel dopoguerra, la presenza di una formazione pratica, che tuttavia non era facile realizzare, perché mancava la presenza di operatori esperti all'interno degli enti assistenziali. Gli Atti del Convegno di Tremezzo (1946) rappresentano il primo documento che in Italia presta attenzione al tema della formazione dell'assistente sociale e del tirocinio pratico. Manca in quel periodo una produzione di documentazione e letteratura, e si ricorre, come si è visto, alla traduzione di manuali e di articoli per lo più nordamericani. Dagli anni '50 e '60 le scuole cominciano a documentare le loro esperienze; si tratta però di documenti che non vengono diffusi e pubblicati e pertanto rappresentano "materiale grigio" di difficile reperimento.

La Fondazione Zancan promuove ricerche e convegni, e documenta per prima le esperienze didattiche e di tirocinio presenti in Italia. Nel 1977 pubblica i risultati di una comparazione tra diciassette scuole italiane⁵⁴³ e nel 1984 una storia delle scuole di servizio sociale in Italia⁵⁴⁴, che rimane anche l'unica opera storica organica sul servizio sociale italiano. Si tratta in linea generale di contributi volti a documentare le prassi in atto, con una riflessione sulle esperienze, una prima elaborazione di modelli organizzativi e di apprendimento nel tirocinio.

Con il passare degli anni è cambiato però il significato del tirocinio ed i suoi obiettivi si sono diversificati. La sua primitiva funzione, quale "addestramento alla pratica del servizio sociale", "apprendimento pratico della professione" secondo modelli più o meno standard offerti dagli assistenti sociali operanti negli enti (...) tende via via ad essere superata, mentre si conferma, ma con diversa e più larga

⁵⁴² *Ibidem*, pag. 694.

⁵⁴³ I. Ajello, A. Ganci, M. Dal Pra Ponticelli, T. Sgorbati, *Formazione degli assistenti sociali: realtà e tendenze. Analisi di un gruppo di scuole di servizio sociale*, Fondazione Zancan, Padova, 1977.

⁵⁴⁴ R. Bernocchi Nisi, D. Canevini, V. M. Cremoncini, F. Ferrario, L. Gazzaniga, M. Dal Pra Ponticelli, *Le Scuole di Servizio Sociale in Italia. Aspetti e momenti della loro storia*, Fondazione Zancan, Padova, 1984.

accezione, l'altra sua originaria funzione di "osservazione e conoscenza", che diventa ora di "analisi critica" e sposta i suoi confini dalla realtà degli enti e della professione "ai bisogni individuali e collettivi e alle situazioni istituzionali", "al sociale, nella globalità dei suoi aspetti strutturali e sovrastrutturali e della loro interdipendenza", e soprattutto diventa ricerca e sperimentazione e non solo di un corretto metodo di analisi e di interpretazione della realtà ma anche di un corretto metodo di intervento e, a volte, delle funzioni della stessa professione. (...) Si cerca di avviare lentamente e con modalità diverse un processo di raccordo e di scambio tra teoria e pratica, nel senso di chiedere alla teoria i quadri di riferimento ed i supporti per l'attività pratica e l'approfondimento di questioni e problemi emersi nell'esperienza, e all'esperienza di fornire spunti ed elementi per la riflessione e la teorizzazione, soprattutto per quello che riguarda l'intervento professionale in senso stretto⁵⁴⁵.

Come si evince da questo ultimo testo, i contributi analizzati in questa parte, che attraversano tutta la storia del servizio sociale dalle origini ad oggi, hanno registrato una evoluzione, con profonde trasformazioni, ma sono accomunati dalla centralità del "processo di apprendimento" che si realizza nel tirocinio. In una prima fase, l'urgenza di un approccio "addestrativo" era legata alla necessità di diffondere rapidamente le conoscenze e le pratiche del servizio sociale, a partire dalle esperienze pilota che si stavano realizzando, attraverso la trasmissione delle funzioni professionali da parte dei primi esperti, e l'apprendimento dei compiti lavorativi richiesti dagli enti di appartenenza. Questa funzione "addestrativa" fu presto bilanciata dalla funzione "educativa": non si voleva ridurre la professione ad un apprendimento di mansioni, con il rischio di uno stress legato alle situazioni sia organizzative che sociali, ma favorire un processo formativo comprensivo della interiorizzazione dei valori e dei principi del servizio sociale, e comprensivo quindi di una "crescita personale" che includeva l'aspetto emotivo e motivazionale.

Fin dall'inizio fu messa a fuoco la centralità della supervisione nel processo di apprendimento, che aveva la triplice funzione amministrativa, educativa e di supporto; l'apprendimento era inteso soprattutto come un apprendimento "dalla pratica", che si affiancava all'insegnamento teorico impartito dalle scuole.

In una fase successiva si avvertirono i limiti di tale impostazione, e si sentì l'esigenza di realizzare una saldatura tra il momento teorico e quello pratico: il supervisore divenne pertanto anche un "insegnante pratico" (*practice teacher*) e l'apprendimento "pratico" si trasformò in un apprendimento "dalla pratica", che si poteva realizzare attraverso una circolarità tra teoria, prassi e teoria. Le ricerche,

⁵⁴⁵ A. Ganci Valenza, *Ruolo del tirocinio nella formazione. Rapporto teoria-prassi*, in I. Ajello, A. Ganci, M. Dal Pra Ponticelli, T. Sgorbati (1977), *op. cit.*, pagg. 45-46.

svolte soprattutto in ambito anglofono, si collocano su un paradigma omogeneo a quello con cui, partire da Mary Richmond, era sorto il servizio sociale: un paradigma “della spiegazione”, che attraversa diversi modelli di servizio sociale e che vede l’approccio positivistico evolversi verso i più evoluti riferimenti teorici del neopositivismo. Vengono quindi analizzate, con metodi e strumenti quantitativi, le modalità di apprendimento dei tirocinanti, le difficoltà che si presentano nei percorsi di tirocinio, le motivazioni dei supervisori.

Secondo questo approccio “centrato sull’apprendimento”, il tirocinio può essere valutato “buono” quando lo studente realizza apprendimenti pratici significativi, che integra con le conoscenze teoriche, e quando acquisisce le capacità richieste per le pratiche di lavoro vigenti nelle organizzazioni.

L’ultimo testo riportato, risalente agli anni ’70, lascia intravedere la trasformazione che nel frattempo si stava realizzando nel servizio sociale italiano: lo “spostamento di confini” dagli enti e dalla professione al mondo sociale, ai bisogni individuali e collettivi, alle situazioni istituzionali, che ben presto ha effetti profondi anche rispetto ai tirocini.

4.3 L’approccio “centrato sui sistemi”

La grande svolta nella disciplina e nella professione del servizio sociale può essere collocata negli anni ’70, quando i profondi rivolgimenti sociali e culturali dell’Occidente europeo costringono ad una revisione dei paradigmi precedentemente consolidati.

Gli assistenti sociali nel nuovo contesto assumono un ruolo politico e mettono in crisi il ruolo tecnico basato sui metodi specialistici tradizionali, importati dagli Stati Uniti, finalizzati ad aiutare le persone ad integrarsi meglio nel contesto sociale, secondo un modello teorico funzionalista. La formazione si indirizza ad un operatore sociale nuovo, meno specialistico e tecnicizzato, tendenzialmente polivalente e più preparato sul piano politico, esperto in interventi psico-sociali di promozione della persona e della comunità. Il ruolo professionale è radicalmente messo in crisi, considerato come funzionale al mantenimento del sistema capitalistico.

Le scuole sono contestate, come luogo di trasmissione dei valori e dei modelli dominanti, sia nell’insegnamento teorico che nel tirocinio, sospettato di prestarsi a

essere sfruttato come manodopera gratuita. In questa delicata situazione il tirocinio non perde però il suo ruolo: gradualmente si trasforma in una importante occasione di collegamento tra le sedi formative e la vivace realtà dei nuovi servizi territoriali che stanno nascendo.

Nel tirocinio, gli studenti partecipano ad una elaborazione culturale che coinvolge operatori e docenti, sperimentano ricerca sociale e forme innovative di intervento. Non più luogo di applicazione e verifica della teoria, di apprendimento di pratiche, il tirocinio si configura come occasione importante di conoscenza della realtà, una conoscenza che non rimane fine a se stessa, ma diventa intervento per il cambiamento, momento dialettico che ricomponete il rapporto tra teoria e prassi, tra servizi e potere amministrativo politico. Si potrebbe dire che in questo momento di transizione si afferma nel tirocinio un modello “critico di sperimentazione e ricerca”. Come afferma Gui, “il tirocinio rimane elemento fondamentale e centrale della formazione, ma assumendo più che nel passato la tendenza alla sperimentazione e alla ricerca”⁵⁴⁶. Cipolla precisa che “la ricerca viene ad essere lo strumento unificante ed innovatore, il perno in un certo senso della nuova formazione dell’operatore sociale”; essa è intesa in senso ampio come “modo quotidiano di essere e vivere il proprio lavoro, (...) continua critica del proprio ruolo, messa in discussione quotidiana della propria professionalità, storicizzazione della propria identità”⁵⁴⁷.

Emerge l’esigenza che gli studenti siano preparati, attraverso il tirocinio svolto nei nuovi servizi territoriali, alla realtà concreta del lavoro che li avrebbe attesi, a stretto contatto con il territorio: se in un primo momento si era smarrita la specificità disciplinare, presto prende forma una ritrovata attenzione al necessario bagaglio metodologico. Ne sono testimoni alcuni seminari promossi dalla Fondazione Zancan, in cui si afferma tra l’altro: “I tirocini dovrebbero offrire allo studente la possibilità di apprendere la capacità di rapporto interpersonale, un metodo di lavoro, una serie di strumenti operativi quali il colloquio, l’analisi delle istituzioni, la ricerca, la

⁵⁴⁶ L. Gui (1999), *op. cit.*, pag. 80.

⁵⁴⁷ C. Cipolla, *Marginalità e devianza*, Patron, Bologna, 1980, pagg. 36-38; già in precedenza si parlava di ricerca: “In alcuni enti i tirocini stanno già cambiando, nel senso che gli allievi dedicano un tempo assai maggiore ad attività di ricerca o amministrative” (G. Boyer, *I piani di tirocinio*, in “La Rivista di Servizio Sociale” n. 3, ISTISS, Roma, 1964, pagg. 38-39), ma con un significato più tradizionale, di conoscenza della realtà sociale, dei fenomeni di povertà, delle caratteristiche dell’utenza degli enti, senza l’urgenza di una istanza trasformativa.

programmazione e organizzazione dei servizi, l'attività con i gruppi, l'uso della documentazione, l'uso dell'informazione...»⁵⁴⁸.

Nella nuova fase che si è aperta, si realizza una importante ricerca, che probabilmente rimane la più importante sui tirocini in Italia, condotta alla fine degli anni '80 sulla configurazione del tirocinio in ventitre scuole di servizio sociale italiane, è stata coordinata dalla Scuola di Servizio Sociale di Venezia. La ricerca prende avvio dal Convegno di Trieste del 1985, che rappresentò il primo momento di confronto diretto sull'argomento tra le diverse scuole, e presenta i risultati nel convegno tenutosi a Venezia nel 1987, dove viene elaborato un documento conclusivo. L'ampia documentazione sulla ricerca e sul convegno è riportata nel volume che rappresenta la prima monografia italiana sul tirocinio di servizio sociale⁵⁴⁹.

Il contesto del convegno è rappresentato dalle modifiche istituzionali connesse all'emanazione del D.P.R. 14/1987, che stabilisce l'inserimento in accademia della formazione degli assistenti sociali. Vengono espressi l'auspicio e l'impegno affinché possa essere adottato, all'interno del nuovo assetto istituzionale, il modello di tirocinio elaborato nella quarantennale storia delle scuole di servizio sociale.

Il Convegno dà complessivamente un'immagine del tirocinio professionale non solo come modalità privilegiata e insostituibile di apprendimento del ruolo professionale attraverso la sperimentazione pratica, ma anche come elemento di intersezione tra la realtà teorico-disciplinare e la prassi operativa professionale. In questo senso esso rappresenta uno dei luoghi significativi di autoregolazione e di legittimazione della professione che, come tutte le professioni sociali, si alimenta anche dal confronto costante con la realtà sociale e l'operatività concreta.⁵⁵⁰

I due elementi focali dell'esperienza maturata nelle scuole vengono individuati nell'affiancamento di una guida (supervisore) e nella intima connessione tra apprendimento teorico e apprendimento pratico.

L'ampio investimento delle risorse e del vissuto dello studente, per trasformarsi in conoscenze, abilità, metacompetenze (capacità di controllo sul proprio apprendimento) necessita di processi di rielaborazione dell'esperienza. E ciò presuppone l'affiancamento di una guida (supervisione) capace di sostenere e garantire il raggiungimento di mete formative efficaci. È inoltre da sottolineare come questi processi connotino il tirocinio da un lato come esperienza sostanzialmente diversa dall'apprendimento teorico ma dall'altro ad

⁵⁴⁸ Documento di sintesi, a cura di M. Dal Pra Ponticelli, del Seminario su *“Il Corso di Servizio Sociale e l'intervento sociale – Analisi e valutazione di contenuti e di esperienze didattiche”*, Malosco, settembre 1977, materiale dattiloscritto.

⁵⁴⁹ E. Neve, M. Niero (a cura di), *Il Tirocinio. Modelli e strumenti dall'esperienza delle scuole di Servizio Sociale italiane*, Franco Angeli, Milano, 1990.

⁵⁵⁰ Convegno di Venezia, 1 ottobre 1987, Documento conclusivo, *Il tirocinio professionale nelle Scuole di Servizio Sociale: proposta di un modello*, in Neve E., Niero M. (a cura di) (1990), *op. cit.*, pag. 361.

esso fortemente interrelata: l'apprendimento pratico difatti acquista valenza formativa solo se alimentato da un patrimonio conoscitivo-culturale (quadri di riferimento teorici) e se generatore a sua volta di rielaborazione teorico-culturale⁵⁵¹.

Vengono evidenziate le diverse funzioni a cui sono chiamati i due soggetti principali coinvolti, università ed enti, e le figure che in essi operano: da un lato i docenti/tutor (di cui si auspica il collocamento stabile nella struttura formativa), dall'altro i supervisori.

Attraverso l'analisi delle funzioni svolte dai diversi attori e il diverso bilanciamento delle stesse, si possono delineare tre possibili modelli: un modello di prevalenza dell'accompagnamento da parte della sede formativa, un modello di prevalenza dell'accompagnamento da parte del supervisore dell'ente, e un modello di "doppio accompagnamento", in cui si delinea "una distribuzione bilanciata e condivisa di funzioni di accompagnamento"⁵⁵². L'impianto formativo e organizzativo della maggior parte delle scuole si orienta verso questo ultimo modello, mentre solo tre scuole evidenziano una prevalenza del ruolo svolto dalla sede formativa.

Il doppio accompagnamento viene garantito dalla compresenza e collaborazione di due soggetti, docente e supervisore, che si esplica in diverse attività:

- la predisposizione del piano di tirocinio, curata in collaborazione;
- la facilitazione dell'esperienza che il tirocinante svolge sul campo, rispetto a cui il maggior carico ricade sul supervisore;
- lo stimolo alla rielaborazione, affidata prevalentemente al docente;
- le verifiche intermedie e finali, che richiedono la collaborazione alla pari dei due soggetti.

Il termine "accompagnamento", utilizzato nel rapporto di ricerca, consente, attraverso il suo grado di indeterminatezza, di abbracciare le diverse funzioni svolte dalla sede formativa e dall'ente ospitante. Utilizzato non solo in sede formativa, ma più recentemente anche per delineare uno strumento e una funzione della relazione di aiuto, il termine evoca l'idea di un cammino condiviso, di un riconoscimento reciproco, di una responsabilità assunta sia da chi accompagna sia da chi è accompagnato⁵⁵³.

⁵⁵¹ *Ibidem*, pag. 363.

⁵⁵² E. Neve, *L'accompagnamento dello studente nell'apprendimento attraverso il tirocinio*, in E. Neve, M. Niero (a cura di) (1990), pag. 287.

⁵⁵³ Vedasi anche la voce *Accompagnamento* di B. Valentini in M. Dal Pra Ponticelli (a cura di), *Dizionario di servizio sociale*, Carocci Faber, Roma, 2005.

Nel quadro di questo modello prevalente, la qualità dell'offerta formativa non dipende solo dalle modalità didattiche adottate da ciascuna delle due figure (docente e supervisore), ma anche e soprattutto dalla collaborazione che si viene a instaurare tra loro e tra gli organismi interessati (università ed enti). Lo studente fruisce di un doppio accompagnamento, grazie a una funzione di supervisione svolta prevalentemente dall'ente, e grazie ad una funzione di rielaborazione svolta prevalentemente dalla sede formativa, funzioni e momenti distinti che necessitano tuttavia di essere ricomposti in un progetto formativo coerente che veda lo stretto coordinamento tra le diverse figure formative.

La relazione tra i due tipi di soggetti-formatori rappresenta il nodo cruciale del rapporto tra teoria e pratica in quanto permette la continuità e l'integrazione fra momenti diversi di apprendimento, necessarie perché lo studente possa operare delle sintesi ed una rielaborazione della complessiva esperienza formativa⁵⁵⁴.

All'interno dei contributi teorici presentati al convegno si evidenziano qui quattro concetti e aree tematiche particolarmente significativi per la presente trattazione.

Un primo tema individuato riguarda la ricostruzione storico-culturale dell'evoluzione del tirocinio di servizio sociale in Italia, centrata sul concetto di "intersezione debole"⁵⁵⁵: debole perché sono deboli le due istituzioni (scuole e servizi) e gli attori coinvolti (docenti e assistenti sociali); debole perché debole è la connessione e la posizione che il tirocinio assume rispetto ai due sistemi: un tirocinio che gli enti considerano spesso periferico e che anche nelle scuole può essere interpretato come un'appendice del progetto formativo.

Una seconda area tematica riguarda il processo di apprendimento che si realizza nel tirocinio, interpretato sulla base delle teorie dell'apprendimento adulto, indagate in ambito psicologico, sociologico e psicosociale⁵⁵⁶. Anche per gli adulti l'apprendimento implica sempre un cambiamento, in cui prevale il protagonismo del soggetto:

Il cambiamento diviene in questa prospettiva il risultato sempre aperto di un lavoro su se stessi, più che l'effetto di un agente esterno di cambiamento. Compito primario della formazione diviene quello di superare la cristallizzazione degli scambi tra agenti e agiti, riconducendo questi ultimi alla dimensione originaria di attori⁵⁵⁷.

⁵⁵⁴ Convegno di Venezia, 1 ottobre 1987, Documento conclusivo (1990), *op. cit.*, pag. 364.

⁵⁵⁵ I. De Sandre, *Due riflessività del lavoro sociale professionale: studenti ed operatori*, in Neve E., Niero M. (a cura di), *op. cit.*, pag. 57.

⁵⁵⁶ U. Margiotta, *Teorie dell'apprendimento adulto e ruolo del formatore nelle attività di tirocinio*, in Neve E., Niero M. (a cura di) (1990), *op. cit.*, pagg. 85-107.

⁵⁵⁷ *Ibidem*, pag. 94.

Tra le diverse teorie, particolare rilevanza assume l'approccio sistemico, che considera la formazione come un processo trasformativo possibile anche per l'adulto e non solo per il soggetto in età evolutiva; c'è un cambiamento che provoca un riassetto cognitivo, ma c'è un "cambiamento 2" che implica una rottura e un salto logico, una profonda ristrutturazione emozionale e concettuale.

Appare rilevante per il tirocinio anche la teoria dell'agire comunicativo di Habermas: le situazioni formative, pur partendo da posizioni asimmetriche, richiedono, nel caso degli adulti, uno scambio comunicativo che prevede uguaglianza delle chances e delle possibilità di scelta degli atti linguistici; si tratta dunque di uno scambio consensuale che deve evitare le distorsioni manipolative della comunicazione. Anche il tirocinio può diventare luogo di scambio linguistico e di agire comunicativo, reso possibile dal reciproco riconoscimento dei parlanti.

La possibilità di una razionalità dell'agire comunicativo, e non solo dunque di quello strumentale calcolistico o di quello sovraindividuale sistemico (...) ha indotto nuove letture dei processi formativi. (...) Secondo questa prospettiva la formazione e l'apprendimento non possono mai assumere una struttura monologica in cui i destinatari diventano oggetto di intervento, ma sono spazio di riflessività reciproca in cui gli agenti si riconoscono attori e non agiti⁵⁵⁸.

Il tirocinio si viene a configurare come un "sistema di laboratori", un luogo di transizione e di transazione, provvisorio, un luogo di apprendimenti che si fa sistema:

il ripetersi programmato, e dunque ricorsivo, di processi del tipo descritto che si fa sistema non in virtù del semplice accostamento tra formazione, istituzione, lavoro, ma proprio grazie al fatto che il ripetersi produce criteri di autoregolazione nel tirocinante, e in sintesi quella capacità strategico/comunicativa in cui si riassume un "buon tirocinio"⁵⁵⁹.

Un terzo tema riguarda la sociologia del lavoro: come è già emerso, il tirocinio viene interpretato come esperienza di socializzazione al lavoro,

un processo con il quale il soggetto diviene capace di apprezzare i valori, le abilità, i comportamenti attesi e le conoscenze per assumere un ruolo occupazionale e partecipare a pieno titolo alla vita dell'organizzazione di lavoro. Tale processo si esprime in termini di cambiamenti della struttura cognitiva, della costellazione motivazionale e della capacità di prestazione collegabili, in modo diretto o indiretto, all'esperienza lavorativa. I cambiamenti di cui si parla possono essere di tipo quantitativo (ad esempio, allargamento della struttura cognitiva o del repertorio comportamentale), di tipo qualitativo (ad esempio, differenti attribuzioni di significato alla prestazione o modifiche nei valori) e di tipo transazionale (ad

⁵⁵⁸ Margiotta U., *op. cit.*, pagg. 99-100.

⁵⁵⁹ *Ibidem*, pag. 105.

esempio, modifiche nel rapporto soggetto-ambiente di lavoro)⁵⁶⁰.

La quarta area tematica è individuata nella riflessività, che consente all'esperienza di diventare fattore di reale apprendimento. De Sandre la considera come “quell'azione sull'azione, quel lavoro sul lavoro, che vuol conoscere, esplicitare, capire le condizioni di svolgimento e gli effetti previsti e impreveduti dell'agire e dello strutturarsi dell'azione di fondo, per controllarli”⁵⁶¹. Il tirocinio implica una “interconnessione e simmetria della riflessività”: producono riflessività gli operatori e gli studenti, e attorno a loro i responsabili dei servizi e degli enti, i docenti della sede formativa: se viene a mancare uno di questi poli riflessivi, le conseguenze si riverberano sul sistema. Manoukian preferisce parlare di “processi di pensiero sul proprio fare”; distingue la “pratica”, in cui predomina la dimensione dell'agire, dall'“esperienza”, che è una “conoscenza e una pratica delle cose acquistata per prove, fattene da noi stessi o per averle vedute fare dagli altri, conoscenza del mondo, della vita (...) in una prospettiva di ricerca, di rischio, con uno specifico impegno soggettivo”⁵⁶². Nel tirocinio si realizza un apprendimento non solo dalla pratica, ma soprattutto dall'esperienza: “Mi sembrerebbe molto importante che il tirocinio non fosse soltanto il tempo o lo spazio in cui si viene a contatto con un fare, ma un tempo e uno spazio in cui vengono promossi e sostenuti processi di pensiero sul fare professionale”⁵⁶³.

Il modello del doppio accompagnamento e il quadro teorico di riferimento delineato nel Convegno di Venezia implica la funzione centrale della supervisione, che viene approfondita in un volume collettaneo successivo, seconda importante monografia italiana sul tirocinio di servizio sociale⁵⁶⁴. Elisabetta Neve si richiama all'“impianto complessivo organizzativo-didattico” delineato a Venezia, con l'intento di “contribuire alla crescita di una cultura della supervisione”, che “costituisce uno degli aspetti più rilevanti e cruciali” del tirocinio⁵⁶⁵.

⁵⁶⁰ G. Sarchielli, *Il tirocinio professionale nel processo di socializzazione al lavoro: richiami concettuali e orientamenti operativi*, in Neve E., Niero M. (a cura di) (1990), *op. cit.*, pagg. 125-126.

⁵⁶¹ I. De Sandre (1990), *op. cit.*, pag. 63.

⁵⁶² F. O. Manoukian, *Tirocinio professionale e apprendimento dall'esperienza*, in Neve E., Niero M. (a cura di) (1990), *op. cit.*, pag. 141.

⁵⁶³ *Ibidem*, pag. 142.

⁵⁶⁴ C. Bisleri, F. Ferrario, S. Giraldo, G. Gottardi, E. Neve, *La supervisione. Orientamenti ed esperienze di guida dei tirocini professionali*, Franco Angeli, Milano, 1995.

⁵⁶⁵ E. Neve, *Introduzione* a C. Bisleri, F. Ferrario, S. Giraldo, G. Gottardi, E. Neve (1995), *op. cit.*, pagg. 14-15.

Punto di partenza è che lo studente apprende dall'esperienza, di cui anche il supervisore è parte, non impara *dal* supervisore, al massimo si può dire che impara *attraverso* il rapporto con il supervisore

Il supervisore non è la fonte dell'apprendimento dello studente tirocinante, che invece, in quanto tale, è messo a confronto personalmente e direttamente con una realtà (professionale e lavorativa, pur in senso solo anticipatorio), che diventa fonte prima di conoscenza ed esperienza: lo studente apprende non dal supervisore, ma dall'esperienza (di cui anche il supervisore è parte). Da questo punto di vista, insomma, il supervisore non è l'equivalente del docente deputato all'apprendimento teorico⁵⁶⁶.

Bisleri ritiene che il tirocinio di servizio sociale si differenzi dai tirocini di altre professioni (medico, infermiere, avvocato) per il maggior grado di “formalizzazione e rielaborazione dall'esperienza”⁵⁶⁷; è necessario infatti che studente e supervisore “riflettano, elaborino i dati esperienziali per tradurli in conoscenze, capacità, acquisizioni sul contesto di lavoro”⁵⁶⁸.

Secondo Ferrario un pensiero forte, accompagnato da un atteggiamento di ricerca, è il vero protagonista della supervisione:

Se il tirocinio è sempre stato presente nel percorso formativo degli assistenti sociali, la supervisione si affaccia quando si sviluppano o vengono insegnate metodologie e tecniche proprie, quali apparati di consolidamento della professione in quanto tale e si valorizza l'uso del sé nella relazione, fondamento di ogni strumentazione metodologica, mentre nei momenti di crisi e di delegittimazione cade progressivamente o si trasforma in guida generica o ancora è delegata ad altre professioni maggiormente riconosciute⁵⁶⁹.

Per delineare le condizioni che rendono efficace l'apprendimento, Ferrario riprende la teoria di Bruner e afferma che si impara meglio quando si è altamente motivati, quando si possono investire il massimo di energie, quando si possono raggiungere positive soddisfazioni, se si è coinvolti nel processo di apprendimento, se le attività da svolgere sono viste come cariche di significati” ed infine quando viene considerata e valorizzata la soggettività del discente, con il suo patrimonio di conoscenze, interessi, modalità di apprendimento⁵⁷⁰.

⁵⁶⁶ *Ibidem*, pag. 15.

⁵⁶⁷ C. Bisleri, *Contesto di apprendimento e relazione formativa nel tirocinio dell'assistente sociale*, in Bisleri C., Ferrario F., Giraldo S., Gottardi G., Neve E. (1995), *op. cit.*, pag. 27.

⁵⁶⁸ *Ibidem*, pag. 37.

⁵⁶⁹ F. Ferrario, *La supervisione professionale nel servizio sociale: come una funzione diventa compito*, in Bisleri C., Ferrario F., Giraldo S., Gottardi G., Neve E. (1995), *op. cit.*, pag. 46.

⁵⁷⁰ *Ibidem*, pagg. 84-87.

Sul filone della ricerca coordinata dalla Scuola di Venezia, si colloca la ricerca di Gui⁵⁷¹, che analizza un numero più ristretto di scuole (quattro), ma appartenenti a diverse tradizioni nazionali e culturali (Italia, Germania, Austria), in una prospettiva comparativa. L'autore riconosce la presenza, accanto ai due attori già riconosciuti (università ed enti), di un terzo sistema, distinto e interrelato: quello della comunità professionale degli assistenti sociali. Le quattro sedi accademiche presentano modelli formativi diversi, che vengono definiti sulla base dell'orientamento all'acquisizione di paradigmi teorico-scientifici ovvero di abilità pratico-operative.

Gui individua alcuni “ideal-tipi di modello formativo”⁵⁷², diversamente riscontrabili nelle quattro sedi:

- il *modello psico-attitudinale*, che pone l'attenzione sull'importanza della maturazione globale dello studente: la consapevolezza di sé e del proprio vissuto emotivo, la capacità di relazione, il processo formativo condotto con l'ausilio di un severo rapporto di tutoring individualizzato;
- il *modello di identificazione professionale*, che mette l'accento sull'assunzione del ruolo, coerentemente alle aspettative riguardanti i valori e i comportamenti propri della categoria professionale, realizzato attraverso il rapporto di imitazione e identificazione con la figura del supervisore;
- il *modello di abilitazione tecnico funzionale*, orientato allo sviluppo delle conoscenze e delle abilità richieste dal setting di lavoro, tenendo presenti le esigenze poste dal mercato del lavoro e le linee di politica sociale emergenti sul territorio;
- infine il *modello di studio e ricerca*, che è maggiormente attratto verso la riflessione teorica, secondo un approccio scientifico elaborato dalla sede formativa, che considera l'esperienza pratica come campo di verifica e di ricerca.

Il tirocinio può essere considerato secondo tre valenze fondamentali: quella produttiva di operatori adeguati per il contesto delle politiche sociali, quella riproduttiva di professionisti che portino avanti la tradizione e la cultura di appartenenza, e infine quella di studio e ricerca nella disciplina di servizio sociale. L'Università, per la propria

⁵⁷¹ Cfr. L. Gui, *Servizio Sociale fra teoria e pratica. Il tirocinio, luogo di integrazione*, LINT, Trieste, 1999.

⁵⁷² *Ibidem*, pag. 179.

mission, persegue soprattutto questa terza valenza, e ha bisogno del partnerariato attivo degli altri due sistemi per perseguire le altre valenze.

In conclusione, emerge che “la maggior vicinanza al modello di identificazione professionale sembra distinguere le due sedi italiane dalle due sedi straniere qui considerate”, e ciò viene ricondotto alla peculiarità nazionale, in cui si riscontra una sovrapposizione, legata alla storia delle scuole, “tra la funzione formativa alla disciplina teorico-pratica del Servizio Sociale e e la funzione riproduttiva dell’identità professionale degli assistenti sociali”⁵⁷³.

Il modello del doppio accompagnamento realizza una integrazione tra i diversi sistemi coinvolti, tra “acquisizione di paradigmi tecnico-scientifici” e “acquisizione di abilità pratico-operative”; caratterizza tuttora in modo significativo le esperienze formative dei corsi di laurea italiani, come è possibile riscontrare dalle pubblicazioni di alcune sedi accademiche⁵⁷⁴.

Si tratta tuttavia di un equilibrio sempre instabile, che nelle diverse situazioni può assumere accenti diversi. A questo riguardo appare utile la distinzione di Lodini, che distingue tre diversi modelli nel rapporto tra formazione teorica e formazione pratica:

- il primo è il modello della *separazione*, che le considera due entità non comunicanti, che non si contraddicono ma che lasciano inevitabilmente uno scarto tra di loro; di fatto si tratta di una scelta con cui la sede formativa delega a quella operativa la gestione del tirocinio;
- il secondo, il modello della *dipendenza*, considera “l’esperienza del tirocinio come l’occasione per applicare quanto è stato studiato a livello teorico all’Università”⁵⁷⁵.
- Il terzo modello, l’*integrazione problematica*, “sottolinea la necessità di dialettizzare la relazione tra la teoria e la prassi dell’intervento socioeducativo, affermando l’esigenza della presenza di ambedue nella

⁵⁷³ *Ibidem*, pag. 180.

⁵⁷⁴ Cfr, per il Corso di Laurea in Scienze del Servizio Sociale di Catania G. Belluardo, L. Gui, R. Perrotta, M. Spoto, A. Squillaci, *Servizio sociale e tirocinio*, Bonanno, Acireale – Roma, 2003; per il Corso di laurea in Servizio Sociale di Genova R. Marra, G. Savorani, (a cura di), *Il tirocinio e la supervisione nella formazione dell’assistente sociale*, ECIG, Genova, 2010; per il Corso di Laurea in Servizio Sociale di Lecce S. Freuli, F. Mancino, *Il tirocinio come pratica formativa per il professionista assistente sociale*, in “Rassegna di Servizio Sociale”, EISS, Roma, n. 1/2008.

⁵⁷⁵ Lodini E., *Tirocinio e formazione universitaria dell’educatore professionale*, in A. Castellucci, L. Saiani, G. Sarchielli, L. Marletta (a cura di), *op. cit.*, Franco Angeli, Milano, 1997, pag. 207.

formazione dell'operatore, senza contrapposizioni e inutili gerarchizzazioni”⁵⁷⁶.

Il modello dell'integrazione problematica include al suo interno tensioni e contraddizioni, legate all'incontro tra istituzioni e culture diverse, ma rappresenta tuttora la prospettiva entro cui si muove la maggior parte delle esperienze di tirocinio in Italia.

In questo paragrafo è stata ripercorsa per sommi capi la letteratura italiana sul tirocinio di servizio sociale dagli anni '80 ad oggi. Rimangono sicuramente importanti i riferimenti al processo di apprendimento e alla supervisione, propri del precedente approccio, ma sono inseriti in una diversa lettura del contesto.

In questo approccio prevale l'attenzione ai “sistemi” entro cui si colloca il tirocinio. Si intende qui il concetto di “sistema”, non nel senso organicistico attribuito dal funzionalismo di Parsons, ma, secondo la “teoria generale dei sistemi”, come un “complesso di elementi che stanno in interazione”⁵⁷⁷, in cui si riscontra una interdipendenza tra le parti e un loro reciproco relazionarsi, da posizioni diverse, tale da configurare una totalità. I sistemi non sono qualcosa di dato, ma vanno considerati categorie interpretative, in quanto risultato selettivo delle operazioni messe in atto da un osservatore: “ogni sistema (...) dipende anche dalla mente nel senso in cui l'isolamento di un sistema e l'isolamento del concetto di sistema sono astrazioni effettuate dall'osservatore/concettualizzatore”⁵⁷⁸.

Secondo Morin, come già si è visto, l'unità sistemica presenta un carattere di mutevolezza, in cui situazioni di squilibrio e di disordine succedono a situazioni di equilibrio e di ordine, dando luogo a continui riassetamenti ed anche a veri e propri cambiamenti. In questo senso il disordine non viene più considerato, come nel funzionalismo, un fattore patologico, bensì come una condizione normale del funzionamento del sistema.

I sistemi sono più o meno aperti alla comunicazione con gli altri sistemi; l'evoluzione del sistema è sollecitata sia da stimoli esterni, sia da stimoli interni provenienti dagli elementi che lo compongono, ed è sottoposta ad un meccanismo di autoregolazione che comporta retroazioni di tipo negativo (tese al mantenimento dell'equilibrio attraverso il principio dell'omeostasi) o di tipo positivo, che realizzano un cambiamento.

⁵⁷⁶ *Ibidem*, pag. 207.

⁵⁷⁷ L. Bertalanffy, *Teoria generale dei sistemi*, Istituto Librario Internazionale, Milano, 1971.

⁵⁷⁸ E. Morin (1983), *op. cit.*, pag. 179.

Gli studiosi ed esperti che hanno approfondito il tema del tirocinio sono concordi nell'isolare, inizialmente, due sistemi principali, il sistema formativo, rappresentato prima dalle scuole e poi dall'università, e il sistema operativo dei servizi, che concorrono, tramite una intersezione, a consentire il costituirsi del tirocinio. A partire dagli anni '70 la professione era stata sollecitata a uscire dai confini chiusi del proprio sistema per andare sia verso il sistema delle organizzazioni di lavoro, sia verso il sistema più vasto del territorio e dei soggetti che lo compongono. Nel tirocinio si è consolidata l'intersezione dei sistemi formativo e dei servizi, mentre il sistema "territorio" appare meno presente; si possono tuttavia riscontrare tendenze, come è emerso nel capitolo precedente, a sviluppare questa relazione, attraverso il crescente coinvolgimento dei soggetti del terzo settore tra gli enti che ospitano tirocini, e attraverso il rilancio di quella dimensione di sperimentazione, di stretto rapporto con il territorio, di protagonismo sociale, che era stata preconizzata negli anni '70 per il tirocinio. Ad oggi, tuttavia, non si può registrare un accordo sulla presenza di un sistema "territorio" che insiste sul tirocinio, forse anche per la maggiore indeterminatezza che questo sistema inevitabilmente assume.

Un accordo invece sembra sussistere per isolare, nell'intersezione del tirocinio, la presenza di un altro sistema, che nel frattempo ha assunto una configurazione di maggiore coesione e formalizzazione, il sistema "professione", ancora impegnato a trovare una posizione definita rispetto agli altri due. La conferma può essere data dal ruolo di interlocuzione che, in un modo o nell'altro, gli ordini professionali stanno assumendo rispetto alle sedi accademiche in ordine alla organizzazione e all'accREDITAMENTO dei tirocini.

A sua volta, può essere considerato sistema anche il tirocinio stesso, composto in primis da studenti e supervisor e docenti, quindi da altri attori presenti negli altri sistemi sopra menzionati. La realizzazione del tirocinio può essere letta come una serie successiva di scambi comunicativi, di tipo negoziale, durante i quali sia i sistemi, sia i singoli attori, stipulano accordi, concordano obiettivi, risolvono dissensi.

Nella fase preparatoria, la sede accademica negozia con le agenzie territoriali, gli enti e gli operatori in essi collocati, le possibilità di inserimento degli studenti e gli obiettivi di apprendimento del tirocinio. I bisogni formativi e i programmi didattici vengono poi negoziati con gli stessi studenti: pur all'interno di un quadro predefinito sulla base di assunti teorici e di norme, il concreto progetto formativo si declina sulla

base della situazione di partenza degli studenti, delle loro esigenze e orientamenti, e tenendo conto del contesto in cui si andrà a collocare. I destinatari vengono così stimolati a porsi in una posizione di partecipazione attiva e consapevole.

La forma negoziale si mantiene lungo tutto il percorso del tirocinio, nella continua co-definizione dei contenuti e delle attività in esso contemplate. La valutazione è considerata come una dimensione costante, collocata in itinere e non solo finale, avviene in forma partecipata, ed ha per oggetto soprattutto i processi realizzati nella risoluzione dei problemi, piuttosto che specifiche aree di apprendimento: “la valutazione è processuale e sistemica e si basa su soste frequenti e sull’uso intelligente di metodologie diverse”⁵⁷⁹.

In questo quadro teorico, il tirocinante si emancipa definitivamente dalla condizione di “allievo” (termine che gradualmente viene abbandonato), e diventa co-attore, responsabile e consapevole, protagonista del proprio percorso di apprendimento sul campo, in una dimensione di comunicazione e relazione con il supervisore e con gli altri soggetti coinvolti.

Le ricerche svolte secondo questo approccio utilizzano metodologie sia di tipo quantitativo che qualitativo.

Secondo l’approccio “centrato sui sistemi”, un tirocinio può essere considerato “buono” quando sia all’interno del macrosistema università – servizi – professione, sia all’interno del microsistema studente – supervisore – docente/tutor, si realizzano condizioni di scambio comunicativo e di autoregolazione che mantengono un relativo equilibrio in ordine alla possibilità di realizzare gli obiettivi negoziati, integrando sia elementi di ordine sia elementi di disordine. Più nello specifico, il tirocinio dello studente può essere considerato di qualità quando si è reso protagonista in modo attivo e responsabile del processo di apprendimento, in interazione con il supervisore e gli altri attori del processo.

All’interno delle riflessioni teoriche ricondotte a questo approccio, si evidenziano alcune concettualizzazioni, la rielaborazione dell’esperienza (Bisleri), l’apprendimento *dall’esperienza* e il pensare sul fare (Manoukian), la riflessività sull’azione (De Sandre), che preludono al modello che viene successivamente individuato.

⁵⁷⁹ U. Margotta, *op. cit.*, pagg. 102-103.

4.4 L'approccio "centrato sulla riflessività"

Le profonde trasformazioni sociali e culturali, in atto nel mondo contemporaneo, hanno suggerito l'ipotesi che si tratti di una nuova epoca storica, denominata 'postmodernità', in cui anche le scienze e le professioni sono messe in discussione nei loro fondamenti.

La crisi radicale delle ideologie e della fiducia di poter favorire la regolazione sociale attraverso una razionalizzazione e una specializzazione dei saperi; la diffusione di una sempre maggiore frammentazione sociale, che sfugge al controllo burocratico e centralizzato; la consapevolezza della natura socialmente costruita dei valori; l'emergere delle soggettività degli attori sociali e delle loro istanze, individuali e di gruppo; la presa di coscienza della precarietà e del rischio⁵⁸⁰, la percezione di una crescente incertezza dentro una società "liquida" in cui sono venuti meno i punti di riferimento valoriali, istituzionali, sociali, che in precedenza garantivano coesione e solidità⁵⁸¹, sono tutti fenomeni di fronte a cui le certezze della scienza e le pratiche consolidate delle professioni sentono di avere le armi spuntate.

Di fronte alla crisi del professionalismo tecnico-scientifico, si è andato affermando, nel quadro delle teorie costruttivistiche, un modello professionale riflessivo, che trova un ambito di particolare interesse proprio nelle professioni sociali.

L'approccio riflessivo si sviluppa maggiormente in contesti di spiccata incertezza, entro cui si confrontano diversi modi di conoscenza e legittime differenze di lettura della realtà. Mette l'accento sull'intreccio tra formazione teorica e formazione pratica, in vista dell'apprendimento di competenze che sono eminentemente di tipo relazionale e negoziale.

Nell'impostazione tradizionale, il tirocinio tecnico professionale mira all'apprendimento delle competenze, opportunamente analizzate e scomposte, prevede obiettivi chiari e indicatori in grado di misurare gli esiti in itinere e alla fine. È collocato in situazioni formative ritenute idonee e sufficientemente stabili e prevedibili; prevede una successione di fasi e l'applicazione di metodi e strumenti didattici da parte del supervisore che guida razionalmente il processo di apprendimento.

⁵⁸⁰ U. Beck, *La società del rischio. Verso una seconda modernità*, Carocci, Roma, 2001.

⁵⁸¹ Z. Bauman, *Modernità liquida*, Laterza, Roma – Bari, 2002.

Nella nuova situazione dei servizi sociali, e secondo le teorie costruttivistiche, questo modello improntato alla “razionalità tecnica” non è più sufficiente ad affrontare la realtà. Di fronte ad una realtà complessa, imprevedibile, e che si presenta sempre come unica, non si fa ricorso a soluzioni prestabilite, ma si ricercano i possibili percorsi volta per volta: “Le conoscenze per confrontarsi con le situazioni specifiche vengono costruite in buona parte proprio sul campo, attraverso l’interazione tra l’esperto (con tutte le sue teorie che ha nella testa) e il problema”⁵⁸².

Secondo l’approccio riflessivo, le diverse modalità di conoscenza (teorica, pratica, emotiva) che entrano in gioco determinano un processo di apprendimento non solo razionale, ma complesso, olistico e composito nello stesso tempo. Nell’apprendimento entrano in gioco le dimensioni personali, libere e imprevedibili, sia dell’utente sia del professionista, si possono verificare incertezze ed errori che sono occasioni di apprendimento. Incertezza non significa confusione, ma saper valutare le diverse opzioni possibili, riconoscere gli eventuali errori ed elaborarli.

L’approccio riflessivo non offre ai tirocinanti un quadro razionale e ordinato della metodologia e delle funzioni professionali, ma indica una modalità per affrontare le situazioni e utilizzare gli strumenti professionali, con flessibilità, apertura ai punti di vista diversi, riflessione sull’esperienza. L’approccio riflessivo è certamente utile per aiutare gli studenti ad affrontare le situazioni incerte e turbolente dei servizi sociali, ma, essendo scarsamente definito e strutturato, corre il rischio di offrire una guida troppo debole ai tirocinanti. Viene pertanto posta l’attenzione a mantenere comunque una strutturazione dei ruoli e una programmazione delle attività, per quanto aperta e flessibile: occorre evitare che l’incertezza venga vissuta come confusione, e l’empowerment come dovercela cavare da soli.

Per questo approccio, che si presenta sullo scenario del tirocinio in tempi relativamente recenti, è più difficile trovare riferimenti bibliografici e di ricerca. A livello internazionale, uno dei lavori più interessanti è il lavoro di Schön⁵⁸³, che tuttavia riguarda più in generale la formazione alle professioni e su cui si ritornerà nel prossimo paragrafo.

⁵⁸² M.L. Raineri, *Il tirocinio di servizio sociale. Guida per una formazione riflessiva*, Franco Angeli, Milano, 2003, pag. 22.

⁵⁸³ D. A. Schön, *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell’apprendimento nelle professioni*, Franco Angeli, Milano, 1987.

In Italia, la riflessione teorica più significativa si può trovare in Raineri (2003), nel suo testo che di fatto rappresenta il primo “manuale” italiano sul tirocinio.

Secondo Raineri, il concetto fondamentale che descrive il ruolo del supervisore, come anche quello del futuro assistente sociale, è quello di guida relazionale, che accompagna il processo di apprendimento attraverso il metodo dell’empowerment e

il sistematico e consapevole uso di un particolare tipo di feedback, la riformulazione. (...) La riformulazione agisce sia da stimolo sia da rinforzo. Da stimolo nel senso che, grazie alla comprensione che viene comunicata, le persone sono sollecitate a esplorare ulteriormente la propria situazione. Da rinforzo perché evidenzia e dà un maggiore spessore di realtà a quello che esprimono⁵⁸⁴.

In riferimento al concetto di “guida relazionale”, non si parla più di “doppio accompagnamento” dello studente, piuttosto si ipotizza una funzione di “guida doppia”, che realizza un processo a catena: il tutor/docente esplora con i supervisori i possibili percorsi di tirocinio, e diventa così guida relazionale per coloro che a loro volta guidano gli studenti. Il supervisore esplora con i tirocinanti i possibili processi di aiuto attivabili nella pratica professionale, e svolge così la funzione di guida relazionale per gli studenti che a loro volta accompagnano i processi di aiuto. In questo processo a catena, si realizza un trasferimento di aspetti della relazione da un livello a quello successivo: così anche lo studente trasferisce tratti della relazione sperimentata con il supervisore alla relazione di aiuto che instaura con gli utenti. In questo senso si parla di guida “doppia”, perché si tratta di “fare da guida relazionale a chi guida altre persone”⁵⁸⁵:

Anche se i compiti da affrontare a ciascun livello sono di diversa natura, il processo può essere concepito come in sostanziale analogia. In particolare, è possibile “trasferire” la stessa modalità di accompagnamento, cioè la guida relazionale, da un livello all’altro⁵⁸⁶.

Il concetto di “guida relazionale” fa riferimento alla sociologia relazionale di Donati ed è stato proposto da Folgheraiter. Intanto l’accezione di guida va intesa in senso “blando”⁵⁸⁷, non direttivo; quindi

Definiamo “guida” un’azione di direzionamento di qualcosa che è già in corsa per conto suo, cioè il dare orientamento a una dinamica preesistente. In una relazione di aiuto sociale la guida, al contrario di un classico intervento, deve essere intesa

⁵⁸⁴ *Ibidem*, pag. 25. I feedback sono intesi da Raineri come “un’informazione di ritorno che, mediata da filtri di ricezione e selezione cognitiva, ha l’effetto di confermare o disconfermare i comportamenti messi in atto dall’individuo nel contesto di quell’esperienza e di orientare quelli che terrà in occasioni percepite come analoghe” (*ibidem*, pagg. 15-16).

⁵⁸⁵ *Ibidem*, pag. 27.

⁵⁸⁶ *Ibidem*, pag. 28.

⁵⁸⁷ Cfr. F. Folgheraiter, *Teoria e metodologia del Servizio Sociale*, Franco Angeli, Milano, 1998, pag. 428.

come orientamento a una realtà che è in movimento da sé, anche se non sempre possiede un proprio senso di quel movimento⁵⁸⁸.

Folgheraiter chiarisce che la guida è fondamentalmente retroazione, si esercita come capacità di dare feedback appropriati alla o alle persone con cui si è in relazione

Il feedback è essenziale per ogni entità che debba raggiungere una meta ignota, cioè che sia orientata prospetticamente. Ogni sistema che abbia “motivi ai fini dei quali” si muova (...) sente il bisogno di ricevere informazioni sull’appropriatezza del suo procedere verso quei fini⁵⁸⁹.

La guida è “relazionale” perché esercita la sua funzione nella relazione tra colui che guida e colui che è accompagnato, e produce un effetto relazionale perché l’accompagnato apprende a diventare a sua volta guida relazionale nei confronti di coloro con cui si relazione, come si evidenzia nel processo a catena che si realizza a partire dal tutor/docente, nei confronti del supervisore, poi del tirocinante, infine dell’utente.

Dal punto di vista dell’approccio riflessivo, riveste particolare interesse, secondo Raineri⁵⁹⁰, la teoria di Kolb sul ciclo dell’apprendimento, che si articola in quattro fasi:

- L’avvio dell’apprendimento avviene sempre nell’esperienza, che è l’immersione in una realtà nuova, che il soggetto deve sperimentare (esperienza concreta).
- Chi apprende si mette nei panni di un osservatore riflessivo della realtà, a cui attribuisce significati e su cui costruisce un’analisi (osservazione riflessiva).
- L’osservazione riflessiva si organizza in concetti e in ipotesi interpretative (concettualizzazione astratta).
- I concetti e le ipotesi vengono verificate empiricamente con il ritorno all’esperienza, sperimentando situazioni che tengono conto di esse (sperimentazione attiva).

Il ciclo si riproduce in riferimento ad apprendimenti via via più complessi, e viene attivato e favorito da stimoli e feedback provenienti dalle due figure formative coinvolte: il supervisore e il docente/tutor: “l’esperienza di per se stessa non è sufficiente per generare apprendimento: essa deve in qualche modo riverberare all’interno del soggetto, sotto forma di feedback percepiti”⁵⁹¹. I feedback del supervisore stimolano il passaggio all’osservazione riflessiva e alla concettualizzazione astratta, e accompagnano poi la sperimentazione diretta.

⁵⁸⁸ *Ibidem*, pag. 440.

⁵⁸⁹ *Ibidem*, pag. 441.

⁵⁹⁰ Cfr. M. L. Raineri (2003), *op. cit.*, pagg. 16-18.

⁵⁹¹ *Ibidem*, pag. 15.

Secondo tale impostazione teorica, si impone nel tirocinio l'esigenza imprescindibile di pervenire alla fase sperimentazione attiva delle competenze professionali, ma, trattandosi di una situazione didattica, occorre l'accompagnamento dell'esperienza, da parte della guida relazionale. per evitare che l'immersione nella realtà rimanga tale senza i passi successivi.

L'osservazione è indubbiamente utile come esperienza vicaria su cui sviluppare riflessioni ma, anche alla luce del modello di Kolb, essa non è sufficiente: per completare il ciclo dell'apprendimento è necessaria la sperimentazione attiva, attraverso cui il tirocinante possa validare empiricamente l'osservazione, agendo davvero a tutti gli effetti⁵⁹².

Essere immersi presto nell'esperienza è utile, purchè si disponga di sostegno e accompagnamento adeguati. Il dare fiducia allo studente, in altre parole, non va confuso nell'abbandonarlo a se stesso e con il metterlo di fronte a responsabilità soverchianti, con il rischio di minare il suo senso di autoefficacia (...) anziché rafforzarlo⁵⁹³.

L'approccio riflessivo adottato da Folgheraiter e Raineri fa riferimento alla sociologia relazionale, che si incentra sul concetto di relazione sociale. Come si è visto, il tirocinio può essere considerato un *fenomeno sociale relazionale*, nel quale occupa il primo piano la relazione tra supervisore e tirocinante. Per l'esito del tirocinio sono decisivi il tipo e la natura della relazione che si costruisce tra i due soggetti. La relazione non si caratterizza come insegnamento e trasmissione di un sapere pratico, ma come accompagnamento, guida, di una esperienza. L'acquisizione di competenze complesse, quali quelle dell'assistente sociale, non può avvenire né per trasmissione, né per identificazione o imitazione, ma attraverso un percorso svolto con partecipazione personale e responsabile, in relazione costante con la figura che accompagna e in comunicazione dialogica con tutti gli altri attori presenti sulla scena. L'accompagnamento non ha in primis una funzione valutativa, ma di stimolo alla consapevolezza del significato attribuito alle esperienze proprie dell'attività professionale.

Le ricerche, svolte nell'ambito di questo approccio, fanno riferimento ad un paradigma costruttivista e adottano metodologie e strumenti qualitativi. Come si è visto nel primo capitolo, in ambito anglofono è presente un vivace dibattito tra l'approccio dell'*evidence-based practice* e l'approccio costruttivista nel servizio sociale, che

⁵⁹² *Ibidem*, pag. 17.

⁵⁹³ *Ibidem*, pag. 27.

utilizzano metodologie di ricerca prevalentemente quantitative, nel primo caso, e qualitative, nel secondo. Anche nel tirocinio si delinea una distinzione tra:

- Un tirocinio basato sul modello riflessivo, basato come si è detto su un concetto di apprendimento olistico e creativo, comprensivo della dimensione emotiva, e su una continua riflessione sull'esperienza, che utilizza anche gli errori e ricerca in ogni situazione, ritenuta come unica, percorsi e soluzioni creative. Questo modello di tirocinio per il momento non appare avvalorato da ricerche qualitative, che risultano difficilmente reperibili in letteratura.
- Un tirocinio basato sul modello tecnico professionale, che mira a creare una situazione adatta all'apprendimento delle competenze professionali, secondo un progetto razionale e predefinito che presenta un quadro ordinato del metodo e delle funzioni professionali. Le ricerche sul tirocinio illustrate all'interno dell'approccio qui definito "centrato sull'apprendimento" fanno riferimento a questo tipo di approccio.

La differenza di approccio percorre le pratiche di predisposizione dei tirocini come quelle di supervisione: da una parte l'obiettivo è quello di collocare i tirocinanti in servizi, sociali e sanitari, in cui effettivamente possano sperimentare e apprendere una pluralità di funzioni rispetto ad un'utenza il più possibile differenziata; la supervisione a sua volta mira ad una acquisizione più sistematica possibile del metodo, degli strumenti e delle tecniche; dall'altra parte si ritiene invece di poter collocare i tirocini anche nei servizi più particolari, sia pubblici che del terzo settore, in cui talora l'utenza è fortemente caratterizzata (ad esempio le famiglie adottive oppure le persone affette da una certa malattia), e di orientare la supervisione alla riflessione sull'esperienza, attraverso cui si possono comprendere i percorsi, reali e possibili, di una pratica professionale, che in ogni caso ha valore formativo nel suo relazionarsi all'utente, alla sua rete, alle organizzazioni, gli altri professionisti, al territorio.

Come si vedrà meglio nel proseguito, la riflessività non si rivolge direttamente all'esperienza, ma ai processi di pensiero che accompagnano l'azione.

Secondo questo approccio "centrato sulla riflessività", un "buon" tirocinio è quello che impegna supervisor e tirocinanti a tornare riflessivamente sull'esperienza e a produrre conoscenze sul campo, in interazione con i problemi e con i soggetti coinvolti: l'obiettivo non è tanto quello che lo studente acquisisca in senso accumulativo un maggior numero di competenze, ma che sappia utilizzare modelli teorici e saggezza

pratica in modo riflessivo, confrontandosi con la mutevolezza e l'unicità delle situazioni, consapevole degli errori e della pluralità delle opzioni possibili.

4.5 La riflessività nel servizio sociale e nel tirocinio: i riferimenti teorici da Dewey a Schön

Il tema della riflessività è certamente uno tra i più ricorrenti nel dibattito attuale del servizio sociale. Oggi si avverte come la complessità della disciplina, la molteplicità dei saperi, la pluralità delle dimensioni personali coinvolte, la complessità delle situazioni personali e sociali richiedano un atteggiamento, che è anche un metodo (nel senso di via, percorso), fatto di ricerca, di umiltà, di dubbio, di critica e di autocritica, di consapevolezza di sé, delle proprie categorie interpretative e delle proprie emozioni, delle proprie azioni e degli errori.

Tutto questo, e differenti significati proposti da alcuni autori, stanno sotto il “grande ombrello” della riflessività, su cui si intende ora svolgere una rapida indagine, con riferimento solo ad alcuni contributi teorici, selezionati per il particolare interesse che rivestono in riferimento al servizio sociale.

Si è visto come la letteratura e le ricerche sul tirocinio possano essere ricomprese attorno a tre grandi approcci, il primo “centrato sull'apprendimento”, il secondo “centrato sui sistemi”, il terzo “centrato sulla riflessività”, e si intende svolgere un approfondimento sulle basi teoriche sottese a questo ultimo, che rappresenta la prospettiva più significativa e interessante per la fase attuale in cui vive il servizio sociale.

Nella presente ricerca si manterrà quindi un interesse prevalente per questo orizzonte teorico, nella consapevolezza, tuttavia, che può rappresentare per il tirocinio un elemento problematico se assunto in maniera unilaterale: occorre che il tirocinio sia implementato di contenuti riguardanti sia il processo di apprendimento, sia l'interazione dei sistemi, affinché si crei una condizione che rende possibile e tollerabile per i tirocinanti il senso di incertezza e di continua ricerca che caratterizza l'approccio riflessivo.

È interessante partire dall'analisi semantica del termine: la parola “riflessività” deriva dall'aggettivo “riflessivo”, che a suo volta fa riferimento a “riflessione”. Il

termine “riflessività” è utilizzato solo in senso figurato, come “tendenza a una scrupolosa ponderazione”, ma “riflessione” ha come primo significato “il fenomeno per cui i raggi luminosi vengono rinviati in modo ordinato e regolare dalla superficie di separazione”, e solo in senso figurato “considerazione attenta, espressione di maturità e consapevolezza nell’esercizio del pensiero”⁵⁹⁴. L’azione di riflettere è proprio di superfici come quelle dello specchio oppure dell’acqua, che ritornano un’immagine non più originale, ma “ordinata e regolare: riflessività evoca dunque un rispecchiarsi, un ritornare a se stessi, al pensiero, all’emozione, all’azione, che può essere facilitato dall’azione di rispecchiamento di un’altra persona, che è la funzione già esaminata del feedback come retroazione.

Dal punto di vista filosofico, riflessione indica “in generale l’atto o il procedimento con il quale l’uomo prende a considerare le sue stesse operazioni”. C’è un primo significato, aristotelico e tomistico, secondo cui è la conoscenza che l’intelletto ha di sé; e c’è un significato, più moderno, che la riconduce alla coscienza (nel senso di esperienza interna della realtà): per Kant la riflessione è “quello stato dello spirito in cui cominciamo a disporci a scoprire le condizioni soggettive che ci rendono possibile arrivare ai concetti. Essa è la coscienza della relazione tra le rappresentazioni date e le varie fonti della conoscenza”; per Husserl è “la *percezione immanente*, cioè la percezione che costituisce un’unità immediata con il percepito, ed è la coscienza stessa”⁵⁹⁵.

I due termini “riflessione” (*reflection*) e “riflessività” (*reflexivity*) “vengono usati in maniera intercambiabile oppure, con una quasi impercettibile variazione di accezione, il secondo vocabolo va a connotare la pratica del primo”⁵⁹⁶; in realtà, nonostante l’utilizzo non sia uniforme, riflessività può indicare un livello “meta”, un “pensiero sul pensiero”, una “riflessione sulla riflessione”, come di seguito si potrà trovare in Schön, e in qualche modo anche in Archer.

Il primo riferimento teorico si può individuare in Dewey. Il pragmatismo di Dewey ha profondamente influenzato fin dagli inizi del secolo scorso sia la pedagogia sia anche il servizio sociale: suoi assunti fondamentali sono che si apprende attraverso l’esperienza, che esiste uno stretto nesso tra teoria e prassi, che il buon insegnamento (il buon servizio sociale) richiede non metodo ma arte. La sua concezione

⁵⁹⁴ G. Devoto, G. C. Oli, *Il Dizionario della Lingua Italiana*, Le Monnier, Firenze, 1995, pag. 1653.

⁵⁹⁵ N. Abbagnano, *Dizionario di Filosofia*, UTET, Torino, 1964, pagg. 732-733.

⁵⁹⁶ A. Sicora (2010), *op. cit.*, pag. 16.

pedagogica promuove l'educazione attiva, imperniata sulla connessione tra conoscere e fare, l'organizzazione della scuola come comunità sociale in cui i giovani possano apprendere in un ambiente relativamente tranquillo e protetto i modi della vita intellettuale e pratica della società, una visione democratica della educazione e della società, perché in una comunità democratica l'individuo può meglio sviluppare la propria individualità⁵⁹⁷.

Si può comprendere come il pensiero di Dewey sia stato assunto dal servizio sociale, sia per la convergenza dei riferimenti valoriali, etici e sociali, sia come stimolo per dare una forte connotazione pratico-teorica alla formazione dei nuovi professionisti⁵⁹⁸. Un contributo più specifico riguarda il processo del pensiero riflessivo, che riveste un particolare interesse sia per il metodo di servizio sociale sia, più nello specifico, per la situazione di apprendimento propria del tirocinio. Il pensiero per Dewey è un “corso non controllato di idee (...) automatico e privo di regola”⁵⁹⁹; il pensiero riflessivo rappresenta un passaggio successivo, quando tra i pensieri assumono un ordine, una connessione, si può definire come “un'attiva, costante e diligente considerazione di una credenza o di una forma ipotetica di conoscenza alla luce delle prove che la sorreggono e delle ulteriori conclusioni alle quali essa tende”⁶⁰⁰.

Il pensiero riflessivo si caratterizza innanzitutto per una connessione ordinata di idee, quindi per il suo attivarsi quando la mente si trova davanti a una difficoltà da risolvere. Di fronte ad una situazione difficile, subentra “uno stato di dubbio, esitazione, perplessità, difficoltà mentale, da cui si origina il pensiero”⁶⁰¹. Così accade, per esempio, quando si è di fronte a un bivio e non si sa che strada prendere, e risulta infruttuoso il tentativo di ricordare esperienze passate che possano dare indicazioni utili. Per molte persone – dice Dewey – il dubbio, l'incertezza, “la sospensione del giudizio, come la ricerca intellettuale, rappresentano una cosa spiacevole: il loro desiderio è di

⁵⁹⁷ Cfr. J. Dewey *Il mio credo pedagogico*, La Nuova Italia, Scandicci (FI), 1954.

⁵⁹⁸ Secondo Facchini e Tonon Giraldo, le teorie pedagogiche di Dewey hanno influenzato il modello formativo delle scuole nordamericane di servizio sociale, e, attraverso di esse, anche di quelle italiane, agevolate dal fatto di trovarsi fuori dal contesto accademico: “Questo essere “fuori” dagli ordinamenti formativi universitari (...) ha favorito, specie in alcune sedi, la sperimentazione di percorsi formativi originali, ispirati alla formazione praticata negli Stati Uniti, e in particolare, alle teorie pedagogiche di Dewey, improntate a un forte rapporto tra conoscenza e azione e ad un elevato rilievo attribuito all'esperienza” (C. Facchini, S. Tonon Giraldo, *La formazione ricevuta e il passaggio all'Università nelle valutazioni degli assistenti sociali*, in “Rassegna di Servizio Sociale”, EISS, Roma, n. 3/2010, pag. 35).

⁵⁹⁹ J. Dewey, *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Scandicci (FI), 1961, pag. 62.

⁶⁰⁰ *Ibidem*, pag. 68.

⁶⁰¹ *Ibidem*, pag. 72.

porvi termine il più presto possibile”⁶⁰²; l’esito sarà una decisione avventata, la prima cosa che viene in mente. L’alternativa è rappresentata dal pensiero riflessivo, che si pone in un atteggiamento di ricerca, di indagine, per trovare indicazioni e materiali che possano aiutare a risolvere il dubbio e individuare la soluzione.

Più in dettaglio, il processo del pensiero riflessivo si articola in cinque fasi:

- La prima fase è rappresentata dalla *suggestione*. Di fronte ad una difficoltà, abitualmente si persiste e si insiste nell’azione, finché, se la difficoltà perdura, ci si ferma, in una condizione di impiccio, di incertezza, di inibizione dell’azione. Il pensiero è sollecitato “a ripiegare su se stesso, ad esaminare il suo proprio proposito e le sue condizioni, le sue risorse e i suoi aiuti, le difficoltà e gli ostacoli”⁶⁰³.
- La seconda fase consiste nella *intellettualizzazione*. Le situazioni difficili che si presentano nell’esperienza non sono problemi già bene impostati, come i compiti assegnati a scuola: “Vi è una situazione dubbiosa, perturbata, sollecitante, in cui la difficoltà è, per così dire, sparsa per l’intera situazione, concernendola nella sua totalità. Se sapessimo quale è la difficoltà, e dove si trova, il lavoro della riflessione sarebbe molto più facile. Come dice il proverbio, in verità, una questione ben posta è a metà risolta”. Fino ad un certo punto la comprensione del problema rimane vaga, e si procede a tentoni e riusciamo a definire il problema quando troviamo la via d’uscita: “Problema e soluzione, nella loro completezza, emergono assieme simultaneamente”⁶⁰⁴. Ad esempio una persona che, durante il normale corso della sua giornata, si ricorda improvvisamente di avere di lì a poche ore un appuntamento importante in una località mai conosciuta prima, dapprima reagisce alla situazione con una tonalità emotiva, poi, attraverso l’attività riflessiva, si determina un processo di intellettualizzazione: la persona si affretterà a localizzare il punto in cui si trova, il punto che deve raggiungere e i possibili mezzi di trasporto con orari, tempi e costi relativi.
- La terza fase si realizza con una *idea guida, o ipotesi*. La situazione è complessa, e l’intellettualizzazione non sempre perviene ad una comprensione chiara, come accade, per esempio, ad un medico che cerca di comprendere la malattia del paziente o a un meccanico che cerca di individuare il guasto dell’automobile, i quali individuano un possibile rimedio ma non possono presumere che sia sicuramente

⁶⁰² *Ibidem*, pag. 77.

⁶⁰³ *Ibidem*, pag. 181.

⁶⁰⁴ *Ibidem*, pag. 181.

quello giusto. “Essi procedono ad agire in base ad esso piuttosto in via di tentativo che per una decisione. Cioè lo trattano come idea-guida, come ipotesi di lavoro, e sono spinti per ciò a fare nuove osservazioni, a raccogliere nuovi fatti, in modo da vedere se il nuovo materiale è quello richiesto dall’ipotesi”⁶⁰⁵. Sulla base di quello che emerge, la comprensione del problema diventa più chiara.

- La quarta fase riguarda il *ragionamento* in senso stretto. Se le fasi precedenti implicavano una osservazione e dunque un contatto con fatti, con un realtà esterna, a questo punto il processo del pensiero svolge una elaborazione interna dell’idea, una ri-elaborazione da cui talvolta risulta una idea molto diversa da quella di partenza: “lo sviluppo di un’idea mediante il ragionamento aiuta a scoprire termini nuovi o intermedi che legano assieme in un tutto coerente elementi che in principio apparivano in conflitto l’uno con l’altro perché conducevano la mente ad inferenze opposte”⁶⁰⁶. Il ragionamento tipico è quello matematico, ma è possibile il ragionamento su tutti i fatti, anche quando non è possibile esprimere i dati in termini matematici.
- La quinta fase raggiunge *il controllo dell’ipotesi mediante l’azione*. In questo modo si perviene a corroborare l’ipotesi, attraverso l’osservazioni dei dati empirici, dei risultati dell’azione. Può anche accadere che le conseguenze non confermino l’ipotesi, “ma il grande vantaggio che proviene dal possedere l’abito della riflessione è che l’insuccesso non è mai un mero insuccesso. Esso è istruttivo. Chi pensa realmente impara tanto dai fallimenti quanto dal successo (...) L’errore porta alla luce nuovi problemi così come aiuta a definire chiaramente il problema in cui si è impegnati”⁶⁰⁷.

Nelle diverse situazioni, questa successione di fasi non si svolge sempre con lo stesso ordine e la stessa successione, può accadere che una fase sia più ampia, che a volte sia saltata perché non necessaria, che si torni ad una fase precedente, ma esse descrivono l’”abito del pensiero” di chi si pone in modo riflessivo di fronte alla vita e al proprio lavoro. Si tratta di un atteggiamento di ricerca (*inquiry*), richiesto ai professionisti come ai tirocinanti, che spinge a individuare in ogni situazione gli elementi importanti, quelli che consentono la comprensione del problema e l’apprendimento, selezionandoli da altri che sono invece secondari o irrilevanti. Per fare

⁶⁰⁵ *Ibidem*, pag. 184.

⁶⁰⁶ *Ibidem*, pag. 186.

⁶⁰⁷ *Ibidem*, pag. 188.

questo occorre una capacità di osservazione sistematica, una capacità di azione, e quindi l'onestà e la sincerità di riconoscere gli errori, oppure un successo solo parziale, e di imparare da questi.

La subordinazione dell'azione e dei saperi pratici ai saperi teorici è superata nel momento che si instaura una stretta relazione tra pensiero, azione ed esperienza. Il pensiero e la conoscenza sono legati all'esperienza e l'azione è il mezzo attraverso il quale si produce conoscenza. Dall'esperienza si genera un sapere attraverso l'intervento del pensiero riflessivo.

Il contributo di Dewey, in riferimento al tirocinio, rappresenta un importante appello per un atteggiamento attivo e di ricerca del tirocinante, chiamato a farsi "sorprendere" e "spiazzare" dalla realtà incontrata. Si può anche rilevare l'importanza della supervisione come luogo in cui supervisore e studente condividono il processo riflessivo, nelle fasi di *intellettualizzazione*, formulazione dell'*ipotesi*, *ragionamento*, prefigurano la possibile azione, rispetto a cui nella successiva sessione tornano a riflettere, rilevando quanto di successo e di possibile errore è emerso.

Da quanto emerso, si può rilevare in Dewey un'accezione di riflessività nel senso di *processo circolare del pensiero tra idea e azione*.

Con un certo salto temporale, ed anche geografico, si considera ora l'approccio di Bourdieu, che intende la riflessività come un metodo di lavoro per dominare il rapporto tra soggetto e oggetto e per non proiettarlo inconsapevolmente nella ricerca, perché solo così la ricerca può essere scientifica. Occorre innanzitutto acquisire coscienza delle proprie esperienze sociali personali e tenere sotto controllo tutto ciò che deriva dalla propria origine, biografia, formazione: diversamente la conoscenza scientifica ne risulta condizionata perché tutto questo può venire proiettato inconsapevolmente nella ricerca. In secondo luogo occorre analizzare le categorie di pensiero utilizzate per guardare la realtà: tendiamo infatti a classificare usando dei concetti in modo automatico che fanno parte di strumenti inconsci di pensiero.

Il sociologo francese, con l'aiuto dei suoi dottorandi, ricostruisce 150 storie di vita attraverso interviste, effettuate nei primi anni '90, a persone di diversa provenienza sociale accomunate dal vivere situazioni di disagio esistenziale e storico-sociale: dall'immigrato al *sans-papier*, dall'operaio al piccolo borghese, con i suoi sogni infranti, al giovane delle classi alte che ha perso il gusto di vivere, storie che parlano tutte di una relazione fallimentare tra l'io e una società caratterizzata dall'espansione del

capitalismo moderno⁶⁰⁸; si rende conto di come le sue categorie concettuali, la sua formazione, pesino e agiscano nel suo lavoro, e diventino fattore di potenziale violenza verso gli “oggetti” della ricerca.

Nella situazione dell’intervista, su cui egli centra l’attenzione, si determina una doppia asimmetria: l’intervistatore non solo decide le regole del gioco e gli obiettivi, ma dispone di un più alto capitale culturale legittimato dall’istituzione per cui lavora. La stessa formulazione delle domande risponde alla logica della cultura dello scienziato sociale, mentre i comportamenti che deve studiare rispondono ad un’altra logica, la logica della pratica, cioè gli schemi che ogni persona apprende nel proprio ambiente, che gli servono per vivere in quell’ambiente. e che possono avere un significato totalmente diverso da quello che l’osservatore esterno presume.

La vita quotidiana è fatta di problemi per i quali le persone, secondo le proprie logiche, cercano soluzioni pratiche; lo scienziato invece con la sua “deformazione intellettualistica” concepisce il mondo come spettacolo, da osservare e studiare, ed esercita in questo modo una “violenza simbolica” verso le persone stesse

Ma non è solo l’approccio personale del ricercatore, con le sue categorie concettuali, a essere messo in discussione; come afferma Wacquant, suo allievo e collaboratore,

il «ripensamento» che la riflessività di Bourdieu esige va ben al di là dell’esperienza vissuta del soggetto e ingloba la struttura organizzativa e cognitiva della disciplina. Ciò che deve essere costantemente sottoposto ad esame e neutralizzato nell’atto stesso della costruzione dell’oggetto è l’inconscio scientifico collettivo inscritto nelle teorie, nei problemi, nelle categorie (...) dell’intendimento scientifico⁶⁰⁹.

La riflessività pone in questione il senso sacro dell’individualità e la rappresentazione carismatica che hanno di sé gli intellettuali, sempre portati a concepirsi come liberi da ogni condizionamento sociale⁶¹⁰.

Il ricercatore, consapevole dei propri condizionamenti, dovrà tenere sempre sotto controllo gli strumenti della sua ricerca, la forma delle domande che formula, con un procedimento di ricerca onesto, trasparente, rispettoso della realtà, e rispettoso delle persone con cui viene a contatto.

⁶⁰⁸ P. Bourdieu (a cura di), *La misère du monde*, Seuil, Paris, 1993.

⁶⁰⁹ L. J. D. Wacquant, *Introduzione*, in P. Bourdieu, L. J. D. Wacquant, *Risposte. Per un’antropologia riflessiva*, Bollati Boringhieri, Torino, 1992, pag. 33.

⁶¹⁰ *Ibidem*, pag. 35.

Per il tirocinio di servizio sociale, il contributo teorico di Bourdieu rappresenta una occasione di riflessione critica sia per i supervisori, detentori di un sapere scientifico potenzialmente capace di “violenza simbolica”, sia per i tirocinanti che questo sapere si apprestano a fare proprio. Consapevoli delle categorie che la cultura professionale trasmette, e anche dei propri pregiudizi, sia gli uni che gli altri possono esercitare i propri compiti in atteggiamento di rispetto ed umiltà verso le persone utenti, mettendo in dialogo i propri strumenti metodologici con le “ragioni pratiche” degli interlocutori. Non solo l’intervista, come si vedrà nel prossimo capitolo, ma tutte le azioni del lavoro sociale possono essere considerate come “esercizio spirituale”, che chiede una dimenticanza di sé, una conversione dello sguardo verso gli altri nelle circostanze ordinarie delle loro vite, una disponibilità a fare propri i loro problemi, a prenderli e comprenderli così come sono⁶¹¹.

Si tratta di un approccio che mette in guardia dal rischio della presunzione e del dogmatismo scientifico, proprio anche del neofita, ma che chiede anche al servizio sociale come disciplina una continua disponibilità al “ripensamento”. Perché, concludendo, secondo l’accezione di Bourdieu, la riflessività non è solo un atteggiamento personale di rispetto e di consapevolezza dei propri strumenti professionali, ma è *il metodo che riflette su se stesso*.

Di “conversazione interiore” parla invece Margaret Archer, che nella sua sociologia “morfogenetica” si propone di superare il dualismo tra individuo e società. “*Vexata quaestio*” afferma Donati “per esprimerla in modo molto sintetico è: è la società che fa l’individuo o è l’individuo che fa la società?”⁶¹². Anche se molti hanno effettuato questo tentativo, le diverse sociologie finiscono per privilegiare l’uno o l’altro dei due termini del rapporto; occorre allora considerare che la società non ha una forma predefinita, ma prende forma all’interno di un ciclo, attraverso interazioni sociali che configurano più vaste interazioni sistemiche. L’agire sociale non può essere spiegato né solo a livello di struttura, né solo a livello di attori individuali, ma attraverso l’interazione che continuamente e circolarmente si sviluppa tra i due livelli.

⁶¹¹ P. Bourdieu, *Comprendre*, in P. Bourdieu (a cura di), “La misère du monde”, Seuil, Paris, 1993, pag. 1406.

⁶¹² P. Donati, *La conversazione interiore: un nuovo paradigma (personalizzante) della socializzazione. Introduzione all’edizione italiana*, in M. S. Archer, *La conversazione interiore. Come nasce l’agire sociale*, Erickson, Gardolo (TN), 2006.

Beck aveva parlato di “modernizzazione riflessiva”⁶¹³, propria di una società del rischio che non può più mantenere le premesse da cui era partita, e Giddens di una “riflessività istituzionale”⁶¹⁴, che rende possibile una pluralizzazione delle razionalità e il loro flusso dai sistemi esperti ai singoli individui. Archer critica tali concetti come generici, privi di una convincente analisi e definizione; indirizza la sua ricerca verso i percorsi di vita delle persone ed elabora una nuova analisi interpretativa.

Per Archer, la “conversazione interiore” media tra soggetto e struttura sociale, rappresenta il modo con cui il soggetto raccoglie gli stimoli provenienti dalla realtà sociale, media “gli effetti esercitati su di noi dalle forme sociali oggettive”⁶¹⁵: il modello sociale viene percepito ma non viene riprodotto in modo meccanico; il soggetto agisce e reagisce con strategie e risposte personali; “la realtà sociale entra oggettivamente nel nostro agire, ma uno dei più grandi poteri umani sta nel concepire, soggettivamente, la possibilità di ri-costituirne la società e noi stessi”⁶¹⁶. In questo modo si costituisce un rapporto dinamico tra poteri personali soggettivi e potere sociale oggettivo.

Il concetto di “conversazione interiore” è desunto da una evidenza della vita quotidiana, corrisponde a tutto quello che viene chiamato “«discorso con se stessi», «meditazione», «riflessione tra sé e sé», «dialogo interiore», «discorso interno», «comunicazione intrapersonale»”⁶¹⁷; essa “designa i modi attraverso cui ciascuno di noi, riflessivamente, si addentra nella propria strada attraverso il mondo”⁶¹⁸.

Archer svolge due successive ricerche⁶¹⁹ con interviste in profondità per studiare i diversi modi di “addentrarsi sulla propria strada” da parte delle persone, e li riconduce a tre tipi ben definiti, cui si aggiunge un gruppo residuale meno definito⁶²⁰:

- Un primo tipo corrisponde al *riflessivo comunicativo*: si tratta di quelle persone che per agire hanno bisogno ordinariamente di confrontarsi con soggetti della propria rete primaria, familiare e amicale. Questa situazione configura una dipendenza dal

⁶¹³ U. Beck, *La società del rischio. Verso una seconda modernità*, Carocci, Roma, 2001.

⁶¹⁴ A. Giddens, *Rischio, fiducia, riflessività*, in U. Beck, A. Giddens, S. Lash, *Modernizzazione riflessiva*, Asterios, Trieste, 1999.

⁶¹⁵ M. S. Archer (2006), *op. cit.*, pag. 48.

⁶¹⁶ *Ibidem*, pag. 51.

⁶¹⁷ *Ibidem*, pag. 49.

⁶¹⁸ *Ibidem*, pag. 48.

⁶¹⁹ Nella prima ricerca esplorativa intervista in profondità un numero limitato di persone e individua tre tipi e un gruppo residuale; i risultati sono raccolti in M. S. Archer, *La conversazione interiore. Come nasce l'agire sociale*, Erickson, Gardolo (TN), 2006. Nella seconda ricerca svolge numerose interviste, i cui risultati corroborano la sua analisi interpretativa, e approfondisce lo studio dei tre tipi individuati, vedasi M. S. Archer, *Riflessività umana e percorsi di vita*, Erickson, Gardolo (TN), 2009.

⁶²⁰ Cfr. *Ibidem*, pagg. 259-542.

contesto, i progetti sono concepiti all'interno degli orizzonti sociali preesistenti, ed "eludono, di conseguenza, l'attivazione dei poteri sociali di vincolo"⁶²¹. Il *modus vivendi* viene definito *elusivo*, perché rimanendo nel suo orizzonte contestuale, nella rete di rapporti tradizionali, il soggetto elude il confronto diretto con i poteri sociali di vincolo. L'obiettivo finale è: "restare dove si è"⁶²².

- un secondo tipo è rappresentato dal *riflessivo autonomo*, colui che è in grado di sostenere da solo la conversazione interiore e procedere direttamente all'azione. In questa condizione, i soggetti si pongono in modo indipendente, sono alla continua ricerca di una "discontinuità contestuale", e adottano un *modus vivendi strategico* nei confronti dei poteri sociali con cui si confrontano. Possono essere anche buoni strateghi, ma questo "non implica certo il possesso, da parte loro, di una particolare capacità di elaborazione strategica"⁶²³; credono di essere padroni del loro destino ma sono esposti alle contingenze della vita sociale capaci di mettere a rischio i poteri personali. Si possono definire "proiettati verso l'alto e verso l'esterno"⁶²⁴.
- Il terzo tipo è il *meta-riflessivo*, colui che mette in discussione la propria stessa conversazione interiore e gli effetti delle proprie azioni sulla società, e che pertanto assume un atteggiamento critico sia verso se stesso, sia verso il contesto, sia verso la relazione che si è instaurata tra sé e la società. È sempre insoddisfatto di quanto avviene e di quello che fa, il suo *modus vivendi* viene definito *sovversivo*, perché cerca nuove sinergie tra i propri ideali e le realizzazioni pratiche nella società, è "sempre in movimento"⁶²⁵. Questo tipo è quello che corrisponde, ai sensi della presente trattazione, al concetto di riflessività, e che Archer definisce meta-riflessività.
- Infine le persone residue possono essere ricondotte ad un tipo meno definito, denominato *riflessivo frammentato*, in quanto non riescono a individuare e perseguire scopi personali, vivono una condizione di stress e disorientamento, di passività e di impedimento all'azione, come se fossero sempre fuori posto. C'è anche il caso estremo del quasi non-riflessivo, "l'agente passivo, l'individuo che non esercita che un minimo controllo su di sé e sul corso della propria vita"⁶²⁶.

⁶²¹ *Ibidem*, pag. 334.

⁶²² M. S. Archer (2009), *op. cit.*, pag. 287 segg. .

⁶²³ M. S. Archer (2006), *op. cit.*, pag. 398.

⁶²⁴ M. S. Archer (2009), *op. cit.*, pag. 333 segg. .

⁶²⁵ M. S. Archer (2009), *op. cit.*, pag. 383 segg. .

⁶²⁶ M. S. Archer (2006), *op. cit.*, pag. 515.

Il pensiero di Archer presenta un forte interesse per il servizio sociale, perché è incentrato sul tema del rapporto tra individuo e ambiente, che è l'oggetto, il "dominio" della disciplina. Mostra inoltre una piena compatibilità con il quadro valoriale, perché evidenzia, di fronte ai poteri sociali, un potere personale capace di "ri-costituire" se stessi e il mondo sociale, e che anche nei casi limite, assume la forma di "quasi non riflessivo", di "un minimo controllo sulla propria vita", lasciando quindi posto ad un margine ridotto di soggettività agente su cui l'assistente sociale può far leva.

Come suggerisce Donati, la riflessione di Archer "collega la vita interiore delle persone con le loro reti di relazione esterne mettendo in connessione più riflessive chi ha bisogno di aiuto e chi offre aiuto"⁶²⁷. Comprendendo i vari tipi di persone e le loro diverse conversazioni interiori, è possibile adottare una linea operativa più mirata, non predeterminata, che solleciti "uno sviluppo di potenzialità interne alla singola persona e alle sue reti relazionali"⁶²⁸.

Più in generale, la prospettiva ontogenetica basata sull'interazione continua di soggettività agenti dotate di potere personale, e di strutture sociali munite anch'esse di potere, invita l'operatore a considerare riflessivamente che in ogni suo intervento, a qualunque livello si collochi, di base come di coordinamento e di direzione, sono sempre implicate una dimensione micro e una dimensione macrosociale: le linee di politica sociale non riguardano solo i sistemi, ma impattano sulla vita dei soggetti; il lavoro sul caso non riguarda solo una interazione sociale tra soggetti, ma si svolge dentro ad una interazione sistemica più vasta.

Nel pensiero di Archer, si può individuare una accezione duplice di riflessività: un significato generale, che abbraccia tutti i soggetti, come *pensiero interiore che media tra sé e gli effetti delle forme sociali oggettive*; più propriamente riflessività, o meta-riflessività, indica *la riflessione critica sul rapporto tra sé e il mondo sociale*.

Il pensiero di Schön è quello più richiamato, come si è visto, quando si considera la riflessività nell'esercizio delle attività proprie delle professioni nel mondo contemporaneo. La sua attenzione si rivolge sia alle professioni tecniche (architetti, urbanisti, manager), sia alle professioni di aiuto (medici, psicologi, assistenti sociali); i

⁶²⁷ P. Donati (2006), *op. cit.*, pag. 41.

⁶²⁸ *Ibidem*, pag. 40.

suoi programmi di formazione hanno coinvolto anche alcune scuole di servizio sociale statunitensi⁶²⁹.

Il punto di partenza della sua indagine critica è rappresentato dalla razionalità tecnica, attraverso cui le professioni pretendono di avere una conoscenza importante per i problemi del mondo di oggi, e ritengono di poter applicare modelli teorici predeterminati e pratiche standardizzate a situazioni che si presentano sempre come uniche.

Secondo Striano, Schön propone “una razionalità riflessiva, a forte connotazione euristica, secondo il modello dell’«inquiry» deweyana”⁶³⁰; ripetuti sono i riferimenti al pensiero del pedagogista nordamericano. L’indagine parte, per Schön come per Dewey, dal contatto con una situazione che è intrinsecamente dubbia, e che suscita dubbio, e si svolge in una stretta combinazione tra ragionamento mentale ed azione, in un processo che è “transazionale, indeterminato, e intrinsecamente sociale”⁶³¹.

È interessante notare che il primo lavoro importante di Schön riguarda la formazione del professionista riflessivo (1987)⁶³², a cui succede il testo sulla pratica professionale riflessiva (1983). Si parla di un “tirocinio riflessivo”, “un tirocinio finalizzato ad aiutare gli studenti ad acquisire le tipologie essenziali dell’«abilità artistica» per intervenire in maniera competente nei molteplici contesti indeterminati della pratica”⁶³³. Si possono individuare tre caratteristiche principali:

- La formazione viene organizzata “attorno all’apprendimento mediante l’esperienza, in modo tale che gli studenti comincino a fare quello che vogliono imparare prima di sapere realmente di cosa si tratta”⁶³⁴.
- Occorre allestire uno spazio sociale, collettivo, nel quale essi possano “fare pratica a basso rischio e controllare l’andamento del loro lavoro”⁶³⁵.
- “Allo studente non può essere *insegnato* ciò di cui egli ha bisogno per conoscere, ma egli può essere *guidato*”⁶³⁶; il tutor svolge funzioni di guida, di facilitatore, non di insegnante.

⁶²⁹ Cfr. D. A. Schön, *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari, 1993, pagg. 14-15.

⁶³⁰ M. Striano, *Presentazione all’edizione italiana*, in D. A. Schön, *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell’apprendimento nelle professioni*, Franco Angeli, Milano, 1987, pag.7.

⁶³¹ D. A. Schön (1993), *op. cit.*, pag. 8.

⁶³² D. A. Schön, *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell’apprendimento nelle professioni*, Franco Angeli, Milano, 1987.

⁶³³ *Ibidem*, pag. 48.

⁶³⁴ D. A. Schön (1993), *op. cit.*, pag. 13.

⁶³⁵ *Ibidem*, pag. 13.

La conoscenza inizia sempre in una situazione paradossale, descritta da Menone nell'interrogativo rivolto a Socrate: “come puoi cercare quello che ignori pienamente? E, delle cose che ignori, quali ti proporrai di cercare? E se per avventura essa si presenta, come ti accorgerai che quello che non conosci è proprio essa?”⁶³⁷. L'avventura della conoscenza si svolge nell'incertezza, perché non conosciamo ancora quello che cerchiamo, e quando troviamo qualcosa di interessante, non possiamo sapere subito che è quello che veramente cerchiamo, occorre procedere per prove ed errori, ma non in modo casuale, bensì con una ricerca che ha un suo metodo, un suo rigore. È normale che lo studente si trovi in una condizione di frustrazione e disorientamento, ma non servono insegnamenti esterni, è lui che deve apprendere dalla pratica ciò che ancora non conosce.

Viene descritto uno schema di indagine, proposto agli studenti per apprendere, che riprende il modello di Dewey: l'inizio avviene con una azione spontanea che reagisce agli stimoli dell'ambiente; le risposte routinarie producono risultati inattesi che suscitano sorpresa; la sorpresa porta a riflettere nel momento stesso dell'azione (“come sono arrivato a fare questo?”); la riflessione porta ad una ricostruzione critica del processo e delle nostre strategie di azione; la riflessione apre la strada a sperimentare nella pratica⁶³⁸.

Il tirocinio richiede molto tempo, il tempo di acquisire una abilità “artistica” attraverso la sperimentazione ripetuta del ciclo dell'indagine, con continue modifiche e ricostruzioni; a sua volta la legittimazione del tutor non dipende dai suoi risultati accademici o dalle sue competenze tecniche, ma “dalla sua « abilità artistica » connessa con la pratica del tutoraggio”⁶³⁹.

Schön perviene al concetto di “riflessione nel corso dell'azione”, per rimarcare che il conoscere è già all'interno dell'azione, non tanto in una fase successiva, o a lato di essa, ma entro le strutture del suo stesso svolgersi. Non solo è possibile riflettere *sull'azione (reflection on action)*, ma anche *nell'azione (reflection in action)*: “possiamo riflettere in mezzo all'azione senza interromperla. Nel presente dell'azione (...) il nostro pensiero serve a risagomare che cosa stiamo facendo proprio mentre stiamo agendo.

⁶³⁶ D. A. Schön (1987), *op. cit.*, pag. 47.

⁶³⁷ Platone, *Dialoghi*, Einaudi, Torino, 1970, pag. 204 (*Menone*).

⁶³⁸ D. A. Schön (1987), *op. cit.*, pagg. 60-61.

⁶³⁹ *Ibidem*, pag. 326.

Sostengo che, in casi come questi, riflettiamo *nel corso* dell'azione"⁶⁴⁰. La riflessione *sull'*azione è dunque una riflessione successiva, che interrompe l'azione, è – come si usa dire - un “fermarsi a riflettere”, mentre la riflessione *nell'*azione si produce interna all'azione e realizza una “conoscenza nell'azione” (*knowing in action*).

Nel corso dell'azione è chiamato a originarsi e dispiegarsi un pensiero, non solo tecnico e razionale, ma espressione di un soggetto integrato e integrante, che accoglie in sé conoscenze, dubbi, incertezze, emozioni, conflitti, un pensiero che fa riferimento alla globalità della conoscenza esperienziale, che solo in parte può essere convertita in conoscenza concettuale. Il processo di riflessione nel corso dell'azione comprende la ricerca del significato e di ciò che rimane implicito, tacito, nel proprio agire e che il professionista esperto fa emergere, ristruttura e incorpora nell'azione successiva, in modo più consapevole e critico.

I professionisti riflessivi, dopo l'esperienza della sorpresa, degli effetti inattesi, tornano a riflettere sull'azione e sul conoscere implicito nell'azione. Possono chiedersi, ad esempio: "Quali caratteri noto quando riconosco questa cosa? Quali sono i criteri in base ai quali formulo questo giudizio? Quali procedure metto in atto quando svolgo quest'attività? Come sto strutturando il problema che sto cercando di risolvere?"⁶⁴¹

Di fronte agli sviluppi della situazione, e agli esiti della propria azione, instaurano una *conversazione riflessiva con la situazione*, in costante dialogo con gli eventi, a prescindere dal fatto che possano essere connotati come successo o come fallimento. Il progettista

modella la situazione in conformità con il proprio iniziale apprezzamento di essa, la situazione replica, ed egli risponde alla replica impertinente della situazione. In un valido processo progettuale, tale conversazione con la situazione è riflessiva. In risposta alla replica della situazione, il progettista riflette nel corso dell'azione sulla costruzione del problema, sulle strategie di azione, o sul modello dei fenomeni, impliciti nelle sue azioni"⁶⁴².

Può essere che sia necessario “ristrutturare” il problema, formulare una nuova ipotesi, attuare nuove verifiche attraverso l'azione. In questa continua conversazione riflessiva, i professionisti "cercano di rendere la situazione conforme alla loro ipotesi ma anche di mantenerla aperta alla possibilità che non lo diventi"⁶⁴³. In questo modo colui

⁶⁴⁰ *Ibidem*, pag. 122.

⁶⁴¹ D. A. Schön (1993), *op. cit.*, pag. 76.

⁶⁴² *Ibidem*, pag. 103.

⁶⁴³ *Ibidem*, pag. 169.

che riflette nel corso dell'azione “diventa un ricercatore operante nel contesto della pratica”⁶⁴⁴.

Secondo l'accezione di Schön, la riflessione può essere definita come *un pensiero riflessivo che opera nell'azione e in dialogo con la situazione*.

Per il servizio sociale e per il tirocinio, situazione indica relazioni con persone (utenti, altri professionisti, membri delle reti e delle comunità), e quindi la necessità di negoziare con molteplici interlocutori la definizione del problema e l'individuazione delle soluzioni. Negoziazione che non è solo una irrinunciabile necessità, ma soprattutto una preziosa opportunità, perché consente di pervenire ad una conoscenza condivisa, ricca e articolata, che può essere guadagnata attraverso tappe successive, fallimenti e nuovi tentativi, anche conflitti, ma sempre all'interno di una *conversazione riflessiva*. Quindi “riflessività come capacità dell'operatore di pensare criticamente e confrontare la riflessione teorica con la visione che l'utente ha, le sue aspettative, le soluzioni che propone. È una idea di riflessività diffusa e che caratterizza un rilevante filone di pensiero nel lavoro sociale”⁶⁴⁵.

Sulla stessa linea si colloca la riflessione di Sicora, che propone la figura di un “assistente sociale riflessivo”, “che non si nasconde, a fini difensivi, dietro il ruolo di esperto tecnico, né ripiega su di sé secondo un atteggiamento di autoreferenzialità, ma che, nel corso dell'azione, attua con costanza attività di riflessione e di automiglioramento”⁶⁴⁶. In questa rappresentazione si può ritrovare una professione che, a partire dai principi etici che la fondano, ha interpretato il proprio ruolo nella società interrogandosi sul proprio ruolo e impegnandosi a migliorare i propri interventi. Secondo Sicora questo miglioramento è realizzabile non tanto con l'adozione di tecniche più efficienti, ma a partire da un'attitudine riflessiva, che si esprime anche attraverso azioni di ricerca sulla propria attività professionale: per esempio individuare le situazioni incontrate che sfuggono ai modelli tradizionali, ricostruire i processi di strutturazione del problema e delle soluzioni che sono state seguiti, portare alla luce le conoscenze implicite che hanno guidato l'azione in situazioni incerte. Occasione importante per sviluppare la riflessività e le capacità “artistiche” nel servizio sociale, a

⁶⁴⁴ *Ibidem*, pag. 194.

⁶⁴⁵ V. Riva, *Riflessività: il contributo della sociologia per il servizio sociale*, in “La Rivista di Servizio Sociale”, n. 3/2009, ISTISS, Roma, pag. 48.

⁶⁴⁶ A. Sicora A., *L'assistente sociale riflessivo*, PensaMultimedia, Lecce, 2005, pag. 156.

parere di Sicora, è la formazione continua. Occorre anche una “valutazione riflessiva” sulla partecipazione a corsi di formazione:

Domande quali “il corso valeva il tempo che vi ho investito?”, “A cosa mi è servito questo determinato corso?” oppure “quali sono le mie competenze che sono variate in conseguenza del corso?” potrebbero contribuire ad approfondire, in termini di riflessività, l’indagine non solo sul significato e l’utilità della formazione ricevuta, ma anche sul proprio agire professionale. La formazione e la sua valutazione diventano così luoghi ideali per costruire quella figura di “professionista riflessivo” (...) capace di riflettere nel corso dell’azione, di ricomporre la divergenza teoria, ricerca e pratica e di migliorare i servizi offerti ai propri utenti/clienti”⁶⁴⁷.

Nella ricerca empirica che segue si potrà verificare quanto questa figura di “assistente sociale riflessivo” corrisponda alle rappresentazioni degli assistenti sociali supervisor e degli studenti impegnati nell’esperienza del tirocinio.

⁶⁴⁷ *Ibidem*, pag. 184.

CAPITOLO QUINTO

LA RICERCA EMPIRICA: ESPERIENZE E RIFLESSIONI DI STUDENTI E SUPERVISORI

Chi siamo noi,
chi è ciascuno di noi
se non una combinatoria d'esperienze,
d'informazioni, di letture, d'immaginazioni?
Ogni vita è un'enciclopedia, una biblioteca,
un inventario di oggetti, un campionario di stili,
dove tutto può essere
continuamente rimescolato e riordinato
in tutti i modi possibili

(Italo Calvino)

5.1 Il disegno della ricerca

5.1.1 Orientamento generale e obiettivi della ricerca

La ricerca nasce dall'intento di approfondire la conoscenza del tirocinio di servizio sociale, attraverso le esperienze e le riflessioni dei protagonisti, al fine di comprendere quali sono le condizioni in cui si può realizzare un "buon" tirocinio, percepito da chi lo vive come una esperienza arricchente sia dal punto di vista professionale che personale, che introduce lo studente ad una conoscenza diretta, personale, attiva delle funzioni svolte dall'assistente sociale.

Si tratta una ricerca non tanto *di* servizio sociale, ma soprattutto una ricerca *sul* servizio sociale, sul suo statuto di professione e di disciplina, che richiede un percorso formativo specifico caratterizzato dal tirocinio come elemento essenziale per realizzare la circolarità tra pratica e teoria.

Il tirocinio si presenta come una realtà organizzativa posta nell'intersezione di più sistemi, con la presenza di molteplici attori che ne permettono la realizzazione: coordinatori dei corsi di laurea, docenti delle diverse discipline e docenti di tirocinio,

tutor accademici (laddove previsti) e tutor aziendali (supervisor), dirigenti degli enti convenzionati, responsabili e operatori dei servizi, ordini professionali e altri soggetti rappresentativi della comunità professionale e infine i primi protagonisti, gli studenti.

Le forme di rapporto tra i diversi attori istituzionali, e i conseguenti modelli organizzativi di tirocinio che si possono venire a determinare, sono stati oggetto di alcune ricerche in Italia. Nella presente ricerca si intende approfondire il significato di un “buon tirocinio”, come può essere percepito e rappresentato dai principali e più diretti protagonisti che sono lo studente e il supervisore. Sarebbe stato possibile includere un altro punto di vista, che poteva essere interessante, quello del docente di tirocinio. La ricerca mira però a raggiungere i punti di vista interni all’esperienza quotidiana del tirocinio, non gli sguardi “di sistema”, e il ruolo del docente di tirocinio, nei due corsi di laurea considerati, appare soprattutto come un regista esterno, presente soprattutto all’inizio e alla conclusione dell’esperienza, ma non protagonista, almeno nella maggior parte dei casi, di una presenza significativa durante il percorso di ogni singolo tirocinio, come il modello del “doppio accompagnamento”⁶⁴⁸ avrebbe voluto.

Gli attori protagonisti diretti dell’esperienza si riducono pertanto a due, lo studente e il supervisore, a cui la ricerca ha voluto dare voce. Si è ritenuto di considerare nello specifico l’esperienza del tirocinio di III anno, che rappresenta l’impegno più consistente sia in termini di ore sia in termini di partecipazione attiva; nel I anno infatti il tirocinio si limita a laboratori in aula e momenti di conoscenza dei servizi, nel II anno si attua il primo ingresso reale nei servizi con compiti soprattutto osservativi. Il tirocinio di III anno rappresenta pertanto il momento conclusivo del percorso, in cui lo studente può sviluppare riflessioni più compiute sul percorso svolto. L’intervista è stata effettuata a tirocinio di III livello concluso, ad una distanza di tempo abbastanza ravvicinata, da pochi mesi fino anche a 8-9 mesi, non più di un anno comunque, in modo che l’esperienza potesse essere rievocata ancora come memoria viva di eventi e vissuti personali. Le interviste si sono svolte tra il mese di maggio e di luglio 2011, e, per ragioni numeriche, non potevano limitarsi agli studenti che avevano svolto il tirocinio III nell’Anno Accademico 2010/11, ma hanno dovuto considerare anche il precedente Anno Accademico 2009/10.

⁶⁴⁸ Cfr. E. Neve, *L’accompagnamento dello studente nell’apprendimento attraverso il tirocinio*, in E. Neve, M. Niero (a cura di) (1990), pag. 287.

Si è scelto di considerare un certo numero di “casi studio”⁶⁴⁹ di tirocinio di III anno, andando a intervistare entrambi i protagonisti dell’esperienza. In questo modo risulta possibile sia comparare le riflessioni dei due attori, sia considerare le ricorrenze di alcune categorie nelle riflessioni dei tirocinanti, e nelle riflessioni dei supervisori.

In realtà, al di là delle intenzioni di partenza, si è verificato che le due interviste di ciascun “caso studio” presentano solo una parziale corrispondenza: il tirocinante concentra le sue riflessioni soprattutto sul tirocinio III, ma si riferisce anche al tirocinio II, durante il quale in molti casi ha avuto come supervisore un altro professionista; il supervisore invece, pur dedicando una particolare attenzione al tirocinio dello studente segnalato dall’intervistatore, di fatto indirizza le sue considerazioni al complesso delle esperienze di supervisione effettuate, che talora sono anche numerose, ed esprime valutazioni su specifici tirocini che gli evocano particolari riflessioni collegate alle domande dell’intervista. Spesso poi il supervisore, mentre risponde alle domande, sta già svolgendo la supervisione di un successivo tirocinio, che quindi è il più presente alla sua attenzione.

Detto in altri termini, nelle interviste studenti e supervisori sono interrogati in particolare su “quella” esperienza di tirocinio III (il caso studio), ma di fatto parlano della loro esperienza complessiva di tirocinio. E se per lo studente “quella” esperienza di tirocinio III risulta effettivamente la parte più significativa e recente del tirocinio, ed è quindi la più presente alle sue riflessioni, per i supervisori invece essa risulta una parte molto più circoscritta rispetto al complesso delle esperienze precedenti ed anche successive.

Per questo motivo l’analisi dei risultati prenderà in considerazione soprattutto i due insiemi dei tirocinanti e dei supervisori, con qualche riferimento anche interno ai singoli casi studio.

5.1.2 Orientamenti epistemologici e scelte metodologiche

⁶⁴⁹ “La ricerca basata sugli studi di caso (*case study*) è una strategia di ricerca che ha come obiettivo lo studio di unità di analisi ristrette, quali possono essere singoli soggetti, piccoli gruppi, classi, team di lavoro o di studio, comunità, ambienti educativi, denominate appunto *casi*. I casi sono unità autonome dotate di una struttura propria, delimitate in termini di spazi e di attori, con caratteristiche di unitarietà e specificità che ne rendono sensato il loro studio come unità autonome” (R. Trincherò, *Manuale di ricerca educativa*, Franco Angeli, Milano, 2002, pag. 82).

Nella presente ricerca si sceglie di assumere un orientamento epistemologico di tipo interpretativista⁶⁵⁰, secondo il quale la realtà non può essere semplicemente osservata per quello che è, conosciuta e descritta oggettivamente, ma va interpretata. L'oggettività della realtà si dissolve, "per lasciar posto alla partecipazione soggettiva di ciascuno alla costruzione della vita quotidiana e della cultura sociale"⁶⁵¹. Per Gui la sociologia costruttivista può fornire concettualizzazioni utili al servizio sociale, come quelle di "bisogno" e di "benessere"; appare altrettanto fecondo l'utilizzo di tale paradigma per esplorare i significati riconosciuti ai diversi aspetti del percorso formativo al servizio sociale. Non si tratta di mettere in discussione, evidentemente, l'esistenza oggettiva di modelli formativi e organizzativi adottati dalle sedi accademiche, ma di scoprire come essi diventino "reali" per gli attori coinvolti, per la comprensione che essi realizzano e i significati che attribuiscono. Con i loro significati soggettivi, comunicati e condivisi, i molteplici attori coinvolti contribuiscono a costruire il tirocinio di servizio sociale, come mondo intersoggettivo riconosciuto di esperienze, valori, metodi, strumenti.

Sul tirocinio sono state in Italia e nel mondo soprattutto ricerche quantitative, ed altre che utilizzano anche dati qualitativi; pur rilevando gli importanti apporti conoscitivi dei metodi quantitativi, nella presente ricerca è stata assunta una metodologia qualitativa che meglio risponde all'obiettivo di comprendere i significati attribuiti dagli attori all'esperienza di tirocinio e ai suoi diversi aspetti. L'intento conoscitivo può meglio perseguire il suo disegno attraverso strumenti che consentano una maggiore vicinanza tra ricercatore e "oggetti" dello studio.

La forte polarizzazione che si è creata, nella storia della sociologia, tra ricerca quantitativa e ricerca qualitativa, in epoca recente ha dato luogo a più equilibrate valutazioni sull'apporto conoscitivo di entrambe. La scelta dell'approccio è quindi operata sulla base dell'obiettivo da conseguire, e non sono rari i casi in cui si utilizzano strumenti sia qualitativi che quantitativi, opzione tuttavia non esente da obiezioni⁶⁵².

⁶⁵⁰ Corbetta adotta il termine "interpretativismo" per designare in termini generali un paradigma epistemologico che è stato chiamato con diversi termini, che tuttavia a suo parere fanno riferimento a più specifici filoni di pensiero sociologico o filosofico: così "comprendente" rimanda a Weber, "costruttivista" rinvia ad una posizione filosofica di tipo ontologico, "fenomenologico" ed "ermeneutico" si riferiscono alle omonime correnti filosofiche. Cfr. P. Corbetta, *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, Il Mulino, Bologna, 1999, pagg. 32-33.

⁶⁵¹ L. Gui (2004), *op. cit.*, pag. 100.

⁶⁵² Così si esprime Corbetta: "Ritengo difficile se non impossibile contemperare i due approcci dentro lo stesso disegno di ricerca. Troppo diverse sono le procedure e gli strumenti utilizzati. E gli esempi che i

Gli approcci alla ricerca all'interno delle scienze sociali si distinguono solitamente sulla base del binomio quantità/qualità, ma non tutti sono d'accordo che questo possa rappresentare il principale "criterium divisionis": elementi quantitativi ed elementi qualitativi sono presenti in entrambi i filoni, sia pure con diverse proporzioni. Marradi propone una diversa impostazione della questione, e parla di tre insiemi, o meglio di due famiglie e un insieme. Le due famiglie, chiamate tali perché fortemente integrate al loro interno, condividono l'assunto che la scienza produce asserti impersonali sulla realtà, asserti che devono riguardare relazioni tra proprietà degli oggetti; i nessi tra asserti possono esprimere una relazione causale (famiglia dell'esperimento) oppure una covariazione (famiglia della covariazione). Il terzo insieme, definito "non standard", non è una "famiglia", perché al suo interno non si può riscontrare una condivisione di concetti, tecniche e pratiche, ma è semplicemente "l'insieme delle attività di ricerca che producono asserti privi di ragionevoli pretese di impersonalità"⁶⁵³.

La presente ricerca è basata sulle conoscenze personali dei soggetti, acquisite attraverso la tecnica delle interviste, che emergono di fronte alle domande del ricercatore e che attingono ad un più vasto "sapere tacito", che rimane in gran parte implicito. In questo senso, la scelta metodologica appare congruente con l'oggetto dell'esperienza di tirocinio, le pratiche di servizio sociale, messe in atto dai professionisti, osservate e sperimentate dai tirocinanti, che, come si è visto, sono investite di un eminente "sapere pratico", in parte tacito, e sono caratterizzate dal coinvolgimento della globalità della persona e dall'orientamento alla relazione con l'altro come persona considerata nella sua globalità.

Una ricerca non standard si può avvalere di diverse tecniche, dalla osservazione alle storie di vita; in questo caso si è scelto di ricorrere all'intervista, intesa

sostenitori di questo modo di procedere portano in suo appoggio fanno in genere riferimento a ricerche sostanzialmente condotte sulla base di una delle due prospettive, che tuttavia si servono, ma come pura strumentazione ausiliaria e aggiuntiva, di tecniche desunte dall'altro punto di vista. Ritengo altresì difficile che uno stesso ricercatore possa condurre con pari risultati, ovviamente con tempi diversi, ricerche seguendo i diversi approcci. La sua formazione di studioso, vorrei dire la stessa struttura della sua personalità scientifica, mi fa pensare che solo con molta difficoltà e in casi rari si possa mostrare una simile flessibilità" (P. Corbetta, *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, Il Mulino, Bologna, 1999, pag. 76). Molto più pragmatica la posizione di Silverman, che descrive diversi modi di combinare quantitativo e qualitativo nella ricerca, grazie ai quali, pur con le dovute attenzioni, si può pervenire a una visione più completa dell'oggetto (Cfr. D. Silverman, *Manuale di ricerca sociale e qualitativa*, Carocci, Roma, 2008, pagg. 65-72).

⁶⁵³ A. Marradi, *Due famiglie un insieme*, in Cipolla C., De Lillo A., *Il sociologo e le sirene. La sfida dei metodi qualitativi*, Franco Angeli, Milano, 1996, pag. 170.

come “un’interazione sociale tra un intervistatore, che la richiede, e un intervistato. Ha finalità di tipo conoscitivo ed è guidata da un intervistatore che usa uno schema di interrogazione”⁶⁵⁴. Più precisamente, è stata utilizzata l’intervista semistruutturata, definita come “il tipo di intervista in cui viene posta una serie di domande, sempre le stesse e nello stesso ordine per tutti, lasciando libero l’intervistato di rispondere come crede”⁶⁵⁵.

Rilevato dunque che l’intervista consiste in una serie di atti di interrogazione, si può operare una chiara distinzione tra i paradigmi standard e non standard: secondo Bichi, nell’interrogazione non standard “la pretesa conoscitiva non suppone di possedere già in partenza l’insieme dei concetti pertinenti la descrizione dell’oggetto studiato; il suo fine è allora «l’elicitazione di modi di classificare l’esperienza» e dunque è di carattere principalmente pre-assertorio”. Sul tirocinio di servizio sociale la letteratura ha individuato i concetti fondamentali; ma i significati e le modalità con cui gli attori vivono l’esperienza possono dare luogo a nuovi concetti pertinenti, non precedentemente descritti.

L’intervista semistruutturata è caratterizzata da un livello intermedio di standardizzazione⁶⁵⁶, di direttività⁶⁵⁷, di strutturazione⁶⁵⁸. Di conseguenza, si presenta come la forma di intervista più versatile, che utilizza i mezzi propri delle altre forme (le interviste standardizzate e le interviste non direttive), ma in modo flessibile nel rispetto delle peculiarità delle singole situazioni di intervista. Pur nel quadro di una traccia che è uguale per tutti, l’intervista semi-strutturata consente all’intervistato di esprimersi liberamente soffermandosi su alcune domande che più sollecitano le sue riflessioni; il suo discorso potrà toccare argomenti trasversali inducendo l’intervistatore a non proporre alcune domande non più necessarie, modificarne altre, cambiare l’ordine delle stesse.

Secondo Bichi “l’intervista semi-strutturata viene utilizzata per raccogliere informazioni, stabilire fatti e fornire testimonianze che siano il più possibile

⁶⁵⁴ R. Bichi, *La conduzione delle interviste nella ricerca sociale*, Carocci, Roma, 2007, pag. 15.

⁶⁵⁵ R. Bichi, *L’intervista biografica*, Vita e pensiero, Milano, 2002, pag. 23.

⁶⁵⁶ Per “standardizzazione” si intende il livello di uniformità delle sollecitazioni e delle risposte, che è massimo nel questionario.

⁶⁵⁷ Per “direttività” si intende “la possibilità, da parte del ricercatore, di stabilire i contenuti dell’intervista o anche, rovesciando il punto d’osservazione, la non libertà, da parte dell’intervistato, di decidere i contenuti delle sue risposte”⁶⁵⁷ (R. Bichi, 2007, *op. cit.*, pag. 31).

⁶⁵⁸ Per “strutturazione” si intende “il livello di articolazione dello schema di interrogazione, il suo dettaglio, indipendentemente dalla sua funzione”⁶⁵⁸ (R. Bichi, 2007, *op. cit.*, pag. 34).

autentiche”⁶⁵⁹. In analogia con le interviste in profondità, nella misura in cui viene attenuato il livello di direttività, può dare maggiore spazio alle parole del soggetto in modo che possa esprimere il suo mondo di credenze, significati, riflessioni.

Nella presente ricerca il ricercatore e gli intervistati appartengono, sia pure a diverso titolo, alla stessa disciplina, il servizio sociale, e si riduce, ma non si dissolve, soprattutto nei riguardi degli studenti, la situazione di asimmetria sociale propria di molti contesti di ricerca. Nell’intervista, inoltre,

è il ricercatore che dà avvio al gioco e stabilisce le regole del gioco; è lui che, nella maggior parte dei casi, assegna al colloquio, in modo unilaterale e senza una negoziazione preliminare, degli obiettivi e degli usi a volte mal determinati, perlomeno per l’intervistato⁶⁶⁰.

In questa situazione si rischia di esercitare, secondo Bourdieu, una violenza simbolica; ciò che importa non è tanto adottare una minore direttività, ma soprattutto instaurare una relazione di “ascolto attivo e metodico, lontana tanto dal puro *laissez-faire* del colloquio non direttivo che dal dirigismo del questionario”⁶⁶¹.

Anche quando l’intervista, come in questo caso, non riguarda storie di vita, ma tocca argomenti più circoscritti, viene comunque coinvolta la globalità della persona, ed emergono riferimenti biografici di particolare intensità:

il colloquio può essere considerato come una forma di esercizio spirituale, che mira a ottenere, attraverso la dimenticanza di sé, una vera e propria conversione dello sguardo che portiamo sugli altri nelle circostanze ordinarie della vita. La disposizione accogliente che porta a fare propri i problemi dell’intervistato, l’attitudine a prenderlo e comprenderlo per quello che è, nella sua necessità singolare, è una sorta di amore intellettuale⁶⁶².

In questo modo “il ricercatore contribuisce a creare le condizioni per l’emergere di un discorso straordinario, che avrebbe potuto non svolgersi mai e che, tuttavia, era già lì, in attesa delle sue condizioni di attualizzazione”⁶⁶³. L’utilizzo flessibile dell’intervista semistrutturata, con un atteggiamento di ascolto attivo e metodico, permette l’espressione il più possibile libera delle esperienze e delle riflessioni della persona, pur nella consapevolezza che l’autenticità totale è impossibile da raggiungere. Non può passare inosservata l’analogia che si viene a configurare, pur

⁶⁵⁹ R. Bichi, 2007, *op. cit.*, pag. 58.

⁶⁶⁰ P. Bourdieu, *Comprendre*, in P. Bourdieu (a cura di), *La misère du monde*, Seuil, Paris, 1993, pag. 1393.

⁶⁶¹ *Ibidem*, pag. 1393.

⁶⁶² *Ibidem*, pag. 1406.

⁶⁶³ *Ibidem*, pag. 1407.

nella profonda diversità dei contesti e degli obiettivi, tra l'atteggiamento del ricercatore nell'intervista e l'atteggiamento dell'assistente sociale nel colloquio di servizio sociale.

Nella misura in cui il ricercatore realizza questa "conversione dello sguardo", lascia spazio alle parole dell'intervistato, che

vengono considerate espressione del suo punto di vista sul mondo, che è il "suo mondo", che egli definisce mentre lo valuta e cerca di convincere l'interlocutore della sua validità. Ciò che egli racconta, e che interessa il ricercatore, è la sua esperienza sociale. Esperienza intesa come attività cognitiva, come modo di costruzione, di verifica e di sperimentazione del sociale⁶⁶⁴.

Una conduzione caratterizzata da un grado intermedio di direttività, con un ascolto curioso, proprio di chi realmente "non sa", non conosce come l'altro costruisce le sue esperienze cognitive e sociali, "mitiga il clima relazionale e lo rende più «discorsivo», più simile a una conversazione nella quale i ritmi del discorso e le sue parti assumono forme diverse nel loro farsi"⁶⁶⁵.

Rimane, in questo come negli altri approcci di ricerca, il rischio di possibili distorsioni nelle risposte, e quindi il problema dell'attendibilità del comportamento verbale e della desiderabilità sociale. Garantendo fin dall'inizio una trasparente informazione sui fini della ricerca e sugli standard etici, mantenendo un atteggiamento accogliente e non giudicante, favorendo un clima relazionale disteso questi rischi si possono considerevolmente attenuare. Si tratta dunque di mantenere una giusta distanza e una giusta prossimità, favorita dall'uso prevalente del tu (concordato con l'interlocutore), perché "l'essere amichevoli è una delle caratteristiche che può favorire il buon esito dell'intervista e deriva dunque dall'esigenza di produrre informazioni il più possibili attinenti al reale stato della persona intervistata"; questo però non si traduce nell'atteggiamento confusivo proprio di chi si comporta come se si fosse amici, dimenticando la diversità dei ruoli sociali. Talvolta nella formulazione delle domande è risultato utile premettere una considerazione che legittimi la risposta contraria, ad esempio "Non è facile fare collegamenti tra teoria e pratica, ancor più nel contesto formativo dell'università. Le è capitato durante l'esperienza pratica nel tirocinio di fare riferimento a teorie apprese in aula, e a che riguardo?".

⁶⁶⁴ R. Bichi (2002), *op. cit.*, pag. 38.

⁶⁶⁵ R. Bichi (2007), *op. cit.*, pag. 181.

5.1.3 La traccia di intervista semistrutturata

L'intervista come atto di interrogazione necessita di una traccia, di uno schema articolato di domande, che presenta in questo caso un livello intermedio di strutturazione. È stata costruita una serie di domande aperte, intese come contenitori tematici, che fanno riferimento ad un impianto concettuale, ma che lasciano spazi di indeterminazione dove possono emergere anche contenuti nuovi, inattesi, degli intervistati, che così contribuiscono ad accrescere il patrimonio conoscitivo e quello che sarà il possibile modello interpretativo finale.

Come afferma Bichi, le tracce hanno due funzioni principali, quello di rendere empiricamente rilevabile l'impianto concettuale di riferimento, e quello di operare come dispositivo di interrogazione. L'utilizzo poi della traccia non attiene alla questione della strutturazione, ma a quella della direttività, che anche in questo caso si colloca in una posizione intermedia, e lascia spazio a cambiare l'ordine delle domande, evitarne la formulazione se sono già state toccate dal discorso dell'intervistato, sviluppare alcuni aspetti del tema aperti dalle riflessioni emerse. In questo senso la traccia viene utilizzata anche come memoria per il ricercatore.

La traccia di intervista è stata costruita a partire dai temi principali connessi all'esperienza del tirocinio, secondo uno schema sostanzialmente analogo, con alcuni adattamenti finalizzati a distinguere il dispositivo di interrogazione per gli studenti da quello per i supervisori. Ne sono scaturite due tracce finali.

Non si è proceduto, come in una ricerca standard, ad una operativizzazione dei concetti, ma, per dirla con Brumer, secondo concetti "sensibilizzanti"⁶⁶⁶, orientativi, che non predeterminano le possibili risposte, ma suggeriscono al ricercatore le direzioni verso cui guardare, forniscono una guida di avvicinamento alla realtà empirica, in un percorso che si determina progressivamente sulla base dei dati empirici che emergono.

Sono state individuate quattro dimensioni, articolate al loro interno in più specifici argomenti:

1) Come studio del sistema: l'intersezione nel tirocinio del sistema "università" e del sistema "servizi sociali e sociosanitari";

⁶⁶⁶ Cfr. P. Corbetta (1999), *op. cit.*, pag. 57.

- 2) Come studio delle processualità: il percorso formativo ad una disciplina teorico-pratica;
- 3) Come studio delle soggettività agenti: il coinvolgimento delle dimensioni personali dello studente (etica, motivazionale, emotiva) nell'esperienza sul campo;
- 4) Come studio di un agire significativo dentro i sistemi: il tirocinio come formazione e socializzazione anticipatoria all'esercizio di una professione complessa.

La successione delle dimensioni, che naturalmente si è prestata ad un uso flessibile nelle diverse situazioni delle singole interviste, prevede inizialmente i temi attinenti il sistema, più facili da affrontare, per poi toccare nelle fasi successive, quando il clima relazionale può essere più favorevole, le dimensioni più personali dell'esperienza. Sono stati inizialmente considerati i due sistemi istituzionalmente rilevanti, la sede formativa e la sede operativa, in quanto il sistema professionale viene toccato successivamente in riferimento alle altre dimensioni.

La dimensione del processo formativo comprende le aree teamtiche riguardanti il rapporto tra teoria e pratica, le condizioni per l'apprendimento, la supervisione.

Nella dimensione attinente le soggettività agenti, si considera il coinvolgimento delle dimensioni personali (etica, motivazionale, emotiva) e la relazione tra studente e supervisore.

La dimensione della professione, in un certo senso trasversale alle precedenti, può emergere più volte dalle parole dell'intervistato, e viene ripresa alla fine attraverso uno stimolo (il servizio sociale come professione dell'aiuto), per poter cogliere il senso complessivo che il soggetto attribuisce alla attività che svolge o che si prepara a svolgere nella sua vita lavorativa, e per lasciar spazio alle rappresentazioni soggettive in riferimento ad un concetto, l'aiuto, che presenta un certo grado di indeterminatezza.

L'intervista procede con la richiesta di alcune narrazioni, che riguardano momenti specifici del percorso di tirocinio (per gli studenti il primo giorno di tirocinio e il primo colloquio gestito in autonomia) e gli eventuali incidenti critici occorsi durante l'esperienza sul campo; si chiude con la richiesta di una metafora, volta a esplorare il mondo dei significati, secondo un codice simbolico che può attingere ad altri tipi di sapere, diversi dal pensiero logico razionale.

L'utilizzo del metodo narrativo trova crescente interesse nella ricerca sociale non standard⁶⁶⁷, ed anche nel lavoro degli assistenti sociali, e viene qui adottato, sia pure con una funzione per così dire ausiliaria, per dare la possibilità all'intervistato, se non lo ha già fatto in precedenza, di ricondurre le esperienze e le riflessioni, emerse durante l'intervista, dentro determinate sequenze narrative di fatti e di memoria, che stimolano la rielaborazione personale.

Per "incidenti critici"⁶⁶⁸ si intende situazioni critiche o eccezionali che possono caratterizzare un'attività di lavoro, e che influiscono, in modo positivo o negativo, sul raggiungimento degli obiettivi prefissi. Si tratta di una tecnica, utilizzata nell'analisi funzionale, nella pratica riflessiva e nella didattica, ai fini di ricercare quali siano i fattori più importanti (attitudini, abilità, conoscenze) che sono intervenuti per affrontare un determinato dilemma, ovvero una situazione particolare che esula dalle pratiche routinarie di lavoro, in altre parole quali sono gli elementi che hanno "fatto la differenza" per determinare un certo successo o fallimento. L'utilizzo, anche in questo caso ausiliario, degli eventi critici nella presente ricerca consente di focalizzare quali possono essere i diversi saperi che il professionista o il tirocinante utilizza nelle situazioni di difficoltà.

5.1.4 Il contesto della ricerca e la scelta del campione

Il contesto della ricerca è stato individuato nei Corsi di Laurea di Servizio Sociale delle Università di Sassari e di Genova. La scelta è stata effettuata per ragioni di economia generale della ricerca, in quanto si tratta degli ambiti in cui il ricercatore ha un più agevole accesso al campo, per prossimità ai luoghi di vita e di lavoro.

⁶⁶⁷ Sull'uso della narrazione così si esprime Rita Bichi, problematizzando il rapporto tra i fatti e la memoria che ciascuno ne ha: "L'intervista 'narrativa' centra il *focus* della sua specificità sull'aspetto della *narrazione*. Il racconto è la storia come è realmente accaduta? Parlare di sé a un altro è uscire da se stessi, progettare ed esprimere coerenza, razionalizzare e prendere le distanze in un lavoro che tiene conto del passato, che fa i conti con la memoria, che mescola il vero, il vissuto, l'appreso, l'immaginario" (R. Bichi, 2007, *op. cit.*, pag. 27).

⁶⁶⁸ L'incidente critico (*critical incident*) si riferisce a "un'azione le cui conseguenze siano ritenute particolarmente significative", in dissonanza rispetto alle attese: "Ciò che rende «critico» un evento non è una sua qualità particolare quanto piuttosto l'analisi portata su di esso" (A. Sicora, 2010, *op. cit.*, pagg. 41-42). Il suo significato può essere associato al senso di incertezza, suggestione e inibizione posto da Dewey come il primo tra i cinque elementi del processo riflessivo (Dewey J., *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Scandicci, 1961, pagg. 180-181), ovvero con il senso di sorpresa, confusione e disorientamento che i professionisti provano, secondo Schön, quando si trovano di fronte a situazioni nuove e inattese (Schön D. A., *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari, 1993, pagg. 93-94).

Inoltre il ricercatore ha sviluppato nelle pregresse attività svolte in queste sedi un certo grado di conoscenza e di condivisione della cultura formativa e organizzativa dei due contesti; la prossimità culturale e sociale può favorire una più agevole comprensione di quanto emergerà dalla ricerca, ma richiede per altro verso uno sforzo supplementare di “oblio di sé” e di “conversione dello sguardo”, per permettere l’emersione di contenuti inattesi. Come sempre, gli atti di interrogazione si pongono

tra due limiti teorici, riferendosi alla relazione instaurata: la coincidenza totale tra l’interrogante e l’interrogato – dove niente potrà essere detto, niente messo in discussione, dove *tout irait sans dire* – e la divergenza totale, in cui la comprensione e la fiducia diventeranno impossibili⁶⁶⁹.

La scelta di svolgere la ricerca in due contesti differenziati consente di instaurare, laddove possibile, elementi di comparazione, al fine di evidenziare quanto può essere considerato comune e quanto invece, per ragioni specifiche, distingue le due culture accademiche e socio-professionali considerate.

Si è scelto di prendere in considerazione, come già si è accennato, un certo numero di casi studio, comprendendo in essi l’intervista al tirocinante e l’intervista al corrispondente supervisore, con le implicazioni diverse già in precedenza citate.

Dopo le prime interviste esplorative, al supervisore e al tirocinante, relative al primo caso studio, individuato a Genova, si è proceduto ad operare alcuni aggiustamenti nella traccia di intervista, e si sono individuati altri 14 casi studio, 7 a Sassari e 7 a Genova, che dovevano portare ad un totale di 30 interviste. La numerosità è stata determinata inizialmente per ragioni di economia generale della ricerca e non è stata successivamente modificata ritenendo che potesse considerarsi raggiunto un soddisfacente livello di saturazione casistica⁶⁷⁰, con la raccolta di sufficiente materiale tale da far ritenere che, continuando a intervistare, non sarebbero emersi nuovi significativi contenuti di conoscenza rispetto all’oggetto di ricerca.

Il campionamento, che nella ricerca non standard non persegue obiettivi di rappresentatività, è stato effettuato mediante scelta ragionata; trattandosi di un’ampiezza assai limitata, “le unità campionarie vengono scelte non in maniera probabilistica, ma sulla base di alcune caratteristiche”⁶⁷¹. Le caratteristiche considerate sono state la sede accademica e il tipo di servizio presso cui è stato svolto il tirocinio, classificato secondo le quattro modalità: comune, ASL, Ministero, Terzo settore. Individuati gli incroci tra

⁶⁶⁹ R. Bichi (2007), *op. cit.*, pag. 69.

⁶⁷⁰ R. Bichi (2002), *op. cit.*, pag. 87.

⁶⁷¹ P. Corbetta (1999), *op. cit.*, pag. 349.

queste caratteristiche, si è scelto di esaminare un numero di casi che potesse avere una certa corrispondenza, sia pure non proporzionale, con la distribuzione effettiva dei tirocini nelle due sedi.

Innanzitutto, nell'ambito delle due sedi accademiche, che attivano tirocini in ambito tendenzialmente regionale a anche interregionale, si è scelto di limitare la ricerca, per motivi di più facile contatto, ai due territori provinciali di Genova e Sassari, considerando in essi sia la zona urbana sia quella extraurbana.

I tirocini nei ministeri e negli enti del terzo settore sono i meno numerosi, a Sassari come a Genova, per cui è stato individuato un solo caso per ciascuna sede e per ciascuna tipologia. A Genova prevalgono i tirocini negli enti locali rispetto a quelli nelle ASL, e dunque è stato considerato un numero di casi maggiore, includendo sia il Comune di Genova sia un comune della provincia; per quanto riguarda il settore sanitario, sono state considerate entrambe le ASL presenti sul territorio, quella genovese e quella che comprende il resto della provincia. A Sassari i tirocini sono distribuiti tra comuni e ASL in modo più equilibrato, ed è stato considerato un numero di casi maggiore per la ASL, tradizionalmente molto attiva nell'accoglienza dei tirocinanti. Considerando poco significativa ad oggi la disponibilità concessa dal Comune di Sassari ad ospitare tirocini, sono stati considerati solo quelli effettuati nei comuni del territorio provinciale. Sulla base di questa scelta ragionata, si è costruita la seguente tabella riguardante il numero di casi studio da selezionare.

Tab. 1

Scelta ragionata dei "casi studio"

	Comune capoluogo	Altri comuni	ASL	Ministeri	Terzo Settore	<i>totale</i>
Genova	3	1	2	1	1	8
Sassari	=	2	3	1	1	7
<i>totale</i>	3	3	5	2	2	15

La distribuzione dei casi così delineata, senza pretese di rappresentatività, consente di includere nella ricerca attori di tirocini sufficientemente differenziati, includendo anche i settori numericamente poco significativi, che possono apportare temi originali e innovativi. La suddivisione dei casi tra le due sedi accademiche consente di delineare possibili comparazioni; la caratteristica dell'ente dove si svolge il tirocinio consente di rilevare i diversi ruoli giocati nell'intersezione tra sistemi, e anche di individuare possibili differenziazioni nel percorso formativo predisposto. Non sono state invece prese in considerazioni le caratteristiche dell'età e del genere, venendosi per quest'ultimo a delineare la singolare situazione, peraltro rappresentativa – questa sì – della dimensione di genere della professione, di un solo supervisore uomo e di un solo studente uomo.

Dal momento che ai fini della presente ricerca appaiono significativi la sede e il tipo di ente, e non il genere, si è scelto di non mantenere questo dato, che renderebbe facilmente riconoscibile la persona considerata, con grave pregiudizio per l'etica della ricerca. È per questo motivo che nella presente ricerca appariranno solo nomi, ovviamente di fantasia, al femminile.

Secondo il disegno originario, sono stati programmati 15 casi studio e quindi 30 interviste. Nel corso della ricerca, si è delineata la possibilità di ampliare la conoscenza di due casi studio, uno a Genova e uno a Sassari, attraverso l'intervista ad un altro tirocinante afferente allo stesso supervisore. Si ritenuto opportuno accogliere questa possibilità, che si è spontaneamente presentata con una modalità in questo caso di allargamento “a valanga” del campione, perché in un caso il supervisore aveva seguito a breve distanza un tirocinio molto “ben riuscito” e un tirocinio “difficile”; nell'altro le due studentesse avevano sperimentato percorsi di tirocinio condiviso con la guida dello stesso supervisore, ed erano interessate a riferire la loro esperienza.

Il campionamento che si è venuto a delineare, per un totale di 32 interviste, è risultato così sufficientemente differenziato, contenendo al suo interno sia casi tipici, sia casi atipici. Il tirocinante protagonista di un tirocinio “difficile”, incluso nel corso della ricerca, si è aggiunto ad altri casi considerati che presentano altri tipi di difficoltà, per cui è sembrata salvaguardata la possibilità di analisi, nel modello interpretativo finale, dei casi “devianti”.

5.1.5. Accesso al campo ed etica della ricerca

Il passaggio dalla distribuzione “teorica” dei casi all’individuazione in concreto dei soggetti da intervistare, è avvenuto mediante consultazione degli elenchi dei tirocini di III livello conclusi durante l’anno accademico in corso, ovvero nel precedente anno accademico. Dagli elenchi raccolti sono stati esclusi i tirocini nei confronti del quale il ricercatore aveva svolto un qualche tipo di ruolo didattico, come docente di tirocinio o come tutor. Tale scelta è stata effettuata ai fini di evitare ogni possibile distorsione delle risposte in qualche modo connessa al ruolo didattico, e quindi anche di valutazione, precedentemente svolto. Il venire a confluire nella stessa persona del ricercatore, sia pure in tempi diversi, di funzioni connesse a responsabilità didattiche e di funzioni puramente conoscitive e di ricerca non è sembrato accettabile né dal punto di vista metodologico né dal punto di vista etico.

Così depurata, la lista dei tirocini di Sassari è rimasta piuttosto limitata, e non di molto esorbitante rispetto al numero di casi programmati, mentre a Genova l’elenco è risultato più corposo. Si è proceduto comunque, per entrambe le sedi, a selezionare in modo casuale i casi, tra quelli aventi le caratteristiche individuate con scelta ragionata, ed inviare email ai soggetti individuati, con richiesta di consenso all’intervista e breve presentazione delle finalità e delle modalità della stessa. Non sempre è stato ottenuto, per varie ragioni (indirizzi sbagliati, temporanea indisponibilità di uno dei soggetti, risposte mancate), un esplicito consenso, per cui è stato necessario inoltrare nuove richieste.

I soggetti utilmente contattati hanno per lo più espresso una pronta adesione al progetto. In più di un caso gli studenti, mentre tardava il contatto da parte dell’intervistatore per concordare l’appuntamento, hanno spontaneamente scritto per chiedere se la richiesta rimaneva valida, esprimendo in questo modo una spiccata motivazione ad essere ascoltati e poter dare voce alle proprie esperienze e riflessioni. Le interviste agli studenti si sono svolte per lo più nelle sedi universitarie, in alcuni casi presso le sedi dei servizi dove hanno svolto il tirocinio, e talora anche in luoghi occasionali (biblioteca, piazza). Le interviste ai supervisor si sono svolte per la gran parte presso la sede dei servizi, in qualche caso presso la sede universitaria, in un caso

l'intervistatore è stato accolto presso l'abitazione dell'assistente sociale, che non voleva sottrarre tempo al suo pressante lavoro per questa finalità.

In un caso il supervisore, per spostamenti di lavoro e per il sopravvenire del periodo estivo, non poteva essere incontrato dal ricercatore in tempo utile; si è scelto pertanto di effettuare l'intervista per via informatica, mediante l'utilizzo del programma "Skype", che consente una buona qualità di contatto sonoro e visivo. L'utilizzo di tale mezzo innovativo, finora non considerato in letteratura, supera decisamente la forma dell'intervista telefonica e consente una relazione tra ricercatore e intervistato che include il contatto visivo, la gestualità, le espressioni facciali, la postura, pur non realizzando la prossimità propria dell'incontro diretto. L'intervista si è svolta con caratteristiche analoghe alle altre, ma è risultata una delle più brevi, in quanto il mezzo informatico ha senz'altro ridotto il fluire di una comunicazione pienamente fluida tra gli interlocutori. Pur con questi limiti, l'utilizzo di questa forma potrebbe risultare utile ed economico in certi tipi di ricerca, soprattutto quando occorre contattare persone che si trovano in località difficilmente raggiungibili.

Le interviste sono state registrate, previo consenso dell'interessato, che è stato concesso senza alcuna difficoltà in tutti i casi, tranne uno. Un'assistente sociale non ricordava di avere letto nella presentazione della ricerca che fosse prevista la registrazione, ed ha espresso al riguardo una forte contrarietà. Il caso studio era già stato incluso nel piano di lavoro, la tirocinante convocata ad un successivo appuntamento, per cui si è scelto di procedere comunque all'intervista, mediante verbalizzazione concordata della stessa. L'assistente sociale ha espresso contenuti interessanti, privi tuttavia della spontaneità ed immediatezza della risposta, filtrati attraverso un pensiero razionale-logico a cui concorreva, ai fini della verbalizzazione, sia l'intervistato che il ricercatore, che quindi in questo caso non ha potuto realizzare un sufficiente "oblio di sé".

Avviando l'intervista il ricercatore riprendeva brevemente gli obiettivi della stessa, descritti nella presentazione precedentemente inviata, informava sulla procedura della registrazione e sulla tutela della riservatezza dei dati⁶⁷². Mediante una trasparente informazione e un atteggiamento di accoglienza, è possibile al ricercatore realizzare le

⁶⁷² Secondo quanto previsto dal Codice Deontologico dell'Associazione Italiana di Sociologia all'art. 3.2.1 "La sicurezza, l'anonimato e la riservatezza di quelli che hanno preso parte ad un processo di ricerca devono essere rispettati" (in A. Vargiu, *Metodologia e tecniche per la ricerca sociale*, Franco Angeli, Milano, 2007, pag. 374).

basi di un “patto di intervista”, cui l’intervistato spontaneamente aderisce, che prevede un clima non giudicante, di fiducia reciproca, che permette una libera espressione di sé e lascia la dominanza della parola all’intervistato, pur entro una guida riservata all’intervistatore.

5.1.6 Le caratteristiche del campione

Sulla base del disegno iniziale, ragionato, di selezione delle caratteristiche, e della successiva scelta casuale sulla base delle elenchi disponibili, è scaturita la seguente tabella dei casi, che prevede nomi di fantasia. Il numero successivo designa semplicemente l’ordine delle interviste effettuate a seguito delle conferme di consenso pervenute.

Tab. 2

Elenco dei casi studio

<i>Numero progressivo dei casi studio e sede</i>	<i>supervisore</i>	<i>tirocinante</i>
01 GENOVA	Floriana	Gigliola
02 SASSARI	Rossana	Giovanna
03 GENOVA	Rita	Sonia
04 GENOVA	Maura	Tiziana
05 SASSARI	Ivana	Giuliana
05 bis SASSARI		Teresa
06 SASSARI	Ilaria	Fulvia
07 GENOVA	Donatella	Alina
08 SASSARI	Fabiana	Elisa
09 SASSARI	Marisa	Sabrina
10 SASSARI	Flavia	Diana
11 GENOVA	Manuela	Daniela
12 GENOVA	Nicoletta	Graziella
13 GENOVA	Diletta	Valeria
13 bis GENOVA		Barbara
14 SASSARI	Monica	Maria
15 GENOVA	Simona	Isabella

Per quanto riguarda i tirocinanti, sono stati raccolti alcuni dati significativi riguardanti l'età e la residenza, il percorso di studio, il progetto futuro.

Tab. 3 Caratteristiche dei tirocinanti intervistati

<i>Nome</i>	<i>Residenza</i>	<i>Età</i>	<i>Titolo di studio superiore</i>	<i>Ente tirocinio III</i>	<i>Condizione percorso formativo</i>	<i>Progetto</i>
Gigliola	Comune Prov. GE	26	Liceo Linguistico	ASL Liguria	Laureata	Incerta su tutto
Giovanna	Sassari	23	Liceo Classico	ASL Sardegna	Non ancora laureata	Magistrale
Sonia	Genova	32	Perito Aziendale	Comune Genova	Non ancora laureata	Esame stato B lavoro
Tiziana	Genova	23	Liceo Artistico	Ministero	Non ancora laureata	Esame stato B lavoro
Giuliana	Sassari	24	Liceo Linguistico	ASL Sardegna	Laureata	Esame stato B lavoro Magistrale
Teresa	Sassari	22	Liceo Classico	ASL Sardegna	Non ancora laureata	Magistrale
Fulvia	Comune Prov. SS	23	Liceo Sociopsico pedagogico	ASL Sardegna	Laureata	Esame stato B lavoro
Alina	Genova	22	Liceo Sociopsico pedagogico	Comune Genova	Non ancora laureata	Esame stato B lavoro
Elisa	Comune Prov. SS	29	Liceo Sociopsico pedagogico	Ente Terzo Settore	Abilitata	Lavora a progetto come assistente soc.
Sabrina	Sassari	26	Liceo Linguistico Internazionale	Comune Prov. SS	Non ancora laureata Effettua Tirocinio	Esame stato B Lavoro
Diana	Comune Prov. SS	28	Diploma Magistrale	Comune Prov. SS	Abilitata Ha effettuato tiroc. postlaurea	Lavora a progetto come assistente soc.
Daniela	Comune Prov. GE	23	Liceo Classico	Ente Terzo Settore	Laureata	Magistrale
Graziella	Comune Prov. GE	31	Liceo Scientifico + altra laurea	ASL Liguria	Frequenta specialistica e sostiene tirocini ed esami come debito	Esame stato A Incerta su lavoro
Valeria	Genova	22	Liceo Scientifico	Comune Genova	Laureata frequenta Magistrale	Esame stato B Lavoro
Barbara	Genova	21	Liceo Linguistico	Comune Genova	Non ancora laureata	Master
Maria	Comune Prov. SS	24	Dirigente di Comunità	Ministero	Non ancora laureata	Esame stato B Lavoro
Isabella	Comune Prov. GE	22	Liceo delle Scienze Sociali	Comune Prov. Genova	Laureata	Esame stato B Lavora come educatrice

Da questo quadro di dati, per quanto non rappresentativi, emergono notazioni interessanti sulle caratteristiche prevalenti degli studenti di servizio sociale, su cui si tornerà in sede di analisi delle interviste.

La fascia d'età prevalente si colloca tra i 22 e i 24 anni, che indica un percorso scolastico lineare con qualche semplice rallentamento; tuttavia più di un terzo degli studenti si posiziona tra i 26 e i 32 anni, a segnalare, come meglio si evidenzierà nell'analisi delle interviste, percorsi più frastagliati.

La grande maggioranza degli studenti proviene da licei classico, scientifico e sociopsicopedagogico, con poche eccezioni, solo uno proviene da una scuola superiore tecnica; si può supporre in generale una buona formazione culturale di base, sia di tipo umanistico, sia talora anche nelle scienze sociali. Sulle condizioni e prospettive lavorative, si ritornerà in un successivo paragrafo.

Anche la seguente tabella con le caratteristiche dei supervisori intervistati si presta a qualche considerazione.

Tab. 4

Caratteristiche dei supervisori intervistati

<i>nome</i>	<i>residenza</i>	<i>titolo di studio in servizio sociale</i>	<i>anni di attività professionale</i>	<i>Numero di tirocinanti seguiti</i>	<i>Ente in cui lavora attualmente</i>
Floriana	Comune Prov. GE	Diploma universitario	18	6	ASL Liguria
Rossana	Sassari	Diploma universitario	20	10	ASL Sardegna
Rita	Genova	Diploma	20	2	Comune Genova
Maura	Comune Prov. GE	Laurea quadriennale	20	8	Ministero
Ivana	Sassari	Diploma	13	20	ASL Sardegna
Ilaria	Sassari	Diploma (iscritta specialistica)	20	7	ASL Sardegna
Donatella	Genova	Diploma	13	3	Comune Genova
Fabiana	Comune Prov. SS	Laurea	9	2	Ente Terzo Settore
Marisa	Comune Prov. SS	Diploma	13	5	Comune Prov. SS
Flavia	Comune Prov. SS	Diploma universitario	7	3	Comune Prov. SS
Manuela	Comune Prov. GE	Diploma	30	5	Ente Terzo Settore
Nicoletta	Comune Prov. GE	Laurea quadriennale	20	6	ASL Liguria
Diletta	Genova	Diploma	20	7	Comune Genova
Monica	Sassari	Diploma	21	5	Ministero
Simona	Comune Prov. GE	Laurea quadriennale	12	3	Comune Prov. GE

I supervisori sono tutti assistenti sociali esperti, che hanno più di cinque anni di esperienza lavorativa; il campione rileva una prevalenza relativa di professionisti con carriera di media lunghezza, e, pur non essendo rappresentativo, segnala probabilmente una maggiore difficoltà a coinvolgere nella supervisione gli assistenti sociali più

giovani. Va altresì considerato che numericamente la quota di professionisti che hanno fatto ingresso nel mondo del lavoro negli ultimi decenni del secolo scorso, in una fase di espansione dei servizi, è superiore a quella dell'ultimo decennio, dove ha cominciato a pesare la contrazione delle politiche sociali.

Si registra che 8 supervisor hanno tra i 18 e i 21 anni di attività, mentre 6 si collocano tra i 7 e i 13 anni. Da notare che solo due hanno meno di 10 anni di lavoro, e che solo un caso si attesta a 30 anni. Si può ipotizzare, anche qui con le dovute cautele legate alla non rappresentatività del campione, che la fascia intermedia di esperienza lavorativa, tra i 10 e i 20-25 anni, rappresenti la condizione più favorevole per contemperare esperienza e solida professionalità con la flessibilità, la disponibilità a mettersi in discussione, l'apertura a nuove prospettive teoriche che l'esperienza di supervisione di un giovane studente richiede.

La durata dell'attività professionale finora svolta non corrisponde sempre al numero di tirocinanti seguiti, in quanto il momento in cui l'assistente sociale decide di dare la disponibilità per questa esperienza si può collocare in fasi diverse del suo percorso professionale. In linea generale, l'attività di supervisione, quando viene intrapresa, registra una buona continuità nel tempo, ma si danno anche situazioni, legate ai percorsi di vita e di lavoro, che richiedono periodi di pausa e sospensione. La maggior parte dei supervisor (9) hanno seguito numerosi studenti, dai 5 ai 10 e in un caso anche molti di più, mentre in 5 casi si può rilevare una esperienza meno consolidata, tra i 2 e i 3 tirocinanti. Occorre anche considerare che il dato è solo parzialmente significativo, in quanto può accadere che un tirocinante venga seguito per il percorso piuttosto breve di un tirocinio di II livello, oppure per un percorso molto più articolato comprendente sia il II che il III anno.

I titoli di studio corrispondono, come era prevedibile, alle diverse fasi della frastagliata evoluzione della formazione di servizio sociale e all'età lavorativa dei professionisti. Prevalgono pertanto i diplomi rilasciati dalle precedenti scuole di servizio sociali e i diplomi universitari. Si registrano due assistenti sociali che hanno conseguito la laurea sperimentale di Trieste, uno che ha conseguito la laurea triennale e uno iscritto al corso di laurea magistrale. Il numero piuttosto limitato (4 su 15, poco più di un quarto) di assistenti sociali che hanno voluto aggiornare la loro formazione di base pre-laurea, può indurre a ipotizzare, anche qui con le dovute cautele, che non necessariamente la disponibilità alla supervisione coincide con la propensione,

abbastanza rilevante nella professione, a fruire dei percorsi accademici, a partire dal corso di laurea di Trieste fino agli attuali corsi magistrali; probabilmente il possesso di un “sapere pratico”, di un “sapere esperto” alimentato anche da percorsi formativi più vicini al mondo dei servizi e della professione, è considerato abilitante all’esercizio della supervisione quanto, e forse più, del conseguimento di un titolo accademico.

5.1.7 Trascrizione, codifica e analisi delle interviste

Si è proceduto quindi alla trascrizione integrale delle 32 interviste registrate, sulla base dell’assunto che tutto quello che viene riferito dagli intervistati può essere interessante, anche alla luce di quanto emerge da tutte le altre interviste. La trascrizione non è un compito banale, perché “è un’opera di traduzione e, come tale, anche un’azione interpretativa”⁶⁷³. Riportare le parole esatte, le mezze parole, le ripetizioni, le interiezioni, le locuzioni che fanno parte del linguaggio quotidiano consente di conservare, per il possibile, l’espressione originale dell’intervistato. Attraverso una serie di simboli, convenzioni grafiche, proposti in letteratura⁶⁷⁴, si è conservata nella trascrizione traccia di quanto faceva parte dell’espressione originaria, inclusi gli elementi paralinguistici (tono e volume della voce) e cronemici (pause, accelerazioni). Si è ritenuto utile riportare tra parentesi alcune “note comprendenti”, le quali, attraverso la testimonianza diretta del ricercatore, “permettono una migliore interpretazione del racconto e identificano alcune note componenti dell’oralità e del linguaggio non verbale”⁶⁷⁵, anche se solo parzialmente può essere recuperato quanto appartiene alla postura, alla mimica facciale, alla gestualità e alla prossemica.

In questo senso si conferma la tesi dell’ermeneutica che ogni traduzione, e quindi anche la trascrizione, “è un tradimento, perché trascura molti aspetti ed elementi, e nessuna interpretazione può mai essere univoca”⁶⁷⁶. Pur considerando i rischi, mai del tutto eliminabili, di distorsione e di tradimento dell’espressione originaria dell’intervistato, si è provveduto ad adottare simboli e note comprendenti, e produrre trascrizioni che possano risultare funzionali agli obiettivi conoscitivi della ricerca. Nei

⁶⁷³ R. Bichi (2002), *op. cit.*, pag. 135.

⁶⁷⁴ Si è scelto di adottare, tra le diverse possibilità, le convenzioni grafiche proposte da D. Silverman (2008), *op. cit.*, pag. 385. Vedasi allegato n. 3.

⁶⁷⁵ R. Bichi (2002), *op. cit.*, pag. 136.

⁶⁷⁶ P. Montesperelli, *L’intervista ermeneutica*, Franco Angeli, Milano, 1997, pag. 103.

brani di interviste riportati nel presente rapporto di ricerca, sono stati conservati per agevolare e semplificare la lettura solo i simboli e le note comprendenti più significative per la comprensione del testo e del con-testo.

Si è proceduto all'analisi dei testi trascritti non attraverso metodi quantitativi (analisi del contenuto), bensì, in modo coerente con la metodologia non standard della ricerca, attraverso un approccio che si può definire in senso lato "ermeneutico", che fa riferimento al paradigma "comprendente", volto a cogliere il senso di eventi e fenomeni sociali⁶⁷⁷.

L'analisi dei dati è centrata sui soggetti, con un approccio "di tipo *olistico*, nel senso che l'individuo viene osservato nella sua interezza, nella convinzione che il soggetto umano (così come ogni episodio sociale) è qualcosa di più della somma delle sue parti (in questo caso le variabili)⁶⁷⁸. La centratura sui soggetti si accompagna alla centratura sui "casi studio", per i motivi sopra accennati.

Si è quindi proceduto alla codifica di tutti i testi prodotti, dapprima ordinando le risposte secondo le aree tematiche comprese nella traccia di intervista (dimensione *etic*⁶⁷⁹), poi individuando, sia all'interno di esse sia trasversalmente, le categorie interessanti per l'oggetto di ricerca che emergevano dai testi (dimensione *emic*⁶⁸⁰), dapprima ampie ed elastiche, poi meglio precisate sulla base del procedere del lavoro interpretativo. Per il lavoro di codifica ci si è serviti del programma di analisi qualitativa dei testi Weft QDA.

L'oggetto di ricerca configura una spiccata prossimità tra le categorie scientifiche proprie del ricercatore, e le categorie proprie dei soggetti studiati, per cui è richiesto una maggiore attenzione a lasciar spazio all'eventuale emergere di categorie e significati nuovi.

⁶⁷⁷ Cfr. P. Montesperelli (1997), *op. cit.*, pag. 125.

⁶⁷⁸ P. Corbetta (1999), *op. cit.*, pag. 428.

⁶⁷⁹ Con il termine *etic* ci si riferisce "alle categorie mentali utilizzate dallo studioso, che trovano legittimazione nella loro accettazione da parte della comunità scientifica" (M. Palumbo, E. Garbarono (2006), *op. cit.*, pag. 31).

⁶⁸⁰ Con il termine *emic* ci si riferisce a "categorie interpretative tratte dal mondo dei soggetti studiati e considerate rilevanti dai soggetti stessi" (*ibidem*, pag. 31).

5.2 Il contesto della ricerca: i Corsi di Laurea in Servizio Sociale di Sassari e Genova

I corsi di laurea in servizio sociale (L 39), presso cui si svolge la ricerca, si collocano in due diverse aree geografiche e socio-culturali dell'Italia, e presentano una differente evoluzione storica. Il modello organizzativo dei tirocini presenta specificità maturate nell'incontro tra sede accademica, servizi e comunità dei professionisti, che si andranno brevemente a esaminare.

5.2.1 Il Corso di Laurea in Servizio Sociale di Sassari

L'Università di Sassari trova le sue origini nel XVI secolo, ed è in procinto di celebrare il 450° anniversario della sua fondazione. In precedenza gli studenti sardi dovevano spostarsi nelle sedi accademiche italiane e spagnole per poter proseguire gli studi; l'ateneo di Sassari fu il primo a sorgere sull'isola, per opera della Compagnia di Gesù; nel secolo successivo gli fu riconosciuto lo statuto di "università regia", assumendo così un carattere "statale".

La caratterizzazione "insulare" del territorio rappresenta un elemento distintivo, non solo sul piano geografico, ma anche sociale e culturale. Fino ad un tempo piuttosto recente i collegamenti con la terraferma non erano agevoli, e sono stati notevolmente facilitati dal diffondersi del trasporto aereo "low cost". La storia della Sardegna presenta caratteri di isolamento delle sue popolazioni, ma anche di scambi e comunicazioni con altri popoli, alcuni dei quali hanno realizzato un dominio politico sull'isola o su parte di essa.

La prospettiva di ricerca adottata nell'ateneo sassarese dal "Dipartimento di Economia, Istituzioni, Società" (DEIS), in particolare attraverso il "Laboratorio FOIST per le politiche sociali e i processi formativi", si orienta ad una valorizzazione delle diverse culture locali e realtà comunitarie presenti sui territori della Sardegna, e al superamento dell'idea dominante di "isola" come "isolamento". Le idee diventano anche costruzioni, e dunque, secondo Merler, occorre leggere la storia e la realtà sociale con idee nuove come quelle di una "umanità insulare", che "si rivela fatta di viaggiatori e comparatori. L'uomo «insularis» non è donna o uomo immobile ma «homo movens»,

«homo itinerans», capace di seguire più percorsi»⁶⁸¹. Da qui nasce l'idea di "insularità", intesa come ambito locale, geografico e socio-culturale, "isola" che costruisce forme di comunicazione con altre isole, con altre realtà geografiche e socio-culturali, in forme differenziate e anche insolite. In questa direzione, l'ateneo sassarese è diventato, particolarmente per gli studi sociali e i processi formativi, un luogo di incontro e di scambio aperto a presenze esperte provenienti dai più diversi territori: dai Paesi occidentali e orientali dell'Europa, all'Estremo Oriente, ai Paesi Arabi e all'America Latina.

L'Università di Sassari è un ateneo di medie dimensioni che conta circa 14.000 iscritti, accoglie studenti provenienti in gran parte dal Nord della Sardegna, territorio che in passato coincideva con la Provincia di Sassari e che dal 2005 è stato smembrato nella Provincia di Olbia-Tempio e nella nuova Provincia di Sassari, un'area che complessivamente comprende circa mezzo milione di persone. Una parte di studenti proviene anche dalle province di Nuoro e Oristano. La parte settentrionale della Sardegna conserva in parte caratteristiche sociali ed economiche agrarie, affiancate da una accentuata vocazione turistica e da insediamenti industriali che registrano situazioni di forte crisi. La popolazione in prevalenza ha una bassa densità, con ampie zone rurali, ad eccezione delle aree afferenti ai principali centri urbani, dediti soprattutto al terziario e al turismo; Sassari, seconda città dell'isola con oltre 120.000 abitanti, è centro culturale ed economico della zona, ben collegato con la terraferma attraverso porto e aeroporto situati a breve distanza dalla città.

Il Corso di Laurea in Servizio Sociale è sorto a Sassari in anni piuttosto recenti, dal 2001. In precedenza l'unico corso esistente in Sardegna era quello di Cagliari, sede storica risalente agli anni '50, con sede decentrata anche a Nuoro. Il Corso, denominato "Corso di Laurea in Servizio Sociale ad indirizzo europeo", nato interfacoltà, è oggi compreso nell'offerta formativa della Facoltà di Lettere e Filosofia, con una prospettiva di ridefinizione a seguito della Riforma Gelmini. E' inserito in un più ampio percorso: Sassari è infatti una delle pochissime sedi italiane dove il servizio sociale dispone di una "filiera" formativa completa dalla laurea triennale, alla laurea magistrale, al dottorato di ricerca. Si tratta di un risultato reso possibile dall'interesse che l'università nel suo

⁶⁸¹ A. Merler, *Introduzione. Ovvero la felicità di «avere per mestiere la propria passione»*, in A. Merler, M. L. Piga, *Regolazione sociale, insularità, percorsi di sviluppo*, EDES, Sassari, 1996.

complesso, la facoltà e un gruppo di docenti particolarmente motivati ha riservato per questa professione con le sue implicazioni conoscitive e di intervento sulla realtà sociale. Recentemente, con la chiusura dei corsi di laurea di servizio sociale a Cagliari, rimane l'unica sede in Sardegna per la formazione al servizio sociale.

La necessità di un corso di laurea per la formazione degli assistenti sociali nel nord Sardegna veniva sollecitata all'Università dal Comune di Sassari e dagli altri principali comuni, che si trovavano in difficoltà a reperire professionisti da destinare alla organizzazione e gestione dei servizi sociali di competenza. A seguito di questa situazione, nei piccoli comuni spesso erano stati assunti giovani laureati in Pedagogia o Scienze dell'Educazione, che svolgevano funzioni analoghe a quelle proprie dell'assistente sociale. Anche l'Ordine Professionale degli Assistenti Sociali della Sardegna premeva per l'apertura del corso di laurea.

Nell'ateneo sassarese era già presente il Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione, che aveva un forte orientamento europeo con intensi scambi, anche attraverso tirocini all'estero, svolti nell'ambito del programma Socrates-Erasmus. Su questa esperienza si è innestato il nuovo corso in servizio sociale, che mantiene a sua volta la connotazione di "indirizzo europeo", con studi e tirocini all'estero. Il primo anno sono stati ammessi, come numero programmato, 30 studenti su più di 150 candidati; il secondo anno è stata decisa la libera immatricolazione, con oltre 200 iscritti, che hanno provocato grandi difficoltà gestionali, sia per le lezioni in aula sia per i tirocini⁶⁸². Negli anni successivi è stato sempre mantenuto il numero programmato, che ha variato tra i 40 e i 60 studenti. È prevista la frequenza obbligatoria in tutti gli insegnamenti.

Tra gli obiettivi formativi del corso, particolare rilievo assume quello di "far acquisire al laureato competenze e capacità di 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", dove, rispetto alla normativa nazionale inerente la classe L 39, si evidenzia l'aggiunta "incluse quelle locali", ad indicare una attenzione sia alle dimensioni globali sia alle dimensioni locali, che in Sardegna assumono particolare rilievo con una pluralità di sub-regioni storiche dotate di specificità culturali.

⁶⁸² Cfr. V. 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, Dipartimento di Economia, Istituzioni e Società, Università di Sassari, 2009, pagg. 97-99.

L'organizzazione del tirocinio è curata da una "Commissione Tirocinio", di cui fanno parte i docenti di materie professionali. Il tirocinio è organizzato sui tre anni: il primo anno sono previste lezioni in aula e laboratori (3 Crediti Formativi Universitari – CFU); il secondo anno 225 ore di tirocinio pratico in un servizio (9 CFU); il terzo anno 300 ore di tirocinio (12 CFU), per un totale di 24 crediti. Un notevole incremento delle ore e dei crediti si è registrato con l'attivazione del nuovo ordinamento: il precedente ordinamento (classe 6) prevedeva 125 ore nel secondo anno e 250 ore nel terzo anno.

In ogni anno del corso è previsto un docente di tirocinio, ruolo ricoperto da un assistente sociale di comprovata esperienza professionale, che attiva e monitora i programmi individuali di tirocinio, mantenendo i contatti con i servizi.

Il percorso che si svolge nei tre anni prevede una gradualità: il primo livello ha funzioni introduttive all'attività professionale mediante lezioni in aula e laboratori; il secondo livello mira all'applicazione pratica delle conoscenze teoriche acquisite; il terzo livello sviluppa ad un grado più avanzato il collegamento tra nuove conoscenze e pratica professionale⁶⁸³.

Per la valutazione finale, lo studente redige una relazione sull'attività svolta, che presenta e discute con il docente di tirocinio; il supervisore invia una sua valutazione sul percorso compiuto dallo studente.

5.2.2 Il Corso di Laurea in Servizio Sociale di Genova

L'Università di Genova affonda le sue origini nel Medioevo, nelle associazioni che univano docenti e studenti, ma la data di fondazione è controversa; è oggi un grande ateneo che conta circa 34.000 iscritti, l'unico presente in Liguria con alcune sedi decentrate sul territorio. Accoglie studenti provenienti per la gran parte dalla regione, ma anche dalle zone meridionali del Piemonte molto vicine alla città di Genova; le comunicazioni piuttosto agevoli con grandi città del Nord come Torino e Milano danno origine anche a movimenti di migrazione studentesca, sulla base dell'offerta formativa disponibile nelle varie sedi. La Liguria è interessata da un fenomeno rilevante di immigrazione, e anche tra gli studenti universitari si cominciano a registrare iscritti provenienti dal sudamerica e dall'est europeo.

⁶⁸³ Cfr. *ibidem*, pagg. 104-105.

Il contesto socio-economico della regione è prevalentemente orientato al terziario e al turismo, in quanto il polo industriale sorto nel dopoguerra ha subito una progressiva erosione ed è oggi ridotto a poche grandi industrie. La popolazione si concentra per la gran parte nella fascia costiera, densamente abitata su tutto l'arco delle riviere, con una concentrazione nella città capoluogo, che conta circa 600.000 abitanti, su un totale di 1.600.000 in tutta la regione.

La formazione degli assistenti sociali a Genova risale al dopoguerra. Una delle prime scuole fu fondata nel 1945 a Milano da Odile Vallin, che la diresse per cinque anni. Dopo il Convegno di Tremezzo (settembre-ottobre 1946), Odile Vallin “fu chiamata a Trento, a Venezia, a Genova, a Firenze per portare il contributo della sua esperienza iniziando così la fondazione di nuove scuole, che, fatta eccezione per Genova, avvenne in tutte le altre città”⁶⁸⁴. Evidentemente a Genova non si erano ancora determinate le condizioni culturali e organizzative sufficienti, ma all'inizio degli anni '50 fu fondata la “Scuola Superiore di Servizio Sociale”, cui seguì, pochi anni dopo, in competizione con la prima, una “Scuola Residenziale per Assistenti Sociali”, promossa da un sacerdote genovese.

Le due scuole, la prima di orientamento laico, la seconda cattolica, convivono a lungo, finché nel 1973, nella mutata situazione socioculturale del Paese, cessano la loro attività, e ad esse succede la “Scuola Regionale di Servizio Sociale”, promossa da un Consorzio formato dalla Regione Liguria e dal Comune e Provincia di Genova, che si allargherà successivamente agli altri capoluoghi e province liguri. Tra il 1982 e il 1985 subentra alla Scuola una nuova agenzia, il CLIFOS (Centro Ligure per la Formazione degli Operatori Sociali), promosso da Regione ed enti locali per allargare la formazione ad altre figure che operano nel sociale e agli assistenti sociali in attività.

Nei periodi successivi si verificano le trasformazioni indotte dalle nuove normative: la formazione fa ingresso presso l'Università di Genova, con il concorso di diverse facoltà, prima con la Scuola Diretta a Fini Speciali (dal 1989), poi con il Diploma Universitario di Servizio Sociale (dal 1994). Il percorso si compie con l'istituzione nel 2001, presso la Facoltà di Giurisprudenza, del Corso di Laurea triennale in “Scienze del Servizio Sociale” (classe 6) e del Corso di Laurea Specialistica in “Programmazione e Gestione delle Politiche e dei Servizi Sociali” (classe 57S), poi

⁶⁸⁴ R. Cutini, *Il Servizio Sociale Italiano nel Secondo Dopoguerra: Contributi per una ricerca storica*, Quaderni de “La Rivista di Servizio Sociale”, n. 16, Roma, 2000, pag. 63.

trasformati nel Corso di Laurea in “Servizio Sociale” (L 39) e Corso di Laurea Magistrale in “Servizio sociale e Politiche Sociali” (LM 87). Dall’anno in corso la Facoltà non ha più attivato il corso magistrale, per i vincoli di numerosità dei docenti imposti dalla Riforma Gemini.

Genova può essere dunque considerata una delle sedi storiche della formazione al servizio sociale italiana: anche se non ha svolto, come altre, un ruolo guida o di avanguardia, la vicinanza con le principali scuole del Nord Italia ha consentito di recepire in tempi rapidi le esperienze e le innovazioni che nel corso degli anni si sono prodotte. Il corso prevedeva un numero di studenti programmato (circa 30-40 l’anno), la frequenza obbligatoria, un numero elevato di ore di tirocinio. L’impostazione didattica era interdisciplinare e si proponeva di realizzare “il massimo collegamento possibile tra il momento conoscitivo teorico e l’esperienza pratica che gli allievi conducono nel tirocinio”⁶⁸⁵.

Il passaggio all’università, qui come altrove, ha rappresentato un innalzamento di status della formazione, ma ha dovuto affrontare la sfida di riuscire a trasferire nel nuovo contesto accademico i punti di forza che la storia precedente aveva conseguito: l’insegnamento delle materie professionali, il tirocinio nei servizi, i laboratori di teorizzazione della prassi.

Gli insegnamenti professionali sono rimasti affidati ad assistenti sociali, e alcuni docenti hanno dunque svolto la preziosa funzione di “traghettare”, attraverso passaggi successivi e travagliati, tirocinio e laboratori nel nuovo contesto accademico. Il Regolamento didattico del Diploma Universitario in Servizio Sociale, afferente alla Facoltà di Giurisprudenza, prevedeva che il tirocinio fosse svolto “sotto la guida di un Docente di materia professionale e di un Assistente sociale esperto (tutor) in un rapporto di collaborazione coordinata con un Assistente sociale (supervisore) operante negli Enti convenzionati”; le ore previste di tirocinio erano in totale 800 nei tre anni⁶⁸⁶.

Il momento più difficile si è presentato con l’avvio del corso di laurea: la facoltà ha scelto di non introdurre il numero programmato (dal 2002); la frequenza è stata resa facoltativa, ad eccezione del tirocinio obbligatorio. Si è dunque verificata una profonda

⁶⁸⁵ Cfr. L. Ajello, A. Ganci, M. Ponticelli, T. Sgorbati, *Formazione degli assistenti sociali: realtà e tendenze. Analisi di un gruppo di scuole di servizio sociale*, Fondazione Zancan, Padova, 1977, pagg. 91-93.

⁶⁸⁶ Cfr. P. Costanzo (a cura di), *Introduzione al tirocinio professionale*, Università degli Studi, Genova, 1998, pag. 109.

trasformazione, con un numero di iscritti ogni anno che oscillava tra i 120 e i 150; nell'anno accademico 2011/12 c'è stato un ulteriore aumento a circa 180 iscritti. La nuova situazione ha reso necessari molti cambiamenti: lezioni in aula a cui sono presenti in media un centinaio di studenti, difficoltà di condurre seminari, la moltiplicazione dei tirocini che ha reso necessaria l'introduzione della nuova figura del docente di tirocinio (in totale sei docenti nei tre anni) e soprattutto di assistenti sociali supervisor. Il numero di ore previste è stato drasticamente ridotto, meno della metà rispetto all'ordinamento precedente. Come afferma l'allora presidente del corso di laurea,

Il problema però, a quel punto, era conservare tale modello, caratterizzato da una complessa (anche dal punto di vista burocratico) relazione triangolare tra tutore universitario, supervisore e studente, in una situazione completamente nuova, segnata in particolare da un numero elevato di studenti. Riformammo innanzitutto il sistema delle propedeuticità rendendolo più rigoroso e funzionale all'inserimento nei servizi, e in seguito potenziammo, dal punto di vista della dignità "accademica" e poi numericamente, i tutori del tirocinio. Essi divennero docenti a contratto, in tutto parificati ai colleghi delle materie professionali⁶⁸⁷.

Il tirocinio prevede un programma articolato sui tre anni:

- Nel primo anno è previsto un laboratorio in aula con i seguenti obiettivi: l'approfondimento della motivazione personale, la conoscenza del codice deontologico, l'avvio della formazione dell'identità professionale e la conoscenza dei principali servizi sociali territoriali⁶⁸⁸.
- Nel secondo anno era prevista una ulteriore attività di laboratorio, al fine di approfondire "l'agire professionale", che dall'anno accademico 2011/12 è stato accorpata al laboratorio di primo anno.
- Nel secondo anno prende avvio il "tirocinio nei servizi", che prevede 100 ore, dall'anno accademico in corso elevate a 150 ore. Gli obiettivi da perseguire corrispondono alla tridimensionalità professionale:
 - a) la conoscenza normativa, organizzativa, funzionale del Servizio sede di tirocinio;
 - b) la lettura del territorio e del sistema di reti in cui è collocato il Servizio sede di tirocinio, con in avvicinamento alla dimensione del servizio sociale di comunità, al lavoro di rete come metodo e strategia;
 - c) la conoscenza della tipologia dei bisogni, delle fragilità e delle problematiche della persona presi in carico dal Servizio;

⁶⁸⁷ R. Marra, *Presentazione* in R. Marra, G. Savorani (a cura di), *Il tirocinio e la supervisione nella formazione dell'assistente sociale*, ECIG, Genova, 2010.

⁶⁸⁸ P. Guidi, *Il laboratorio di primo anno*, in R. Marra, G. Savorani, *op. cit.*, pag. 45.

d) la verifica della propria formazione (Autovalutazione)⁶⁸⁹.

- Nel terzo anno il tirocinio viene svolto presso lo stesso servizio, prevede 200 ore, ha l'obiettivo di "consolidare i contenuti proposti nel secondo anno (...) e sperimentare in modo graduale e autonomo le azioni operative, tipiche della professione nell'esercizio di base, attraverso compiti assegnati con gradualità e supervisionati", in particolare "l'utilizzo consapevole delle conoscenze per attivare processi di aiuto" e "la capacità di operare all'interno di sistemi organizzati di risorse per gestire situazioni problema"⁶⁹⁰.

Rispettivamente, ai tirocini sono attribuiti 4 crediti nel primo anno, 6 nel secondo e 8 nel terzo. La valutazione avviene attraverso un esame, come per gli altri insegnamenti, nel quale lo studente discute con il docente la propria relazione sull'attività svolta; è previsto sul libretto un giudizio approvato/non approvato.

5.2.3 Primi spunti per una comparazione

I corsi di laurea in servizio sociale di Sassari e Genova sono collocati in due regioni caratterizzate entrambe da una certa marginalità rispetto ai centri della vita politica ed economica dell'Italia, ma appartengono a due atenei di antica fondazione, dotati di vivacità culturale e capaci di scambio con il proprio territorio e con una più vasta dimensione nazionale e internazionale.

A Genova la formazione di servizio sociale ha più di mezzo secolo di storia, l'esperienza consolidata di docenti e supervisori assistenti sociali ha permesso di collaudare un impianto culturale e didattico della formazione sufficientemente condiviso; la difficoltà maggiore sembra rappresentata dal poter conciliare forme e numeri dell'organizzazione accademica, con l'esigenza di percorsi di tirocinio qualificati, di rielaborazione in piccoli gruppi, di tutorship individualizzata.

A Sassari il corso di laurea ha solo dieci anni di vita, presenta una organizzazione meglio compatibile con la formazione degli assistenti sociali (numero programmato di accesso, frequenza obbligatoria, sufficiente monte ore per il tirocinio);

⁶⁸⁹ B. Carpanini, E. Rossi (2010), *Il tirocinio nei servizi. Le prime 100 ore*, in R. Marra, G. Savorani (a cura di), *op. cit.*, pagg. 92-93.

⁶⁹⁰ C. Motta (2010), *Il tirocinio di terzo anno*, in R. Marra, G. Savorani (a cura di), *op. cit.*, pagg. 99-100.

probabilmente c'è bisogno che si consolidi un lavoro di collaborazione tra docenti e supervisori per dare al tirocinio obiettivi più definiti e omogenei.

Si evidenzia una notevole differenza nel monte ore del tirocinio nei servizi, che ammonta, tra secondo e terzo anno, a 525 ore a Sassari e 300 ore (da quest'anno 350) a Genova. Nel triennio, i crediti attribuiti al tirocinio sono 24 a Sassari e 18 a Genova. Il tirocinio a Sassari si presenta soprattutto come opportunità per conoscere servizi diversificati e riflettere sul ruolo dell'assistente sociale nelle diverse situazioni, a Genova per svolgere un percorso all'interno dello stesso servizio dapprima con l'osservazione e poi con la sperimentazione attiva ed autonoma. In entrambe le sedi sono previsti i docenti di tirocinio, tutti assistenti sociali, che collaborano, grazie ad una rete capillare di convenzioni, con gli assistenti sociali supervisori operanti nei servizi.

Nella ricerca empirica sarà possibile comprendere le rappresentazioni e le valutazioni degli attori, studenti e supervisori, su queste specificità delle due sedi di corso di laurea.

5.3 I tirocinanti intervistati: percorsi di studio e lavoro

L'agire dotato di senso degli studenti ha preso avvio fin dall'elaborazione della scelta formativa, e prosegue lungo tutto il percorso fino al raggiungimento degli obiettivi che scandiscono la fase di passaggio dal contesto formativo al contesto lavorativo. Si tratta, sempre facendo riferimento alle categorie weberiane, di "azioni razionali rispetto allo scopo", che tuttavia comprendono, come si vedrà, anche aspetti importanti di riferimento ai valori.

Gli studenti intervistati hanno concluso il tirocinio III da pochi mesi oppure anche da più di sei mesi, alcuni devono ancora laurearsi, alcuni sono laureati, altri ancora hanno superato l'esame di stato e qualcuno sta sperimentando un tirocinio post-laurea o prime forme temporanee di lavoro.

Gli studenti provengono quasi tutti, a livello scolastico, da esperienze di liceo; numerosi quelli provenienti dal liceo sociopsicopedagogico, solo in un caso si registra una scuola superiore tecnica. I percorsi personali successivi sono invece molto diversificati; accanto a giovani di 22-24 anni, che hanno portato a termine il percorso formativo in modo lineare e in linea di massima regolare, altri provengono da esperienze diverse e

hanno quindi una età più matura, tra i 26 e i 32 anni: hanno intrapreso altri corsi di laurea e poi hanno chiesto un passaggio a “servizio sociale”, hanno effettuato esperienze lavorative e poi sono ritornati alla formazione, una studentessa ha acquisito in precedenza un’altra laurea. Questa componente di studenti più adulti, che raggiunge il numero di 6 (35%), conferma quanto rilevato nella citata ricerca risalente ad alcuni anni fa, e cioè che rispetto alla popolazione universitaria, si registra una maggiore presenza di precedenti percorsi universitari o lavorativi⁶⁹¹. La ragione, come si evince dalle riflessioni degli studenti, potrebbe ricondursi al più stretto intreccio di questa scelta formativa con i percorsi biografici, esperienziali, motivazionali propri di una fase di vita in cui si pongono le basi dell’età adulta, percorsi che in molti casi richiedono la rivisitazione di orientamenti e scelte precedenti.

Se lineari non sono sempre i percorsi precedenti, altrettanto diversificati e talora incerti si presentano i progetti per il futuro. Sui 17 intervistati, 3 studenti, pur rilevando l’esperienza positiva compiuta in questo corso, non hanno ancora maturato la decisione di svolgere effettivamente la professione. In un caso la studentessa ha una laurea precedente e considera aperti entrambi i possibili percorsi; in un altro caso il progetto personale include il matrimonio e un trasferimento all’estero, e rende incerte le prospettive lavorative; nell’ultimo caso la laurea triennale è finalizzata alla possibilità di accedere ad un master sui temi dell’interculturalità e dell’immigrazione, che rappresenta l’interesse prevalente della studentessa.

Altri studenti sono determinati a proseguire gli studi accedendo al corso di laurea magistrale, e non prendono in considerazione per ora la possibilità di affrontare l’esame di stato e ricercare un lavoro: si sentono ancora lontani dalla realtà lavorativa, e avvertono l’esigenza di conoscere e approfondire ulteriormente le aree di interesse delle discipline comprese nel piano di studi. Questo orientamento è presente soprattutto a Sassari, probabilmente perché questa ricerca si svolge proprio nel periodo che precede il primo anno accademico in cui a Genova non verrà attivato il corso di laurea magistrale, notizia che ha probabilmente indotto a riconsiderare i progetti personali che gli studenti potevano aver elaborato.

La mia idea è di continuare a studiare ancora un bel po’, quindi in questo momento non potrei essere pronta, anche perché non lo vorrei, non vorrei iniziare subito a lavorare, vorrei ancora approfondire, studiare (Giovanna, tirocinante, ASL

⁶⁹¹ Cfr. C. Facchini. (a cura di), *Perché si diventa assistenti sociali*, in “La Rivista di Servizio Sociale”, ISTISSS, Roma, n. 1, 2008, pagg. 7-9.

Sardegna).

Nel frattempo continuo comunque a informarmi su quello che succede nel mondo, a informarmi, a studiare, continuerò a studiare per la magistrale (Giuliana, tirocinante, ASL Sardegna).

Vorrei innanzitutto continuare a studiare per avere anche l'occasione di fare altre esperienze di tirocinio e vedere magari la differenza con altri servizi, vedere se ci sarà un'evoluzione proprio nel mio percorso non solo professionale, ma anche umano, quindi vorrei ancora approfondire, questo proprio perché ritengo il tirocinio l'esperienza più formativa (...) magari fare anche altre esperienze che siano proprio extra insomma, cioè al di fuori dell'università, proprio esperienze di più ampio respiro proprio per capire bene meglio proprio come rapportarsi o magari se ci sono anche altri sbocchi, altre tipologie di figure, non lo so, io ripeto sono molto, molto confusa ancora, però è per quello che ora preferisco fare altre esperienze, e poi vedere (Teresa, tirocinante, ASL Sardegna).

La componente più numerosa è quella che, dopo il superamento dell'esame di stato per l'Albo B dell'Ordine Professionale, si prefigge di ricercare l'ingresso nel mondo del lavoro. Sono gli studenti che si sentono già più vicini al mondo del lavoro, all'esercizio della professione e anche alla comunità professionale, e all'Ordine che la rappresenta. In realtà gli studenti sono consapevoli che la formazione è appena iniziata, che cominciando a lavorare si ricomincerà a imparare, attraverso lo studio, l'approfondimento, il confronto con i colleghi e con gli altri professionisti, sarà di nuovo "un tirocinio". Generalmente la scelta del lavoro come assistente sociale e la scelta di continuare gli studi vengono compiute in modo alternativo, ma in almeno un caso vengono entrambe comprese nel progetto personale riguardante il prossimo futuro.

Se avrò la fortuna di lavorare a breve cercherò comunque di mettere in pratica quanto appreso dalla teoria nei minimi particolari, ma trovo anche che sia molto importante poter confrontarsi sulle situazioni, secondo me per imparare, cioè per imparare e conoscere non bisogna mai sentirsi arrivati, "io so tutto", no, perché se no si bloccherebbe la possibilità di continuare a conoscere e quindi è anche molto importante nelle situazioni confrontarsi e ascoltare (Giuliana, tirocinante, ASL Sardegna)

Non mi sento di avere particolari competenze, credo ancora che tutto debba arrivare, però mi sento nella condizione di potermi mettere in gioco, nel senso che sono pronta a mettermi in gioco e a darmi da fare, perché una volta che uno entra a lavorare sta iniziando a imparare il suo mestiere, la sua professione (...) calarti nel lavoro, metterti a disposizione del tuo lavoro e quindi delle persone, documentarti (...) studiare, studiare tanto credo (...) rapportandosi con altri professionisti, credo che sia importante soprattutto per chi inizia chiedere la collaborazione magari di professionisti che hanno più esperienza (Fulvia, tirocinante, ASL Sardegna).

So già che comunque, se mai riuscirò a diventare assistente sociale, i miei primi compiti saranno una specie di tirocinio, perché non è che mi sento proprio pronta al 100%, sarà comunque un tirocinio (Sonia, tirocinante, Comune di Genova).

Infine, appare interessante evidenziare la condizione di tre studentesse che, dopo aver terminato un buon tirocinio, valutato tale sia da loro sia dai supervisori, sono

state in qualche modo “richiamate” a operare all’interno dello stesso ente. Elisa ha svolto il tirocinio (sia di II che di III livello) presso un ente del terzo settore, ha sviluppato un forte interesse per le problematiche di cui l’ente si occupa, che ha espresso anche successivamente, fino a che ha ottenuto un contratto di lavoro a progetto: “non l’ho mai concluso il tirocinio, ho continuato a seguire alcuni percorsi e ora ci sono”. Le sue riflessioni, sulla linea di alcune informazioni che le sono arrivate circa quanto accade nel mondo anglosassone, auspicano un maggiore collegamento tra università, politiche sociali sul territorio e avvio al lavoro degli studenti “migliori”:

L’università ha la facoltà di smuovere, di andare a toccare, a prendere contatto con quelli che sono i piani alti, quindi si parla di politiche sociali, dato che è da lì che poi parte tutto e l’assistente sociale si ritrova operatore a volte frustrato perché d’altronde deve rientrare in certi meccanismi che però non rispondono realmente ai bisogni (...) secondo me l’università dovrebbe veramente attivare dei collegamenti reali, veri, non solamente per il tirocinio, per quelle ore, ma proprio in tutto il percorso, cioè è un’utopia chiederlo in Italia, ma l’inserimento lavorativo secondo me dovrebbe iniziare per i migliori, perché ovviamente ci sarà una selezione, già tramite l’università, con una sensibilizzazione verso certi temi che secondo me sono fondamentali, non si può slegare il bisogno dalla politica (Elisa, tirocinante, ente del terzo settore con sede nella provincia di Sassari).

Sabrina ha effettuato il tirocinio in un piccolo comune, deve ancora laurearsi, ma il servizio, trovandosi in una temporanea difficoltà l’ha richiamata per svolgere un tirocinio retribuito come “addetta al segretariato sociale”, in cui esercita le sue competenze di servizio sociale, con la supervisione dell’assistente sociale.

Diana ha svolto in un piccolo comune il tirocinio di III livello e successivamente un tirocinio post laurea; dopo essere stata abilitata, ha ottenuto un contratto a progetto per svolgere attività di assistente sociale in uno specifico settore. Ciò che accomuna le tre situazioni è l’analogia del luogo, tre piccoli centri della provincia di Sassari in cui la reciproca conoscenza e fiducia instauratasi tra studente e assistente sociale – servizio – ente ha favorito l’inserimento in una successiva attività. L’investimento in termini di impegno e di continuità che lo studente ha espresso per l’attività propria di quel servizio, ha aperto nuove *chances*. In un caso,

tirocinanti molto preparati, già dal punto di vista teorico, avevano già un approccio, non solo con l’utenza ma anche i dipendenti del comune, molto adeguato, e quindi è stata una buona esperienza per tutto l’ente, anche per gli amministratori che in alcuni momenti li hanno presi come punto di riferimento per determinati interventi (Marisa, supervisore, comune della provincia di Sassari).

In questi casi, si può parlare senz’altro di un alto livello di “abilitazione tecnico-funzionale”, che, tra le possibili funzioni del tirocinio, mette in primo piano la

preparazione dello studente ad esercitare i ruoli richiesti ad una determinata figura professionale nel quadro dell'organizzazione che l'ente si è dato e delle politiche sociali in cui la sua attività si colloca. In un altro caso l'assistente sociale di un servizio sociosanitario ha inviato la propria tirocinante ad una comunità terapeutica convenzionata perché possa svolgervi un tirocinio post-laurea, con la prefigurazione di un possibile percorso anche lavorativo che si possa aprire in futuro per lei in quel settore. Il tirocinio può svolgere quindi, in certi contesti, una funzione di "ponte" verso possibilità di ulteriori esperienze, anche lavorative, negli enti che lo ospitano.

Di converso, occorre evidenziare la situazione di estrema incertezza a riguardo delle effettive possibilità di lavoro dell'assistente sociale nel quadro di politiche sociali sempre più restrittive. Questa consapevolezza appare diffusa, ma rimane piuttosto implicita, sullo sfondo, non sembra rappresentare un freno rispetto al carico di motivazione e di investimento che gli studenti riservano al percorso formativo; in qualche caso viene esplicitata, e non a caso si tratta di una studentessa che sta svolgendo un altro tipo di lavoro, di tipo impiegatizio, e non sa se effettivamente andrà a svolgere la professione:

E' il mondo del lavoro che poi sceglie le dinamiche di accesso al lavoro dell'assistente sociale, nel senso che comunque non ci sono tante opportunità di lavoro, però questo non vuol dire che il lavoro dell'assistente sociale non ti piaccia, il fatto è che ci siano pochi bandi di concorso piuttosto che anche poche cooperative private che possano farti entrare (Gigliola, tirocinante, ASL Liguria).

In riferimento alla prospettiva lavorativa, i supervisori considerano molti studenti, al termine del ciclo di studi, pronti ad immergersi nella pratica professionale a pieno titolo, come effettivamente per alcuni è già accaduto; ritengono invece che altri studenti debbano ancora lavorare sulle attitudini di base. Un'assistente sociale, in modo riflessivo, mette però in discussione le proprie percezioni, che sono state smentite dalla realtà:

[pronti a lavorare] direi secondo la mia opinione (...) pochi, però (...) la realtà non mi ha dato ragione, quindi mi viene anche da pensare che è, come dire, una valutazione un po' troppo severa la mia, perché in realtà poi molti di loro hanno lavorato (...) sono i miei criteri che vanno anche un po' aggiustati poi ((sorride di gusto)) sai lavorando magari dopo tanti anni hai delle aspettative che vanno anche un po' corrette (...) mi hanno anche stupito perché invece hanno fatto proprio dei buoni percorsi lavorativi, sono diventati professionisti anche apprezzati e hanno superato l'esame di stato senza grosse difficoltà (Nicoletta, supervisore, ASL Liguria).

Emerge qui il riconoscimento della soggettività dello studente, capace di esprimere le proprie attitudini e le competenze acquisite, al di là di quello che è emerso nel tirocinio e nella relazione di supervisione: l'apprendimento è un processo dinamico, che può registrare stasi e rapide accelerazioni, e connotato di dimensioni "tacite", che trovano gradi di esplicitazione diversa sia nel tempo che nei differenti contesti di azione.

5.4 L'intersezione nel tirocinio dei sistemi università, servizi, comunità professionale

Il tirocinio rappresenta una esperienza formativa complessa, collocata in una intersezione di sistemi: i servizi, l'università, la comunità professionale. Gli attori sistemici provvedono a creare le condizioni organizzative, culturali, sociali che consentono l'attivazione dei percorsi di formazione sul campo; i soggetti protagonisti, studenti e supervisori, riferiscono le loro percezioni e rappresentazioni rispetto a questa intersezione.

5.4.1 L'accoglienza dei tirocinanti nei servizi

Un primo dato generale che emerge riguarda il fatto che, pur con qualche difficoltà, il tirocinio rappresenta per i servizi una esperienza sedimentata, accettata, e il tirocinante rappresenta una figura conosciuta e riconosciuta, ben accolta, che quasi sempre riesce a instaurare buone relazioni personali e, per quanto possibile, professionali all'interno dell'organizzazione. Si tratta di un risultato di particolare interesse: è vero che in certi casi il tirocinante diventa *anche* un aiuto, una risorsa, ma *prima di tutto* egli rappresenta l'irruzione, nel contesto organizzativo di un servizio deputato a fornire prestazioni all'utenza, di un obiettivo *altro*, quello formativo, rispetto a quelli che sono le funzioni proprie di quella determinata struttura.

Nei servizi sociali e sociosanitari l'esperienza pluridecennale dei tirocini di servizio sociale, unitamente agli altri tirocini che si sono successivamente affermati, in particolare degli psicologi e degli educatori, ha favorito lo svilupparsi di un atteggiamento e di una cultura di accoglienza e di valorizzazione della figura del tirocinante. In alcune situazioni il tirocinio non è solo un compito affidato a un singolo

tutor, ma è anche un “tirocinio di servizio”, in cui tutti gli operatori, in base al loro ruolo, si sentono coinvolti.

Spesso il tirocinante è un tirocinante di servizio, ha il supervisore, il supervisore ha il piano, il programma, però comunque viene accolto da tutto il servizio e interagisce con tutto il servizio; è così da molti anni, perché qui si considera il tirocinio come un arricchimento di tutto il servizio e di tutte le persone del servizio, non è un onere ma un’occasione di crescita e di apprendimento di tutti, perciò il tirocinante viene accolto con piacere da tutto il servizio (Diletta, supervisore, Comune di Genova).

A prescindere dal discorso individuale con il proprio supervisore, che è una relazione individuale, è un servizio che accoglie (Donatella, supervisore, Comune di Genova).

Non vengono segnalate situazioni in cui il tirocinio è apertamente osteggiato, in alcune realtà piuttosto si sono manifestate diffidenze, resistenze, soprattutto da parte di altri professionisti di area sanitaria, ma l’impegno del supervisore e dei tirocinanti ha progressivamente favorito il superamento di queste difficoltà.

Ecco, li vedevo un po’ resistenti, però poi insomma me la gestisco abbastanza bene, ho visto che hanno accettato poi negli anni questa presenza, perché io le ho avute sempre le tirocinanti, sempre di continuo per cui anche loro [medici e psicologi, tono leggermente ironico] si sono abituati a questa presenza (Ilaria, supervisore, ASL Sardegna).

È interessante notare che gli studenti percepiscono il cambiamento di atteggiamento nei loro confronti, e descrivono il cambiamento come passaggio da una condizione di “aggravio per il servizio”, che al massimo può contribuire a svolgere mansioni routinarie come le fotocopie, ad una condizione di possibile “risorsa”, in cui possono portare un contributo riflessivo e di pensiero, di “memoria”. Non si tratta di aspettare che cambi lo sguardo degli altri operatori, lo studente avverte la responsabilità di essere presente nel servizio con attenzione, correttezza ed esprimendo le proprie capacità, in modo da favorire questo progressivo riconoscimento della propria presenza e del proprio ruolo.

Inizialmente non mi sono sentita troppo accolta, come tirocinante, escludendo la mia supervisora che invece fin da subito mi ha fatto sentire completamente a mio agio (...) soprattutto gli psichiatri non è che ti considerassero più di tanto inizialmente (...) con il tempo sono riuscita a guadagnarmi un pochino di spazio anche di fiducia da parte loro, grazie ad una mia dote penso che è la memoria, nel senso che io da una settimana all’altra riuscivo a seguire, a ricordarmi il filo di tante cose (...) e quindi grazie a questo sono riuscita, come dire hanno cominciato a vedermi “ah meno male che c’è la tua tirocinante” nel senso che hanno capito che comunque ero una persona che facevo il tirocinio non perché dovevo farlo, ma perché comunque era una cosa che io vedevo estremamente formativa, e che mi interessava fare in un determinato modo. Mi hanno iniziato ad affidare la redazione del verbale (...) di conseguenza anche gli stessi psichiatri e psicologi hanno

cominciato a parlarmi anche nei momenti liberi dei casi, fidandosi un pochino più di me, questo mi ha fatto sentire molto più accolta e lentamente a mio agio proprio nella collettività dell'ambiente (Graziella, tirocinante, ASL Liguria).

Anche da parte dei servizi, alla filosofia dell'accoglienza corrisponde la valorizzazione del ruolo, la percezione di una possibile "risorsa" che viene ad arricchire il servizio. L'atteggiamento di accoglienza e di valorizzazione favorisce lo sviluppo di un "attaccamento" dello studente al servizio, un'assunzione della sua mission e del suo stile operativo e organizzativo. In qualche caso il tirocinante guadagna un riconoscimento da parte di tutto l'ente e addirittura da parte degli amministratori e diventa un riferimento importante per qualche specifico intervento. Gli enti del terzo settore sono ancora più motivati e determinati nell'accoglienza dei tirocini, che rappresentano un'occasione di collegamento e di riconoscimento da parte della sede universitaria, e inoltre costituiscono un elemento giovane, motivato, aggiuntivo, di forza lavoro gratuita, che può diventare (e talora succede) anche una opportunità formativa per un professionista da far lavorare successivamente all'interno dei propri servizi.

I miei colleghi apprezzano, apprezzano tantissimo i tirocinanti, a parte che siamo stati veramente fortunati perché in questi anni abbiamo avuto quattro o cinque, adesso non ricordo esattamente, tirocinanti molto preparati, già dal punto di vista teorico avevano già un approccio molto adeguato non solo con l'utenza ma anche con i dipendenti del comune, e quindi, quindi è stata una buona esperienza per tutto l'ente, anche per gli amministratori che in alcuni momenti li hanno presi come punto di riferimento per determinati, per determinati interventi (Marisa, supervisore, Comune della provincia di Sassari).

Decisamente l'ente è molto felice di accogliere tirocinanti (Fabiana, supervisore, ente del terzo settore con sede nella provincia di Sassari).

In una ASL si è sviluppato un coordinamento tra i supervisori, in modo da organizzare in modo sinergico i tirocini presso i diversi servizi, mantenere insieme i collegamenti con i docenti dell'università, garantire una continuità e una omogeneità nei programmi formativi, pur con le differenze connesse alla specificità delle strutture operative. Oppure, in uno stesso servizio, i supervisori si coordinano per impostare in modo omogeneo, e anche con un lavoro di gruppo, i tirocini:

Adesso con le colleghe dell'ASL abbiamo deciso di vederci anche insomma con quelli che sono i docenti, so che comunque ci sono stati già degli incontri per quanto riguarda il secondo anno, proprio per dare una omogeneità di lavoro, che è quello che serve poi, in modo che non ci siano discrepanze (Floriana, supervisore, ASL Liguria).

In quattro supervisori abbiamo preso nello stesso momento tirocinanti del primo anno ((intende il secondo anno di corso)) e abbiamo detto "vediamo di dare un taglio simile", visto che abbiamo iniziato lo stesso giorno (Donatella, supervisore, Comune di Genova).

Certamente sono presenti anche numerose difficoltà, connesse alla caoticità dei servizi, alla ristrettezza degli spazi, alla mancanza di tempo per la supervisione da parte di assistenti sociali oberati da crescenti carichi di lavoro.

La difficoltà di conciliare i tempi è anche una difficoltà intersistemica: l'università scandisce i tempi formativi secondo propri ritmi, che ruotano attorno alle lezioni e ai semestri accademici, che poco o nulla tengono conto delle esigenze dei tirocini, che devono invece strutturarsi attorno ad altri tempi, quelli dei servizi. A ciò si aggiunge talvolta l'esigenza, personale e familiare, da parte dello studente di svolgere una qualche attività lavorativa per contribuire al proprio sostentamento, e questo rappresenta un ulteriore elemento che rende difficilmente sostenibile il tirocinio, una esperienza poco continuativa e "assedata" dagli altri impegni.

Il terzo livello è un'esperienza che loro dovrebbero fare o dopo che hanno finito gli esami, che sono un po' libere, o addirittura dopo che si sono laureate, perché si devono dedicare a questa esperienza con una maggiore tranquillità, ecco, io lo vedrei un po' così il terzo livello, ripeto per l'esperienza che ho avuto in questi anni, fanno tutto, vanno a lezione, si preparano gli esami, vengono qui a fare tirocinio, alla fine si sta verificando la situazione che sono io che le sto rincorrendo, cosa sbagliatissima, ecco rispetto a questo io sono andata un po' non dico in crisi però ho detto "caspita però se io mi devo organizzare il lavoro in base alla loro organizzazione, qui non ne usciamo più" (Ilaria, supervisore, ASL Sardegna).

Con la necessità che hanno adesso i ragazzi di lavorare è un pochino più complesso riuscire a dare una organizzazione o una continuità al tirocinio perché per esempio anche la stessa Gigliola faceva i salti mortali per tutto, oltre a seguire i corsi lavorava e frequentava il tirocinio quindi poteva capitare che potevano esserci periodi in cui non riusciva a esserci continuità, questa comunque è una cosa che sto riscontrando anche negli ultimi tirocini dei ragazzi (Floriana, supervisore, ASL Liguria).

I servizi sociali e sociosanitari, connessi strutturalmente alla magmaticità delle situazioni sociali e ai frequenti cambiamenti normativi e istituzionali, attraversano fasi di accentuato disagio dovuto alla crisi del welfare e ai pesanti tagli economici e di risorse umane; in questo contesto i supervisori si pongono spesso l'interrogativo sulla opportunità di accogliere tirocini, e su quale sia la "soglia" varcata la quale l'esperienza risulti non più sostenibile dall'assistente sociale e comunque non formativa per lo studente.

Supervisori e tirocinanti riflettono sulle esperienze di tirocinio in servizi in stato di particolare "sofferenza" o di ri-costituzione. Un supervisore ricorda di avere in passato escluso tale possibilità come non formativa, ma in questa fase, dopo aver da poco

cambiato lavoro e trovandosi in un servizio che per lungo tempo è stato privo di assistenti sociali, ha sviluppato nuove riflessioni. Di converso, la tirocinante avverte che si trova in una situazione nuova, alla pari del suo tutor alle prese con la reinvenzione di un servizio, e sente che stanno facendo un “tirocinio insieme”, con una situazione formativa apparentemente paradossale, perché da una parte c’è un rapporto tendenzialmente paritario nel ricercare, riflettere, creare, ma dall’altra c’è una netta differenza di ruoli, perché la guida tecnica e metodologica è assicurata da un supervisore che “è davvero un supervisore”⁶⁹².

[Allora dissi a quella ragazza] “io non ti ho preso perché non avevo niente là, stavo nel corridoio”; però adesso un po’ mi ricredo, che anche fare un tirocinio in situazione di difficoltà può essere stimolante per lo studente, perché viene con una base teorica, vede un servizio come si comporta, può anche nella difficoltà di un servizio fatiscente, può capire e quindi svolgere un tirocinio anche se non ottimale, devo dire; perché prima non lo reputavo ottimale, lo credevo dannoso, però adesso lavorare anche in servizi come questo, che ancora sta nascendo, che non c’è niente, che ci sono attività morte, che quindi anche tu devi essere creativo per non appiattirti [lo reputo formativo] (Ivana, supervisore, ASL Sardegna).

Anzi per me è stato ancora più bello, perché il supervisore era entrato da poco nel servizio, per cui è stato quasi un tirocinio insieme, nel senso che ci consultavamo insieme “ma secondo te bisogna fare questo, bisogna fare quest’altro?” quindi è stato proprio una cosa in cui mi sono sentita veramente partecipe e quasi con le stesse responsabilità che aveva lui paradossalmente, e questo mi ha incoraggiato molto, non avere paura magari io stessa, andare e parlare ad esempio con i medici di qualsiasi problema, fare ricerche che magari erano necessarie al fine di cercare documentazione e altre cose, quindi proprio secondo me questo lavoro che deve andare insieme, cioè conoscenze e pratica sempre insieme, con un supervisore che davvero sia un supervisore (Teresa, tirocinante, ASL Sardegna).

A conclusioni analoghe si arriva anche in una situazione diversa, dove davvero il problema è costituito dal taglio economico sui servizi. Il Comune di Genova ha sospeso l’erogazione dei contributi economici agli utenti, gli assistenti sociali devono fronteggiare la rabbia delle persone e si trovano a reinventare le proprie modalità operative di fronte ai bisogni che emergono. Il gruppo degli operatori attraversa un momento di forte frustrazione, ma fronteggia la situazione attraverso l’elaborazione di strategie alternative e creative di lavoro. La tirocinante partecipa al processo del gruppo, sperimenta la realtà e i forti vincoli che pone, senza fruire di “protezioni” particolari, e insieme alle difficoltà percepisce le potenzialità di questa situazione.

Il malessere l’ha visto, ha visto la rabbia delle persone, perché è capitato di fare

⁶⁹² La sottolineatura della studentessa si riferisce al confronto con il precedente tirocinio di II livello, dove il supervisore esercitava all’interno del servizio un ruolo professionale da lei ritenuto poco significativo e di conseguenza aveva svolto una supervisione povera di contenuti formativi.

alcuni colloqui con (...) utenti molto arrabbiati per una questione di contributi economici (...) un pochino forse li scoraggia mi vien da dire, nel senso che vedendo tutto bloccato, le difficoltà anche adesso a entrare nel mondo del lavoro (...) un pochino secondo me li scoraggia, e vedendo dove sta andando il servizio sociale, scoraggia noi, vede degli operatori affaticati spesso (...) viene fuori questo sì, non so però se sia meglio tenerli in una campana di vetro, non farglielo vedere ecco, è realistico forse (...) è meglio che vedano come si lavora, che difficoltà ci sono, ma anche le positività, nel senso che poi comunque, noi siamo un discreto gruppo di lavoro credo, soprattutto sugli anziani siamo un gruppo abbastanza compatto a portare avanti delle linee comuni, a far delle proposte, per cui credo che abbia visto che malgrado le difficoltà si sono cercate anche altre risorse, altri interlocutori (...) ha visto anche nascere un progetto nuovo di contatto con una pubblica assistenza, un'associazione per il ritiro delle eccedenze alimentari, tutta una cosa nuova che abbiamo fatto, l'ho portata anche per farle vedere come nascono i progetti, come ci si mette in rete (Rita, supervisore, Comune di Genova). Devo dire che tutto questo ha pesato, ma forse da un punto di vista positivo, nel senso che sono riuscita a vedere nelle riunioni d'equipe che c'erano diciamo molte discussioni, però ho visto che poi tutte queste discussioni alla fine fruttavano nel senso che riuscivano a trovare un accordo comunque, da queste discussioni sono riusciti anche a migliorare tante cose per esempio dal punto di vista dell'accoglienza degli utenti sono riusciti a trovare una cosa in comune, perché noi le domande le accogliamo, non eroghiamo contributi economici, però vediamo se dietro al contributo economico c'è magari qualche, qualche altro problema nascosto (Sonia, studentessa, Comune di Genova).

5.4.2 L'organizzazione dei tirocini nel percorso formativo a Sassari e a Genova: un confronto

Come si è visto, nei due corsi di laurea l'organizzazione dei tirocini presenta alcune analogie ma anche una importante differenza, connessa agli obiettivi che vengono assegnati.

Il Corso di Laurea di Sassari, dopo il primo anno impostato su lezioni e laboratori in aula, e visite collettive ai servizi, prevede che i tirocini di II e III anno vengano svolti in due servizi diversi, al fine di poter ampliare la conoscenza degli ambiti di lavoro dell'assistente sociale. Gli obiettivi assegnati nei due anni sono sostanzialmente analoghi (conoscenza normativa, del servizio, del territorio, del ruolo dell'assistente sociale, della sua metodologia), ma con l'importante differenza che se nel II livello prevale nettamente l'osservazione e l'affiancamento del supervisore, nel III livello si comincia a sperimentare una partecipazione più attiva, che tuttavia solo in pochi casi diventa anche gestione autonoma di interventi professionali.

Nel Corso di Laurea di Genova viene, parimenti, previsto un laboratorio di I anno; i tirocini di II e III anno vengono poi svolti ordinariamente nello stesso servizio, con obiettivi diversi: nel tirocinio II la conoscenza del servizio, del territorio e dei bisogni dell'utenza, con un affiancamento del supervisore e una osservazione; nel tirocinio III l'apprendimento della metodologia di servizio sociale, fino alla conduzione in autonomia di alcuni casi.

L'impianto generale subisce ovviamente degli adattamenti di volta in volta sulla base delle disponibilità delle sedi, delle esigenze degli studenti, delle problematiche che emergono nelle singole situazioni.

In generale emerge dalle interviste che studenti e supervisori hanno assimilato l'impostazione formativa, e concordano in prevalenza con l'organizzazione data, pur riflettendo anche sui possibili vantaggi di una diversa configurazione dei tirocini.

A Sassari prevale l'adesione al modello dei due servizi, a volte considerato irrinunciabile, a volte come preferibile sulla base di una personale inclinazione dei tirocinanti, che sono alla ricerca dell'ambito che meglio corrisponde ai propri orientamenti. Quando poi si verifica che lo studente non si inserisce bene in un servizio o lo considera poco formativo, il secondo tirocinio rappresenta la possibilità di un recupero rispetto alla precedente esperienza negativa.

Secondo me dovrebbe essere obbligatorio farlo in due servizi diversi, perché nello stesso servizio non ha senso, perché non ci stiamo specializzando in una cosa, qua nella triennale, quindi non ha senso (...) non esiste solo un servizio, e poi soprattutto ogni servizio è diverso dall'altro, quindi è proprio importante conoscere diverse strutture, anche perché per esempio le assistenti sociali lavorano in maniera diversa, ovviamente (Giovanna, tirocinante, ASL Sardegna).

Io faccio l'esempio sempre del mio primo [tirocinio], è stata un'esperienza negativa (...) era organizzato anche molto male, nel senso che io non avevo un orario definito (...) [ero lì] senza sapere effettivamente cosa io potessi fare e spaesata, cioè nel senso ho fatto un'esperienza bellissima dal punto di vista umano ma di fatto e proprio concretamente non ho imparato se non quello che non devo fare, quindi io dico che forse è più giusto fare diversi tirocini per vedere più servizi e magari capire anche proprio quello per cui tu sei magari più predisposto (Teresa tirocinante, ASL Sardegna).

Ma io credo che sia necessario farlo in due servizi diversi, se non addirittura tre, se non addirittura tre perché c'è la parte dei ministeri che rimane completamente assente, io credo che un'esperienza riguardo all'USSM e al Servizio Sociale Adulti sia fondamentale, anche per loro, magari bisognerebbe riuscire a farli girare di più, adesso fanno ente locale, sanità, i più fortunati (Ivana, supervisore, ASL Sardegna).

Di fatto la disponibilità delle sedi non sempre consente questa diversificazione ottimale, alcuni studenti svolgono due tirocini differenti, ma collocati entrambi in un

comune, o entrambi nella ASL; ciò consente loro comunque di sperimentare e di conoscere servizi diversi, con progetti e utenza differenziata. Altri studenti scelgono, e ottengono, di rimanere nello stesso servizio, perché si sono trovati bene, o anche per la ragione strumentale che hanno una disponibilità immediata della sede mentre non sanno quanto devono attendere per un'altra sede. I supervisori rilevano che se uno studente rimane nello stesso servizio per due anni diventa maggiormente una risorsa e anche un aiuto. La diversità delle situazioni induce qualche riflessione sui possibili vantaggi di questa scelta: rimanere di più in un servizio significa conseguire una maggiore capacità di lavorare in autonomia e quindi imparare di più dalla pratica.

Se avessi dovuto scegliere io magari avrei optato per cambiare servizio, però ho preferito comunque rifare il tirocinio di III livello con Ivana proprio perché avevamo avuto un ottimo rapporto e quindi ero sicura di quello che comunque avrei imparato, avrei messo in pratica tutto quello che avevo appreso nella teoria nella pratica, quindi rispetto a tutti i disguidi che sono accaduti, tra virgolette ho preferito andare sul sicuro (...) questo sicuramente le ha permesso di darci maggiore autonomia e svolgere un tirocinio non più solo osservativo ma anche piuttosto pratico, ed è poi nella pratica che si impara realmente (...) se avessi dovuto scegliere, ci fossero state magari sedi disponibili subito, magari avrei scelto un tirocinio presso il Comune di Sassari, perché comunque vedi un'utenza molto varia (Giuliana, tirocinante, ASL Sardegna).

Ci sono diciamo i lati positivi e negativi, il lato positivo potrebbe essere quello che in effetti stando di più in un servizio, loro arrivano poi a un livello che quando entrano proprio nel vivo del lavoro, che capiscono un po' tutte le dinamiche, potrebbero in qualche modo sperimentarsi, chiaramente con la mia presenza, allora a quel punto finisce il tirocinio (Ilaria, supervisore, ASL Sardegna).

A Genova studenti e supervisori per la gran parte condividono l'impostazione dei due tirocini nello stesso servizio; si tratta di una scelta che per certi versi è considerata obbligata in relazione al numero di ore del tirocinio, ritenuto troppo basso, sensibilmente inferiore a quanto previsto a Sassari. Gli studenti avvertono che, con un numero limitato di ore, si può svolgere un tirocinio, con obiettivi diversi nei due anni, e conseguire un soddisfacente livello di autonomia.

Il primo tirocinio è proprio di studio diciamo, perché comunque uno deve imparare, già capire il primo approccio con un servizio, quindi il secondo, secondo me, farlo di nuovo nello stesso, dai proprio libero sfogo alla personalità e ci metti proprio del tuo, nel secondo tirocinio (...) secondo me è una buona soluzione farla nella stessa struttura, perché comunque uno ha già le basi e può iniziare nella vera pratica secondo me, che poi sono stati i colloqui nel mio caso (...) avevo già immagazzinato la prima parte, che era la conoscenza della normativa, e la seconda parte poi sono riuscita proprio ad applicare le mie conoscenze e la mia personalità all'interno del colloquio (Tiziana, tirocinante, Ministero, Genova).

Sono poche ore quindi è meglio farle tutte in uno secondo me, e poi, almeno le prime cento ore (...) sono stata molto a osservare, ho fatto poco da sola, ho seguito

Diletta nelle riunioni, ho fatto segretariato sociale con lei, colloqui, tutto quanto, però direttamente non ho fatto niente, e poi dopo aver dato l'esame delle prime cento ore invece mi ha dato proprio in carico, ho avuto in totale dieci utenti e quindi ho iniziato a lavorare da sola, cioè ero una piccola ((tono soddisfatto)) altra assistente sociale, piccolina eh ((tono ironico)), però ho dato molto una mano perché avevo proprio i miei, i miei utenti, e quindi spezzare in due servizi no, alla fine vedi poco di tutti e due, secondo me (Valeria, tirocinante, Comune di Genova)

Anche da parte dei supervisori emergono analoghe riflessioni, e si aggiunge la considerazione teorica sull' "unitarietà del metodo"⁶⁹³, a cui gli assistenti sociali danno applicazione in qualsiasi realtà organizzativa si trovino ad operare.

Sono poche ore e non si riuscirebbe a ripartire daccapo, sia che tu lavori all'USSM sia che lavori in Prefettura che in Comune, voglio dire la metodologia è sempre la stessa, non è che cambia (Maura, supervisore, Ministero, Genova).

Gli unici studenti che manifestano una preferenza per la soluzione dei due tirocini in servizi diversi sono coloro che sono stati inseriti in un ente del terzo settore: per quanto emergente, viene considerato ancora troppo limitativo rispetto alla conoscenza dell'organizzazione pubblica che rimane la destinazione prevalente del lavoro professionale degli assistenti sociali.

Dopo il primo anno dove sono venuta a conoscenza un po' dell'organizzazione dell'ente, pensavo di cambiare, non perché non fossi soddisfatta o perché non mi trovassi bene, perché mi sembrava, così anche confrontandomi con le mie altre compagne che magari facevano tirocinio al SERT oppure in un comune, mi sembrava giusto fare un altro tipo di esperienza, anche perché questa, se pur così molto interessante è comunque un'esperienza particolare di tirocinio, cioè comunque è all'interno di un ente privato, quindi molto particolare, dove l'assistente sociale ha un ruolo diverso rispetto quindi alle altre sedi di tirocinio, e me ne sono proprio accorta confrontandomi con i miei compagni e quindi avevo chiesto alla docente di tirocinio di poter [cambiare] (...) solo che mi è stato vivamente ((tono ironico)) sconsigliato e quindi non è stato possibile ecco (Daniela, tirocinante, ente del terzo settore con sede nella provincia di Genova).

Nel complesso emerge che i due modelli organizzativi hanno trovato, sia a Sassari che a Genova, una realizzazione sufficientemente coerente e condivisa dagli

⁶⁹³ Elisa Bianchi parla di "unitarietà del servizio sociale nei suoi metodi", e ancor più di "un" metodo, affermando che "il servizio sociale è un metodo per aiutare gli utenti a non dipendere dall'aiuto, per aiutare a prendere coscienza dei propri bisogni e delle risorse proprie, ambientali, istituzionali, e ad acquistare la capacità di utilizzarle" (E. Bianchi, *Alcuni appunti sul metodo del servizio sociale*, in AA.VV., *Servizio sociale, sociologia, psicologia. Ripresa critica di un dibattito teorico*, Fondazione Zancan, Padova, 1983, pagg. 32-33). Sabatelli afferma che "il procedimento metodologico è sostanzialmente sempre identico, che può essere studiato come un unico insieme organico" ed evidenzia come esso aspiri a collocarsi in un campo d'azione che stabilisca "una chiara corrispondenza tra unitarietà del metodo del processo di aiuto e unitarietà come indirizzo politico e organizzativo degli interventi sociali in un determinato territorio" (Sabatelli E., *Unitarietà dell'intervento, unitarietà del processo metodologico*, in AA.VV., *Il servizio sociale come processo di aiuto*, Franco Angeli, Milano 1990, pagg. 82-83).

attori, e questo dimostra quanto l'impostazione formativa della sede accademica incida effettivamente sulle prassi in atto, al di là delle percezioni che studenti e supervisori possono averne. Il tirocinio a Genova presenta il limite di un monte ore decisamente insufficiente, evidenziato da molti:

Secondo me, non ti dico fare le ore che facevamo noi, perché noi ((tono ironico)) eravamo sempre là dentro, però un pochino più ore secondo me sì (...) io qua quasi tutti i tirocinanti hanno fatto di più, non ho mai trovato uno che mi ha detto "ma io non ci vengo perché ho finito le mie ore" (Maura, supervisore, Ministero, Genova). Secondo me ci vorrebbero più ore perché comunque il primo [anno] osservazione, però cento ore bene o male tra l'inserimento così nel servizio nuovo e tra l'osservazione delle varie cose passano in fretta e poi anche il secondo anno (...) le duecento ore sono anche un po' poche perché in questo secondo anno ho iniziato a fare delle cose un po' autonomamente però non da subito perché all'inizio il mio supervisore mi ha voluto un po' spiegare tutto, e quindi secondo me ho fatto abbastanza, però non troppo perché poi passano le duecento ore, sono un po' poche ecco (Sonia, tirocinante, Comune di Genova).

Per altro verso, il modello mostra una sua eccellenza nell'accompagnare lo studente, in un tempo pur breve, in un percorso di conoscenza, osservazione e sperimentazione autonoma, che giunge nella maggior parte dei casi (anche quelli critici, come si vedrà) ad affidare la gestione autonoma di alcuni casi. Emerge il dubbio che quando tale percorso si svolge in un servizio atipico, per il settore in cui opera, o per la natura giuridica (terzo settore), rappresenti una esperienza troppo specifica, settoriale, lontana dai modelli organizzativi prevalenti nei servizi sociali e socio-sanitari, tanto da rappresentare per lo studente un limite rispetto alla conoscenza e all'accesso in futuro ai servizi pubblici. A tale limite si sopperisce in parte attraverso la conoscenza "indiretta" degli altri servizi durante il tirocinio, sperimentando il lavoro di rete, e quella che è, almeno in tendenza, l'unitarietà delle politiche sociali su un determinato territorio.

A Sassari il tirocinio si sviluppa in un monte ore decisamente più adeguato e consente nella prevalenza dei casi la conoscenza di due diversi servizi. La criticità maggiore sembra rappresentata dal livello estremamente disomogeneo di sperimentazione autonoma a cui gli studenti arrivano nel tirocinio di III livello.

Il percorso del tirocinio si svolge, secondo il modello da sempre affermatosi nel servizio sociale, in parallelo con gli insegnamenti teorici, al fine di favorire un avvicinamento progressivo, teorico-pratico, alla professione, che consenta di sperimentare la conformità sia delle discipline teoriche sia della pratica nei servizi a quelle che sono le attitudini e gli orientamenti degli studenti. Tale modello, che presenta una indubbia validità e specificità rispetto ad altri percorsi (quello degli psicologi, per

esempio), incontra tuttavia dei problemi quando l'esperienza del tirocinio è, come si è visto, "assediate" dagli altri impegni di studio e di vita degli studenti, e quando, pur nel quadro delle propedeuticità previste dai regolamenti, emerge che la conoscenza di alcuni contenuti teorici non ancora affrontati gioverebbe molto all'esperienza formativa del tirocinio.

Emergono dalle riflessioni alcune ipotesi alternative, che, sia pure non praticabili negli attuali contesti formativi e organizzativi, rappresentano interessanti stimoli per pensare a possibili esperienze integrative:

Secondo me ci vorrebbe un anno solo di tirocinio continuativo in un servizio, proprio un anno dedicato a quello, primo e secondo anno solo lezioni e invece l'altro, il terzo anno proprio così (...) ogni giorno come se fossi proprio un assistente sociale, quindi gli orari che segue il tuo assistente sociale, però per fare questo ci vorrebbero molti più supervisori e risorse sul territorio perché non sarebbe possibile una turnazione (Gigliola, tirocinante, ASL Liguria).

Mi è sempre un po' rimasto questo dubbio se forse il tirocinio non sia più un aspetto, una parte da collocare alla fine di un percorso di studi completo, piuttosto che in itinere, e questo per la preparazione degli studenti, nel senso che soprattutto il terzo anno ma anche il secondo anno, quando tu inizi tutto l'aspetto metodologico, quindi gli strumenti, le tecniche (...) ci sono a volte delle situazioni in cui lo studente non è come dire preparato, deve ancora dare un esame piuttosto che [un altro], questo può essere il dubbio che avevo (Nicoletta, supervisore, ASL Liguria).

5.4.3 L'accompagnamento al tirocinio della sede accademica

Il tirocinio presenta un carattere intersistemico, che richiede una integrazione problematica tra diversi attori personali e istituzionali. I protagonisti diretti sono lo studente e il supervisore, ma il soggetto promotore è altrove, è l'università che nel suo progetto formativo ha bisogno di includere un'area esterna che concorre al conseguimento dei propri obiettivi.

L'interrogativo posto a studenti e supervisori riguarda l'incidenza effettiva del progetto formativo dell'università, l'accompagnamento svolto da docenti e tutor accademici, in termini di progettazione, monitoraggio e valutazione finale, rispetto a questa esperienza che si colloca altrove e che pertanto già di per sé costituisce un parziale ritiro dell'istituzione universitaria rispetto a questa area del percorso formativo.

Le risposte appaiono articolate e legate alle diverse situazioni locali. A Genova appare ricorrente, da parte dei supervisori, il confronto tra un *prima*, costituito dai corsi precedenti dove vigeva il numero chiuso, e un *dopo*, rappresentato dal corso di laurea

che aprendo l'accesso ha reso necessario un cambiamento dell'assetto organizzativo. L'effetto rilevato si concretizza nel venire a mancare della presenza, dapprima sistematica, dei docenti di tirocinio nell'attuazione dei singoli tirocini, e quindi in una condizione, almeno parziale, di "abbandono", che tuttavia è temperata dalla possibilità di ricorrere ai docenti quando si presentino particolari problematiche. La funzione importante del docente viene vista come possibilità di un confronto, come rimando e punto di osservazione esterno che può dare indicazioni sul percorso da seguire, come anello di congiunzione tra la pratica del tirocinio nel servizio e l'apporto teorico dell'istituzione accademica. La causa di tale 'perdita' non è riconducibile all'ingresso della formazione di servizio sociale in università, che viene ritenuto positivo sia in termini di status che di preparazione teorica, ma al passaggio dal numero chiuso ad una possibilità senza limiti di accesso. Questa trasformazione implica anche una perdita di attenzione per la singola persona, che prima era conosciuta per nome dai docenti, ora rischia di diventare un numero di matricola:

A me manca un po' la presenza del docente di tirocinio, con cui a volte fare il punto per capire su che cosa andare ad approfondire l'attività di tirocinio (...) quindi avere un rimando (...) non sono neanche mai venuti a vedere il nostro servizio, tanto per capire un po' come siamo strutturati, che ritmi abbiamo, che problematicità abbiamo, se ne stanno un po' di quello che diciamo noi ecco (Floriana, supervisore, ASL Liguria).

[Dall'università] mi sono sentita un po' abbandonata ecco, c'è da dire che qui ci sono (...) altre colleghe che lo fanno da un po' di anni, effettivamente mi sono fatta dare una mano da loro, anche per capire quali potessero essere anche i compiti un po' congrui per un tirocinante, per non rischiare né di fargli fare troppo poco né di buttarlo troppo allo sbaraglio ecco (Rita, supervisore, Comune di Genova).

Ho visto un'evoluzione negli anni, mentre nella prima fase (...) il supervisore veniva molto accompagnato, soprattutto nel discorso di interiorizzazione del metodo, e c'era una stretta connessione tra gli apporti teorici e l'esperienza poi di supervisione, e il docente di tirocinio faceva molto da trait d'union tra l'università e l'esperienza di supervisione, negli ultimi anni ho visto che c'è questo progetto teorico che poi è andato avanti, però è molto lasciato all'ideologia del supervisore, io che ho impostato in un certo modo l'esperienza di supervisore continuo con questo mio sistema; è diventato molto più autonomo e molto più delegato, la linea viene un po' delegata al supervisore, molto di più, non c'è quell'affiancamento che c'era prima, non so se sia un bene o un male, però ho notato un po' questo cambiamento (Diletta, supervisore, Comune di Genova).

Era a numero chiuso, c'era una grande attenzione per noi, una grande disponibilità, eravamo in 30 per cui se uno aveva qualche dubbio, qualcosa da chiedere, cioè non è che adesso non ci sia disponibilità, però in 30 uno ti conosceva per nome, sapeva che faccia avevi, era proprio un rapporto estremamente diretto e era un po' più una gestione quasi scolastica, per cui chiaramente eri un po' più accudito (...) Adesso li vedo un po' più isolati, un po' più soli, è chiaro che un titolo universitario è una laurea (Donatella, supervisore, Comune di Genova).

Qualcuno vive questo cambiamento senza dare valutazioni, esso rappresenta di fatto l'assunzione da parte del supervisore di una maggiore autonomia nella gestione del tirocinio, nel contempo segna un indubbio arretramento del modello del "doppio accompagnamento" che a Genova, come in altre sedi accademiche, era stato teorizzato fin dagli anni '80.

A Sassari la storia del corso di servizio sociale è più breve e non si presenta quindi questo confronto tra periodi successivi. Anche qui la maggior parte dei supervisori rileva carenze nel ruolo dei docenti di tirocinio, e quindi una scarsa presenza dell'università all'attuazione dei tirocini; la causa viene attribuita soprattutto alla condizione contrattuale dei docenti, che svolgono tale funzione nel poco tempo che rimane oltre la propria ordinaria attività lavorativa. Viene, come a Genova, evidenziato che manca la presenza "terza" del docente durante il percorso di tirocinio, cui solo in parte si è sopperito con l'introduzione di figure di tutor, ed emerge anche questa percezione di studenti "soli" e "abbandonati", che non corrisponde del tutto alla realtà perché in effetti hanno la possibilità di rivolgersi al docente e al tutor.

[Il tirocinio] è abbastanza delegato, in questo momento è abbastanza delegato, probabilmente anche per le difficoltà dell'università, o per lo meno dei docenti di tirocinio che svolgono altre attività (...) chiaramente ci fosse un docente di tirocinio in ruolo sarebbe un'altra cosa, avrebbe il tempo di seguire e di confrontarsi, anche se rispetto all'università il fatto del tutoraggio ha sopperito, con l'interessamento dei dottorandi, ha sopperito un po' a questo, però diciamo in linea di massima ci deve essere un rapporto molto più stretto (...) è necessaria la terza persona, che valuti il lavoro che stiamo facendo, quindi una supervisione al tirocinio, non al supervisore ma al tirocinio, come si sta svolgendo (Ivana, supervisore, ASL Sardegna).

Ascoltando anche i commenti che fanno gli studenti io li vedo molto soli, nel senso che poi il tirocinio lo segue il supervisore, poi nella fase conclusiva, al momento dell'esame, passa al vaglio diciamo del docente, però non vengono seguiti durante il percorso, almeno questa è la percezione che ne ho avuto io (Marisa, supervisore, comune della provincia di Sassari).

Sento molto una delega ((sorridente)) perché i contatti sono all'inizio e alla fine, quando va bene ((sorridente)), durante il percorso non c'è nessun tipo di contatto con l'università, e poi anche alla conclusione, noi non siamo coinvolti, cioè ci chiedono sì la valutazione conclusiva, però non c'è un rapporto diretto, nel momento in cui lo studente comunque effettua l'esame ad esempio di tirocinio, noi non ci siamo (...) intanto durante il percorso secondo me l'università dovrebbe essere più presente, cioè stabilire dei momenti proprio di confronto (...) anche gli studenti questa cosa la sentono, cioè nel momento in cui fanno tirocinio loro si sentono comunque molto staccati dall'università, cioè buttati dentro un servizio, se ti va bene c'è un supervisore che ti segue, però se hanno delle difficoltà non sanno a chi rivolgersi, cioè c'è un po' di disorientamento, e anche da parte dei supervisori comunque, non c'è una restituzione rispetto al lavoro che tu fai col tirocinante (Flavia, supervisore, comune della provincia di Sassari).

Questa mancanza di condivisione nella valutazione finale viene rilevata anche da altri, e costituisce probabilmente un fattore rilevante che accentua la percezione di un distacco tra servizio e università; la valutazione scritta e il contatto telefonico non vengono ritenuti sufficienti, e si propone risolutamente un incontro finale di valutazione con la presenza di studente, supervisore e docente:

Si secondo me è quella la modalità, l'unica modalità (Marisa, supervisore, comune della provincia di Sassari).

Non mi sarebbe dispiaciuto un confronto finale a quattr'occhi, anche con i docenti dell'università di Sassari, cosa che invece non abbiamo avuto (Fabiana, supervisore, ente del terzo settore con sede nella provincia di Sassari).

La richiesta di una presenza nel momento finale potrebbe anche essere associata all'esigenza di sentirsi maggiormente riconosciuti e valorizzati nel ruolo di supervisori; in più di un caso emerge la percezione di un "essere utilizzati" solo in termini strumentali e non valoriali.

Rapporto non ce n'è con l'università, l'università ci utilizza ((espressione ironica)) ci utilizza solo per il tirocinio, punto, basta, non c'è nessun rapporto con l'università ((sorride)) mi dispiace dirlo, probabilmente è anche una colpa nostra, che non ricerchiamo questa cosa, non sto dicendo che la colpa è dell'università, potrebbe essere dell'università, ma potrebbe essere anche nostra (Rossana, supervisore, ASL Sardegna).

Su questo sono un po' critica, però l'università la sento così, un po' che mi ((sorride)) mi segue per piazzare il tirocinante, perché poi non tutte le colleghe sono disponibili, per cui questo è quello che sento insomma (Ilaria, supervisore, ASL Sardegna).

A Genova la valutazione finale assume un carattere maggiormente formalizzato attraverso un esame vero e proprio, alla pari degli altri, cui tuttavia viene attribuita non una votazione ma una approvazione; la condivisione con il supervisore per contro è meno formalizzata: la valutazione scritta dell'assistente sociale non è obbligatoria ed è poco praticata, nell'ultimo anno si è sperimentata la presenza del supervisore al momento dell'esame ma questo si è concretizzato in pochi casi a causa degli numerosi impegni di lavoro. Tuttavia i supervisori non rilevano tale mancanza, se non in un caso, probabilmente perché sussiste uno scambio di informazioni per via informale, inoltre il ruolo del supervisore viene sentito come riconosciuto, probabilmente per la pluridecennale e consolidata esperienza nei servizi e nel corso di servizio sociale, e non dà luogo all'espressione di malcontenti.

Una cosa che va pretesa è comunque un minimo di feedback anche scritto da parte del supervisore, non solo la firma sulla relazione di tirocinio (...) anche la presenza del supervisore quando viene svolto un esame, quello secondo me può essere anche un momento interessante ecco, una cosa che può essere utile (Nicoletta,

supervisore, ASL Liguria).

Da parte di alcuni supervisori, sia a Genova che a Sassari, emerge una posizione più riflessiva e articolata, che, senza nascondere le carenze, dovute a difficoltà organizzative, riconosce la presenza di un progetto formativo dell'università, che incide sulle singole realizzazioni, e che assicura comunque un sostegno e un riferimento di fronte alle possibili difficoltà che si possono presentare. Un assistente sociale che ha contatti con più corsi di laurea di diverse discipline rileva come ci sia nel tirocinio di servizio sociale una migliore progettazione ed anche una presenza dell'università che, pure nelle difficoltà organizzative, non viene a mancare.

Io devo dire che in tutte e tre le facoltà di servizio sociale ho trovato molta progettazione da parte dell'università rispetto ad altre facoltà, perché noi accogliamo tirocinanti anche di psicologia, scienze della formazione (...) sì, in tutte le facoltà di cui parliamo incluso Sassari, certo ho avuto questa possibilità, e, nonostante anche il momento di disorganizzazione che c'era a Sassari, c'è stato modo di contattare, di trovare, di avere le risposte necessarie (Fabiana, supervisore, ente del terzo settore con sede nella provincia di Sassari).

Ritengo che ci sia sempre un progetto e un monitoraggio. Nell'ultimo tirocinio, in cui sono emerse delle difficoltà, c'è stato uno scambio con il tutor (...) devo dire che quando ho avuto bisogno, ho sempre trovato collaborazione nell'università, e per università non intendo il rettore o il preside, ma intendo le persone, i docenti, i tutor (Monica, supervisore, Ministero, Sassari).

Un problema rilevato da alcuni supervisori, rispetto all'assetto organizzativo della formazione universitaria, è la carenza di momenti in aula in cui gli studenti che svolgono tirocinio possano confrontarsi con il docente e tra di loro per ritornare alle esperienze svolte nei servizi, connetterle alla teoria, ed elaborare delle riflessioni: una formazione che costituisca una "palestra", un luogo di esercitazione, di preparazione, di rivisitazione rispetto all'attività di tirocinio collocata nei contesti reali. Si tratta di un'osservazione che scaturisce dal confronto con l'esperienza svolta nelle precedenti scuole di servizio sociale, dove questo momento di saldatura delle conoscenze era particolarmente curato. Emerge che la presenza di laboratori, più sistematica a Genova, più occasionale a Sassari, è comunque insufficiente e non riesce a realizzare questa connessione tra teoria, prassi e teoria, che viene così lasciata all'elaborazione autonoma dello studente e all'accompagnamento del supervisore, con un ruolo del docente che rimane marginale rispetto a questo processo.

L'università si sta muovendo in maniera molto diversa, nel senso che noi avevamo Metodi e Tecniche del Servizio Sociale in cui facevi proprio le simulate di quello che era il caso portato dal docente, preso dai servizi e rifatto con i role play; quindi era già una palestra l'attività formativa; c'erano i ragazzi che si mettevano in gioco,

chi faceva l'assistente sociale, l'altro che faceva l'utente, ognuno con le sue parti, poi c'erano gli altri ragazzi che prendevano nota, poi cioè c'era un messa in comune, chi aveva fatto l'osservatore diceva le sue cose, poi si ripartiva con tutti, rivedere la teoria, prassi teoria prassi (Floriana, supervisore, ASL Liguria).

Nelle scuole a fini speciali, porto avanti anche la mia esperienza, il tirocinio poi veniva contestualizzato in aula e questo passaggio, questo momento con l'università viene a mancare e quindi rimane il rapporto con il supervisore punto e basta, finisce con il supervisore e poi con la valutazione finale del docente di tirocinio, che si basa su una relazione che è stata fatta e su quello che racconta il supervisore (Ivana, supervisore, ASL Sardegna).

Sembra che a volte gli studenti non abbiano abbastanza spazio per parlare e per essere seguiti all'università e quindi non riescano, capisci? Non riescono a rielaborare bene quello che fanno nel tirocinio perché non c'è abbastanza spazio per esprimerlo (Fabiana, supervisore, ente del terzo settore con sede nella provincia di Sassari).

Nei rapporti con l'università, una funzione importante può essere svolta da periodiche riunioni tra docenti di tirocinio e supervisori, che permettono un confronto delle esperienze e un sostegno rispetto a possibili situazioni di difficoltà; in generale emerge che questi incontri sono ritenuti utili, a Genova vengono organizzati con una certa sistematicità, a Sassari in modo più episodico, tuttavia non sempre gli impegni di lavoro e anche le distanze permettono ai supervisori di partecipare. Un'assistente sociale lamenta di non aver mai avuto un confronto con le colleghe sull'esperienza di tirocinio. Ci sono state negli ultimi anni, sia a Genova che a Sassari, alcune iniziative formative, a cui hanno partecipato una parte significativa di supervisori; vengono espressi alcuni apprezzamenti, ma nel complesso non emerge un consistente "bisogno formativo". Ciò potrebbe essere spiegato col fatto che i supervisori intervistati per la gran parte hanno una esperienza consolidata di conduzione di tirocini, e che anche nei casi di minore esperienza specifica, sono comunque professionisti esperti e motivati ad aggiornarsi che fruiscono in generale delle occasioni formative fornite dall'università, dalla professione e dal mondo dei servizi.

Passando ad esaminare le riflessioni degli studenti, si rilevano alcune tendenze prevalenti sia a Sassari che a Genova. Lo studente, inviato dalla sede accademica in un luogo "altro", nuovo e sconosciuto, percepisce da questo momento il ruolo prioritario del supervisore e considera l'università è presente solo all'inizio e alla fine, con un ruolo che talvolta viene vissuto come burocratico. Anche quando si avverte che l'università ha un progetto e fornisce linee guida ai supervisori, viene fatto notare che sta alla volontà del supervisore attenersi o meno alle stesse. Altri studenti propongono

un punto di vista diverso, soprattutto a Genova, dove i docenti incontrano in alcune fasi i tirocinanti, soprattutto con funzioni di preparazione all'esperienza.

Dall'università vedo più una cosa burocratica comunque di indirizzarci verso i servizi e poi basta; poi al momento della convalida del tirocinio, tutta burocrazia, mi sembra, mi è sembrato comunque, non c'è una grande interazione, ecco (...) mi sarebbe piaciuto per esempio facendo il tirocinio II e III, non degli incontri ma proprio che il professore di tirocinio mi chiedesse periodicamente come sta procedendo e una sorta di verifica, sinceramente (Giovanna, tirocinante, ASL Sardegna).

[Il tirocinio] lo imposta il supervisore, il ruolo dell'università per come l'ho vissuta io è stato molto marginale, cioè alla fine dei conti la relazione dovevi fare punto e basta, poi le modalità operative, quello che dovevi fare, quello che ti dovevi studiare era il supervisore che te lo diceva (...) [la relazione è stata] solamente verificata, non discussa, ho presentato le mie paginette punto e basta (Sabrina, tirocinante, comune della provincia di Sassari).

[L'esperienza di tirocinio] accompagnata sì, la vedo accompagnata, nel senso che comunque ci sono state anche delle lezioni di preparazione, cioè prima dell'effettivo arrivo al servizio, senz'altro lezioni teoriche che comunque spiegano qual è il ruolo, le modalità di svolgimento del tirocinio; mi sembra che in realtà ci sia un accompagnamento, e poi è fondamentale il fatto che ci sia un ritorno, nel senso che poi c'è l'esame in cui si fa un riesame insieme all'università, con il docente di tirocinio, dell'esperienza (Daniela, tirocinante, ente del terzo settore con sede nella provincia di Genova).

Il momento della stesura della relazione finale, la discussione e la valutazione del docente rappresentano un momento importante, su cui si soffermano gli studenti: si tratta di una saldatura, sia pure ex post, tra tirocinio e università; l'esperienza viene simbolicamente riportata, ricondotta, dal suo luogo di svolgimento, il servizio, alla sede accademica che la recepisce e la integra nei curricula degli studenti. Questo momento si realizza a Genova nell'esame di tirocinio; a Sassari in un incontro di valutazione finale, che in qualche caso non si è svolto limitandosi alla consegna della relazione percepita come mero atto burocratico dagli studenti. Per contro in altri casi la stesura e la discussione della relazione vengono considerati momenti importanti di riflessione, prima personale e poi condivisa, sull'esperienza svolta. Una studentessa evidenzia l'incongruenza della sede accademica che, a fronte di una dichiarata importanza del tirocinio, non riconosce allo stesso neppure una votazione sul libretto e una funzione selettiva alla pari di quella svolta dagli altri esami.

Intanto, una cosa che non capisco, non capisco perché se il tirocinio è così importante, cioè è fondamentale rispetto al corso di studi, non capisco perché non ci sia proprio un giudizio (...) un voto, perché invece, confrontandomi con delle mie amiche che fanno logopedia per esempio, da loro invece è fondamentale l'esame di tirocinio, cioè se si è bocciati all'esame di tirocinio, bisogna ricominciare tutto l'anno, quindi mi sembra che rispetto appunto ad altre professioni, come per esempio i logopedisti, sia attribuita minore importanza,

proprio dal punto di vista dell'organizzazione dell'università (Daniela, tirocinante, ente del terzo settore con sede nella provincia di Genova).

Anche da parte di qualche supervisore emerge la necessità di riconsiderare la funzione selettiva che il tirocinio dovrebbe svolgere: stabilire criteri condivisi sulla cui base valutare se un tirocinante può effettivamente procedere verso l'esercizio della professione.

Quindi occorre essere un po' più selettivi nella valutazione di chi va poi a svolgere la futura professione, quindi ci deve essere più rapporto con il supervisore e l'università, anche per stabilire dei criteri (...) se l'università ti da un modello dei tirocini (...) è necessario che tutti quanti lo contestualizziamo in maniera tale da arrivare ad avere una valutazione delle persone che sia un po' più rispondente alla realtà (Ivana, supervisore, ASL Sardegna).

Da quanto finora detto, la presenza dell'università e del docente durante lo svolgimento del tirocinio viene per molti aspetti ritenuta insufficiente, caratterizzata da carenze sia formative che organizzative; per altri versi è fatta oggetto di osservazioni critiche, a volte polemiche, a volte più riflessive, in ogni caso “dire nettamente che l'università è fuori non lo puoi dire”. Una studentessa afferma che un determinato intervento del docente, volto a segnalare una sua difficoltà attitudinale verso la professione, le è sembrato una interferenza negativa, ma poi riconosce riflettendo che ha contribuito a stimolare un percorso evolutivo e di “sblocco” rispetto ad una condizione di precedente stallo. Altri sottolineano che una certa distanza della sede accademica dai luoghi di tirocinio rappresenta un fattore positivo, in quanto rappresenta per l'università il saggio riconoscimento che “tutto non può fare” e che la formazione, in questa professione complessa, ha bisogno di aprirsi a luoghi e fonti diverse; in termini più polemici, la delega al supervisore della guida del tirocinio viene valutata positivamente perché evita possibili “danni” che una presenza più stringente della sede formativa potrebbe provocare.

Nel mio caso secondo me, io [l'università] l'ho sentita parecchio presente, all'inizio sinceramente in maniera un po' negativa, perché io ho avuto all'inizio subito dei problemi, perché un professore mi aveva subito, non so se giustamente, aveva notato in me un problema diciamo a livello personale, proprio caratteriale, quindi questa cosa all'inizio mi ha un po' bloccato (...) quindi, l'università è molto presente, perché se si è accorta che io all'inizio ero così, vuol dire che hanno subito capito com'ero fatta senz'altro (...) all'inizio dovevo ancora capire come prenderla (...) poi capendo la motivazione, facendo una ricerca dentro di me, ho detto che forse se mi hanno detto questo è perché hanno visto in me qualcosa che non va e quindi devo lavorarci, l'aspetto diciamo più complicato nel mio tirocinio è stata la mia personalità, il mio carattere, perché io essendo persona molto chiusa avevo paura ecco (Tiziana, tirocinante, Ministero, Genova).

Io credo che l'università tutto non possa fare, quindi la vedo sì come una delega nel senso buono, credo anche memore della mia esperienza di giurisprudenza, credo che l'università abbia una base formativa dal punto di vista teorico e ti debba quello nel migliore dei modi (...) fatto questo secondo me l'università più di un tot non può fare, a giurisprudenza è stato tutto teorico mi ricordo, non c'è stata mai nessuna delega a cogliere qualcosa di pratico, credo che questo corso invece io l'ho trovato molto più formativo perché comunque ti ha dato la possibilità di cominciare a immergerti in quello che poi è il futuro uscito dall'università (Graziella, tirocinante, ASL Liguria).

Secondo me per fortuna l'università non ci mette proprio lo zampino, perché di solito quando ci mette lo zampino fa dei danni, perché alla fine, a parte i pochi assistenti sociali che son qua dentro, se fosse delegato ad altre persone che non sanno neanche cosa sia fare l'assistente sociale, sarebbe un dramma (Barbara, tirocinante, Comune di Genova).

Alcuni studenti rilevano il problema della carenza di servizi disponibili ad accogliere tirocinanti; si tratta di una situazione che, soprattutto a Sassari, provoca ritardi nell'avvio del tirocinio e quindi in tutto il percorso di studi, e comunque è causa di disagi, necessità di spostamenti, collocazione in settori troppo specifici e ritenuti poco adeguati. Con tono anche polemico, la responsabilità di queste carenze organizzative viene attribuita sia all'università che ai professionisti; in modo più riflessivo, si riconosce che si tratta di una funzione che richiede un forte impegno da parte del supervisore, la disponibilità a mettersi in gioco, e dunque non può essere obbligata. Una studentessa riteneva che il supervisore percepisse un sia pur minimo incentivo economico; la disponibilità alla fine viene reclamata come un atto di coscienza etica da parte di professionisti che si sono formati grazie all'accompagnamento assicurato da qualche esperto e che dunque dovrebbero a loro volta trasmettere ai più giovani quello che a in precedenza hanno ricevuto.

Ho dato tutti gli esami prestabiliti secondo i tempi decisi dal corso di laurea, quindi pretendevo di poter svolgere il tirocinio nei momenti giusti, e non che il tirocinio potesse ritardare il mio percorso di studi (...) quindi comunque mi sono sempre informata e mi sono battuta per avere le sedi (...) le responsabilità sono un po' sparse, nel senso che a Sassari ci sono pochi enti, ma anche nella provincia di Sassari ci sono pochi enti che accettano tirocinanti (Giuliana, tirocinante, ASL Sardegna).

Allora diciamo che l'università si pone come quella che il tirocinio è importantissimo, bisogna farlo, poi diciamo che è lasciata un po' così la cosa nel senso, io non do colpa all'università ma do colpa forse ai servizi che non tutti ritengono quest'esperienza fondamentale (...) anch'io compresa, non tantissimo tempo ma mesi son passati prima che potessi fare il tirocinio, proprio perché è difficilissimo trovare degli enti che immediatamente siano disponibili ad accettare uno o due tirocinanti, proprio perché probabilmente oberati dal lavoro, ritengono il tirocinante più che una risorsa un peso, per cui questa cosa diventa sempre più difficile, l'università che cerca di venirti incontro magari trovando anche altri servizi che però di fatto non sono quelli magari veramente interessanti (Teresa,

tirocinante, ASL Sardegna).

Per carità non ci sono magari neanche tanti servizi disposti ad accogliere tirocinanti, cioè più che altro tanti professionisti a voler accompagnare uno studente in un cammino così, perché, per mille motivi, un po' perché ti blocca, un po' ti mette alla prova, un po' non deve essere sicuramente facile però anche loro sono stati studenti e quindi ogni professionista si dovrebbe mettere una mano sulla coscienza pensare che anche a lui in passato hanno insegnato (...) quindi un po' ti trovi [lasciato a te stesso] l'università un po' ti abbandona sotto quel punto di vista (Diana, tirocinante, comune della provincia di Sassari).

Il ruolo dell'università nel tirocinio non è solo oggetto di rilievi critici, spesso per le carenze nell'attività di predisposizione delle condizioni organizzative e formative, talora anche per il supposto rischio di una presenza "eccessiva", ma è anche riconosciuto come fonte di opportunità quando favorisce un confronto tra gli studenti nei laboratori di preparazione e accompagnamento dell'esperienza di tirocinio, che a Genova sono inseriti nel percorso di studio. Ascoltando l'esperienza degli altri studenti il tirocinante prende conoscenza del funzionamento degli altri servizi, confrontandosi con il docente ottiene suggerimenti e indicazioni in riferimento al proprio percorso di apprendimento nel tirocinio, con gli eventuali correttivi da apportare all'esperienza.

[Gli incontri sono utili] perché senti l'esperienza degli altri e se hai dubbi comunque chiedi e quindi t'aiutano, io ci sono sempre andata personalmente, poi avevo poco da dire perché non avevo lamentele (...) se magari non vedi mai in queste 300 ore il professore non sai se stai facendo quello giusto, avere un po' più di linee può essere utile (Valeria, tirocinante, Comune di Genova).

Si sono utili, se no uno non conoscerebbe bene gli altri servizi (...) abbiamo fatto delle simulazioni di casi durante le lezioni e son servite, ho sentito anche di persone che erano al SERT (...) non sapevo come poteva essere lì all'interno, invece confrontandomi con gli altri studenti ho capito anche le differenze che ci sono tra un servizio e un altro (Tiziana, tirocinante, Ministero, Genova).

È interessante la notazione che questa "rete" di confronto tra le diverse esperienze non fruisce solo dei momenti formali organizzati dall'università, ma si allarga e si arricchisce anche nei momenti informali, che gli studenti, con la loro curiosità di conoscere e di ampliare il raggio dell'osservazione, continuamente creano. Anche queste occasioni diventano luogo formativo, non solo di scambio di informazioni, ma anche di riflessioni sulla relazione con l'utente, sulle modalità di accoglienza della persona e di ascolto del bisogno, e luogo di scambio di esperienze "significative", quindi "personali" nel senso più pieno, perché hanno coinvolto le diverse dimensioni della persona.

Devo essere sincera abbiamo sempre parlato anche molto fuori dagli incontri con la docente responsabile del tirocinio, ne abbiamo sempre parlato molto anche tra di noi, quindi con le persone con cui ho legato di più durante il corso, ci siamo

scambiate anche molti dubbi e considerazioni inter nos, anche mangiando un panino, e m'ha fatto strano, perché comunque solitamente come dire quando esci dall'università tendi a parlare di tutt'altro, invece ci siamo ritrovati spesso a parlare tra di noi, avevo un'amica che lo faceva in una salute mentale, quindi a confrontare magari le differenze di metodi, le differenza nell'accoglienza dell'utente, nell'esporre il bisogno (...) oppure servizi completamente diversi, tipo il SERT, qualcuno mi parlava dell'UEPE, nel piccolo è stato un po' un modo di rubare qualcosa agli altri e anche nel modo di relazionarsi con l'utenza, ne abbiamo parlato molto, e questo mi ha fatto capire che comunque è stata un'esperienza significativa per tutti, perché quando parli di una cosa ti suscita interesse inevitabilmente, l'ho visto in molti di noi (Graziella, tirocinante, ASL Liguria).

Gli studenti non hanno, come i supervisori, conoscenza dei metodi formativi vigenti nelle precedenti scuole di servizio sociale; risulta ancor più significativo che pongano l'attenzione sull'importanza di laboratori in aula in cui simulare situazioni pratiche o fare esercitazioni, in quanto già in qualche modo sperimentati, o anche solo conosciuti per sentito dire. Emerge la necessità di un "luogo intermedio", che aiuti a fare sintesi tra insegnamenti accademici, avvertiti in sé troppo teorici, e una pratica nei servizi che presenta un forte impatto; una "palestra" – dice un supervisore –, qui si parla di un'esperienza che faccia "drizzare le antenne", che raccordi l'insegnamento di Metodi e Tecniche con la realtà osservata nel tirocinio, che consenta di sperimentarsi con la scrittura in un contesto accademico che invece utilizza quasi esclusivamente la comunicazione orale.

Abbiamo fatto degli incontri che ci hanno accompagnato, ne abbiamo fatti molti all'inizio, prima proprio di cominciare, prima dell'ingresso nei servizi, e quindi sono stati importanti anche perché abbiamo fatto qualche piccola simulazione immaginando di essere o l'assistente sociale o l'utente, e già lì abbiamo tutti cominciato a capire che non era così facile perché mi ricordo che sono state delle simulazioni abbastanza sofferte e quindi lì abbiamo cominciato a drizzare tutti le antenne (Graziella, tirocinante, ASL Liguria).

Siamo troppo chiusi negli schemi dell'esame, del credito, del fatto che se non dai l'esame non puoi fare il tirocinio, dovrebbe proprio andare di pari passo, fare delle giornate in cui si spiega anche Metodi ma con molta calma, e applicarlo al tirocinio, cioè a quel punto si che sarebbe utile l'incontro con l'insegnante, però dovrebbe essere una cosa molto più dinamica, non attaccata a un libro, una forma di supervisione in aula, sarebbe anche un modo per capirle un po' di più, anche perché non sono l'unica diciamo a pensarla così, al fatto che le cose studiate sul libro per l'esame di Metodi I all'inizio non fossero assorbite (Barbara, tirocinante, Comune di Genova).

La professoressa X c'ha detto che a Nuoro facevano dei laboratori di tirocinio, dove i tirocinanti ancor prima di iniziare l'attività di tirocinio vera e propria, dovevano seguire dei laboratori, dove venivano fatte delle rappresentazioni di colloqui, piuttosto che come si scrive una relazione, perché per quanto riguarda ((tono lievemente ironico)) come si fa una relazione, la documentazione di servizio sociale l'abbiamo letta sui libri, ce la siamo studiata, abbiamo discusso all'esame poi è finita lì. Per come l'ho vissuta io, le mie compagne di corso, relazioni vere e

proprie non ne abbiamo mai fatto (...) l'università ti dà le basi, ti dice che approccio dovresti avere, come ti dovresti comportare, quali sono i principi che ti devono guidare, però è una cosa molto [teorica], una nuvoletta, perché poi quando sei dentro l'ufficio, che hai l'utente di fronte o che il supervisore ti dice "dai aiutami a fare questa relazione" e chi ne ha mai fatto? Chi ha mai fatto un colloquio? Molto, molto teorica la cosa è stata qui all'università, cioè secondo me manca proprio il fare laboratori, il dire "ragazzi, dai, facciamo una relazione, facciamo una segnalazione, un qualcosa" cioè fateci scrivere! Dateci carta e penna! Perché leggerci un libro, non c'era bisogno di iscriversi all'università per leggere un libro! (...) l'ultima volta che abbiamo preso carta e penna per mettere giù due righe, che non fossero riassunti del libro, è stato alle superiori (Sabrina, tirocinante, comune della provincia di Sassari).

Le osservazioni degli studenti, sia di Genova dove i laboratori non sempre sono percepiti come soddisfacenti, sia di Sassari dove invece sono soprattutto evocati, convergono nell'esigenza di andare oltre un apprendimento "attaccato a un libro", ed essere aiutati a fare una sintesi di discipline teoriche diverse e di esperienze pratiche, oggi lasciata soprattutto all'elaborazione individuale. La percezione di entrare in un servizio sentendosi del tutto impreparati ad affrontare le situazioni reali viene definita "traumatica", perché è troppa la distanza tra la "nuvoletta" dei principi e delle teorie, e la realtà esigente rappresentata dagli utenti e dai compiti quotidiani, per esempio la relazione da scrivere.

Il percorso formativo comprende sia gli insegnamenti teorici in aula, sia la conoscenza della pratica nel tirocinio, ma si tratta di due mondi, di due culture diverse, che chiedono una ricomposizione, e se l'accompagnamento dell'università a questo proposito risulta carente, lo studente si ritrova solo di fronte ad un difficile compito.

Lo studente si ritrova a fare un lavoro mentale molto molto importante quando si trova davanti a un lavoro da svolgere, a un compito da svolgere all'interno di un ente. Devi ricondurre le tue conoscenze teoriche a quelle pratiche ma è veramente un lavoro molto solitario, mi sono resa conto, ci sono tanti aspetti pratici che non vengono quasi mai toccati durante le lezioni, e invece lo studente ha bisogno di concretezza, perché poi è vero, i collegamenti li devi fare da sola, e non tutti sono capaci di farlo, perlomeno c'è chi ha più bisogno di una mano, e quindi sì, i modelli teorici, l'approccio sistemico relazionale, ecologico, ti rendi conto di quanto sia importante poi effettivamente nel lavoro sul caso, con la famiglia, però è veramente un lavoro che lo studente si ritrova a fare da solo, cioè o lo comprendi che è così e che stiamo parlando di tutto ciò su cui abbiamo studiato, oppure c'è un po' di difficoltà a fare [il collegamento], non è immediato ecco, quello che voglio dire (Elisa, tirocinante, ente del terzo settore con sede nella provincia di Sassari).

Si tratta di una sfida che coinvolge certamente tutti gli insegnamenti accademici, ma prima di tutto il progetto formativo e la didattica delle stesse discipline professionali, che sono chiamate a raccordarsi con il tirocinio e a proporre fattivamente quella sintesi

teoria-pratica-teoria, affermata a parole, ma difficile da declinare in sperimentazioni in aula, che pure gli studenti richiedono.

È interessante notare come le notazioni degli studenti sulla carenza di una integrazione nella formazione tra teoria e pratica si accompagni ad una valutazione positiva della preparazione fornita dal corso di laurea. A Sassari come a Genova gli studenti ritengono in linea di massima che l'università fornisca una buona formazione, facendo solo qualche osservazione critica sulla scarsa utilità di qualche disciplina compresa nel percorso di studi oppure sullo stile di insegnamento di alcuni docenti. Vengono inoltre indicati gli ambiti di conoscenza rispetto a cui si dovrebbe ampliare l'offerta formativa, in particolare la conoscenza di lingue e culture diverse e quindi anche la dimensione dell'interculturalità. A fronte di un insegnamento teorico valutato complessivamente adeguato, ciò che, almeno da alcuni studenti, viene percepito come più carente è il processo formativo di integrazione con la pratica, la caratterizzazione del sapere come sapere pratico, che può trovare una corrispondenza e uno sviluppo nelle situazioni concrete sperimentate nel tirocinio.

Da parte dei supervisori le valutazioni sono più critiche: in generale ritengono che l'università fornisca un apporto teorico più completo, rispetto alle scuole precedenti, ma con significative carenze sulle conoscenze più importanti per l'esperienza di tirocinio. Qualcuno sottolinea la scarsa conoscenza della normativa regionale e di settore, della organizzazione dei servizi e delle autonomie locali; altri invece mettono maggiormente in evidenza una debole preparazione sul piano della metodologia e degli strumenti del servizio sociale, come il colloquio. Si verifica il fenomeno che a studenti poco preparati su queste aree, si avvicinano altri studenti che dispongono di buone conoscenze: alcuni supervisori ritengono pertanto che il problema non sia costituito da carenze nella formazione, ma dall'atteggiamento più o meno motivato a conoscere da parte degli studenti.

Anche un supervisore rileva la scarsa capacità di scrittura, che, come affermava Sabrina, tirocinante, potrebbe essere utilmente sperimentata in un laboratorio teorico-pratico.

Una cosa che ho notato di grossa difficoltà che hanno questi ragazzi è di scrivere (0.3) proprio di scrivere, per cui il fare relazioni, il dover preparare della documentazione, soprattutto le relazioni scritte (...) hanno veramente poca dimestichezza con la sintassi, con la lingua, proprio con lo scrivere (Floriana, supervisore, ASL Liguria).

È interessante notare che questa distanza tra teoria e pratica nella formazione, tra insegnamento universitario e pratica nei servizi, da più voci lamentata come un problema a cui dover porre rimedio, venga invece considerata da un supervisore come una fisiologica differenza tra due realtà istituzionali e organizzative caratterizzate da obiettivi ed attività diverse.

Vedi proprio persone che non hanno ancora idea secondo me di che cos'è il servizio sociale, anche perché la presentazione del servizio sociale da parte dell'università è molto staccata da quello che è il reale servizio sociale, ovviamente, l'università è formazione, noi siamo pratica quindi è normale questo (Rossana, supervisore, ASL Sardegna).

Non è diverso quello che afferma in un suo intervento Gui:

All'Università (...) non si può chiedere come primo obiettivo di preparare professionisti per il sistema dei servizi, ma di produrre e trasmettere conoscenza a livelli "elevati". Compito dell'accademia non è l'abilitazione ad un esercizio professionale o l'addestramento tecnico quanto, piuttosto, un lavoro di approfondimento speculativo e di ricerca scientifica oltre che, di conseguenza, una formazione critica ai saperi disciplinari. La necessità di sviluppare un approfondimento disciplinare precede, dunque, pur non trascurandola, la preoccupazione di immettere operatori prontamente spendibili nel mercato del lavoro⁶⁹⁴.

Se non si può chiedere all'università di preparare operatori immediatamente richiesti dalla situazione dei servizi, perché altro è il suo obiettivo principale, parimenti non si può chiedere ai servizi di produrre teorie, perché la loro mission è rispondere ai bisogni ed erogare prestazioni. Realizzare una integrazione tra i due sistemi non significa volerne forzare la natura originaria, ma rendere possibile all'interno di essi una contaminazione con l'altro: allora la pratica di lavoro nel servizio può diventare oggetto di riflessione e configurarsi come sapere pratico, che concorre alla costruzione delle teorie di servizio sociale; l'insegnamento accademico può accogliere in sé forme diverse di saperi, sperimentate in laboratori, che si configurano più come "teoria della pratica" piuttosto che come "teoria per la pratica". Il tirocinio può rappresentare, per le sue intrinseche caratteristiche, un interessante spazio intermedio, terra di confine e di contaminazioni, momento di studio e di ricerca in cui vengono cooptati attori solitamente impegnati in compiti molto diversi, "*metalaboratorio formativo*, in cui

⁶⁹⁴ L. Gui, intervento alla tavola rotonda *La ricerca e il Servizio Sociale: il sistema dei servizi sociali e la formazione. Domande per ieri, oggi e domani* in SOSTOSS (Società per la Storia del Servizio Sociale), *Servizio Sociale e Ricerca dal 1945 al 1970*, Aracne, Roma, 2008, pag. 146.

confluiscono i saperi dei docenti universitari, dei tutor, dei supervisori, degli studenti»⁶⁹⁵.

5.4.4 La comunità professionale

Il tirocinio di servizio sociale non si svolge solo nell'intersezione dei due sistemi rappresentati dalla sede formativa e dai servizi, ma chiama in causa un terzo attore, la comunità professionale, che nel corso dell'evoluzione storica è rimasta una presenza piuttosto nascosta, ma pur sempre reale.

In realtà, l'importanza centrale della supervisione, elemento distintivo del tirocinio di servizio sociale, evoca questa presenza essenziale, strutturante, della metodologia e della cultura professionale che attraverso la funzione svolta dal supervisore vengono proposte allo studente. L'assistente sociale che si rende disponibile a questo compito non è solo un tutor aziendale, che rappresenta il mondo dei servizi e il loro possibile apporto formativo, ma è anche un autorevole rappresentante della comunità professionale, riconosciuto come esperto e in possesso di capacità formative rispetto a coloro che si preparano e aspirano a fare ingresso in detta comunità.

Se servizi e università rappresentano normalmente realtà istituzionali solide e riconosciute, la comunità professionale, dapprima organizzata solo in forme associative, solo in epoca recente ha potuto ottenere l'istituzione degli Ordini Professionali, che rispetto al tirocinio non hanno finora assunto funzioni sistematiche, ma sono impegnati, a livello locale, a interloquire con le sedi accademiche per garantirne la qualità e concorrere alla promozione di corsi ed eventi formativi a favore dei supervisori. In questo contesto, con un Ordine certamente presente sullo sfondo, ma non attore visibile sulla scena, la comunità professionale è soprattutto rappresentata dal gruppo dei supervisori, e, ancor più compiutamente, dal lavoro comune che, almeno potenzialmente, sono in grado di compiere gli assistenti sociali in qualche modo coinvolti nel "sistema tirocinio", in quanto docenti di discipline professionali, docenti di tirocinio, supervisori, assistenti sociali operanti nei servizi che accolgono tirocini e che cooperano con i supervisori. Nel complesso, un sistema diffuso, che forse non sempre

⁶⁹⁵ M. Tognetti Bordogna, *Ripensare il passato per progettare il futuro: la figura professionale dell'assistente sociale e il processo di tutoring*, in Castellucci A., Saiani L., Sarchielli G., Marletta L. (a cura di), *Viaggi guidati. Il tirocinio e il processo tutoriale nelle professioni sociali e sanitarie*, Franco Angeli, Milano, 1997, pag. 252.

lavora effettivamente in rete, ma sicuramente in grado di esprimere forti potenzialità, tanto più che in entrambi i corsi di laurea, a Genova come a Sassari, le funzioni sopra menzionate sono attribuite esclusivamente ad assistenti sociali, a differenza di altre situazioni che in Italia assegnano tali ruoli anche ad altre figure di docenti o di operatori.

A parere degli studenti, le disponibilità degli assistenti sociali a svolgere supervisione non sono sufficienti a rispondere in modo tempestivo e soddisfacente ai bisogni formativi, tuttavia un esame attento della realtà può indurre a esprimere una valutazione più positiva dello sforzo della comunità professionale. A Sassari il corso di laurea è relativamente giovane, e la platea dei supervisori si è progressivamente formata ed ampliata, con alcuni limiti oggettivi dettati dalla situazione di numerosi enti locali privi della figura dell'assistente sociale. A Genova l'esperienza di supervisione è più consolidata nel tempo, è progressivamente arrivata a coinvolgere una parte molto consistente (quasi un terzo) degli assistenti sociali stabilmente occupati, e affronta la situazione difficile rappresentata da un corso di laurea privo di un numero programmato e di prove di ammissione, con un numero alto di studenti, che presentano condizioni molto diverse sia a livello di preparazione che di motivazione.

Come enunciato anche nel Codice Deontologico⁶⁹⁶, agli assistenti sociali viene richiesto l'impegno alla supervisione didattica, inserito all'interno delle responsabilità verso la professione. Numerose affermazioni dei supervisori rivelano la percezione di tale esigenza e l'assunzione, libera e consapevole, di questa responsabilità.

Ti senti di dare di più, non so come dire, dici "un qualcosa delle mie conoscenze lo trasmetto a un altro" cioè mi fa piacere proprio, devo dire, poi guarda ho dei rimandi tutti positivi (Maura, supervisore, Ministero, Genova).

Qualche collega che incroci per strada e ti vede con i tirocinanti ti dice "ma gli stai dicendo che questa professione non va bene nel futuro, ma gli hai detto tutte le difficoltà?" io gli dico "le difficoltà le vedranno loro quando lavoreranno, ora gli dico che è una professione che va bene, che è bella da fare" (...) Io dico che la professione dell'assistente sociale rimane una professione ancora piacevole, bella che uno può svolgere (Ivana, supervisore, ASL Sardegna).

Lo sento un po' come un dovere perché io ho pensato "quando lo dovevo fare io quanto ho girato, anche fuori con difficoltà e poi invece mi hanno accolto, mi sono trovata molto bene, ho trovato delle colleghe", ecco inizialmente sono partita con questa motivazione, insomma è proprio un dovere, è giusto, e poi un'altra motivazione che sentivo inizialmente è il fatto che (...) c'è stata questa legge regionale che ha dato la possibilità anche a pedagogisti di fare la professione e la fanno, dunque all'inizio sono stata molto combattiva, e dunque credevo proprio che, quando è stata aperta la scuola "però qui bisogna veramente ((sorride)) produrre al massimo, ci servono le colleghe per difenderci da questa situazione qui" (Ilaria, supervisore, ASL Sardegna).

⁶⁹⁶ Consiglio dell'Ordine Nazionale degli Assistenti Sociali, *Codice Deontologico*, Roma, 2009, art. 53.

Lo fai perché sai che qualcuno l'ha fatto a te, e fa parte del passaparola dell'assistente sociale, insomma della nostra professione, quindi vuol dire la supervisione regolare, vuol dire “non ti faccio solo vedere un foglio ma ti spiego che cosa ci sta dietro, insomma ti spiego bene, è come se ti formassi per lavorare qui, ti introduco questo ambiente, cioè ti ci dedico” (Fabiana, supervisore, ente del terzi settore sito nella provincia di Sassari).

Con la supervisione gli assistenti sociali sentono di trasmettere la propria esperienza, di testimoniare una professione significativa e appassionante, di “combattere” una battaglia per questa professione, di compiere a loro volta un dovere verso gli studenti come qualcun altro lo ha fatto verso in precedenza verso di loro, insomma sono determinati a essere un anello di questa catena, un interprete di questo “passaparola”, costituito dalla professione dell'assistente sociale.

È significativo che, nonostante le fatiche e le difficoltà, gli assistenti sociali confermino la loro intenzione di continuare a svolgere questa funzione, che rappresenta per loro una esperienza piacevole a contatto con persone giovani, un'occasione di contatto con l'università, di aggiornamento sulla professione, di scambio con studenti che obbligano a mettersi in discussione e da cui ricevono osservazioni, stimoli, contributi.

E' questa la motivazione fondamentale per me, non mi accontento voglio dire dell'esperienza lavorativa, mi piace formarmi continuamente, negli anni, avere un contatto con l'università, con gli studenti, pormi problemi continuamente vuol dire fare formazione continua (...) è uno stimolo a riflettere e a mettermi in discussione sul mio lavoro, su come porto avanti insomma le attività, su come seguo le persone (Marisa, supervisore, comune della provincia di Sassari).

Non c'è altro motivo per cui fare il supervisore, se non quello di migliorarsi e di crescere, con i tempi però, perché io il tirocinio lo preparo prima, ci rifletto dopo, perciò forse fare un tirocinio a catena di montaggio non è sano né per me né per i ragazzi che poi stanno con me (Diletta, supervisore, Comune di Genova).

Dall'affermazione “lo faccio per la professione”, si passa così a dire “lo faccio per crescere, non c'è altro motivo”, ma la differenza è solo apparente. In realtà fare il supervisore non è solo un “trasmettere” la professione, ma è un riviverla, arricchirla, metterla in discussione, connettere la pratica alle teorie che lo studente evoca, con una doppia novità: l'occhio del tirocinante che osserva in modo nuovo le pratiche quotidiane e lo stesso agire dell'assistente sociale, e la nuova consapevolezza del supervisore testimoniata dal ricorrere di termini quali “riflettere” e “crescere”. È proprio la relazione, reciproca, non univoca, tra supervisore e studente che arricchisce la professione di nuovo sapere e nuovo operare, che alimenta questa funzione generativa della comunità professionale.

Nello scenario attuale del tirocinio l'università garantisce un livello più alto, rispetto al passato, di formazione teorica, ma si colloca più distante dalla realtà dei servizi e dunque chiede un impegno aggiuntivo di sintesi tra pratica e teoria; i servizi, nella maggioranza dei casi, hanno sviluppato una capacità abbastanza consolidata di accogliere i tirocini e rendere possibile, al loro interno, una buona esperienza formativa; quello che occorre è diffondere questa competenza e questa disponibilità anche a quella parte di servizi che ancora si sono tenuti fuori, in tutto o in parte, da questo coinvolgimento. La comunità professionale è presente con la ricchezza di competenze e di passione che gli assistenti sociali mettono in campo nella loro funzione di supervisor; può diventare attore anche istituzionale attraverso gli ordini professionali regionali, chiamati a collaborare con l'università per garantire una buona qualità dei tirocini e predisporre attività formative per i supervisor.

Rimane certo una integrazione problematica, perché diversi sono gli attori e gli obiettivi specifici di ciascuno. L'inserimento del tirocinio nei servizi, nei loro tempi e ritmi, che scandiscono le attività e l'erogazione delle prestazioni, non si concilia facilmente con i tempi e i ritmi del percorso accademico, cadenzato da semestri ed esami, lezioni in aula e studio personale. La formazione universitaria non sempre è riuscita a salvaguardare la specificità formativa rappresentata dalle precedenti scuole: le due sedi considerate nella ricerca impegnano esclusivamente assistenti sociali negli insegnamenti professionali, ma non garantiscono in modo sufficiente esperienze di laboratorio e di connessione tra pratica e teoria. Tra professione e servizi il rapporto rischia di diventare ancora più problematico, se continueranno a verificarsi gli effetti delle politiche neoliberiste che mirano a restringere le garanzie del welfare state: l'assistente sociale è chiamato a non tradire il proprio mandato professionale entro mandati istituzionali che diventano più contraddittori, e in questo percorso è talora affiancato dal tirocinante. Se, come afferma un intervistato, valeva la pena forse di accettare il tirocinante anche quando si lavorava in corridoio e i servizi erano da costruire, con la stessa logica possono essere luoghi formativi, accanto al proprio supervisore, anche servizi impoveriti di risorse umane e finanziarie, costretti a rivisitarsi per il cambiamento di norme e di assetti organizzativi, all'interno dei quali professionisti e gruppi di lavoro vivono fasi di "scoraggiamento" ma non rinunciano alla ricerca e alla creatività.

Nelle riflessioni di studenti e supervisori, si può riscontrare che la presenza dei sistemi e la loro intersezione non sono interpretazioni astratte, ma fattori reali di vincolo e di “chance”, di possibilità di un agire con un contenuto di senso, secondo l’accezione di Weber orientata in senso antideterministico. Per gli studenti, il sistema “università” con le sue difficoltà organizzative può provocare interferenze negative sul percorso di studi, ma nel tirocinio introduce uno spazio formativo “altro”, che apre nuove possibilità di apprendimento; il sistema “servizi” mostra situazioni di lavoro spesso difficili, ma permette la possibilità di giocare come soggetti attivi in grado di diventare da “peso” a “risorsa”; il sistema professione mette in gioco un notevole impegno nella supervisione, che però non è ancora numericamente sufficiente, e offre la possibilità di prendere il testimone nel “passaparola” che gli assistenti sociali realizzano. Per i supervisori il sistema “università” può essere una agenzia che utilizza in modo strumentale, ma è anche e soprattutto un’opportunità di collegamento con lo studio e la ricerca; i servizi sono organizzazioni sempre più vincolanti, entro cui è possibile testimoniare allo studente un agire professionale che si mantiene fedele ai principi e al metodo; il sistema “professione” rappresenta il fattore identitario che motiva, anche dentro situazioni difficili, la disponibilità ad impegnarsi nella supervisione. In questo senso, lo studio dell’intersezione tra sistemi, nell’analisi delle interviste, non può che passare attraverso lo studio dell’agire significativo dei soggetti all’interno degli stessi sistemi.

Per quanto problematica, e le riflessioni dei protagonisti lo testimoniano, l’integrazione dei sistemi c’è, è reale, perché senza integrazione non potrebbe neppure continuare a sussistere il tirocinio, che è per definizione un’intersezione di sistemi. Continuare a stare sia nell’integrazione sia nella problematicità pare l’unico percorso possibile, con l’impegno a realizzare esperienze innovative di tirocinio entro gli scenari sociali e politico-istituzionali in rapido mutamento.

5.5 La soggettività agente

L’agire significativo dei soggetti (studente e supervisore) si espleta dunque nell’intersezione dei sistemi “università”, “servizi” e “professione”. Si tratta di un agire, nel senso di Weber, dotato di un senso soggettivo, esplicitato dai soggetti nelle interviste, e di un “agire sociale”, che si realizza in riferimento all’atteggiamento delle

altre persone in gioco, ed è determinato nel suo attuarsi in base a questo riferimento dotato di senso⁶⁹⁷. Il tirocinio, nell'intersezione dei sistemi, si presenta come il risultato di una pluralità di azioni sociali dotate di senso, che si con-determinano, nel senso che ciascuno tiene conto nel suo agire dell'agire degli altri, ed è a sua volta per essi un riferimento.

L'agire coinvolge il soggetto nelle sue diverse dimensioni; nella soggettività si possono distinguere componenti motivazionali, valoriali, emotive, che vengono considerate con una operazione selettiva da parte del ricercatore: non si tratta di ricercare proprietà intrinseche alle azioni, ma le connessioni di senso stabilite dai soggetti, e le direzioni che l'azione prende sulla base di motivi e intenzioni che orientano anche il riprodursi successivo dell'agire.

5.5.1 Il coinvolgimento delle dimensioni motivazionali e valoriali

L'agire significativo degli studenti si dispiega, come si è visto, in un processo, talora frastagliato, di studio e di lavoro, sostenuto da motivazioni che hanno condotto alla scelta formativa e professionale, motivazioni che sono "in divenire" e che proprio nel tirocinio trovano un momento importante di verifica, di conferma o di revisione.

La scelta viene effettuata, si è detto, sulla base di diversi fattori: le attitudini (capacità naturali che possono favorire lo svolgimento di una certa attività), gli interessi (che fanno sì che un certo settore eserciti una forza attrattiva), le inclinazioni (le componenti motivazionali e affettive che mirano a rispondere a certi bisogni interni)⁶⁹⁸; questi fattori, riconosciuti dal soggetto, possono assumere anche un orientamento valoriale all'interno dell'orizzonte di significati che lo studente sviluppa nei confronti della sua vita.

Nelle interviste emerge senz'altro il tema delle attitudini: alcuni studenti si riconoscono capaci di ascoltare, capaci di relazionarsi spontaneamente con gli altri; i supervisor riconoscono queste attitudini, anche quando i tirocinanti ne sono meno consapevoli, e in un caso si parla di "assistente sociale naturale". Il tema delle attitudini emerge anche in negativo, nel senso che in più casi si presenta la situazione paradossale della scelta di una professione "relazionale", in presenza di difficoltà nelle relazioni, una difficoltà

⁶⁹⁷ Cfr. M. Weber, *Il metodo delle scienze storico-sociali*, Einaudi, Torino, 2003.

⁶⁹⁸ Cfr. G. Sarchielli, *La socializzazione al lavoro*, Il Mulino, Bologna, 1978, pag. 107-136.

finora poco riconosciuta, di cui lo studente prende consapevolezza durante il percorso di tirocinio, grazie ai feed-back del supervisore.

In questo caso si può dunque parlare di una “inclinazione” dello studente, dettata da bisogni interni, e non supportata da una corrispondente attitudine. Il tirocinante intraprende un percorso che è soprattutto di consapevolezza, ma anche, con maggiore difficoltà, di cambiamento; al termine del tirocinio emerge la valutazione di un cambiamento avvenuto, percepito come importante ma anche come bisognoso di ulteriore evoluzione. In generale, la valutazione dei supervisori sul percorso degli studenti è più cauta: riscontrano alcuni cambiamenti, ma anche la resistenza a cambiare; ritengono che una attitudine di base sia necessaria, che lavorare sulle attitudini (in generale si intende la capacità relazionale) non sia facile, in qualche caso si riscontra però una possibilità di evoluzione, di cambiamento, anche quando in partenza non sembravano esserci le condizioni.

Questi casi, che si possono definire tirocini “critici”, vanno distinti da più numerose situazioni in cui il tirocinante avverte una “timidezza”, che inibisce le possibilità di azione e di relazione, ma che rappresenta una condizione emotiva transitoria propria di un giovane studente che si affaccia in un nuovo ambiente, il servizio, in cui professionisti e utenti sono quasi tutti più adulti, e dove è impegnato a ricercare un proprio ruolo, e anche un senso di fiducia e sicurezza. Emblematico, al riguardo, il caso della studentessa, definita dal supervisore “assistente sociale naturale”, che si percepisce invece “timida” e “piccola”.

Ancora come inclinazione può essere letto, almeno parzialmente, il desiderio di “lavorare nel sociale”, ma a questo punto diventa importante l’interesse, che ha una natura prettamente razionale e non presenta le complessità delle attitudini e delle inclinazioni, legate invece a una pluralità di dimensioni personali. Si tratta di dimensioni che si intrecciano nelle singole individualità:

Ho sempre voluto lavorare nel sociale, poi bene magari non ho mai definito la professione, ho visto appunto tutte le materie di questo corso di studi ed erano quelle che preferivo più in assoluto (Giovanna, tirocinante, ASL Sardegna).

Il percorso del sociale è quello che io voglio intraprendere, sì, proprio il tessuto sociale è quello nel quale io vorrei lavorare, però non so diciamo a che livello, in qualità di, non lo so, questo ancora non so (Teresa, tirocinante, ASL Sardegna).

Mi sono informata e mi è piaciuto, avevo visto le materie avevo detto “ah sì, può essere interessante”, però io per decidere effettivamente se continuare o meno ho aspettato il tirocinio nel senso ho dato tutti gli esami tranquilla del primo anno però per avere la conferma se era quella la strada, se era la strada che volevo fare, ho aspettato il tirocinio per decidere (Valeria, tirocinante, Comune di Genova).

Nella maggior parte dei casi, la scelta è frutto di un ‘progetto’ personale, che ha raggiunto una minore o maggiore definizione, che trova comunque nel tirocinio un

importante riscontro. Il riscontro è generalmente positivo, in termini di conferma sicura, o comunque di rinnovata decisione di procedere, pure in presenza di dubbi e incertezze. Evidentemente la ricerca, per come è impostata, non poteva intercettare gli studenti che hanno sperimentato una mancata corrispondenza tra la pratica professionale e le proprie motivazioni, e che hanno abbandonato gli studi durante il percorso.

Evidentemente il ‘progetto’, di cui si diceva, è sempre contestualizzato e viene costruito con l’influenza di molti fattori che Sarchielli chiama “contingenze”: un parente e un amico che hanno parlato di questo corso, la presenza del corso sul proprio territorio, l’occasione di aver conosciuto un assistente sociale nella propria vita. In due casi, la contingenza assume un rilievo preminente: una studentessa ha scelto il corso come “ripiego”, un titolo che può sempre servire ma che le interessa perché dà accesso ad un master che vuole frequentare, il tirocinio ha evidenziato difficoltà; un’altra l’ha scelto come “ultima spiaggia”, voleva fare qualcosa di diverso, ma poi ha trovato interesse, il tirocinio è stato molto apprezzato e adesso lavora a progetto presso lo stesso ente: “Concretamente non lo sai, quando ti iscrivi all’università, cosa poi andrai a fare, lo scopri durante il percorso di studi, durante il percorso di studi, o i tirocini anche, allora o stoppi oppure incrementi, hai più voglia” (Diana, tirocinante, comune della provincia di Sassari).

Per quattro studentesse la scelta del servizio sociale viene collegata, in modo più o meno diretto, a vicende biografiche.

Sonia si era iscritta ad un altro corso di laurea (Giurisprudenza), nel frattempo per cinque anni ha accudito insieme alla famiglia la nonna malata di una malattia senile, a cui era molto legata; a seguito della morte della nonna ha deciso di cambiare indirizzo di studi, voleva una professione che la mettesse in relazione con le persone, con una funzione di aiuto. Sabrina aveva l’idea di una professione molto diversa (veterinaria), poi a 19 anni c’è stato il “colpo di fulmine”: una grave vicenda familiare ha condotto all’allontanamento di alcuni suoi cugini, minorenni, e gli assistenti sociali hanno coinvolto anche la sua famiglia. L’esperienza è stata deludente, non ha apprezzato il loro atteggiamento troppo formale, ma ha potuto cogliere anche le potenzialità positive, relazionali, della professione, e ha deciso di intraprenderla, anche per – dice in tono ironico – “tirare i capelli ai miei futuri colleghi”. Giuliana non parla direttamente di una motivazione biografica, ma descrive la vita familiare come il retroterra in cui la sua scelta ha preso forma: un padre impegnato in un’altra professione sociale, una famiglia

sparsa per il mondo, con parenti acquisiti appartenenti ad altre nazioni e ad altre religioni, che l'ha resa molto attenta e interessata alle differenze culturali, e che le ha consentito, per esempio, di entrare a far tirocinio nelle strutture psichiatriche senza la paura e i pregiudizi che vede presenti nei suoi amici. Tiziana focalizza la sua scelta su una precisa situazione familiare che le ha permesso la conoscenza della professione, con cui trova una consonanza attitudinale ed esperienziale:

Io avevo già la mia motivazione di partenza che era abbastanza carica, quando ho scelto io non è che io ho scelto proprio questa università, non è che ne ho scelto un'altra poi ho detto "non m'hanno preso vengo qua", no io ho scelto questa perché, perché ho visto, ho imparato a conoscere l'assistente sociale come professione, vista diciamo sempre da esterna, però io avevo la mia bisnonna in istituto e ho imparato a vedere l'assistente sociale cosa faceva anche all'interno di un istituto per anziani, e ho detto "cavolo, non c'avevo mai pensato" perché, sapevo dell'esistenza degli assistenti sociali, ma non mi ero mai interrogata sul fatto di come lavorassero, cosa facessero, poi allora dopo ho iniziato un po' a leggere e ho detto "beh, potrei provarci" magari, ho sempre avuto..., per aiutare gli altri son sempre stata ... la prima ecco, se c'era da aiutare qualcuno io ero la prima sempre che usciva fuori, anche nelle amicizie, e quindi la scelta è stata poi alla fine secondo me adeguata (Tiziana, tirocinante, Ministero, Genova).

Le risposte alla domanda sulle motivazioni fanno riferimento, nella gran parte dei casi, a inclinazioni e interessi per un lavoro relazionale e sociale, possono contenere richiami biografici, e in molti casi fanno riferimento a valori in cui la persona si riconosce. Il motivo della possibilità di trovare un lavoro non viene mai riferito in primo piano, ma come elemento sussidiario.

Il tirocinio rappresenta un aspetto specifico del progetto formativo complessivo; al suo interno si giocano le azioni significative dei soggetti implicati, azioni razionali rispetto allo scopo finale, rappresentato dall'apprendimento delle competenze professionali da parte dello studente.

La professione e la disciplina del servizio sociale, oggetto del percorso formativo, presentano una imprescindibile base valoriale, e di conseguenza anche le azioni messe in atto in tale percorso presentano un orientamento al valore, che si intreccia con l'orientamento allo scopo e determina una configurazione complessa.

Ricorre più volte l'affermazione ironica che "fare l'assistente sociale quasi non si mangia", con una certa rassegnazione al basso riconoscimento sociale della professione, per dire che altre sono le ragioni che portano a questa scelta.

In alcuni casi viene descritta una attitudine, un'inclinazione, che contiene in sé un orientamento valoriale, su cui però non si è riflettuto più di tanto:

Ma io sono sempre stata una crocerossina ((sorride)) sono sempre stata una persona empatica e ho sempre cercato nel mio piccolo di aiutare le persone (Gigliola, tirocinante, ASL Liguria).

L'assistente sociale, col quale una persona non si arricchisce, credo che deve essere fatto più per passione, per voglia di aiutare, per sentirsi in un certo senso anche chiamati ad aiutare, piuttosto che per fare un lavoro come un altro (Giovanna, tirocinante, ASL Sardegna).

Altri invece riportano un più esplicito orientamento valoriale, che è “profondo”, informa le scelte dell'esistenza e anche quella professionale:

E' un qualcosa proprio che, che sta dentro di me, proprio una scelta secondo me, cioè tutti coloro che secondo me si ritrovano comunque a lavorare in questo tipo di servizi, è un qualcosa che rispecchia la propria indole probabilmente, perché ritrovarmi a dire “non c'erano altri corsi per me se non questo”, forse è veramente qualcosa di molto profondo, che proprio va, sia con quello che io sento dentro di me, che proprio i miei valori etici, non so, credo, credo di sì, che sia molto importante, cioè che proprio sia legata la cosa (Teresa, tirocinante, ASL Sardegna). Secondo me prevale la componente etica e di assistenza agli altri, di aiuto agli altri, e diciamo che nel mio caso comunque è accompagnato da un percorso per cui io ho fatto gli scout per più di dieci anni, quindi diciamo che ero già nell'ottica, e comunque ho osservato che all'interno degli scout, cioè nell'arco di cinque anni ci sono quattro persone che poi hanno fatto il mio corso di laurea (Daniela, tirocinante, ente del terzo settore con sede nella provincia di Genova).

Sono sempre stata un po' un'idealista io, ho sempre pensato che ciascuno di noi possa nel suo piccolo contribuire al benessere del mondo, questo è sempre stato un mio assunto di base, diciamo proprio nella mia testa, io ho sempre pensato che nessuno può pensare solo a far star bene se stesso, credo che bisogna impegnarsi, ma anche non soltanto per chi fa una professione legata al sociale, anche nelle cose di tutti i giorni ho sempre avuto questa tendenza, nessuno è salvatore della patria, per l'amor di dio, però ho sempre amato le professioni dove uno investe tanto nell'aiuto degli altri (...) Ho sempre avuto quest'ottica del recupero delle persone, dell'aiuto, qualcuno mi dice che sono piena di illusioni, può essere, io però fondamentalmente ci credo che nel piccolo delle nostre vite e delle nostre professioni, per chi le esercita, qualcosa si possa fare, quindi i valori etici per me hanno sempre avuto una grande importanza (Graziella, tirocinante, ASL Liguria).

Altri non esplicitano l'orientamento valoriale, si fermano all'interesse e all'inclinazione per una professione sociale e relazionale, mettendo l'accento sulla natura professionale dell'attività che si preparano a svolgere; sono peraltro consapevoli delle esigenze etiche che l'esercizio professionale comporta secondo quanto previsto dal codice deontologico.

Concludendo, le risposte degli studenti confermano quanto già evidenziato dalla citata ricerca di alcuni anni fa: gli studenti che affrontano il corso di laurea in servizio sociale presentano un orientamento valoriale verso la solidarietà e la giustizia sociale, più elevato rispetto alla media degli altri studenti universitari, e hanno svolto in molti casi esperienze associative e di volontariato. La motivazione della scelta è collegata

maggiormente alla congruità con i propri valori e all'interesse per le materie, e meno alla possibilità di trovare lavoro⁶⁹⁹.

Le riflessioni dei supervisori sulle motivazioni degli studenti presentano invece un quadro più frammentato: alcuni sostengono che permane in prevalenza una motivazione etica di aiuto, ora più incline all'atteggiamento filantropico e caritativo, ora più orientata in senso professionale, spesso sostenuta da esperienze personali di volontariato e di servizio civile. Altri supervisori sottolineano invece che si registra un cambiamento, soprattutto con l'apertura dell'accesso dei corsi di laurea, per cui molti studenti fanno questa scelta per ragioni strumentali, ritengono che possa essere una professione che consente di trovare un lavoro e non richiede un impegno eccessivo di studio, oppure si iscrivono perché non sono riusciti ad accedere ad altri corsi che prevedono un numero programmato. Alcuni supervisori decidono di mantenere un profilo discreto, non affrontano direttamente l'argomento, lasciando eventualmente che emerga in modo spontaneo; altri invece ritengono di doverlo affrontare direttamente, perché ha importanti ripercussioni nel processo formativo: per esempio nel caso degli studenti che non sono partiti da una motivazione consapevole, occorre poi lavorare sulla rielaborazione della scelta quando si rendono conto del carico emotivo e relazionale che la professione implica. Qualche volta la motivazione degli studenti è fattore di riflessione e sorpresa per il supervisore:

Vero che la loro motivazione è sempre molto forte, cioè c'è sempre un grosso entusiasmo rispetto a questa professione. La cosa ti ... sorprende sì, ti sorprende perché ti aspetteresti che veramente si pongano dei dubbi, o dire "ma insomma, ma forse è un lavoro non così, non così ..., un lavoro faticoso, che può comportare molti stress" e invece vedo che c'è sempre una forte motivazione, cioè c'è la tirocinante che mi dice sempre "ma potrei fare delle ore in più?" ((sorride)), questa voglia comunque di imparare, di voler vedere tante cose, hanno una grossissima motivazione (Flavia, supervisore, comune della provincia di Sassari).

In riferimento ai supervisori, sono state indagate nell'intervista le motivazioni legate alla scelta di rendersi disponibile alla supervisione didattica. Si è già considerato, nel paragrafo dedicato alla comunità professionale, l'apporto che il "sistema professionale" offre al tirocinio attraverso la disponibilità e l'impegno dei supervisori. Si prendono in esame qui le dimensioni più strettamente soggettive e motivazionali.

Emerge dunque la scelta etica e deontologica di "mettersi a disposizione", di "restituire ciò che si è ricevuto", di partecipare al "passaparola" della professione, ma

⁶⁹⁹ Cfr. C. Facchini (2009), *op. cit.*, pag. 163 segg., Facchini C. (a cura di), *Perché si diventa assistenti sociali*, in "La Rivista di Servizio Sociale", ISTISS, Roma, n. 1, 2008, pagg. 4-25.

emerge, anche e soprattutto, la ricchezza emotiva, riflessiva, esperienziale che avvia e sorregge l'impegno di supervisione:

Io sono altamente motivata perché a me piacciono i ragazzi, mi piace il loro modo di essere, di affrontare la vita, anche con questa diciamo leggerezza, con questa diciamo superficialità, quindi mi piace il rapporto con i ragazzi, mi piace il rapporto con l'università, perché ti permette di tenere come dire un occhio sul mondo più teorico, un'apertura mentale (...) è una cosa che mi commuove, che mi commuove anche perché le persone che poi escono dopo due anni di arrovellamenti, poi poterselo seguire anche oltre, il potersi vedere anche, parlare poi della professione, parlare del loro percorso di vita, il vederle crescere anche, per me è sempre stata una cosa... ((tono lievemente commosso)), ma mi hanno dato anche nel mettermi in discussione, perché ci sono stati in alcuni momenti dei tirocinanti che comunque ti richiedevano anche delle cose, in quel momento tu eri davvero distratta su altre cose, e comunque ti facevano ragionare ((tono lievemente stupito)) anche sulle domande che fanno, i quesiti che ti pongono, che ti fanno fermare un attimo (Nicoletta, supervisore, ASL Liguria).

Una bella esperienza dunque, un piacevole "passaggio di consegne", un modo di trasmettere la propria passione per la professione, un modo di ricordare con affetto la propria passata esperienza di tirocinio per riviverla, da un altro punto di vista, con persone più giovani e più vitali. Le riflessioni dei supervisori si spostano presto dal tema di ciò che si offre e si trasmette a ciò che si riceve, perché il tirocinio è uno scambio e una crescita per il supervisore: "se funziona il tirocinio è uno scambio reciproco, se non c'è scambio reciproco vuol dire che qualcosa non va" (Diletta, supervisore, Comune di Genova).

Un primo apporto degli studenti è di tipo "sistemico": mette in rapporto i supervisori con l'università e con il sapere teorico: "una ripassata della teoria", un "rimanere agganciato con l'università per gli aspetti teorici", o ancora: "Riesco a rimanere aggiornata con l'evoluzione della professione, perché loro mi raccontano cosa imparano dai laboratori, allora ne discutiamo insieme nel tirocinio, e imparo anch'io insieme a loro, in misura minore però imparo anch'io" (Diletta, supervisore, Comune di Genova). Ilaria (supervisore, ASL Sassari) ha ritrovato le sue ex tirocinanti come compagne di corso per la laurea specialistica, e adesso si scambiano conoscenze e libri, impegnate ad affrontare lo stesso studio.

Ancor più, la presenza degli studenti è uno stimolo a riflettere, a interrogarsi sul significato delle proprie azioni professionali, a mettersi in discussione, a recuperare le basi valoriali che si rischia di dare per scontate:

E' successo spesso che il punto di vista del tirocinante, per quanto giovane e non conoscente della situazione, ti dà un'ottica nuova su cui vedere un caso, magari tu

che sei dieci anni che ci lavori, sei anche un po' stanco, e quindi non riesci a vedere con un'ottica così insomma aperta (...) un punto di vista diverso, aperto, aperto giovane e accogliente insomma, dopo un po' si tende a non essere più così accoglienti con l'utenza, quindi sì, con il tirocinante ci si ricorda ((tono riflessivo e un po' autoironico)) da dove si era partiti (Fabiana, supervisore, ente del terzo settore della provincia di Sassari).

Talvolta le domande e le riflessioni degli studenti diventano uno “specchio” attraverso cui il professionista può vedere gli errori o comunque gli aspetti manchevoli del proprio intervento, e può anche riflettere su stesso e sulle proprie reazioni emotive:

Le situazioni risvegliano le esperienze personali, non soltanto le loro, ma anche le mie, ci sono delle situazioni insomma che sicuramente richiamano delle esperienze personali, e loro mi aiutano a ragionare e riflettere anche su errori, perché mi capita a volte di fare degli errori di valutazione o di approccio, quindi loro, data questa base di confidenza, direi così tra virgolette, del tirocinante, il tirocinante si permette anche di dirmi “forse non l'hai accolto proprio benissimo stamattina, ti sei accorta che...?” allora lì, veramente è utilissimo il tirocinante, perché rifletto su come sono andata, con che animo sono andata la mattina a lavorare “sto riversando ansie, tensioni sugli utenti?” (Marisa, supervisore, comune della provincia di Sassari).

Spesso vedono anche le inefficienze dei servizi, la mancata collaborazione, la mancata comunicazione, per cui sono anche un po' uno specchio per noi loro, ad esempio ieri è successo questo fatto, è venuta qui una signora, che diceva che il marito era in dimissioni dal reparto ospedaliero, e che lei lo voleva inserire in una struttura, c'era una grossissima difficoltà a far capire a questa signora, cioè io non riuscivo a farle capire le cose, per cui io mi sono resa conto che a un certo punto sono sbottata, e la tirocinante era presente ((sorridente)) (...) poi con la tirocinante abbiamo riflettuto su questa cosa, nel senso che lei mi ha detto “e io ho notato la tua difficoltà nel far capire le cose a questa signora”, era anche comica come situazione a dire il vero, però lei in qualche maniera ha rappresentato per me un rivedermi ((tono autoironico)) io mi sono rivista coi suoi occhi e ho pensato obiettivamente “mamma mia, in alcuni momenti ho proprio scantonato”, vedono anche questo ((sorridente)) (Flavia, supervisore, comune della provincia di Sassari).

Non sempre i percorsi di tirocinio sono lineari e piacevoli, ci sono difficoltà, i supervisori devono dare tempo e impegno, “è più quello che si dà di quello che si riceve”, due supervisori dicono di essere un po' demotivati e di doversi prendere una pausa, ma per alcuni vale la pena lavorare anche con gli studenti più “ostici”, più “indisponenti”, perché c'è sempre un ritorno sia in termini di relazione umana, sia come occasione, anche questa, di riflessività:

L'altro ti dà sempre qualcosa, anche la persona che ti mette più in croce, che dici “cavolo, mamma mia” però ti dà sempre qualcosa, ti rimane sempre un qualcosa, io guarda ti dico le più grosse soddisfazioni mi vengono dai tirocinanti, anche la persona più difficile, più ostica, però ti dà soddisfazione, mi piace (Maura, supervisore, Ministero, Genova).

Lo studente che arriva dal supervisore è sempre una crescita per il supervisore, per qualsiasi aspetto, perché ogni persona è sua e quindi dà del suo, anche la persona

un po' più indisponente, che ti rompe, poi diventa che per te è sempre stimolante perché in ogni caso cerchi di avere un altro atteggiamento e quindi questo ti costringe a non pensare con uno stereotipo, ma pensare in maniera diversa; quella mi è antipatica, quindi devi variare ((sorride)), sto un po' banalizzando, però devi variare il tuo comportamento e quindi per te è sempre una crescita (...) insomma è sempre una crescita, io dico, che ti capiti quello buono che ti capiti quello cattivo per te è sempre una crescita e affrontare modalità diverse sicuramente ti mette sempre in conflitto e quindi fra una scelta e un'altra "come mi devo comportare?" quindi una fase di riflessione (Ivana, supervisore, ASL Sardegna).

La ricerca ha potuto intercettare solo gli assistenti sociali che svolgono attività di supervisore, e quindi sono emerse solo marginalmente le difficoltà, i dubbi, le resistenze che spingono a non accettare questi impegni. Gui si interroga, più che legittimamente, su quanto i sistemi (università, comunità professionale, sistema dei servizi) saranno ancora disposti a investire, in termini di "risorse personali, intellettuali, strutturali" rispetto a "questa forma di costruzione e trasmissione di un sapere disciplinare"⁷⁰⁰.

Dare una risposta non è facile, ma probabilmente questa ricchezza di scambi, riflessioni, emozioni, motivazioni, costituisce lo "zoccolo duro" che consentirà al tirocinio non solo di sopravvivere, ma anche di svilupparsi in tempi che si annunciano non facili per tutti i sistemi coinvolti.

5.5.2 Il coinvolgimento della dimensione emotiva

Una domanda dell'intervista riguarda l'impatto emotivo del tirocinio e il modo con cui è stato affrontato all'interno del percorso formativo. Gli studenti mostrano di avvertire l'importanza del tema, presentano molte riflessioni, che sono incentrate soprattutto sul problema della relazione con l'utente, la "giusta distanza" e l'empatia.

Il primo dato che emerge è un "lessico" piuttosto limitato: vengono nominate poche emozioni. Condizioni emotive ricorrenti, soprattutto nella prima fase del tirocinio, sono la "timidezza", il sentirsi a disagio in un ambiente abitato da persone più adulte con ruoli definiti, e il senso di "ansia", "nervosismo", "agitazione", rispetto ai primi compiti da svolgere in autonomia.

Solo Valeria dà voce ad una pluralità di emozioni: "timidezza", "vergogna", "imbarazzo", di fronte ad utenti e operatori, "spavento" di fronte ad utenti che si

⁷⁰⁰ L. Gui (2009), *op. cit.*, pag. 266.

presentano con atteggiamento aggressivo. Alina prova “tristezza” per gli utenti anziani che vivono in una condizione di salute gravemente compromessa.

Non vengono mai nominati sentimenti che configurino una prossimità emotiva (tenerezza, affetto, simpatia, amore): Graziella rievoca con precisione i nomi e le figure di alcuni utenti che ha seguito, si commuove, ma non dà un nome ai sentimenti provati.

Anche “sofferenza” e “dolore” non vengono quasi mai nominati: Diana e Sonia parlano di una sofferenza vissuta in famiglia, che le ha aiutate a mettersi “dall’altra parte”, e anche a gestire meglio le proprie emozioni con gli utenti. Daniela è colpita dalla sofferenza di portatori di handicap e familiari che incontra nelle visite domiciliari. Ma nessuno parla di una propria “sofferenza” per il contatto con la “sofferenza” della persona utente, sentimento che tuttavia si può presumere molto presente se così importante per quasi tutti gli studenti è il problema di trovare la giusta distanza.

Probabilmente ha ragione Vanna Iori quando afferma che “agli operatori della cura mancano spesso gli alfabeti per elaborare i sentimenti. Anche se viviamo in un tempo di forte domanda di emozioni collettive (...), di esperienze che provochino i brividi (...), siamo degli «analfabeti emotivi»”⁷⁰¹. Si fa presente l’influsso, come già si è detto, della cultura occidentale che esalta la razionalità e stabilisce un dualismo tra passione e ragione, ma si afferma anche un certo modo di intendere il lavoro professionale.

Al ricercatore si presenta l’incongruenza tra il senso di “coinvolgimento”, di “partecipazione personale”, con cui gli studenti mostrano di vivere il tirocinio, e l’espressione, per così dire, auto-limitata dei contenuti emotivi dell’esperienza stessa.

Alcune studentesse parlano di rischio di burn-out, raccontano di aver pianto, o quasi, a contatto con certe situazioni, e della difficoltà di gestire le emozioni. Maria racconta di essere stata lodata dal precedente supervisore perché aveva affrontato situazioni difficili senza mettersi a piangere. Per qualcuno il contatto con situazioni difficili consente anche di riconoscere le risorse degli utenti ed è una spinta all’azione.

Le persone più sensibili potrebbero rischiare il burn-out, per esempio quando sono dovuta andare alla comunità terapeutica di P. con il mio supervisore, io dopo tutti i vari incontri con i ragazzi, sono tutti comunque giovani, della mia età, quindi forse ero molto più partecipe e empatica nei loro confronti, mi sono messa a piangere (Gigliola, tirocinante, ASL Liguria).

Trovandoti di fronte a situazioni che ti spazzano, e lì sei tu e basta che devi riuscire a reagire, è davvero complicato, c’è stato delle volte in cui non lo nego mi son proprio ritrovata con la lacrimuccia che scendeva, proprio dalla pesantezza

⁷⁰¹ V. Iori, *Il sapere dei sentimenti: esperienza vissuta e lavoro di cura*, in V. Iori (a cura di), *Il sapere dei sentimenti. Fenomenologia e senso dell’esperienza*, Franco Angeli, Milano, 2009, pag. 30.

della situazione, che magari vieni a conoscenza (...) ritrovandomi nel reparto di neuropsichiatria infantile, ti ritrovi con una quantità di bambini autistici o comunque con altri problemi, lì veramente di vario genere, e ti trovi spiazzato, vederti magari di fronte a un genitore che anzi ha una grinta pazzesca, ecco questo che ho imparato, e ho visto proprio che loro, i genitori non si fermano di fronte a niente, anzi, e vedono l'assistente sociale proprio come una risorsa (Teresa, tirocinante, ASL Sardegna).

Quello che emerge è dunque un forte impatto emotivo del tirocinio: gli studenti, in difficoltà a dare nome alle emozioni, disorientati, cercano con difficoltà di arginarle. I verbi usati sono tutti improntati a questo registro: “gestire”, “controllare”, “tenere sotto controllo”, “dare contenimento”, “dominare”, “trattenere”. Nessuno usa il verbo “elaborare” con riferimento alle emozioni. Teresa e Barbara affermano che occorre sottrarsi ai condizionamenti emotivi e agire con “mente fredda”, con “razionalità”.

In realtà la maggior parte degli studenti riferisce della faticosa ricerca di un equilibrio tra l'esigenza di un contatto con la persona, e il bisogno di tenere una distanza per non farsi coinvolgere. Che non si tratti di un compito facile, lo si capisce anche questa volta dal lessico: Giovanna parla di un “distacco non cinico”; Sonia di “empatia un po' distaccata”; Fulvia di un “distacco emotivo non eccessivo e ben calibrato”.

Le emozioni esistono, assolutamente, però nel nostro lavoro in qualche modo non è che devono venire meno, ma devono essere controllate comunque, proprio perché, dato che noi rappresentiamo una parte in questo caso molto forte, che non si può in un certo senso permettere di essere trascinata proprio dal punto di vista emotivo, uno perché faremmo di ogni caso il nostro, e questo non va bene, comunque ci deve essere un certo distacco, e qui è appunto la teoria che ce lo insegna, uno per poter agire meglio, ma proprio anche per noi stessi, ripeto, proprio perché dobbiamo imparare a distaccare la parte professionale in questo caso da quella umana, emotiva, non nel senso di essere proprio dei..., di essere freddi, no assolutamente, però riuscire proprio a essere un pochino più razionali (Teresa, tirocinante, ASL Sardegna)

L'emotività, se non controlli quella, non è per te, cambia lavoro, perché ti ritrovi davanti a delle situazioni dove non hai..., prima di allora non avevi idea, sapevi che potevano esistere ma che ti spiazzano, che tu non le hai mai vissute e quindi non le conosci, a volte è forte avere di fronte a te una mamma con un figlio che sta malissimo, e già di per sé è una cosa che fa male, cioè quindi quello è molto empatico, sì, però sempre cercare di avere il coraggio di gestire le tue emozioni, imparare a gestirle, perché non è che ti puoi mettere a piangere ((imita il pianto)) allora lì è finito ((lievemente ironica)) no no, è fondamentale, quello lì è importante (Diana, tirocinante, comune della provincia di Sassari).

L'esigenza del distacco si collega in qualche caso anche alla differenza di età e di genere rispetto all'utente: il timore di diventare oggetto di interesse affettivo o sessuale da parte dell'utente diventa motivo di particolare attenzione che suggerisce cautela nell'atteggiamento e anche nell'abbigliamento.

Quasi tutti gli studenti riportano con partecipazione e con esempi i tentativi di trovare la “giusta distanza”; per alcuni è soprattutto un lavoro personale di ricerca, altri sottolineano che è stato importante parlarne con il supervisore, in generale prevale l’idea che occorrono entrambi i momenti. L’equilibrio emotivo si impara con l’esperienza – dicono molti – il supervisore può aiutare a riflettere ma non può insegnarlo; Gigliola vorrebbe in università delle “lezioni di contenimento delle emozioni”, ma poi riflettendoci anche lei propende per un apprendimento sul campo e non in aula.

Il problema è sentito da tutti, ma ognuno trova percorsi e anche definizioni originali. Interessante anche l’uso delle metafore, con un ardito rovesciamento di significati: Diana si è costruita uno “scudo” dai problemi degli altri, ma non è uno scudo difensivo, è un “un aiutare con consapevolezza, senza diventare anche io parte integrante della loro sofferenza”; Sabrina si è fatta una “corazza”, “nel senso che devi riuscire a essere forte per gli altri, tu sei una figura di sostegno, devi essere un appiglio saldo a cui loro fanno di potersi aggrappare”.

Il punto centrale sembra rappresentato proprio dalla natura dell’empatia, che viene evocata da quasi tutti gli studenti: come sia possibile mettersi nei panni della persona utente, sentire la sua sofferenza e i suoi sentimenti, senza essere trascinati e coinvolti in essi.

Giuliana racconta di avere imparato qualcosa dal supervisore, non tanto dalle sue parole, ma dal suo atteggiamento:

Ne abbiamo parlato, ne avevamo parlato ma molte cose si apprendono tramite il linguaggio non verbale, cioè determinate cose, cioè molte ((lieve sorriso)) molte cose si apprendono dal linguaggio non verbale, in molte casi non c’è bisogno che una persona ti dica esattamente come devi comportarti o come devi cercare di avere il distacco emotivo, ma magari pensava, cioè bastava “adesso ok abbiamo fatto cinque ore, sei ore di tirocinio” (...) si andava via alle due, due e un quarto, comunque avevi bisogno di staccare, quindi “cosa fai stasera?” “cosa si fa?” “cosa devi fare?” ognuno aveva, ritornava alla vita, alla vita quotidiana, chi doveva studiare eccetera, e l’indomani potevamo parlare di quello, cioè fondamentalmente durante le ore di tirocinio noi parlavamo di ciò che dovevamo fare, e anche di altro, però negli orari extralavorativi no, si cercava di staccare; cioè anche questo mi ha insegnato (Giuliana, tirocinante, ASL Sardegna).

Grazie a questa esperienza, ha imparato un suo modo di essere empatica, che stabilisce un confine tra lavoro e vita personale, per non “portarsi a casa” il malessere; la sua riflessione si avvicina più di altre all’essenza dell’empatia, che consiste in una

immedesimazione nell'altro e in un rientro in se stessi, mantenendo la distinzione, e la capacità di valutare e operare:

Quando tu lavori sei appieno, metti tutto, tutta te stessa per quello che stai facendo, però una volta che finisci di lavorare non devi portarti a casa tutte le problematiche dell'utenza (...) ci pensi, però cerchi di non farti trasportare, di non trasportarti dietro il malessere che hai vissuto..., cioè non hai vissuto, che comunque ti hanno trasmesso le persone che ti stavano parlando ed erano in quella situazione, anche perché se no non riusciresti più a vivere la tua vita (...) tu hai appena ascoltato la sua storia, ha delle problematiche gravissime, sei entrata nei panni dell'altro, ti sei immaginata, hai cercato di capire che cosa sta vivendo, e poi è difficile capire "ok, adesso però devi tornare alla tua vita e quindi devi comunque pensare ad altro" sicuramente pian piano giorno dopo giorno, sicuramente ci pensavo durante il giorno, però ci pensavo cercando di poter aiutare, anche perché se vivi esattamente tutte le emozioni dell'utente non riesci poi a valutare obiettivamente o comunque avere tutte le capacità e le competenze che ti servono in quella situazione (Giuliana, tirocinante, ASL Sardegna).

Le riflessioni degli studenti esprimono l'impegno e la serietà con cui si mettono in gioco, con la totalità di se stessi, come afferma Graziella, "ho dovuto tanto più, che fare i conti con la teoria, fare i conti con me stessa, è stato tanto un lavoro su me stessa, tantissimo, che in università non credevo fosse necessario, ecco". Le emozioni, dicono molti, possono essere una risorsa e una ricchezza, ma bisogna prima superare la difficoltà dell'impatto, perché in questa fase sono sentite soprattutto come ostacolo, che interferisce negativamente sul percorso formativo e sugli apprendimenti:

Troppe volte nel rapporto a vis a vis con l'utente, lì i sentimenti, l'agitazione avevano il sopravvento, era come se la teoria sparisse per me, le prime volte mi sono resa conto di questo, era come se io non avessi studiato mai, fossi stata lì a fare una conversazione qualunque... (Graziella, tirocinante, ASL Liguria).

I tentativi descritti segnalano anche il "compito impossibile" di trovare il punto giusto di equilibrio tra prossimità e distanza, tra coinvolgimento e distacco, ovvero il compito altrettanto impossibile di lasciare spazio alla ricchezza emotiva e nel contempo "controllarla", "gestirla".

In maniera inattesa, emerge in questo contesto anche l'esperienza emotiva personale del lutto, riportata da tre studentesse. In un caso, già visto, l'assistenza pluriennale alla nonna malata e il successivo decesso ha indotto la studentessa a cambiare corso di studi e a ricercare una professione incentrata sull'aiuto e sulla relazione. Per due studentesse, invece, l'esperienza di un lutto ancora più vicino, la morte di un genitore, interviene durante lo svolgimento del tirocinio stesso:

E' capitato in un momento della mia vita molto molto triste, quindi l'ho vissuto molto emotivamente, anche perché diciamo mi ha distolto, un po' mi ha distolto dagli eventi tristi della mia vita ((commossa)) grazie al supervisore che mi ha

sempre detto “devi fare, devi andare”, e devo dire che ho dato maggior senso a quello che stavo facendo, proprio perché è capitato in un momento della mia vita, ne ho parlato con tutti i miei docenti, lo sanno, sapevano e quindi la mia motivazione era maggiore in quello che stavo facendo; mi sono veramente posta dall'altra parte, ho davvero capito che è necessario che, che si creda nella persona, per dargli lo spazio di miglioramento ((molto commossa)) (Elisa, tirocinante, Sardegna).

Io ho fatto il tirocinio nel momento peggiore della mia vita, nel senso che mio padre si è ammalato, in quei mesi, è morto, in quei tre mesi praticamente, quindi quello mi ha anche, non lo so, forse mi ha un po' aiutata, perché comunque già dovevo affrontare una cosa mia, e capendo anche quella che poteva essere la sofferenza di una persona che veniva lì, quindi già imparare a gestire una cosa mia, in un contesto del genere, mi ha aiutato, sono stata brava mettiamola così a gestire le mie emozioni ((tono riflessivo)), sì (Diana, tirocinante, Sardegna).

Le esperienze riportate, pur rimanendo nella prospettiva di “gestione” delle emozioni, segnalano che è stato stabilito un nesso di significato tra la sofferenza per gli eventi familiari e l'impegno nel tirocinio: l'esperienza della personale sofferenza aiuta a “comprendere” la sofferenza dell'altro, e spinge alla rinnovata decisione di impegnarsi nell'attività professionale, all'interno di una comunità che assiste all'evento, e in cui entrano a far parte anche supervisore, docenti, utenti. Si può pensare, come afferma Merler, ad un “riadattamento esistenziale” reso possibile dalla presenza di una comunità, che favorisce “la ripresa del desiderio, della voglia di conoscere, del percorso di vita pieno, non mutilato dall'evento, con voglia non solo di fare, ma di pienezza di vita che rende fertile il ricordo della persona amata defunta anche nello stupore dell'amore che continua, negli interessi pubblici coltivati, nel poter continuare a dare e a prodigarsi per gli altri”⁷⁰².

Occorre ora considerare come i supervisori affrontano l'emergere nel tirocinio della dimensione emotiva degli studenti. In generale, viene rilevato che è una dimensione importante, che va affrontata nella supervisione, e diventa oggetto di riflessione comune. Tendenzialmente, si riscontra un maggiore orientamento a lavorare sulle emozioni nei servizi sanitari e sociosanitari, dove gli assistenti sociali lavorano a stretto contatto con psicologi e psichiatri, in equipe di lavoro che ricevono formazione e supervisione su questi aspetti, mentre nei servizi comunali, alle prese con interventi assistenziali, si tratta di un aspetto che può passare in secondo piano:

Loro ti riportano le loro paure, il loro senso di inadeguatezza rispetto a determinate situazioni, l'ansia di dover affrontare quest'esperienza, il doversi relazionare comunque a una persona che non conoscono e che sentono come valutatore, sono

⁷⁰² A. Merler, *L'esperienza del lutto fra principio di comunità e risorse personali*, in F. Lazzari, A. Merler (a cura di), *La sociologia della solidarietà*, Franco Angeli, Milano, 2003.

aspetti che comunque emergono, emergono, non ti posso dire che io ho abbia dei momenti strutturati per fare queste cose, però ne parliamo, parliamo della difficoltà di trovarsi di fronte a determinate situazioni che possono anche emotivamente essere piuttosto forti, piuttosto pesanti (Flavia, supervisore, comune della provincia di Sassari).

La persona fa un percorso, per cui cambia anche questi aspetti, ci lavori tanto sull'aspetto emotivo, su anche la timidezza che hanno alcuni, sulla difficoltà di rapportarsi all'altro, sulle loro difficoltà, io però mi sono resa conto che in realtà loro poi fanno un percorso, cioè crescono quindi, se non ci sono difficoltà mi vien da dire davvero più di patologia, che può succedere comunque e allora lì è un discorso davvero diverso... (Nicoletta, supervisore, ASL Liguria)

Sono crisi che devono avere secondo me, crisi che devono avere perché comunque questo è il nostro lavoro, ce l'abbiamo anche noi, continuiamo ad averle anche noi, nonostante gli anni di lavoro, perché comunque sono situazioni emotive che ti mettono, che ti sconsigliano insomma, quindi è normale averle, meno male che ce l'hanno perché comunque si rendono conto che andranno a lavorare con questo tipo di persone qua (...) Lo psichiatra era presente a questa cosa e quindi insomma ha notato questo, quindi abbiamo affrontato tutti e tre insieme [il problema] (Rossana, supervisore, ASL Sardegna).

Alle volte uno sceglie questa professione, un po' come lo si diceva agli psichiatri "si fa lo psichiatra per curare se stesso o per curare gli altri?" Anche nel servizio sociale alle volte le problematiche che più o meno vengono fuori e non elaborate poi trovano difficoltà delle persone, ora pensando a un tirocinio che una persona è venuta qua che apparentemente... , nel momento che si è trovata di fronte ad una situazione, che poi era lo specchio di quello che aveva a casa sua, è scoppiata e quindi non ha saputo neanche gestire questa situazione (Ivana, supervisore, ASL Sardegna).

Il mondo delle emozioni viene considerato nelle sue possibili implicazioni negative, di interferenza sul processo formativo, e nelle potenzialità positive, che, a partire anche da una difficoltà, possono dar luogo ad un arricchimento dell'esperienza:

Rispetto a determinate situazioni a volte l'aspetto emotivo può rischiare di mettere dei blocchi rispetto poi al progredire dell'acquisizione professionale, quindi poter parlare di questi aspetti secondo me è importante, e forse a monte nel momento in cui i ragazzi vengono inseriti nei servizi (Floriana, supervisore, ASL Liguria).

L'emotività di Giovanna forse, è molto emotiva eh, molto chiusa e molto emotiva, ma questo gioca anche a suo favore secondo me, è un punto di debolezza che poi è diventata una forza, un punto di forza (Rossana, supervisore, ASL Sardegna).

In certe situazioni, il tirocinio diventa anche un percorso di accompagnamento ad un processo di crescita della persona, di consapevolezza di sé, quando emergono aree fragili e ferite della personalità, che si risvegliano a contatto con le sofferenze degli utenti. In questi casi, il supervisore accompagna, fornisce elementi di riflessione, ma dà un confine al proprio intervento ed eventualmente indica allo studente come e dove può affrontare i suoi problemi. La supervisione non deve sconfinare in qualcosa che assomiglia alla psicoterapia, non coinvolge la vita dello studente, ma solo quelle

dimensioni emotive sollecitate dalle situazioni di lavoro, che vengono portate a consapevolezza e inviate eventualmente ad altri luoghi di trattamento.

Io non vado mai a chiedere se loro vivono in famiglia, se non vivono in famiglia, qual è la loro vita al di fuori dell'aspetto professionale, ci lavori più in riferimento a "quella persona mi ha..., in quel momento mi sono sentita così, mi sono spaventata, ho avuto, non ho capito bene, mi ha messo..." parti da lì, io osservo anche quando fanno i colloqui, per cui per esempio tutta la parte non verbale, l'atteggiamento che hanno, su questo poi si lavora (Nicoletta, supervisore, ASL Liguria).

Con alcune abbiamo fatto anche un altro tipo di riflessione, del tipo che l'hanno detto chiaramente, che il coinvolgimento emotivo era troppo pesante (...) hanno anche intrapreso un percorso con uno psicologo, perché avevano comunque già loro problemi personali e dunque io le ho suggerito che "fermati e vedi un attimino di affrontare questa cosa" perché è importante la parte emotiva (Ilaria, supervisore, ASL Sardegna).

Non credo che il supervisore possa fare da psicoterapeuta al tirocinante, quello che può fare, può dare degli spunti su come farsi aiutare altrove eventualmente, e dare degli spunti su come far sì che la propria problematica non vada ad affliggere il lavoro, quindi far notare dove ci possono essere delle riflessioni o delle ripercussioni sull'utenza (...) se uno ci mette del proprio, però non è assolutamente psicoterapia per la tirocinante (Fabiana, supervisore, ente del terzo settore della provincia di Sassari).

La supervisione ti rimanda cosa non va oppure cosa va, il come te la risolvi quella cosa lì è la psicoterapia, io posso aiutarti a capire cosa ti porta a comportarti in quel modo, però poi come te la risolvi è la psicoterapia (...) Credo che tutti coloro che lavorano nelle professioni sociali dovrebbero fare della psicoterapia, credo che dovrebbe essere obbligatorio come per gli psicologi (Simona, supervisore, comune della provincia di Genova).

C'è però un supervisore, che, cosciente della limitatezza dei propri mezzi, si ferma anche prima, non "mette le mani" su dimensioni personali che possono suscitare dinamiche difficili da gestire, e rimanda ad altri momenti del percorso formativo:

Personalmente, per esperienza non ho avuto forse il modo e gli strumenti, per riprenderli in modo adeguato i vissuti di difficoltà, gli esiti di questi impatti, personalmente sento di non avere abbastanza strumenti per affrontarli in profondità, anche se capisco la profondità poi vuol dire arrivare a un punto che ti compete, potrebbe esserci magari una sede dove comunque gli spunti vengono un po' rilanciati, vengano un po' ripresi e rilanciati, non so se c'è un momento, all'interno del percorso invece teorico, dove gli studenti possono anche riprendere, un po' rielaborare queste cose... (Manuela, supervisore, ente del terzo settore della provincia di Genova).

Diletta vede nel metodo, che poi è strumento cardine della professione, il confine e l'elemento equilibratore dell'empatia, e lo utilizza così anche nell'accompagnamento formativo:

A volte hanno dei momenti di crisi, a volte pensano di non essere capaci, a volte si agitano tantissimo, li faccio ragionare, li riporto al metodo, mi fermo, li riporto al metodo e poi continuo, però per loro emotivamente è una grossa esperienza, se il tirocinio funziona (...) Per fare questa professione ci vuole un equilibrio tra le

capacità empatiche, che servono, e il metodo che ti difende, tu devi essere professionale, se no non li riesci ad aiutare, però devi avere una certa empatia per riuscire a capire dal loro punto di vista le cose, a volte loro fanno fatica a trovare questo equilibrio, facciamo fatica noi dopo tanti anni perciò figuriamoci loro, perciò allora quando vanno troppo dall'empatia allora stanno un po' male allora vanno riportate al metodo (Diletta, supervisore, Comune di Genova).

Nel complesso, i supervisori affermano spesso di “lavorare” sulle emozioni, qualche volta di “elaborazione”, e quasi mai di “controllo” e “gestione” del mondo emotivo, a differenza degli studenti. Fa eccezione Donatella, secondo la quale le emozioni sono importanti, vanno considerate, però poi occorre “metterle in un contenitore, bisogna razionalizzarle le emozioni in ambito lavorativo; assolutamente prendere coscienza e decidere cosa farne, come reagire”.

L'approccio è quello di fornire feed-back, allo scopo di favorire una maggiore consapevolezza: il compito poi di comprendere a fondo quello che emerge e di realizzare un cambiamento è lasciato allo studente e ad altri eventuali aiuti, di tipo psicologico.

Confrontando le riflessioni di studenti e supervisori emerge dunque una differenza: gli studenti affrontano il forte impatto emotivo della pratica professionale tentando di mettere sotto controllo il mondo disordinato delle emozioni e accentuando il carattere tecnico-operativo dell'intervento professionale; i supervisori tendenzialmente riservano una parte della loro attenzione a questa dimensione, con l'obiettivo di favorire la consapevolezza e di evitare effetti distorsivi o bloccanti sul processo formativo.

Gli studenti percepiscono e apprezzano la forte connotazione “relazionale” della professione, ma di fronte alle forti implicazioni emotive delle situazioni incontrate, sottolineano l'esigenza di una certa “distanza”, mentre i supervisori, evidentemente più esperti, mostrano un atteggiamento più aperto e fiducioso verso il mondo delle emozioni. Si conferma quanto evidenziato dalla ricerca condotta da Fook in Australia, citata da Fargion:

i neofiti (...) tendono inoltre a tenersi emotivamente a distanza dai soggetti o oggetti del proprio intervento (...) Tradizionalmente vi è stata la tendenza ad associare la professionalità esperta con la capacità di prendere le distanze. Al contrario l'expertise si collega qua con la capacità da parte del professionista di gestire un coinvolgimento con persone e situazioni⁷⁰³.

Il concetto, evocato da Fargion, di “professionalità esperta” gioca in ogni caso un ruolo non secondario nella cultura formativa accademica ed anche nel mondo dei

⁷⁰³ S. Fargion (2009B), *op. cit.*, pagg. 287-288.

servizi, per come si è formato nell'ultimo secolo: un agire professionale che ha assunto (nella medicina ma anche nel campo socio-educativo) un carattere tecnico-scientifico, che si è progressivamente separato dalle forme del "mondo della vita", ricche di sentimenti e di saperi quotidiani:

Le modalità dell'educare, dell'accudire, dell'assistere e del curare, perseguite dai servizi, sono ritenute di livello superiore alle modalità familiari e informali, e la qualità delle prestazioni più "affidabile". Tale affidabilità trova una sua giustificazione anche nell'estromissione dei sentimenti che caratterizzano, invece, il lavoro di cura familiare, e nell'assunzione di uno stile relazionale più formale e distaccato (a garanzia della stessa scientificità)⁷⁰⁴.

Non può passare inosservato che tale modello di professionalità si è costituito anche in professioni, come quelle socioeducative, che presentano una forte caratterizzazione di genere, e quindi è plausibile l'interpretazione che le donne impegnate in queste attività abbiano cercato un "riscatto" in senso professionale, adottando quindi i modelli della razionalità scientifica e della impersonalità.

E' infatti facile, per l'opinione comune, trasferire il ruolo materno e femminile in genere, dei quali non si mettono qui in discussione le funzioni, alle professioniste del servizio sociale e questo trasferimento danneggia la credibilità, l'autorevolezza, l'immagine sociale delle operatrici: è come dire, semplificando, che basta esser donna e meglio ancora mamma per fare bene l'assistente sociale, screditando così non solo la professione in quanto tale, ma anche le sedi e i curricula formativi e facilitando l'assimilazione dell'assistente sociale all'ambito della beneficenza volontaria⁷⁰⁵.

Su queste basi si è costituito il modello di un professionista improntato ad un sapere specialistico oggettivo e impersonale: per distanziarsi dal ruolo materno e ottenere un riconoscimento nel mondo del lavoro, che vada al di là dell'essere madri e mogli, le operatrici hanno rivolto il loro stile lavorativo ad un approccio scientifico; il contrario avrebbe significato riconoscere che diventare assistente sociale non è legato a capacità e saperi specifici e importanti, ma solamente ad un ruolo di cura proprio della vita familiare. In anni più recenti, come si è già detto, ha ripreso forza un movimento di riavvicinamento delle professioni di aiuto al "mondo della vita", e appare allora importante anche in campo formativo riconsiderare la dignità dei sentimenti nel lavoro professionale, e offrire spazi di confronto, accompagnamento, elaborazione.

Da quanto emerge nelle interviste, i supervisori prestano impegno e attenzione alla dimensione delle emozioni, ma evidentemente per gli studenti, pressati da un lato

⁷⁰⁴ Iori V., *Il sapere dei sentimenti*, in Iori V. (a cura di), *Emozioni e sentimenti nel lavoro educativo e sociale*, Guerini e Associati, Milano, 2003, pag. 201.

⁷⁰⁵ P. Benvenuti, D. A. Gristina, *La donna e il servizio sociale*, Franco Angeli, Milano, 1998, p. 36.

dall'impatto emotivo delle situazioni incontrate, influenzati dall'altro da un modello culturale professionale tecnico-scientifico, ciò non è sufficiente.

Potrebbe allora essere interessante recepire quanto suggerisce un supervisore, di trovare un altro momento, nel percorso formativo, dove gli studenti possano portare e rielaborare i vissuti emotivi legati all'esperienza di tirocinio. In qualche corso di laurea in servizio sociale, risulta presente un laboratorio, condotto da un assistente sociale e da uno psicologo, che ha questa finalità ed è slegato da funzioni valutative proprie di docenti e tutor. Si tratta di un'esperienza innovativa, finora non documentata in letteratura, che può aprire percorsi nuovi nella direzione indicata.

5.6 Il processo formativo dello studente tra guida e autonomia, tra scoperte ed errori

Il tirocinio è un percorso guidato di apprendimento sul campo; la supervisione, intesa come guida, come accompagnamento, ne rappresenta un elemento caratterizzante. La guida deve temperare una certa direttività con l'esigenza di lasciare uno spazio all'iniziativa e all'autonomia: il tirocinante non apprende dal supervisore – si è detto – ma dall'esperienza di cui anche il supervisore è parte; la sperimentazione autonoma rappresenta il momento che suggella il processo di apprendimento.

Occorre considerare la diversità di modelli organizzativi e didattici, adottati a Sassari e a Genova. A Sassari i due tirocini sono in servizi diversi, prevedono un numero più elevato di ore, e sono finalizzati ad una osservazione e conoscenza più estensiva del mondo dei servizi e del ruolo dell'assistente sociale; i due tirocini hanno obiettivi in linea di massima analoghi, con un approfondimento e un maggiore stimolo all'iniziativa nel terzo anno, durante il quale lo studente affianca in modo più attivo il supervisore e svolge da solo qualche limitato compito. Solo in qualche caso, soprattutto se lo studente ha effettuato entrambi i tirocini in uno stesso servizio, si perviene ad una maggiore autonomia. A Genova i due tirocini si svolgono ordinariamente nello stesso servizio, prevedono un numero inferiore di ore, ma sono maggiormente differenziati e finalizzati: nel II anno lo studente realizza la conoscenza del servizio, del territorio, dei bisogni dell'utenza affiancando il supervisore; nel III anno approfondisce la conoscenza della metodologia professionale e gradualmente perviene a condurre da solo alcuni casi,

grazie alla supervisione che monitora costantemente il suo operato prima e dopo ogni intervento.

Il primo dato che emerge è che sia studenti che supervisori mostrano di avere assunto e in linea di massima condiviso il modello organizzativo e didattico proprio della sede formativa. Si può dunque affermare che l'università non solo promuove e organizza i tirocini, ma anche contribuisce, insieme alla comunità professionale, al sorgere e allo svilupparsi di una "cultura" e di un "modello" di tirocinio, che dà forma alle realizzazioni che sorgono su quel territorio. Quindi una università e una comunità professionale presenti, anche se al tirocinante possono sembrare un po' nascosti, rispetto alla presenza manifesta del supervisore e del servizio.

Gli studenti sardi concordano che occorra arrivare ad una maggiore attivazione nel tirocinio III, ma sono consapevoli di un limite dovuto soprattutto alla delicatezza dei casi e alla necessità di tutelare gli utenti da eventuali errori:

Da una parte sarebbe meglio che si arrivasse a un livello così alto [di autonomia], comunque non è sempre facile. Dall'altro canto diciamo che non si può dare questa responsabilità all'interno del servizio a un tirocinante. Non nei confronti del servizio o del tirocinante stesso, ma nei confronti dell'utente, perché comunque sarebbe una responsabilità talmente grande da dare a un tirocinante, nel senso che, se poi sorge una lamentela di qualsiasi tipo, nel rapporto con l'utente, il dipendente è in una qualche maniera tutelato. Mentre magari il tirocinante può essere tutelato fino a un certo punto, no? (Maria, tirocinante, Ministero, Sassari).

Non mi sentivo ancora pronta per esempio per riuscire proprio a vivere una situazione completamente sola, senza l'assistente sociale vicino, soprattutto perché questo servizio è comunque un servizio delicato, ogni volta che i genitori fanno dei colloqui sono momenti delicati per loro, quindi non potrebbero mettere uno studente così solo, perché sarebbe un po' complicato (Giovanna, tirocinante, ASL Sardegna).

La poca esperienza di una studentessa potrebbe danneggiare, non lo so, io ho poca esperienza, comunque, cinque mesi, quattro mesi forse non sono, non sono abbastanza, perché non si lavora solo su quella tipologia di intervento, quindi quei quattro mesi, cinque mesi non sono concentrati solo su quel tipo di intervento, e quindi necessariamente non si hanno gli strumenti (Fulvia, tirocinante, ASL Sardegna).

Gli studenti possono sperimentarsi svolgendo un ruolo attivo all'interno di colloqui per lo più gestiti dal supervisore, e acquisendo la capacità di rispondere al telefono, dare informazioni al pubblico, prendere contatti con altri operatori e servizi. In qualche situazione, soprattutto nel terzo settore o in piccoli comuni, possono anche condurre qualche colloquio "semplice"; è più raro che ciò accada nei servizi specialistici della ASL, ma anche qui una studentessa, grazie alla lungimiranza del supervisore, ha potuto sperimentare in autonomia qualche intervento e ritiene che sia essenziale:

Secondo me è fondamentale la presenza del supervisore, come si pone con lo studente e come gli crea le possibilità per davvero mettersi alla prova, perché se nel tirocinio pratico non viene data allo studente la possibilità realmente di mettere in pratica quanto ha appreso dalla teoria, lo studente non potrà mai capire se quello che ha appreso, quello che ha studiato sui libri potrà esserle, potrà esserle utile (...) inizialmente osservando, ma anche autonomamente, perché autonomamente ci si rende conto se uno ha delle lacune, nel senso, se io mi metto in pratica nelle singole situazioni, mi rendo conto se magari posso avere delle lacune per quanto riguarda un determinato modo di operare, quindi posso riguardarmi la parte che ho studiato, comunque devo approfondire quella sfera (Fulvia, tirocinante, ASL Sardegna).

I servizi del terzo settore presentano una maggiore flessibilità nei ruoli e nei compiti; la studentessa apprezza che il supervisore l'abbia coinvolta e le abbia attribuito delle responsabilità, che sono occasioni reali per mettersi in gioco, per sperimentare che si può contribuire alla buona riuscita dell'azione sociale del servizio:

Mi ha più responsabilizzato, esatto, questo non vuol dire che non si faccia veramente di tutto, perché io ho fatto di tutto, dalle fotocopie alle commissioni in posta a qualsiasi tipo di cosa, però allo stesso tempo da subito la dottoressa E. ((il supervisore chiamato ora per cognome)) mi ha veramente responsabilizzato, mi ha dato piena fiducia ed è una cosa importante perché ti senti insomma con qualcosa in mano da gestire, e quindi il percorso dipende anche da te, e allora a quel punto hai dentro di te la motivazione per far bene (Elisa, tirocinante, ente del terzo settore della provincia di Sassari).

A Genova gli studenti hanno sperimentato la conduzione, da soli, di alcuni casi o comunque di alcuni colloqui, e ritengono che nella fase finale del percorso occorra arrivare a questo obiettivo: è l'occasione per "calarsi" nella professione, sperimentare se uno riesce a cavarsela, e può farlo senza tutta quella responsabilità che avrà poi sul posto di lavoro:

Riesci a imparare, secondo me, quando ti metti in gioco da solo, quando devi sbrigartela, perché se c'è sempre qualcuno che ti dà una mano, ti siedi un po' magari, e invece io penso di essermi diciamo evoluta, nel senso che alla fine quando ero lì dentro da sola con la persona, lì non potevo sbagliarmi, non potevo farmi vedere incerta, perché la persona che in quel momento era in disagio non ero senz'altro io ma doveva essere la persona che era al servizio, che portava un problema, quindi devi, in quel momento lì, devi farti vedere sicura e non sbagliare; ecco, in quel momento lì apprendi, il dovertela sbrigare da sola, non poter chiedere aiuto a nessuno, perché se ci fosse stato magari il supervisore, interveniva lei e lì però non risolvevo il problema, perché me lo risolveva qualcun altro, invece da sola devi sbrigartela con le tue potenzialità (Tiziana, tirocinante, Ministero, Genova).

Secondo me è fondamentale riuscire nel terzo anno a svolgere dei colloqui in autonomia, secondo me è necessario, ed è diciamo l'elemento che poi cala nella professione (Daniela, tirocinante, ente del terzo settore della provincia di Genova). Se poi dopo fai l'esame di stato, ti trovi a dover esercitare, sei solo nel servizio, queste cose le dovrai fare per forza, se non ti eserciti prima allora anche nel tirocinio, ti dovrai esercitare dopo quando stai già lavorando e lì non hai l'aiuto del

supervisore, però è meglio esercitarsi prima che poi dopo quando ti trovi ad avere la responsabilità tutta su di te, quello è fondamentale, fare i colloqui da soli (Isabella, tirocinante, comune della provincia di Genova).

L'interrogativo su quanto il tirocinante può arrivare a sperimentare da solo e in autonomia, all'interno ovviamente della guida offerta dalla supervisione, è legato ad un altro tema importante: l'errore e le sue eventuali conseguenze. Lo studente sperimentandosi in prima persona attiva tutte le proprie potenzialità, che possono rimanere nell'ombra quando è fianco del professionista esperto, ma è anche esposto, come osservano gli studenti di Sassari, a commettere errori e a provocare danni.

In realtà la possibilità dell'errore è messa in conto da tutti, sta nella natura delle cose, e non riguarda solo i tirocinanti:

C'era sempre un po' la paura di sbagliare, però comunque quello che il mio supervisore mi diceva "non avere problemi" nel senso "se sbagli... - cioè - sbaglio anch'io, figurati se non puoi sbagliare anche tu", quindi questa cosa mi ha anche incoraggiato (Teresa, tirocinante, ASL Sardegna).

Vengono descritti diversi tipi di errori: Sonia ha sbagliato alcuni dati in una pratica amministrativa; Tiziana ha dato del tu ad un utente giovane come lei; Valeria redige una relazione riportando una serie di informazioni errate fornitele dall'utente, senza aver effettuato le necessarie verifiche. Gli errori più sentiti e ricorrenti riguardano la conduzione dei colloqui:

"Ero troppo agitata per capire quello che dovevo fare" (Tiziana).

"Non riesco a entrare in relazione con la persona" (Tiziana).

"Mi dimenticavo di chiedere qualcosa che poteva essere utile" (Isabella).

"Non riesco a seguire un filo, alla fine mi lascio un po' prendere dalla situazione, a seconda di come evolveva, andavo a braccio" (Graziella).

Le strategie adottate rispetto agli errori sono diverse: Tiziana segna gli errori e le riflessioni su un foglio, per ricordarsele la volta successiva; Graziella invece ricorre alla teoria: in mezzo al disorientamento della pratica, comprende quanto è importante la teoria.

Lì ho capito l'importanza della teoria, lì ho capito che senza una guida, una strada da seguire, rischiamo veramente di perdere di vista il mio ruolo e di mandare anche in confusione il mio utente; a questo punto, quando riprendevo un po' in mano la teoria, i riferimenti teorici, lì ho capito che sono importanti, perché troppe volte nel rapporto a vis a vis con l'utente i sentimenti, l'agitazione avevano il sopravvento, era come se la teoria sparisse per me, le prime volte mi sono resa conto di questo, era come se io non avessi studiato mai, fossi stata lì a fare una conversazione qualunque, non andava bene. E lì c'ho dovuto lavorare tanto, è stato il lavoro più faticoso che ho fatto e probabilmente alla fine del tirocinio non avevo ancora raggiunto un grado di padronanza del colloquio adeguato, c'ho lavorato, sicuramente sono un pochino migliorata rispetto all'inizio, però non ancora a livelli

degni secondo me (Graziella, tirocinante, ASL Liguria).

Di fronte all'esperienza dell'errore, non emerge in realtà il rischio di gravi danni: si tratta in genere di "casi semplici", di "rischi limitati", di "errori rimediabili", e dopo l'intervento c'è sempre il momento essenziale della supervisione, grazie a cui si ricompongono le cose, si condividono le riflessioni, si correggono gli sbagli. Lo studente ottiene così una informazione di ritorno sulla qualità del proprio agire e apprende anche dall'errore.

Tutti gli studenti concordano che si può imparare dagli errori, ma non tutti di fatto hanno sperimentato l'errore, perché hanno avuto poca possibilità di sperimentarsi in autonomia.

Il momento in cui si prende coscienza dell'errore e si provvede a rimediare è considerato un momento di evoluzione, di apprendimento; il supervisore è visto come una figura che con la sua guida consente di apprendere, di capire se hai fatto giusto, un aiuto quindi e non un controllo, o meglio un controllo vissuto come aiuto e non come giudizio.

Qualora facessimo qualcosa che non andasse bene o che magari comunque avevamo sbagliato, non aveva problemi a dirci "fai così, stai attenta, guarda che è meglio in questa maniera", spiegando comunque senza alcun problema, cioè non c'era un tono di rimprovero, assolutamente, ma proprio di volerti insegnare, volere proprio farti capire cosa era più opportuno fare in quella determinata situazione, quindi tutto molto positivo comunque (Teresa, tirocinante, ASL Sardegna).

In quel momento, dice Gigliola, "il professore è l'assistente sociale, quindi è lei che segue il tuo percorso, è giusto che ci sia un po' di controllo", un "controllo non per vedere se avevo sbagliato ma per vedere se stavo imparando giusto". Gli studenti percepiscono l'atteggiamento del supervisore che fornisce il suo feed-back ed evidenzia, laddove necessario, anche le lacune, "non controllo ma collaborazione", un lavorare fianco a fianco dove si possono condividere riflessioni e dubbi, difficoltà e idee. Una esperienza diversa è quella di Maria, che ha sperimentato nei due servizi due stili di supervisione molto diversi: l'ultimo era improntato, a suo avviso, ad una rigida standardizzazione delle fasi di apprendimento e delle attività; sentiva di avere poco spazio e si è scoraggiata di fronte agli interventi critici del supervisore:

La dottoressa T. è stata molto..., puntualizzava molto queste mie lacune. Puntualizzava molto, che riconosco di avere, per carità, voglio dire, io penso che tutti non siamo nati imparati, così si dice, però comunque me le sono prese completamente sulle spalle, e diciamo che ha cercato di mettermi in riga, nel senso che voleva farmi capire che comunque la professione dell'assistente sociale come

lei ripeteva è una professione a 360 gradi, che non si deve fermare solo al superamento dell'esame, che comunque richiede un mettersi alla prova ogni giorno in base a tantissime circostanze oppure anche informarsi. Però nel suo modo di fare, nella sua maniera di farmelo presente, mi ha completamente demotivato, all'inizio. Io avevo pensato di finire il tirocinio, di non andare più ... (Maria, tirocinante, Ministero, Sassari).

In realtà poi l'intervento di una figura terza, il tutor accademico, ha consentito di far superare il blocco e di riavviare una comunicazione costruttiva tra tirocinante e supervisore. Una guida troppo direttiva, ipercritica, potrebbe rappresentare dunque un ostacolo per l'apprendimento, ma viene segnalato, con una preoccupazione ancora maggiore, un altro rischio, quello del supervisore poco presente, che lascia gli studenti allo sbaraglio. Gigliola vede la sua collega tirocinante lasciata a se stessa in un servizio complesso con situazioni di forte impatto emotivo e relazionale: "Io al suo posto ((tono deciso)) avrei chiesto un trasferimento ((ride)), perché non seguiva la persona che era in carico, la persona che era sotto la sua supervisione non era supervisionata".

La supervisione, l'informazione di ritorno, il controllo sull'operato, la possibilità di condividere dubbi e riflessioni sono visti come fattori di apprendimento, di protezione dai rischi di errore, ed anche dai rischi emotivi e relazionali; Gigliola racconta in proposito di essere intervenuta a difesa di una collega tirocinante aggredita fisicamente da un utente.

Nel complesso, gli studenti apprezzano lo stile formativo dei supervisori, che cercano di temperare guida e protezione da una parte, e stimolo all'autonomia e all'iniziativa dall'altra. Gli stili ovviamente sono diversi, qualcuno propende più all'autonomia, qualcun altro più alla protezione, ma gli studenti riconoscono un equilibrio di fondo e apprezzano le scelte dei supervisori, che non sono solo dettate da buone strategie didattiche, ma sono soprattutto legate alla relazione personale e al riconoscimento della situazione in cui si trova momento per momento il percorso formativo e umano dello studente:

Quando poteva darmi l'autonomia, me la dava assolutamente con tutta la fiducia, quando invece c'era da limitare lo faceva, ma più per salvaguardare diciamo gli utenti del servizio, non per altro, non perché non si fidasse di me (Giovanna, tirocinante, ASL Sardegna).

Il mio supervisore secondo me all'inizio ha cercato un po' di proteggermi, perché ha capito che forse ero..., lei credeva che fossi ancora più fragile di quanto poi alla fine mi sia rivelata, quindi all'inizio lei secondo me ha avuto un po' questa protezione, poi ha capito che forse doveva mettermi alla prova e lasciarmi un attimino..., lasciarmi andare ecco, secondo me lei ha avuto tutte e due le componenti, le ha avute all'inizio, è stata un po' più protettiva e alla fine ha cercato di darmi spazio per rendersi conto veramente delle mie potenzialità (Tiziana,

tirocinante, Ministero, Genova).

Forse più dal lato protettivo, sì ((sorride)), ma non protettivo oppressivo, cioè un protettivo giusto, nel senso che senz'altro non mi è mai capitato di essere lasciata o abbandonata in una situazione per me difficile da gestire, comunque ho avuto anche i miei spazi di autonomia (Daniela, tirocinante, ente del terzo settore della provincia di Genova).

Forse il suo stile era tante volte mandarmi un pochettino allo sbaraglio, però non perdermi mai di vista, nel senso che laddove io mi sono trovata in difficoltà, allora è diventata protettiva, e io lo trovo lo stile più giusto, perché se mi avesse soffocato troppo, una come me magari avrebbe fatto fatica a prendere un po' più di iniziativa, se mi avesse lasciato troppo allo sbaraglio senza venirmi un attimino a monitorare, non sarei stata in grado (Graziella, tirocinante, ASL Liguria).

Esattamente in mezzo ((sorride)), esattamente perché mi ha seguito tantissimo, però mi ha lasciato anche lavorare da sola, però ecco, nel senso, lavoravo da sola sì, però ogni due settimane comunque avevamo il colloquio di supervisione, quindi ne parlavo, parlavamo di tutto quello che avevo fatto, facevo le cose da sola però avevo un minimo dubbio "Diletta, guarda questo problema!" "ok ne parliamo" e quindi esattamente in mezzo (Valeria, tirocinante, Comune di Genova).

Occorre ora considerare il punto di vista dei supervisori sul tema dell'inserimento nel servizio dei tirocinanti, della guida all'esperienza, dell'autonomia, degli errori.

Per quanto riguarda l'esperienza di osservazione, si possono riscontrare, in modo analogo nelle due sedi, due approcci differenti: alcuni supervisori introducono lo studente gradualmente nel servizio, a fasi, che scandiscono la conoscenza della normativa, dell'organizzazione, del territorio, e infine dell'utenza; altri supervisori, all'opposto, inseriscono il tirocinante da subito "in medias res", nell'attività quotidiana del servizio, così acquisisce le conoscenze e svolge approfondimenti, sulla base delle sollecitazioni che via via gli eventi suggeriscono. Abbiamo così descrizioni del primo giorno di tirocinio immerso tra riunioni, colloqui, documentazione, di fronte a cui il tirocinante si sente disorientato, avverte la sensazione che ci sono troppi aspetti da conoscere: comincia a cogliere e fissare alcuni dati e gradualmente sviluppa le sue conoscenze. Ci sono poi supervisori che adottano strategie intermedie tra quelle delineate; da parte dei tirocinanti, emerge un generale apprezzamento per lo stile scelto dal supervisore, qualunque esso sia, sulla base di una fiducia personale; in un caso c'è la critica all'approccio troppo standardizzato che prevede una rigida suddivisione in fasi, perché lo studente avverte di avere poco spazio personale esplorativo. Per quanto riguarda invece l'esperienza di "immersione" immediata nella realtà, gli studenti riportano che in quel momento hanno avvertito un "di troppo", che poi però piano piano si è stemperato ed ha consentito di conoscere realmente l'attività del servizio.

Un'altra differenziazione di stili riguarda l'approccio di alcuni supervisori che selezionano le esperienze da offrire al tirocinante, prevedendo una gradualità ed escludendo alcune situazioni ritenute troppo delicate; altri supervisori invece chiedono allo studente di condividere, al loro fianco, tutte le attività della giornata lavorativa, e questo è molto apprezzato dagli studenti, che si sentono coinvolti e resi partecipi della realtà effettiva del lavoro, senza giustapposizione di filtri.

In riferimento all'acquisizione dell'autonomia, è condivisa la riflessione che occorre prima di tutto l'attenzione alla persona del tirocinante, ai suoi ritmi di apprendimento, ai suoi vissuti emotivi, per valutare se sia preferibile prolungare la fase di osservazione, o se invece sia opportuno esercitare uno stimolo verso la gestione autonoma di compiti professionali.

A questo riguardo si evidenzia la differenza tra le modalità adottate a Genova e quelle adottate a Sassari, che risultano abbastanza omogenee all'interno di ciascuna sede, con qualche esperienza e riflessione che in parte si discosta.

A Sassari, nel tirocinio, gli studenti ad un certo momento del percorso formativo, sulla base delle loro acquisizioni, vengono stimolati ad esercitare qualche compito autonomo, che riguarda soprattutto stesura di relazioni, documentazione amministrativa, contatti con altri operatori e talora anche altri servizi. Rispetto alla partecipazione al colloquio, si prevede ad un certo punto la possibilità che intervengano con qualche considerazione personale; qualche supervisore si spinge anche ad affidare loro la gestione del colloquio, alla sua presenza: egli osserva ed eventualmente interviene se vede una difficoltà. Raramente si perviene ad una gestione autonoma del colloquio da parte del tirocinante.

Alcuni supervisori ritengono che il ruolo del tirocinante debba rimanere quasi esclusivamente di osservazione rispetto agli utenti, e che questa sia la modalità consentita dalle norme organizzative:

Devo comunque essere prudente perché ci sono dati sensibili, però vorrei che loro potessero fare da soli quello che è possibile in un servizio come questo. Certo il tirocinante non può sostituire il supervisore. È successo però che fossi assente, la tirocinante ha accettato di continuare a venire, certo non ha fatto quello che dovevo fare io, però ha risposto alle telefonate, ha preso appunti e messaggi, ha rispettato la riservatezza per tutto quello che era necessario (...) Non sempre ma qualche volta il tirocinante può dire qualcosa nel colloquio, se abbiamo un'intesa in questo senso, se ci siamo accordati prima. Con la nuova normativa l'autonomia possibile è diminuita (...) si può lasciare poco spazio ai tirocinanti, quasi niente (...) Tutti vogliono arrivare in fretta ad assistere a colloqui, per curiosità, ma quello che conta è arrivarci preparati, avendo fatto un percorso. Poi sulla possibilità anche che i

tirocinanti arrivino a condurre i colloqui, non credo che lo faccia nessun supervisore (Monica, supervisore, Ministero, Sassari).

Qualche supervisore si rende conto che questa impostazione didattica può essere limitante, ma non si sente di rischiare di più, e vorrebbe più formazione per capire se si possa procedere in modo diverso:

Quando entrano proprio nel vivo del lavoro, che capiscono un po' tutte le dinamiche, potrebbero in qualche modo sperimentarsi, chiaramente con la mia presenza, allora a quel punto finisce il tirocinio (...) Qualcosa fanno da sole, ma con molta difficoltà (...) questa cosa te la dico proprio tranquillamente perché, come posso dire, è stato proprio una riflessione anche mia personale, ho detto "forse un po' troppo..." ((limitante, intende dire)), forse perché anche la tipologia dell'utenza che arriva qui, sono casi molto particolari, situazioni anche importanti, per cui io non lo so se sia proprio il caso di ... (...) C'è questa difficoltà, ma forse anche io dovrei, dipende anche da me, non voglio escludere, dovrei forse, ripeto in questo momento sento il bisogno forse io di formazione perché ci siamo tutti improvvisate, bisogna dirlo, io ho cercato insomma di fare del mio meglio, però mi rendo conto che forse abbiamo bisogno noi di essere un po' formati (Ilaria, supervisore, ASL Sardegna).

Gli altri supervisori procedono in modo analogo:

Colloqui da sola no, brevi si, colloqui veri e propri no, quello no, non mi fido, cioè in questo servizio non mi fido, ma nemmeno loro si fidano, ci sono troppe variabili in questo servizio (Ilaria, supervisore, ASL Sardegna).

Un supervisore rischia qualcosa di più, ritiene che occorra dare più autonomia, ma soprattutto su compiti di documentazione e di organizzazione, mentre sui colloqui è più cauto:

Sono per dare molta più autonomia, molta più capacità però chiaramente dopo averli un pochino osservati, quindi dopo il primo periodo di chiocciola, chiedo che siano autonomi, quindi anche dando responsabilità di compilare, di fare relazioni o così via rispetto alle situazioni che hanno visto, o anche registrazioni di colloqui, e chiaramente questo ti dà anche la possibilità di valutare quanto la persona riesce a confrontarsi su quello che sta facendo, perché in alcune situazioni io dico "fammi questo" oppure "vai", per esempio capita spesso di dire "allora queste sono le pratiche, salite su dai medici e vedete un po' tutte queste situazioni" (...) Rispetto ai colloqui rimango presente come supervisore, senza intervenire, come specchio diciamo, e in certe situazioni ho delegato, ma forse erano meno complesse e più semplici (Ivana, supervisore, ASL Sardegna).

L'unico caso che si discosta in modo sensibile riguarda l'ente del terzo settore, dove appare diversa la cultura operativa e più forte la propensione a stimolare e valorizzare gli apporti e le risorse di tutti i soggetti presenti, che siano volontari, giovani del servizio civile, tirocinanti; la responsabilità verso gli utenti è ugualmente sentita, ma si trovano spazi possibili per l'iniziativa e l'attività autonoma dello studente:

Io sono per l'autonomia, anzi ((sorridente)) più un tirocinante è autonomo e

indipendente più l'incoraggio, più è creativo e vuole cercare imparare fare creare, più gli lascio spazio, ho avuto un tirocinante che ha avuto l'idea di fare una serata a tema su un tema specifico, ben venga "ti do gli strumenti te la costruisci", quindi assolutamente (...) chiaro che però devo proteggere l'utenza che abbiamo, quindi si sceglieva un'utenza particolare che veniva informata che sarebbe stata seguita da una tirocinante, insomma bisogna anche stare attenti perché abbiamo molti dati sensibili, insomma situazioni particolari (...) con Elisa eravamo arrivati che riusciva a fare colloqui informativi generali di gruppo, colloqui individuali benissimo da sola, facevamo se ce n'era bisogno un incontro prima (Fabiana, supervisore, ente del terzo settore della provincia di Sassari).

Anche tra i supervisori di Genova emerge la preoccupazione di tutelare sia i tirocinanti sia gli utenti, alcuni riferiscono le ansie connesse al dare autonomia, ma tutti concordano sul modello didattico che prevede, nella fase conclusiva del tirocinio di III anno, la conduzione autonoma di alcuni casi, o comunque di alcuni colloqui. Anche qui talora si ricorre alla modalità della gestione del colloquio affidata al tirocinante, con la presenza del supervisore come osservatore, ma si tratta di un passaggio intermedio, che introduce, quando la persona è considerata pronta, al passaggio successivo della conduzione pienamente autonoma. Rita fa i conti con la propria ansia, ha anche una tirocinante che mostra difficoltà, ma in tutti i casi guida il percorso formativo in modo che si arrivi alla fase autonomizzante:

All'inizio ero più sul controllo con la prima tirocinante perché avevo un po' l'ansia, nel senso di farle fare delle cose da sola, un po' perché io sono ansiosa, per cui ho la tendenza io a controllare già le mie cose, e un po' perché era la prima, per cui ha fatto delle cose da sola, colloqui di segretariato senz'altro, però le visite domiciliare o altre cose l'ha fatte sempre ad esempio con un'assistente domiciliare (...) Sonia ha avuto un pochino di difficoltà, per cui tanta autonomia a lei non l'ho lasciata, perché secondo me lei non era in grado, e aveva molta ansia di avere questa autonomia, però te lo dice anche lei, nel senso che me lo diceva "non so se me la sento" per cui per un po' abbiamo fatto i colloqui insieme di segretariato, mi ascoltava, per un po' l'ha fatti con altri miei colleghi, per vedere anche gli altri colleghi e le ho detto "dai ti butti, sono nella stanza a fianco, qualsiasi cosa mi chiami". Un primo l'ha fatto da sola con una situazione abbastanza tranquilla, il secondo mi ha chiamato, effettivamente ha fatto bene, ha avuto anche la capacità comunque di distinguere qual era la criticità, e che da sola non ce l'avrebbe fatta, che è importante ecco, apprezzo anche quello, ci son tirocinanti che fanno tutto loro, sono in grado, mi fanno fino un po' paura (...) Ad esempio le ho fatto fare tutta una verifica di assistenza domiciliare verso una situazione conosciuta che non vedevo da un po' di tempo, è andata a casa, si è presa l'appuntamento da sola, ha visto la persona, l'ha relazionata in equipe anziani della domiciliarità, ha detto le sue impressioni, ha fatto la sua valutazione, ha messo le notazioni in cartella, la sua valutazione l'ha fatta da sola ecco, però sapevo che era una situazione tranquilla. Un po' allo sbaraglio non me la sento di mandarli, perché non si sa mai (Rita, supervisore, Comune di Genova).

Maura ritiene che che il momento dell'autonomia sia essenziale, perché è lì che la persona si mette realmente in gioco, è lì che viene "presa", coinvolta nel fare

professionale; c'è un rischio, un "buttare", che poi trova sempre il suo riequilibrio nel "riprendere"; il supervisore è riuscito a guadagnare questo spazio per i tirocinanti superando anche le diffidenze del dirigente e i vincoli normativi:

Io lascio tanta autonomia, nel senso che io poi nella sessione di supervisione riprendo tutta una serie di cose, però ho sempre lo stimolo di dire "comunque devi metterti in gioco", "il tuo lavoro non può essere di osservatore, devi comunque entrare nella realtà, devi metterti in gioco, devi cominciare a provare, a mettere in pratica quello che tu hai studiato" e quindi ci vuole un minimo di autonomia, ovvio che qui è sempre tutto molto calibrato, perché il servizio non è facile, è difficile (...) Io li lascio, devono sperimentare, io sono un kamikaze, eh, li butto nelle situazioni, poi c'è sempre un momento in cui "ti ho buttato però ti riprendo, dimmi come ti sei sentita"; la sessione di supervisione la faccio sempre, però io sono sempre disponibile, cioè qualsiasi momento "vieni, parli", mi ritaglio uno spazio (...) E' fondamentale, gli devi fiducia, se no non li prendi, devi correre dei rischi, poi lo so che in effetti a me la prima cosa che mi avevano detto i miei dirigenti "Fa i colloqui da sola? Non può mica!"; "Eh - gli ho detto - ma questo tirocinio prevede anche quello, perché se no come facciamo?". Poi se c'è qualche problema la persona voglio dire la rivedo, se c'è un problema, se la ragazza non è riuscita, mi è capitato in alcuni casi in cui comunque ho dovuto rivedere, perché è stata lei che me l'ha detto, mi dice "guarda che allora riprendiamo la situazione" però in linea di massima vanno abbastanza, devono sperimentare, se no... (Maura, supervisore, Ministero, Genova).

Secondo Donatella, il momento dell'azione autonoma è determinante, perché "si scatenano cose nuove": il tirocinante è spinto a prendere consapevolezza di sé, a porsi nuove domande, a interrogarsi e interrogare, e così comincia a costruire il proprio sé professionale:

Per apprendere la cosa fondamentale è dare responsabilità, perché fino a quando affiancano il supervisore si sentiranno sempre tutelati. Il colloquio con il supervisore è molto diverso dal colloquio da solo, per cui se hai un impasse c'è sempre il supervisore che subentra, e quindi è sempre non avere responsabilità in pieno (...) Quando gli dici "vai da solo", inizi a capire che prende coscienza di se stesso nell'ambito lavoro. Allora si pongono il problema "come mi presento?" perché fino a quando glielo dici tu, finché sei lì che li correggi sono anche un po' deresponsabilizzati. Nel momento in cui sono loro che devono pensare a come presentarsi, a come impostare il colloquio, la relazione, vedi la differenza in loro: arrivano a porti altre domande che fino a quel momento non ti pongono, nuove emozioni, più idee per il colloquio. Dandogli sicurezza si scatenano in loro cose nuove, che li portano a iniziare a formare la loro identità professionale quindi a sperimentarsi in quello che è la professione che faranno e quindi a capire se ci si trova o meno (Donatella, supervisore, Comune di Genova).

Il momento del passaggio all'autonomia può essere delicato per alcuni studenti, più incerti o poco fiduciosi nelle proprie capacità, allora il supervisore, quando pensa sia arrivato il momento, esercita un'azione di stimolo, anche estemporanea, sempre affiancata da un feed-back su quello che hanno imparato:

Io quando loro, quando credo che siano pronti, abbiano interiorizzato il metodo,

loro arrivano, in genere non li avverto nemmeno, arrivano la mattina “Oggi fai segretariato da solo” (...) quando lo sanno subito svengono ((tono ironico)) poi quando si riprendono li rafforzo “tu adesso sei pronto, tu hai imparato delle cose, devi sperimentarlo, io sono fuori, sono qua fuori a tua disposizione, non succede niente, se anche non sai delle cose, puoi uscire, tanto loro, gli utenti capiscono, quello che conta è la relazione professionale che si costruisce, neanch’io dopo vent’anni so tutte le cose no, anche io a volte esco per chiedere delle cose” (Diletta, supervisore, Comune di Genova).

Il tema dell’autonomia è legato al rischio di errori e possibili conseguenze. Il supervisore avverte tre livelli di responsabilità: la responsabilità didattica nei riguardi dello studente, che lo impegna ad assegnargli compiti congrui e a non esporlo a eccessivi rischi emotivi e anche di incolumità; la responsabilità verso gli utenti del servizio, che egli deve tutelare da possibili danni, per dovere d’ufficio; la responsabilità verso la professione, che gli chiede di rispettare gli obblighi deontologici verso gli utenti e nel contempo di impegnarsi per lo sviluppo della professione.

Come emerge dai testi riportati, i supervisori adottano scelte che riducono la possibilità che si verifichino danni, o comunque che lasciano i margini per poter riprendere la situazione e rimediare. Si ritiene che operando così “più di tanto non possono fare danni” (Rita); in genere sono soprattutto gli studenti ad avvertire la paura di sbagliare, quindi occorre incoraggiarli, non caricarli delle proprie ansie, e scegliere percorsi che tutelino non solo gli utenti ma anche i tirocinanti. Può accadere che incertezze, dubbi, errori possano provocare una maggiore lentezza nel processo di aiuto, ma se non ci sono urgenze o interessi da tutelare immediatamente, questa conseguenza è ritenuta accettabile:

Certo, può succedere che facciano qualche errore, questo io glielo dico sempre, essendo un lavoro basato sui dubbi, tutti noi possiamo fare degli errori, anche io che lavoro da vent’anni posso fare degli errori, lavoriamo anche sugli errori noi (...). Si impara dagli errori, abbiamo degli strumenti, che è l’equipe professionale; insegno a lavorare con l’equipe professionale, quando loro hanno dei dubbi portano i casi in equipe, si confrontano, oppure succede che quando loro gestiscono i casi in autonomia il percorso è più lungo, e magari un percorso che io arrivo all’intervento in quattro colloqui loro ce ne mettono otto, fanno il percorso più lento, poi lo verifichiamo, lo modifichiamo, se anche non fanno quella cosa in quel momento, in quel colloquio, anche se andava fatta in quel colloquio lo fanno nel colloquio dopo; essendo un percorso, ci sta l’errore, però è un errore che si può..., io non ho paura se il tirocinante lavora in autonomia, perché comunque è seguito (Diletta, supervisore, Comune di Genova).

Diverso è l’atteggiamento dei supervisori, a Sassari come a Genova, quando si tratta non di errori “intelligenti”, che intervengono durante un percorso di apprendimento e di lavoro, ma di sbagli legati a negligenza e scarsa responsabilità. I

supervisorî riferiscono di essere intervenuti in modo fermo, ed efficace, a dare indicazioni vincolanti agli studenti in tema di puntualità, rispetto nei confronti di tutti i membri dell'organizzazione, regole di comportamento. Vengono segnalati episodi come telefoni cellulari che squillano durante i colloqui, mancato rispetto degli orari pattuiti, una tirocinante che è intervenuta in equipe a criticare la valutazione di un utente sulla base della propria conoscenza maturata nella vita personale.

Si tratta di episodi circoscritti, poco frequenti, rispetto a cui il richiamo del supervisore può essere inteso come un feed-back utile allo studente, che generalmente non ripete comportamenti analoghi.

Più delicato è l'intervento del supervisore quando deve intervenire rispetto ad approcci poco corretti degli studenti, sia a livello metodologico che deontologico.

Maura ha lavorato con una tirocinante per stimolare la riflessione sul principio deontologico del non giudizio, nei confronti di utenti che hanno commesso azioni sanzionate dalla legge, e quindi sulla necessità di distinguere tra "codice morale" e "codice tecnico"⁷⁰⁶, al fine di poter pervenire ad una valutazione professionale:

"Ha fatto una cosa che non doveva fare", "ha fatto... che non è bene", "perché ha sbagliato" cioè sempre "ha sbagliato", "gli ho dato l'opportunità di rimediare alla sua situazione", un rimediare con un'impronta secondo me morale, come dire "hai sbagliato, hai fatto una cosa...", che voglio dire qui c'è l'aspetto normativo quindi ci può anche stare, però viene più l'aspetto morale, quindi se la persona riesce a lavorare su quegli aspetti, a dire "va beh l'etica sì, ma la morale - dire - ce la mettiamo da parte" forse è già un successo. (...) Caspita, io dico sempre "qual è uno dei principi fondamentali? Non essere giudicanti, non giudicare", "tu la persona la devi individualizzare, la devi riconoscere come persona, la devi comunque accogliere, non devi dare un giudizio morale" (Maura, supervisore, Ministero, Genova).

Anche Marisa ha dovuto affrontare con alcuni tirocinanti prospettive errate assunte nei riguardi della valutazione professionale, delle scelte metodologiche e deontologiche riguardanti il lavoro con l'utente :

Una tirocinante era convinta, poi ha avuto anche il supporto dell'altra tirocinante, che gli utenti potessero essere prelevati e obbligati a fare determinate cose, perché noi abbiamo il potere di, non so come (...) comunque loro si sentivano investite "ma tu devi poi obbligare!" (...) "loro devono vivere così come decidiamo noi che devono", quindi li cercargli di aprire un pochino la mente, è stato difficile perché per loro erano cose inconcepibili, posso fare dei piccoli esempi, questo era il caso di una ragazza tossicodipendente, che però era in terapia, veniva seguita dall'equipe, aveva una doppia diagnosi (...) la vedevano soltanto non come persona ma come elemento disturbante della comunità, quindi tutti i loro sforzi si stavano concentrando su un allontanamento in un posto, non si sa dove, non si sa

⁷⁰⁶ Cfr. F. Folgheraiter (1998), *op. cit.*, pagg. 271-277.

da chi, pur di non creare problemi a nessuno, quindi invece ricontestualizzare tutta la situazione, dire “no questo è un nostro cittadino, deve poter vivere all’interno della nostra comunità, noi gli dobbiamo costruire uno spazio e dobbiamo dargli i supporti giusti perché possa vivere in maniera insomma equilibrata, possa essere accettato, accettata dal suo vicinato, possa essere utile in qualche modo” (Marisa, supervisore, comune della provincia di Sassari).

In altre situazioni, i supervisori devono affrontare difficoltà nel processo formativo dello studente, che non sono tanto di tipo metodologico e deontologico, ma che coinvolgono le dimensioni personali, relazionali ed emotive, su cui si è accennato.

Nel complesso si può osservare che i supervisori evidenziano, com’era prevedibile, differenze nello stile formativo, ma non in modo così marcato come ipotizzato in letteratura⁷⁰⁷. Nel caso del servizio sociale, prevale l’attenzione sul corretto apprendimento delle basi deontologiche e metodologiche, e sulla graduale acquisizione della cultura professionale, elemento che caratterizza fortemente l’identità e la comunità degli assistenti sociali. Il processo formativo viene guidato e calibrato, coerentemente agli assunti professionali, con l’attenzione centrale alla persona che apprende, ai suoi bisogni e ai suoi ritmi. La relazione si connota come un percorso comune, una condivisione di dubbi e incertezze, di conoscenze e di scoperte, con scambi reciproci, ma su alcune regole e principi di base il supervisore ritiene di dover intervenire in modo deciso, per evitare gravi distorsioni. Quasi sempre i tirocinanti apprezzano lo stile formativo dei supervisori, sulla base di una fiducia personale di base, accolgono i feedback come elementi utili per apprendere e si avvalgono dunque in chiave evolutiva della supervisione.

Si evidenzia una importante differenza tra il modello “sassarese”, orientato ad un approccio “estensivo” nell’apprendimento delle competenze professionali, rispetto al modello “genovese”, che preferisce una connotazione “intensiva”: nel primo caso l’offerta di esperienze plurime, come occasione di conoscenza e riflessione, in un tempo più dilatato; nel secondo caso l’allestimento di un percorso più breve, più localizzato e più mirato, nel quale lo studente deve pervenire ad una capacità, perlomeno iniziale, di esercizio autonomo delle competenze professionali.

Entrambi i modelli appaiono condivisi e riprodotti, con qualche scostamento, all’interno di ciascuno dei due contesti socio-formativi; presentano entrambi una loro plausibilità, ma rimane aperto un interrogativo. Venendo a mancare il momento della

⁷⁰⁷ Cfr. E. Enriquez, *Ulisse, Edipo e la sfinge. Il formatore tra Scilla e Cariddi*, in R. Speciale Bagliacca (a cura di), *Formazione e percezione psicanalitica*, Feltrinelli, Milano, 1980, pagg. 111-131.

sperimentazione pratica, il ciclo dell'apprendimento rischia di non “chiudersi”⁷⁰⁸; come affermano più voci, non si può realizzare quel passaggio importante in cui il tirocinante si cala nella realtà, senza reti, fa i conti con le proprie capacità e conoscenze, si “mette in gioco”, può apprendere anche da errori e lacune del suo intervento. Inoltre, sussiste il rischio che, una volta ottenuta l'abilitazione, il neolaureato debba affrontare l'attività lavorativa senza esperienze pregresse di esercizio autonomo delle competenze professionali, e in una situazione – osservano alcuni supervisor– in cui non esistono reti di supporto reciproco che possano fare da riferimento per il neofita.

5.7 Soggettività agente e processo formativo: verso l'individuazione di alcuni idealtipi

Nelle risposte degli studenti si conferma la tendenza a considerare essenziale il tirocinio, una esperienza attesa come riscontro pratico di quello che si è studiato sui libri (ad indicare un processo formativo teorico-pratico), e anche una prova dell'effettiva rispondenza del percorso intrapreso alle proprie attitudini e propensioni (ad indicare l'implicazione della soggettività in tutte le sue dimensioni). “Una esperienza essenziale”, “fondamentale”, “senza il tirocinio non sarei così”, “l'università fa bene a prevedere il tirocinio”, “serve per capire se uno ha fatto la scelta giusta”, “io tifo per il tirocinio”: sono affermazioni che si ripetono e che trovano una condivisione unanime.

Se questo può considerarsi un dato largamente atteso, più interessante è notare che a questa enfasi sul tirocinio non si accompagna mai una svalutazione della teoria. Si possono distinguere diversi modi di utilizzare la teoria e di connetterla con la pratica, ma per tutti è acquisita la consapevolezza che la base teorica è altrettanto fondamentale, non se ne può fare a meno, rappresenta una polarità essenziale del processo formativo. Che il servizio sociale sia una disciplina complessa teorico-pratica appare una convinzione ben sedimentata negli studenti, che anzi contestano all'università di non essere abbastanza coerente nell'organizzazione del percorso con questo assunto epistemologico proclamato in teoria. Una studentessa affonda in questo senso una forte critica, che poi in parte mette in discussione, come a dire che se può fare questa

⁷⁰⁸ Ci si riferisce alla teoria di Kolb, vedi cap. 4, par. 4 (infra).

valutazione è proprio perché ha potuto seguire un percorso formativo che ha presentato e compreso in sé questa complessità:

D'altronde nei libri non si fa altro che dire del principio che l'intreccio tra teoria e prassi è il cardine primo del servizio sociale. Non vederlo messo in pratica poi è un'ulteriore delusione per lo studente secondo me, non invoglia assolutamente lo studente ad andare, non viene preso sul serio neanche il corso secondo me, ma sono molto critica forse, ho avuto degli ottimi insegnanti, quindi persone preparate, persone serie e quindi devo dire che la teoria è stata veramente importante, e non potrei parlare così come parlo adesso, se non avessi fatto il mio percorso di studi (Elisa, tirocinante, ente del terzo settore con sede nella provincia di Sassari).

Il ruolo fondamentale della base teorica appare collegato, più o meno esplicitamente, alla consapevolezza diffusa, come si è visto, della natura professionale dell'attività a cui ci si sta preparando. Sicuramente il passaggio in università della formazione ha favorito anche questo passaggio "culturale": il servizio sociale viene inizialmente considerato come disciplina di sintesi, che si avvale del sapere di altre discipline comprese nel corso di studi, e successivamente rielaborato come disciplina teorico-pratica, che integra le conoscenze della pratica incontrate nel tirocinio. Questa integrazione appare agli studenti un passaggio obbligato, "difficile", "in salita", che ha bisogno di aiuto da parte del supervisore e dell'università, rispetto a cui gli aiuti non sembrano mai sufficienti, forse perché è un compito che alla fine richiede necessariamente una elaborazione personale. Conoscere la base teorica, e connetterla alla pratica, con l'aiuto di laboratori, appaiono i due presupposti essenziali per prepararsi ad una attività che è professione, non un mestiere o una specializzazione tecnica, ma professione che si sviluppa nella riflessività:

L'impostazione teorica è sacrosanta, serve e non va diminuita, perché altrimenti tra un corso di laurea e un corso di specializzazione professionale non ci sarebbe alcuna differenza, però secondo me non guasterebbe fare qualche laboratorio (Sabrina, tirocinante, comune della provincia di Sassari).

Di teoria vivi! Solo di pratica, senza riflettere a quello che stai facendo, non lo puoi fare (Diana, tirocinante, comune della provincia di Sassari).

Appurato che per tutti gli studenti la base teorica del servizio sociale è fondamentale, e che rappresenta, come affermano le teorie sociologiche, una delle componenti essenziali della sua natura professionale, si può senz'altro evidenziare che emergono diversi modi di affrontare la conoscenza teorica e di integrarla con quella pratica propria del tirocinio.

In letteratura, si è visto⁷⁰⁹, sono stati individuati alcuni idealtipi rispetto alle modalità di apprendimento degli studenti di servizio sociale, adottando una prospettiva teorica prevalentemente orientata in senso psico-pedagogico. Nella presente ricerca si indirizza l'indagine, con categorie di tipo sociologico, a studiare il modo di porsi degli studenti di fronte allo studio della teoria e di fronte all'esperienza pratica del tirocinio, e soprattutto al "lavoro" di integrazione che queste due fonti diverse richiedono, coinvolgendo le diverse dimensioni della persona. L'azione sociale si qualifica, secondo Cesareo e Vaccarini, "per l'elemento della decisione, vale a dire della scelta autonoma-e-responsabile":

l'homo civicus [nel nostro caso lo studente] si appropria delle possibilità oggettive offerte dalla struttura sociale, trasformandole in possibilità soggettive. Egli trasforma le occasioni in opportunità da realizzare, facendosi carico dei corrispondenti rischi e assumendo i vincoli da essa posti. Successivamente "passa all'azione", cioè decide, cercando di realizzare quelle opportunità e assumendo i relativi rischi e vincoli⁷¹⁰.

Lo studente, nella "struttura sociale" determinata dal tirocinio come intersezione dei sistemi, è chiamato ad una decisione e ad una azione, che implica il suo "mettersi in gioco", tra vincoli e possibilità. Ben si addice al tirocinio la metafora ossimorica del "gioco serio", affine nel lessico all'espressione "mettersi in gioco", ricorrente nelle risposte all'intervista: c'è "un'intima connessione tra il polo del gioco, che denota libertà e autonomia, e il polo della serietà, che denota vincolo e responsabilità"⁷¹¹.

Si tratta dunque di analizzare come gli studenti si mettono in gioco, come esprimono le loro soggettività nell'azione, coinvolgendo le diverse dimensioni della loro persona, e come affrontano lo studio della teoria e l'impegno della pratica, integrandole.

L'analisi è stata compiuta ponendo in sinossi, per ciascun studente, le risposte fornite alle domande sul rapporto tra conoscenza teorica e conoscenza pratica, le narrazioni di alcuni momenti ed eventi, ed infine la metafora su tirocinio: in questo

⁷⁰⁹ Cfr. cap. 4, par. 1 (infra). Secker individua un approccio basato sul senso comune proprio della conoscenza quotidiana, un approccio frammentato tra conoscenza teorica e conoscenza pratica e un approccio fluido che passa agevolmente, integrandole, tra le due forme (J. Secker, *From Theory to Practice in Social Work: the Development of Social Work Student Practice*, Avebury, Adershot, 1993); Urbanowsky e Dwyer individuano tre modelli di apprendimento: intellettuale (riferito al pensare), intuitivo (riferito al sentire), esperienziale (riferito al fare) (M. Urbanowsky, M. Dwyer, *L'apprendimento nel tirocinio: una guida per supervisori e studenti*, Vita e Pensiero, Milano, 1995, pag. 71 segg.).

⁷¹⁰ Cfr. V. Cesareo, I. Vaccarini, *La libertà responsabile. Soggettività e mutamento sociale*, Vita e Pensiero, Milano, 2006, pag. 233.

⁷¹¹ *Ibidem*, pag. 237.

modo emerge uno “stile” dello studente desunto da dati sia razionali (le risposte), sia esperienziali (le narrazioni), sia intuitivi (la metafora). In linea generale si rivela una buona coerenza tra i dati, con alcuni scostamenti, che solo per una studentessa raggiungono una maggiore rilevanza e rendono difficile la collocazione in una tipologia.

Viene individuato un primo idealtipo, riscontrabile anche in letteratura⁷¹², che si può definire “orientato alla conoscenza operativa”, che apprende sul campo, che sviluppa nella pratica abilità funzionali agli obiettivi professionali.

Sabrina sostiene che “la formazione teorica serve”, senza di quella sarebbe solo “un corso di specializzazione professionale”, però poi ciò che conta effettivamente sul campo è la pratica:

Uno può avere il libro stampato in testa, può ricordarsi i riferimenti bibliografici, può sapere il nome dell'autore, la data di pubblicazione della teoria, a che filone filosofico si rifaceva la teoria, però se poi sulla pratica uno rimane con la bocca aperta come un merluzzo, cioè non serve niente, uno in testa si può veder scorrere pagine e pagine di libri, però se poi non ha un minimo di pratica... va beh che il tirocinio serve per quello però (...) Apprendere la professione (significa) prendere la testa e sbattercela ben bene in quello che devi fare concretamente, non stare lì tanto a leggere studiare rimuginare osservare, proprio prendere in mano le cose, iniziare a scrivere, a fare qualcosa, a farti fare una visita domiciliare, un colloquio, cose così, ma anche una cretinata, rapportarti con i colleghi, farti rispettare come tirocinante, secondo me a questo serve il tirocinio (...) Ho affrontato l'utente scimmiettando quello che era il mio supervisore alla fine dei conti. Ho praticamente detto quello che pensavo, al di là di quello che sai dal punto di vista teorico. Magari il modo di approcciarsi, il modo di porsi, era un cercare di fare quello che avrebbe fatto il mio supervisore. In testa mia sapevo quello che lei avrebbe fatto, cioè di mio senza avere avuto l'opportunità di osservare, cioè col cavolo che ci sarei arrivata (Sabrina, tirocinante, comune della provincia di Sassari).

L'apprendimento avviene attraverso l'immersione nella realtà, l'osservazione e l'imitazione di quello che fa il supervisore, ed una iniziale sperimentazione, per acquisire un ruolo e “farsi rispettare” nell'organizzazione e di fronte agli utenti.

La metafora di Sabrina sembra andare oltre questo idealtipo e proiettarsi verso i successivi: descrive sia il tirocinio che il servizio sociale come un accompagnamento, l'immagine è quella di una mano che ti introduce, ti sostiene e poi ti lascia, quasi ti sospinge, per “buttarti in mezzo alla mischia”:

Quella è l'immagine sia del servizio sociale che del tirocinio, cioè il tirocinio deve essere qualcosa di graduale, di processuale, sapere che prima c'è qualcuno che ti porta per mano, ti fa vedere le cose come al primo giorno di scuola, a cui puoi chiedere qualsiasi cosa senza avere alcun timore o inibizione, cioè proprio dalle cose più assurde, dal come relazionarsi con i colleghi al come scrivere, impostare

⁷¹² Cfr. M. Urbanowsky, M. Dwyer, (1995), *op. cit.*, pag. 73.

una frase, e poi più che una stretta, magari al III livello più che una stretta di mano una mano sulla spalla, pronta a sostenerti ma anche a buttarti in mezzo alla mischia (Sabrina, tirocinante, comune della provincia di Sassari).

Gigliola considera la teoria come un repertorio di conoscenze da immagazzinare e richiamare quando serve; le competenze poi si apprendono sul campo.

Per quello che è il mio metodo di studio immagazzino tutto, poi quando ne ho bisogno lo tiro fuori (...) E' meglio avere una parte teorica fatta bene e cercare di inculcare bene le idee agli studenti e poi cercare in questo modo che la pratica si colleghi a quello che hai studiato (...) La professione di assistente sociale non è una professione che si può imparare in tre o cinque anni (...) Deve essere imparata poi sul campo, perché ovviamente nel servizio ((cioè nel tirocinio)) ti presentano solo dei casi ((facili)), che comunque sono gestibili anche dal tirocinante da solo (Gigliola, tirocinante, ASL Liguria).

Per Gigliola il tirocinio è “un salto nel vuoto”, “nel senso che è una scoperta di quello che normalmente non affrontiamo nella vita quotidiana, quindi un salto verso qualcosa di nuovo e che ci potrà far faticare, ci potrà a volte essere incomprensibile”: la conoscenza pratica della professione è qualcosa di assolutamente nuovo sia rispetto alla conoscenza quotidiana, sia rispetto al sapere accademico delle diverse discipline.

Si tratta di apprendere sul campo le abilità specifiche, proprie della professione nei diversi contesti dove opera; è possibile inoltrarsi in questo nuovo mondo, che all'inizio sembra un vuoto, con l'aiuto del supervisore, che agevola il processo di sedimentazione di nuove conoscenze e nuove esperienze: in questo modo il vuoto gradualmente si riempie di contenuti.

Giovanna apprezza il percorso accademico svolto, non ricorda tutte le nozioni delle diverse discipline, ma “se le sente dentro come formazione”. Non si può però “trasformare la teoria in pratica” e allora occorre imparare sul campo, osservare le prassi di lavoro, chiedere consigli, iniziare a sperimentarsi con la sensazione, all'inizio strana, di fare qualcosa di assolutamente nuovo.

Ci sono quelle situazioni limite, dove per esempio anche in questo ultimo tirocinio non sapevo come comportarmi, cercavo di pensare alla teoria, non ci riuscivo, allora parlavo con l'assistente sociale, chiedevo appunto consigli su come comportarmi, come muovermi (...) Soprattutto in certi lavori come questo, bisogna assolutamente vedere proprio come vanno le cose all'interno dei servizi, come lavora proprio un assistente sociale, in generale per me la pratica è importante (...) E' stato interessante perché ho visto che lei ((l'utente)) si appoggiava a me, e quindi io mi sono sentita più forte dal punto di vista professionale in questo senso, quindi ho cercato di mettere in pratica per quanto potevo quello che appunto avevo visto, avevo studiato, è stato però molto strano da questo punto di vista, particolare, perché non me lo aspettavo (...) perché non mi aspettavo di passare del tempo con una signora, aiutarla a fare qualcosa, forse rivestendo una carica un po' più professionale, non della volontaria o amica o, e quindi sì, è stato strano (Giovanna,

tirocinante, ASL Sardegna).

Per Maria la pratica presenta dei problemi che la teoria non contempla: ci sono vincoli normativi e istituzionali che impediscono di attuare il modello teorico, c'è la libertà dell'utente che non accetta di fare un percorso di cambiamento, ci sono situazioni di eccessivo carico che rendono difficile mantenere l'atteggiamento di rispetto e accoglienza richiesto dal codice deontologico.

Occorre allora realizzare l'impatto con la realtà: osservare, partecipare a tutte le attività, avere un supervisore pronto a rispondere a tutte le domande, ed anche la percezione, nel contatto con la realtà, che dopo tutto quello che si è studiato, "non si sa niente":

Comunque devi avere la possibilità di vedere il più possibile un servizio, poi ripeto dev'essere organizzato in maniera più costante (...) Per quello che mi riguarda, per me, dev'esserci proprio l'impatto con il servizio. Quindi vedere tutto quello che riguarda il servizio, vedere tutti i rapporti che il servizio ha con le altre istituzioni, e poi per il resto, va da sè, nel senso che comunque, voglio dire, una volta che si conoscono le competenze del servizio, vedere in quale ambito si svolge, conoscere gli utenti, e poi soprattutto avere un supervisore comunque presente, che ti affianchi, che comunque risponda in maniera efficiente alle tue domande, questo sì. (...) Io non avrei potuto immaginare un percorso di studi così senza il tirocinio. Perché comunque nel bene o nel male ti mette di fronte quella che è la realtà. Quindi, mi è capitato anche molte volte di pensare "cavolo, ma allora, ma io non so niente" (Maria, tirocinante, Ministero, Sassari).

Un dato che emerge, rispetto a quanto evidenziato dalla letteratura, è che non si è riscontrata la presenza dell'idealtipo "intellettuale". Tutti gli studenti affermano il valore della teoria, che viene però sempre considerata in rapporto all'altra forma di conoscenza, quella pratica; il rapporto tra le due forme viene per lo più designato con l'espressione "mettere in pratica", che rimanderebbe ad un paradigma applicativo di stampo positivista, subito però affiancata da altre espressioni che tendono a introdurre una problematicità: "la pratica però è diversa", "è complessa", "c'è un mix di elementi", "la teoria non può comprendere tutto", "ogni situazione è diversa e non si può affrontare in modo schematico".

Non si delinea pertanto un tipo di approccio intellettuale alla professione, che utilizzi in modo preminente la teoria in vista di una sua tendenziale e sistematica applicazione pratica. Nel contempo appare difficile per gli studenti anche cogliere il possibile movimento contrario: la costruzione della teoria "dalla pratica" (in letteratura

la “teoria della pratica”⁷¹³): questa espressione non è mai utilizzata, e anche quando il ricercatore prova a suggerirla gli intervistati appaiono in difficoltà, chiedono chiarimenti sulla domanda, o riportano al concetto più generale di “stretto rapporto”, e anche di “circolarità”, che appare invece centrale e ricorrente in più occasioni.

Questo secondo idealtipo di studente può essere definito da una forma di conoscenza che ricerca la circolarità tra pratica e teoria, con uno sviluppo integrato dei due percorsi: da una parte, ritrovare nella pratica il senso e il riscontro di quanto appreso nella teoria, secondo la complessità e la singolarità di ogni situazione; dall'altra ritornare alla teoria, con l'aiuto del supervisore e del docente, per riflettere, approfondire, cogliere possibili sviluppi.

Diana e Fulvia riscontrano nella pratica una “differenza”, che non contraddice, non esclude la teoria, piuttosto favorisce un processo che la “elabora”, la “plasma”, la fa diventare “tua”, cioè la assimila in quello che si può chiamare il “sé professionale”, e viene a costituire il “mix”, cioè il “modello di fatto” adottato dal professionista:

Quando lavori è diverso, cioè non hai le tue dieci fasi da seguire, magari hai un tuo schema mentale, quindi la teoria viene un po' elaborata, anche perché ogni caso è diverso quindi la modalità di lavoro cambia, si plasma, però la teoria ci vuole, è fondamentale (...) Non puoi fare il tirocinio se non hai idea di cosa sia un processo di aiuto, quali siano le sue fasi, non lo capisci, è solo quando tu poi inizi a fare il tirocinio capisci “eh quella cosa è così!” ((tono di sorpresa)) è fondamentale, è difficilissimo (applicare) i modelli, è difficile un po' ritrovarli (...) cercare di inquadrarli, perché poi alla fine uno adotta un po' il suo modello che fa un mix di tutti (...) secondo me alla fine diventa talmente tuo il modo di lavorare, che non è che “ah io seguivo queste prassi per filo e per segno”, cioè con gli anni secondo me poi li plasmi e diventano un po' tuoi. (Diana, tirocinante, comune della provincia di Sassari).

Ogni caso che si segue nelle situazioni è a sé, molto soggettivo e quindi proprio l'impronta soggettiva ti permette di fare un'analisi diversa, ti permette di capire che magari in quel caso è necessario non procedere necessariamente in quel modo come si dovrebbe procedere, ma magari ampliare, muoversi in maniera differente (...) non necessariamente si utilizza un unico modello, molto spesso si ricorre a vari (riferimenti), diciamo l'impronta è quella, però non ci si attiene necessariamente allo schema (...) E' importante calarsi nella pratica per fare delle riflessioni e avere un'analisi più ampia, però certe cose dal libro non si possono prendere, quindi il tirocinio è importante soprattutto per imparare gli aspetti relazionali (Fulvia, tirocinante, ASL Sardegna).

Elisa scopre che è possibile un nuovo modo di affrontare la teoria, quando è già attiva anche la conoscenza pratica, perché è possibile attivare un confronto e dunque una circolarità:

La teoria è fondamentale e io ho dato degli esami durante il tirocinio e ho parlato

⁷¹³ M. Dal Pra Ponticelli, *Lineamenti di Servizio Sociale*, Astrolabio, Roma, 1987, pag. 79.

con senso, cioè io davo l'esame con una facilità diversa, perché comunque stavo parlando di qualcosa che avevo visto, stavo parlando di un qualcosa che avevo di fronte, e nella mia testa c'era quel qualcosa di cui stavo parlando, quindi l'utente (Elisa, tirocinante, ente del terzo settore con sede nella provincia di Sassari).

Sia Barbara che Diana descrivono l'esperienza pratica come fonte di sorpresa, nei termini finalmente di una illuminazione che permette di comprendere ciò che prima era stato solo memorizzato, oppure come piacevole scoperta di una realtà in cui si "riconosce" un contenuto appreso teoricamente.

(Facendo tirocinio) mi è capitato di dire "ah finalmente ci capisco qualcosa" ((sorridente)) sì, perché non avevo per niente capito la differenza tra richiesta e bisogno, per esempio, e mi ero imparata la pappardella a memoria però non avevo capito (Barbara, tirocinante, Comune di Genova).

Lì è stata un'euforia (...) eravamo al settimo cielo perché ((sospiro di contentezza)) perché vedevi quello che stavi studiando, c'ha parlato della cartella sociale, ce l'ha fatta vedere "oh esiste!" ((tono sorpreso, sorride)) (Diana, tirocinante, comune della provincia di Sassari).

L'esperienza pratica suscita a Fulvia molte domande, a cui cerca risposte attraverso lo studio della documentazione, il confronto con il supervisore, in definitiva il confronto con la teoria.

Alla fine del colloquio ho posto anche tante domande al mio supervisore, mi ero posta tante domande, poi ovviamente da quel punto di vista mi sono documentata, ho letto la cartella, ne ho parlato col mio supervisore per spiegarmi (...) mi ha permesso di vedere, di avere una visione più globale (...) cerco nella documentazione, nel confronto soprattutto (Fulvia, tirocinante, ASL Sardegna).

Diana propone la metafora di "un piccolo stralcio di luce" che si indirizza sulle pratiche di lavoro, che consente di aprire una luce interna sulla effettiva corrispondenza con le propensioni personali; Barbara parla di una "gara di corsa", che non ha l'obiettivo di raggiungere un risultato, una votazione, ma di crescere come persona: si tratta di metafore che contengono un orientamento verso le caratteristiche del secondo idealtipo.

A fronte di questo idealtipo, "orientato alla conoscenza circolare", che utilizza in maniera fluida e integrata l'apprendimento teorico e l'apprendimento pratico, si può individuare un altro idealtipo, basato su ricorrenze empiriche altrettanto rappresentate, in cui la conoscenza professionale si salda fortemente ad una conoscenza "personale", nel senso di Polanyi⁷¹⁴: l'esperienza di tirocinio diventa occasione di trasformazione ed

⁷¹⁴ Cfr. cap. 1, par. 5 (infra).

evoluzione, con una costante attenzione alla condizione affettiva di se stessi e degli altri, mentre si sta costruendo il “sé professionale”.

La base teorica anche qui è ritenuta necessaria, ma l’impatto con la realtà rappresenta una novità assoluta che costringe la persona a mettersi in discussione, ad affrontare le proprie reazioni emotive, a centrare l’attenzione sulla dimensione relazionale, a sviluppare riferimenti ai valori in ordine al proprio orientamento di vita.

Non si tratta del modello “psicoattitudinale” (secondo la definizione di Gui), praticato in passato, che poneva l’attenzione sull’importanza della maturazione globale dell’«allievo»; si tratta piuttosto di una “conoscenza personale”, nel senso indicato da Polanyi: l’impegno conoscitivo richiede un “contributo appassionato della persona”, che non costituisce un elemento di imperfezione, ma rappresenta “un fattore vitale di conoscenza stessa”⁷¹⁵. Non si tratta di una posizione relativistica, centrata sulla dimensione soggettiva, ma di una saldatura tra soggetto e oggetto: il soggetto partecipa con tutto se stesso all’atto conoscitivo, ma in questo stesso atto si sottopone ad esigenze che sono indipendenti da sé, perché si rapporta ad una realtà, sconosciuta, che sussiste a prescindere da sé, di fronte a cui ogni risultato conoscitivo rimane sempre parziale e provvisorio, non la “esaurisce”.

Sonia (tirocinante, Comune di Genova) osserva attentamente il supervisore, la discrezione con cui effettua le visite domiciliari, e utilizza queste esperienze, insieme alle conoscenze teoriche, per imparare a gestire in autonomia gli strumenti professionali. Il percorso è faticoso e graduale: “è un po’ difficile per me mettermi in gioco”, “avevo paura di non riuscire a gestire il colloquio in modo autonomo”. Nella fase conclusiva, riesce a fronteggiare in modo positivo l’atteggiamento arrabbiato di un utente venuto a sollecitare una pratica da tempo presentata: gli dice “se lei ha aspettato così tanto ha ragione”, gli spiega la documentazione che occorre, e

lui si molto è rassicurato quando ho raccolto la sua documentazione e mi sono assentata per fare le fotocopie, perché si vede che magari avrà detto “allora prende sul serio il mio caso” ecco, dopo che ho fatto le fotocopie e gli ho detto un po’ tutto, che valuteremo il suo caso, allora si è rassicurato.

Sonia, sperimentando la relazione con gli utenti, prende consapevolezza anche delle proprie precomprensioni, si richiama al codice deontologico e impara gradualmente a conoscere gli altri superando i pregiudizi.

Mi sono resa conto che bene o male, anche quando effettuavo delle visite

⁷¹⁵ M. Polanyi, *La conoscenza personale*, Rusconi, Milano, 1990, pag. 70.

domiciliari oppure effettuavo anche autonomamente segretariato sociale, un po' tutti abbiamo dei preconcetti, quando magari ti raccontano subito gli utenti la loro storia, subito non è che siamo proprio imparziali, però poi rifacendosi comunque al codice deontologico, tutto quello che abbiamo studiato, bisogna cercare di non avere dei preconcetti e non giudicare, perché non bisogna giudicare le persone, ecco.

Per Sonia il tirocinio è “un inizio per spiccare il volo, per riuscire a mettermi in gioco”, e, consapevole che il volo è appena iniziato, pensa che se mai andrà a lavorare “i miei primi compiti saranno di nuovo una specie di tirocinio”.

Tiziana (tirocinante, Ministero, Genova) ritiene necessaria sia la teoria che la pratica, ma poi il passaggio importante è far entrare in gioco la propria personalità e alla fine “mettere tutto insieme”:

bisogna averci prima la teoria e poi saperla mettere in pratica ecco, e secondo me è importantissimo, poi l'aspetto di cavarsela da soli e affrontare le difficoltà secondo me è tutto un lavoro personale, bisogna proprio averci questa qualità, oppure se non si ha cercare di incrementarla, di farla venire fuori in qualche maniera, però si parte secondo me da tutto quello che si è studiato all'università, per poi ampliarlo con la pratica e la propria personalità, bisogna lavorarci, bisogna poi mettere tutto insieme.

Nel tirocinio Tiziana ha “sperimentato la paura, l'ansia, l'agitazione, doversi mettere in gioco, reggere un colloquio”; i suoi primi colloqui condotti in autonomia sono un mezzo fallimento, che la costringe a rivedersi e a scuotersi.

Mi sono sentita così male per dire, imbarazzo, di non essere riuscita subito a capire quello che devo fare, che [questo fatto] mi ha spronato, mi ha spronato a dire “oddio cosa combini? così non si può andare avanti ecco, bisogna fare qualcosa e cambiare”, proprio era l'aspetto relazionale, non c'era empatia, come mi diceva il supervisore, non c'era assolutamente, io non riuscivo a entrare in relazione con la persona, ero lì, come poteva essere un amministrativo, ero lì, dicevo la mia normativa e basta, non entravo proprio nel problema della persona, non riuscivo poi a cavargli niente, perché quando vedevano probabilmente in me un muro, figuriamoci loro cosa dovevano fare, ne mettevano due, così non c'era questo scambio, invece negli ultimi colloqui è completamente sparito, io riuscivo a parlare, proprio le persone mi raccontavano (...) se un buon colloquio inizia in una certa maniera, è la persona che parla, che è una cosa che ho imparato dopo, non ero io che dovevo domandare, però il mio atteggiamento era sbagliato per far sì che la persona potesse parlarmi.

Attraverso il lavoro su se stessa e il confronto con il supervisore, Tiziana acquisisce la capacità di entrare in relazione in modo empatico con la persona, per lei il tirocinio è stato “un'evoluzione”:

il tirocinio per me, mi viene fuori, è essenziale, se non c'era quello rimanevo quella che ero, invece ho avuto questo cambiamento, per me è proprio fondamentale il tirocinio pratico, è stato per me veramente l'evoluzione, senza di quello sarei rimasta nei libri, in quello che leggi e poi magari non riesci a fare in pratica (...) ho

detto “probabilmente sarà difficile”, in realtà poi quando ho capito, sono riuscita a controllare le mie emozioni, il nervosismo, alla fine sono riuscita anche a giocare quelle cose che mi avevano insegnato, capendo anche come potevo gestire il colloquio personalmente.

Giuliana (tirocinante, ASL Sardegna) ritiene che la “formazione teorica conta molto”, che “nella pratica è difficile ricondurre e identificare i singoli elementi nel senso che tutto è un po’ un misto”, e che soprattutto nelle situazioni di lavoro è necessario usare l’intuizione e la capacità di entrare in relazione, saper leggere il linguaggio non verbale della persona; ha svolto il tirocinio insieme ad un’altra studentessa e sperimentando in coppia hanno potuto fruire, oltre che dell’accompagnamento del supervisore, anche dell’aiuto reciproco nell’affrontare i compiti loro assegnati. Il tirocinio è “un’esperienza di vita e di crescita personale che ti mette alla prova e ti fa aprire gli occhi su tantissime cose”: Giuliana ha imparato a conoscere le situazioni senza volerle giudicare subito, si scontra con “i dogmi e i pregiudizi” di chi le sta intorno, e cerca di sensibilizzare su questo atteggiamento anche i suoi amici, che hanno fatto studi diversi e non hanno maturato le sue stesse convinzioni.

Teresa (tirocinante, ASL Sardegna) è convinta che teoria e pratica “sono due cose che non possono fare a meno una dell’altra”; l’esperienza di tirocinio le ha presentato situazioni di forte impatto emotivo, e

essendo soprattutto anche così giovani probabilmente ci vuole più tempo a incamerare questo tipo di conoscenza, quindi appunto la teoria è utile però la pratica lo è altrettanto, perché trovandoti di fronte a situazioni che ti spiazzano, e lì sei tu e basta che devi riuscire a reagire, è davvero complicato.

Teresa racconta di un primo giorno di tirocinio “traumatico”, della sua “paura di sbagliare”, ma con il sostegno del supervisore e la sua elaborazione personale, perviene ad un riconoscimento più sereno della realtà, e alla determinazione di voler operare in essa proprio attraverso la professione a cui si sta preparando:

Piano piano si tratta tutto di entrare proprio in quell’ottica, ovviamente renderti conto che queste realtà esistono e anzi, a maggior ragione che esistono, noi vogliamo operare in questo, nel senso essere la parte più forte come a dire; esistono queste cose allora io faccio di tutto perché queste cose, per quanto esistano, le posso migliorare, posso aiutare, posso essere appunto un contributo alla speranza, quindi è stato davvero forte, ed è una cosa che vuole proprio, cioè ha bisogno del suo tempo.

Per Teresa il tirocinio ha significato trasformazione: due servizi conosciuti a Sassari e una breve esperienza anche all’estero con il progetto “Erasmus”; attraverso

l'interazione con diverse tipologie di utenza si è “arricchita” e “trasformata”, sia sotto l'aspetto personale che professionale.

Mi sono ritrovata a trasformarmi (...) a cercare di capire come potevo interagire con loro ((gli utenti dei diversi servizi)), cosa loro si aspettavano anche da me, lì è stato complicato da quel punto di vista, e secondo me è stata proprio una trasformazione graduale (...) dandomi proprio informazioni e strumenti, capacità, abilità diverse (...) per quello che dico “non voglio fermare qua questo tipo di esperienze” voglio continuare a farne altre, vedere che impatto altre esperienze possono avere su di me.

Secondo ciò che emerge dai testi, anche questi studenti valorizzano il contributo della teoria e il confronto reso possibile dalla pratica, ma la centratura è su un'altra dimensione. Con riferimento alla concettualizzazione di Polanyi, si può chiamare questo idealtipo “orientato alla conoscenza personale”, nel senso che realizza un contributo “appassionato” delle diverse dimensioni personali, è centrato sulla dimensione relazionale volta a conoscere l'altro come “persona”: si avvale nel processo formativo dell'affiancamento, dell'osservazione, della com-partecipazione alla “conoscenza personale” del supervisore; realizza un'azione trasformativa di sé e della realtà circostante.

Sono tre dunque gli idealtipi individuati, rappresentati da un numero sostanzialmente omogeneo di studenti:

- A) lo studente “orientato alla conoscenza operativa” (5 studenti + 1 caso deviante);
- B) lo studente “orientato alla conoscenza circolare”, tra teoria e pratica (4 studenti);
- C) lo studente “orientato alla conoscenza personale” (4 studenti).

Per uno studente non è stato possibile riconoscere un riferimento preciso, in ragione del fatto che gli elementi raccolti sono piuttosto scarsi e non univoci; altri due studenti realizzano, come si dirà, un forte orientamento sia al secondo che al terzo idealtipo (B + C).

La distribuzione appare sostanzialmente omogenea nelle due sedi accademiche, per cui non si può ipotizzare alcuna influenza dell'impostazione didattica rispetto agli approcci conoscitivi degli studenti.

Si tratta di tipi ideali, non di casi reali; in realtà gli studenti si attestano su una modalità prevalente, ma presentano qualcosa anche delle altre modalità, secondo proporzioni variabili, ed è interessante a questo riguardo esaminare anche la percezione riferita dal supervisore, ricomponendo i singoli casi studio.

Nell'analisi effettuata per soggetti, si osservano alcune affinità tra studenti appartenenti al secondo e al terzo idealtipo. Gli studenti riconducibili all'idealtipo della "conoscenza circolare" tra pratica e teoria, presentano anche una buona attenzione agli aspetti motivazionali, relazionali ed emotivi, che caratterizzano il percorso formativo e successivamente la professione, e concordano nel ritenere il tirocinio una esperienza di crescita personale, oltre che professionale. Si tratta di una integrazione delle diverse dimensioni che permette un buon percorso di tirocinio, come confermano i supervisori. Solo una studentessa presenta un maggiore sbilanciamento, con una sottovalutazione degli aspetti emotivi e motivazionali, e questo corrisponde, per quanto riferito dal supervisore, ad un percorso più difficile, in cui emergono modalità relazionali provocatorie e rigide.

Secondo me la cosa più importante è la razionalità, anche perché ho visto la tendenza di molte mie colleghe tirocinanti (...) dovrebbero togliersi tutti dalla testa il fatto che siamo Don Chisciotte contro i mulini a vento ((tono ironico)) non è che aspettano loro per salvare il mondo, quindi dovrebbero comunque anche essere meno coinvolte (Barbara, tirocinante, Comune di Genova).

Secondo il supervisore, il percorso di accompagnamento ha aperto possibilità evolutive e di consapevolezza, che inizialmente sembravano assenti, che prefigurano comunque un cammino irto di difficoltà.

Ugualmente, gli studenti riconducibili all'idealtipo della "conoscenza personale" presentano una attenzione alla circolarità tra pratica e teoria; in un certo senso è proprio questo incontro, di conoscenze teoriche e pratiche, nella situazione reale del tirocinio, che sollecita l'integrazione delle dimensioni personali, biografiche, emotive, motivazionali.

Per quanto riferiscono sia gli studenti sia i rispettivi supervisori, si può riscontrare in questo gruppo la presenza di percorsi personali caratterizzati da forti motivazioni ideali, esperienze pregresse di contatto con la sofferenza sperimentata in famiglia oppure attraverso il volontariato, che danno luogo alla volontà di impegnarsi in questa professione; si possono anche riscontrare percorsi personali di confronto con le proprie difficoltà di relazione, di elaborazione della propria ansia e insicurezza: risulta evidente in due studentesse che il percorso di tirocinio, con l'accompagnamento del supervisore, diventa un percorso "autocurativo" in cui accedono ad una maggiore consapevolezza di sé e a relazioni più empatiche con gli utenti, ed anche ad una posizione di impegno personale nella conoscenza della realtà.

A questo riguardo si è posto al ricercatore l'interrogativo sui criteri di distinzione tra un approccio "personale" alla conoscenza e un approccio soggettivo e "affettivo", descritto anche in letteratura, come "la modalità di funzionamento con cui lo studente acquista consapevolezza dei fattori emotivi, degli atteggiamenti e delle motivazioni proprie e degli altri nella situazione di aiuto"⁷¹⁶. Si è presentato infatti un caso deviante, che presenta spiccate caratteristiche di questo tipo. All'interno del presente modello interpretativo, si ritiene di poter associare il caso al primo idealtipo: la modalità prevalente di apprendimento è affettiva, anziché operativa, ma in entrambi i casi l'obiettivo è individuato nell'acquisizione di abilità richieste dal contesto organizzativo, che corrispondano a prassi osservate, e che non subiscano l'interferenza negativa di emozioni non elaborate.

In generale, gli studenti riferiti al primo idealtipo presentano risposte più staccate, sia dal punto di vista semantico che lessicale, da quelle degli altri due tipi: meno inclini alla riflessività e alla considerazione della complessità, ritengono necessaria la base teorica, ma sono poi fortemente orientati alla pratica, considerata il luogo di apprendimento delle abilità professionali. Dal punto di vista dei supervisori, si tratta di studenti che hanno compiuto un buon percorso di tirocinio, dimostrandosi capaci di inserirsi bene nell'organizzazione e nelle pratiche di lavoro; solo in un caso si registra una difficoltà, legata però alla comunicazione e alla relazione tra supervisore e studente, e non all'approccio conoscitivo.

A questo punto, ritornando a Polanyi, può risultare illuminante la sua distinzione tra conoscenza "soggettiva" e conoscenza "personale", che rappresenta il discrimine rispetto agli idealtipi individuati:

- La conoscenza personale è "imbevuta di passione", guidata da visioni e convinzioni personali, ma si sottomette ad esigenze riconosciute come indipendenti da sé, e si orienta a scoperte e soluzioni che vanno al di là del soggetto, e possono essere valide e soddisfacenti per tutti⁷¹⁷.
- La conoscenza personale implica la partecipazione personale a tutti gli atti di comprensione: la persona, accettando i vincoli della propria corporeità e della propria storia ("vocazione"), si impegna con tutta se stessa, credendoci, ad acquisire conoscenze valide della realtà, in modo riflessivo e sempre pronta al riesame delle

⁷¹⁶ M. Urbanowsky, M. Dwyer (1995), *op. cit.*, pag. 73.

⁷¹⁷ Cfr. M. Polanyi (1990), *op. cit.*, pagg. 474-475.

proprie formulazioni. In questo modo si attua il passaggio da 1) la passione personale a 2) la formulazione fiduciosa di un'ipotesi conoscitiva a 3) la rilevazione di fatti accreditati⁷¹⁸. Le conoscenze acquisite rimangono “impegni personali”, e quindi “essenzialmente rischiosi”, verso i quali il conoscente assume in pieno la propria responsabilità⁷¹⁹.

- La conoscenza si viene a configurare come “comprensione attiva delle cose conosciute”, “subordinando un insieme di particolari, come spunti o arnesi, all'azione modellatrice di un'abile realizzazione pratica o teorica”, o teorico-pratica, si potrebbe aggiungere nel nostro caso. Le discipline apprese, le esperienze pratiche, le emozioni rese consapevoli, sono spunti o arnesi, non sono osservate in se stessi: “si può dire che noi diventiamo «sussidiariamente consapevoli» di questi particolari all'interno della nostra «consapevolezza focale» dell'entità coerente che realizziamo”. In definitiva, la conoscenza come “azione modellatrice”, che comporta “una certa trasformazione del nostro essere”⁷²⁰.

È interessante considerare il profilo di due studentesse, che presentano nelle loro riflessioni e nei loro racconti una elevata propensione sia verso gli elementi del secondo idealtipo, sia verso quelli del terzo, tanto da renderne difficile la collocazione, per così dire, “per eccesso” di contenuti, e non “per difetto”, come accade invece nell'unico caso che non è stato possibile riferire ad alcun idealtipo.

I due percorsi di tirocinio, esaminando il punto di vista dei supervisori, vengono descritti come eccellenti; Graziella, a parere dell'assistente sociale, è “assolutamente pronta”, alla fine del percorso di studi e di tirocinio, per svolgere la professione; Valeria invece presenta una singolare eccellenza

proprio per predisposizione personale, raramente mi è capitato di vedere, come per esempio con Valeria, io ho detto “ma questa è un'assistente sociale, è già un'assistente sociale, quando è arrivata era già un'assistente sociale”; io ho solo lavorato sulla consapevolezza, sulla sistematizzazione di alcune cose, però lei lo era già, ci sono altre che invece abbiamo lavorato diversamente, però lei per esempio lo era già, era un'assistente sociale “naturale” (Diletta, supervisore, Comune di Genova).

Pur trattandosi di persone e percorsi profondamente diversi, il dato comune sembra costituito dal convergere di buone attitudini personali di base (relazionali, emotive, cognitive), forte motivazione e passione a conoscere e sperimentare la

⁷¹⁸ Cfr. *ibidem*, pag. 478.

⁷¹⁹ Cfr. *ibidem*, pag. 70.

⁷²⁰ Cfr. *ibidem*, pag. 69.

professione (anche se in un caso paradossalmente non è ancora assunta la decisione di svolgerla), buona capacità di integrare le conoscenze teoriche e pratiche all'interno di un proprio stile, che ha cominciato a prendere forma, di interpretare il servizio sociale. Per entrambe la metafora consiste in un'immagine di movimento, "un sentiero", un cammino" e implica "salita", "fatica".

Valeria si contraddistingue, secondo quanto riferito dal supervisore, per spiccate attitudini alla professione, tanto che viene definita una "assistente sociale naturale". Ha affrontato il tirocinio, sia come riscontro della circolarità tra teoria e pratica, sia come un "mettersi in gioco" personale, ed è stato il momento della effettiva conferma della scelta professionale:

mi sono informata, mi è piaciuto, avevo visto le materie e avevo detto "ah si, può essere interessante", però io per decidere effettivamente se continuare o meno ho aspettato il tirocinio nel senso ho dato tutti gli esami tranquilla del primo anno però per avere la conferma se era quella la strada, se era la strada che volevo fare, ho aspettato il tirocinio per decidere, quindi assolutamente non l'ho presa come "oddio trecento ore poi devo dare l'esame" ma "ok ora siamo qui, siamo in gioco, giochiamo, vediamo se poi avrò voglia di fare questa professione o grazie arriverci".

Quando si studia all'università c'è un po' la concezione di studiare, io parlo della mia (esperienza) personale, però di studiare solo per dare l'esame, solo per prendere un bel voto, è solo quando inizi a fare il tirocinio che ti accorgi "ah ma forse quello l'avevo studiato, allora è per quello che l'ho studiato" quindi è importante la teoria, però tante cose le ho imparate qua, o meglio non l'ho imparate ma ho visto che quello che ho studiato non erano così cose al vento ((tono ironico)) (Valeria, tirocinante, Comune di Genova).

Graziella racconta di partire da una attitudine di base, la capacità di ascoltare gli altri, tanto da rappresentare per il gruppo di amiche l'elemento collante, quella che tiene insieme e che fa da riferimento per tutte; affronta in modo rigoroso la teoria, con un metodo di studio "che non tralascia nulla, perché così ho imparato"; la pratica le ha "allargato un mondo nuovo", dove i casi sono diventati "Giorgio, Marco, con i loro visi, il loro modo di sedersi, il loro modo di parlare davanti a me".

Senza avere fatto tirocinio non avrei capito a fondo questo percorso universitario, l'avrei vista proprio come una cosa troppo fredda, in realtà io arrivavo a casa con mille dubbi teorici che poi esponevo al mio supervisore, riprendevo in mano i libri, riprendevo in mano i testi, però anche con tanti dubbi in una sfera diversa, più emotiva, io ho dovuto tanto più che fare i conti con la teoria, fare i conti con me stessa, è stato tanto un lavoro su me stessa, tantissimo, che in università non credevo fosse necessario (Graziella, tirocinante, ASL Liguria).

Il suo motore è "la curiosità", "la voglia di imparare", che la spinge a non sentirsi mai soddisfatta e a voler andare avanti. Arriva al tirocinio il primo giorno con

“questo quadernetto arancione mio, dove mi sono sempre scritta un po’ di diario”, lungo tutto il percorso si avvale con estrema attenzione dell’accompagnamento del supervisore, che stima molto come professionista e come persona; sperimenta le relazioni professionali, che la spiazzano e la mettono di fronte a se stessa, e attraverso di esse scopre che, oltre le teorie, le risorse degli operatori e dell’organizzazione,

gli utenti, io credo che la vera ricchezza della nostra professione siano loro, scompaginati, con i loro problemi, però credo che la forza su cui dobbiamo lavorare siano loro, credo che ognuno sia un mondo a sé, pertanto la teoria può essere soltanto il bastone a cui t’appoggi secondo me.

La linea costante di queste esplorazioni e scoperte appare la riflessività: “io ora sono molto più riflessiva, faccio una cosa e mi pongo mille domande”, su se stessa, sulla realtà, sulla teoria.

In questa integrazione di attitudini, motivazione, approccio fluido e circolare alle conoscenze, elaborazione emotiva, trasformazione personale viene riconosciuto dagli attori il “buon” tirocinio.

Può essere interessante a questo punto comprendere come si definiscono reciprocamente i tre idealtipi e come può essere impostata l’azione formativa tesa a favorire il “buon tirocinio”.

Negli approcci descritti in letteratura, si parla di idealtipi come modalità alternative, che si escludono mutualmente; allora si cerca di comprendere qual è l’approccio di ognuno, al fine di stimolare lo sviluppo delle dimensioni meno considerate e ristabilire un equilibrio: “aiutare gli studenti a prendere coscienza dell’esigenza di raggiungere l’equilibrio tra pensare, sentire, agire e a produrre le necessarie strategie di cambiamento”⁷²¹. Lo studente focalizzato sul pensare viene impegnato sull’agire e sul sentire, e reciprocamente per gli altri casi.

Sulla base del modello interpretativo adottato, si riscontra una diversa configurazione delle posizioni. In riferimento agli idealtipi della conoscenza circolare e della conoscenza personale, secondo quanto riferito dai soggetti (gli studenti stessi e il riscontro dei supervisori), non emergono particolari carenze sulla dimensione “operativa”. Per ciò che riguarda il terzo idealtipo, si presenta un buon equilibrio tra l’elaborazione della componente emotiva e lo sviluppo di un investimento cognitivo che integra la teoria con la pratica. Si affaccia così l’ipotesi che i tre idealtipi si posizionino

⁷²¹ M. Urbanowsky, M. Dwyer (1995), *op. cit.*, pag. 83.

non in modo reciprocamente esclusivo, ma con una progressività includente; l'accompagnamento del supervisore non si configura pertanto come stimolo al "riequilibrio", ma come stimolo alla "progressione":

- Lo studente che conosce "operativamente" può presentare nel tirocinio un buon "funzionamento", ma si trova su un percorso che non ha ancora integrato le conoscenze teorico-pratiche e le dimensioni emotive e motivazionali in una configurazione personale dell'impegno conoscitivo; in tali condizioni, si trova esposto a incontrare difficoltà in fasi successive di maggiore complessità, sia cognitiva (esame di stato, concorsi), sia personale (l'impatto con la realtà lavorativa), occorre quindi che il supervisore lo accompagni su un percorso di graduale passaggio agli altri due modelli;
- Lo studente che conosce "circolarmente" si presenta sul campo generalmente con buone capacità operative e di iniziativa, ha un approccio conoscitivo che tiene in considerazione la complessità degli apporti teorici e pratici, ma andrà accompagnato dal supervisore su un percorso che gli consenta di integrare le dimensioni motivazionali ed emotive in un impegno complessivo della persona nella conoscenza di se stessi, degli altri, della realtà sociale, che la professione richiede.
- Lo studente che conosce "personalmente" è riuscito a coinvolgere le diverse dimensioni personali in una configurazione compiuta del proprio impegno conoscitivo, ma si può trovare, come accade in due casi considerati, a dover lavorare ancora molto su aree personali fragili (insicurezza emotiva e relazionale). Il supervisore accompagnerà l'elaborazione di queste difficoltà, che sono di area e non di configurazione.

Ritornando alla proposta teorica di Cesareo e Vaccarini, si può stabilire una corrispondenza tra i tre idealtipi individuati e le modalità di azione della persona, che si presentano anch'esse con una relazione di progressività includente:

- lo studente "orientato alla conoscenza operativa" corrisponde alla persona come *agente*, colui che agisce secondo le esigenze del sistema di cui fa parte;
- lo studente "orientato alla conoscenza circolare" tra teoria e pratica corrisponde alla persona come *attore*, che attraverso l'integrazione delle conoscenze realizza un controllo sull'ambiente nuovo del tirocinio, e assume un ruolo di protagonista;
- lo studente "orientato alla conoscenza personale" corrisponde alla persona come *autore*, dotata "di autonomia e di capacità di costruire la propria storia di modo che

possa diventare da attore anche autore della propria vita”⁷²². In questo modo realizza in pieno il suo essere “persona”.

Si riportano di seguito una tabella che sintetizza il modello interpretativo, alla luce delle categorie sociologiche del “costruzionismo sociale”, e le schede di tre studenti, afferenti ai tre idealtipi individuati. Si tratta di un modello proposto sulla base di una ricerca esplorativa, condotta su un numero limitato di soggetti, che necessita di essere corroborato da altri risultati empirici.

Tab. n. 5

Soggettività e azione sociale del tirocinante all’interno del processo formativo

<i>Idealtipo</i>	<i>Caratteristiche</i>	<i>Modalità di azione sociale</i>	<i>Caratteristiche</i>	<i>Azione sociale nel contesto del tirocinio</i>
Orientato alla conoscenza operativa	Apprende nella pratica le abilità necessarie all’esercizio della professione	Agente	Agisce secondo le esigenze del sistema di cui è parte	Apprende le pratiche di lavoro e si inserisce in modo funzionale nell’organizzazione
Orientato alla conoscenza circolare teoria-pratica	Integra in modo fluido le conoscenze teoriche e le conoscenze pratiche per comprendere l’ambiente in cui si trova	Attore	Agisce controllando il proprio ambiente, da protagonista attivo	Integra saperi teorici e saperi pratici in modo riflessivo, si propone sul campo come presenza attiva e competente
Orientato	Le dimensioni		Agisce con	Realizza una integrazione dei

⁷²² V. Cesareo, I. Vaccarini (2006), *op. cit.*, pag. 24.

all'impegno e alla conoscenza personale	personali sono coinvolte come fattore vitale della conoscenza Intraprende un percorso di trasformazione con attenzione a se stesso e agli altri	Autore	autonomia; diventa non solo attore ma anche autore della propria storia	saperi, delle dimensioni emotive e motivazionali, in un impegno appassionato alla conoscenza Agisce in modo riflessivo per trasformare se stesso e il contesto
---	--	--------	---	---

Quadro sintetico delle risposte di uno studente orientato alla conoscenza operativa
(primo idealtipo)

<i>Studente</i>	MARIA
<i>Importanza e utilizzo della base teorica</i>	La teoria ci dà le nozioni, sui colloqui, l'accoglienza della persona, capire qual è il problema, ma non è facile mettere in pratica. Ti spiega anche in base al codice deontologico quale sarebbe il comportamento ideale da stabilire nella relazione con l'utente, ma non è facile. Nella teoria non appaiono i problemi che si presentano nella pratica.
<i>Importanza e apporto della pratica</i>	Il saper essere il saper fare si acquisiscono anche con la pratica, non solo con la teoria. La realtà è più complessa. Non è facile tenere gli atteggiamenti etici se l'utente ti aggredisce.
<i>Integrazione delle conoscenze per formarsi alla professione</i>	C'è rapporto ambiguo tra teoria e pratica, non è sempre facile applicare alla lettera quello che si dovrebbe fare. A volte non si può fare, sia per i vincoli istituzionali (norme, risorse), sia anche perché non puoi obbligare le persone, è difficile spiegare che il problema non è solo economico ma magari familiare. Ti sbattono la porta. Non è sempre facile portare a termine progetti individualizzati. Senso di impotenza. Conta l'osservazione, la conoscenza del servizio e delle altre istituzioni, e poi soprattutto avere un supervisore presente, che ti affianchi, risponda in maniera efficiente alle tue domande. Il tirocinio ti mette di fronte alla realtà: mi è capitato anche molte volte di pensare "cavolo, ma allora, ma io non so niente" ((tono di sorpresa))

<i>Racconti</i>	<p>Il primo giorno ero spaesata perché non conoscevo la normativa specifica del servizio. Il primo colloquio che ho osservato in comune mi ha colpito perché era venuta una signora a chiedere un aiuto economico, il marito era disoccupato, e l'assistente sociale le aveva chiesto se c'era qualche problema, perché aveva intuito una possibile dipendenza da sostanze del marito. La signora disse di no ma più avanti emerse che era proprio così, l'assistente sociale aveva subito capito per intuizione.</p> <p>Nel primo colloquio all'interno del servizio ministeriale ho avvertito la condizione di disagio, emarginazione sociale, solitudine dell'utente, e l'impotenza per quel che riguarda l'assistente sociale che deve tenere conto delle norme che spesso sono molto restrittive e non ti consentono di progettare quello che pensi necessario.</p>
<i>Episodi critici</i>	<p>L'assistente sociale doveva occuparsi di una bambina di 10 anni con padre tossicodipendente e madre con capacità culturali molto limitate. Ho pensato "e se c'ero io?", non riuscivo a mettermi nei suoi panni, chissà cosa vive quella bambina, non riuscivo a immaginare, i problemi erano troppo, l'uno sopra l'altro. Non so come farò a occuparmi di questi casi. L'assistente sociale aveva già intuito come muoversi, grazie alla sua esperienza. Quando io avrò l'esperienza, sarò in grado di affrontarlo. Penso che comunque tutto derivi dall'esperienza.</p>
<i>metafora</i>	<p>Consapevolezza, crescita personale, Avere la consapevolezza che la professione si svolge in un certo modo, ci vogliono determinate caratteristiche ed è bene che una persona durante il percorso di studi, e anche fuori, riesca comunque a dare un'impronta alla sua personalità, anche al suo stile di vita.</p>
<i>SINTESI</i>	<p><i>La teoria ti dà nozioni, indicazioni deontologiche, conoscenze normative, ma la pratica è più complessa, occorrono conoscenze normative specifiche, e soprattutto ti accorgi che non si può fare quello che la teoria dice, sia per i vincoli istituzionali e normativi, sia per l'autonomia della persona che spesso non vuole un percorso di cambiamento. La pratica provoca un iniziale spaesamento, il senso di non sapere nulla, e ti mette in contatto con situazioni di disagio che provocano forte impatto emotivo; quello che conta è l'esperienza per sviluppare intuizione e consapevolezza.</i></p>

Quadro sintetico delle risposte di uno studente orientato alla conoscenza circolare teoria-pratica
(secondo idealtipo)

<i>Studente</i>	DIANA
<i>Importanza e utilizzo della base teorica</i>	Una è collegata con l'altra, una non può essere senza l'altra, perché di teoria vivi, solo di pratica senza riflettere a quello che stai facendo non lo puoi fare.
<i>Importanza e apporto della pratica</i>	Quando lavori è diverso, cioè non hai le tue dieci fasi da seguire, magari hai un tuo schema mentale, quindi la teoria viene un po' elaborata, anche perché ogni caso è diverso quindi la modalità di lavoro cambia, si plasma, però la teoria ci vuole, è fondamentale
<i>Integrazione delle conoscenze per formarsi alla professione</i>	<p>Una è collegata all'altra, non puoi fare il tirocinio se non hai idea di cosa sia un processo di aiuto, quali siano le sue fasi, non lo capisci, è solo quando tu poi inizi a fare il tirocinio capisci "eh quella cosa è così!" ((tono di sorpresa)) è fondamentale, è difficilissimo i modelli, è difficile un po' ritrovarli all'interno della pratica, cercare di inquadrarli, perché poi alla fine uno adotta un po' il suo modello che fa un mix di tutti. Secondo me alla fine diventa talmente tuo il modo di lavorare, che non è che "ah io seguo queste prassi per filo e per segno" cioè con gli anni secondo me poi li plasmi e diventano un po' tuoi.</p> <p>La tua teoria è uguale in tutti, cioè la tua base metodologica è uguale per tutte le aree, poi è normale che ogni area è diversa, non ti possono insegnare tutto, perché dovrebbe durare vent'anni neanche, non lo so, una vita perché ogni cosa è diversa...</p> <p>Ho fatto il tirocinio con una collega, nello stesso posto, studiavamo tra l'altro insieme, avevamo appena dato l'esame di Metodi e Tecniche del Servizio sociale II, e lì è stata un'euforia, eravamo al settimo cielo perché ((sospiro di contentezza)) vedevi quello che stavi studiando, c'ha parlato della cartella sociale, ce l'ha fatta vedere "oh esiste!" ((tono di piacevole sorpresa, sorride)) sì, è positivo, cioè teoricamente dovresti riuscire a farlo subito dopo quelle materie, perché ti carica, vedi concretamente, invece io un po' ho dovuto rivedermele perché l'esame di Metodi I l'avevo dato due anni prima, un po' quando poi le cose non le rivedi, un po' le metti nei cassetti, le richiudi, perché ti concentri su altro.</p>
<i>Racconti</i>	Mi ricordo che E. mi ha detto "devi essere la mia ombra" ((sorride)) della serie "tu verrai ovunque dove sarò io ((tono ironico)) sarai dovunque dove sono io", no, è forte, il primo giorno è stato più piacevole, nel senso che io ero più serena, mentre ricordo il primo giorno dell'altro tirocinio io ero terrorizzata, perché non sapevo a cosa stavo andando incontro; quando vedi una cosa nuova ti spaventa perché non sai come la puoi gestire, come la devi gestire, ti metti in gioco e vedi, poi col tempo, con i giorni, è passata...
<i>Episodi critici</i>	
<i>metafora</i>	piccolo stralcio di luce nel mondo del lavoro nel capire se tu vuoi fare quel lavoro, però fondamentale, non lo so spiegare, non te lo so spiegare, racchiudere in una parola, è troppo, troppe ce ne sarebbe per definirlo, però è assolutamente fondamentale, anzi, ripeto forse ci vorrebbero anche ore in più, perché comunque ti mette alla prova, capisci, metti in pratica.
<i>SINTESI</i>	<p><i>La teoria è necessaria per avere le basi, i modelli, la metodologia, poi nella pratica la teoria subisce contaminazioni, ognuno si costruisce un suo modo di lavorare, un modello che è un mix.</i></p> <p><i>Bisognerebbe studiare, dare gli esami di metodi e tecniche in parallelo al tirocinio, così quando sperimenti hai il piacere della scoperta, ritrovi nella pratica quello che hai studiato.</i></p> <p><i>Il tirocinio richiede di mettersi in gioco, se ti metti in gioco superi le paure che inizialmente puoi avere, ti metti alla prova e vedi se è la tua professione.</i></p>

Scheda sintetica delle risposte di uno studente orientato alla conoscenza personale
(terzo idealtipo)

<i>Studente</i>	TERESA
<i>Importanza e utilizzo della base teorica</i>	Secondo me è proprio un qualcosa di circolare, che si collega, proprio le due cose non possono fare a meno una dell'altra, perché il più delle volte magari affrontando situazioni, subito ti veniva in mente quel determinato concetto, dice "no, ma allora si può fare così" perché comunque non puoi agire senza tenere conto di determinate cose, che solo la teoria ti può fornire, quindi è un qualcosa che lavora insieme.
<i>Importanza e apporto della pratica</i>	Parlavo con il mio supervisore, perché succedeva che affrontavamo una situazione, magari pensavo "ma, non si faceva? Ma, si faceva così?" insomma io sapevo questa cosa. E quindi magari subito parlarne, cercare di risolverla, insomma capire il collegamento, che c'è effettivamente, poi vedi da questo punto di vista, come appunto si può sviluppare il problema, cioè molte cose mi sono ritrovata, sì, i collegamenti della pratica con la teoria ci sono assolutamente
<i>Integrazione delle conoscenze per formarsi alla professione</i>	Facendo un lavoro di questo tipo, devi stare di fronte a situazioni che sono difficili comunque moltissimo, da qualsiasi punto di vista, essendo soprattutto anche così giovani probabilmente ci vuole più tempo a incamerare questo tipo di conoscenza, quindi appunto la teoria è utile però la pratica lo è altrettanto, perché trovandoti di fronte a situazioni che ti spiazzano, e lì sei tu e basta che devi riuscire a reagire, è davvero complicato, c'è stato delle volte in cui non lo nego mi son proprio ritrovata con la lacrimuccia che scendeva, proprio dalla pesantezza della situazione, ti trovi spiazzato, vederti magari di fronte a un genitore che anzi ha una grinta pazzesca, ecco questo che ho imparato, e ho visto proprio che loro, i genitori non si fermano di fronte a niente, anzi, e vedono l'assistente sociale proprio come una risorsa, che può aiutare in questo percorso di miglioramento, e invece tu magari ti, ti ritrovi e dici "o mio Dio!" cioè "non può essere che un bambino... con tutte queste problematiche! Ma che futuro ha?" che poi dirlo magari per prima come persona insomma che deve lavorare in questo senso è stato veramente forte, e poi invece pian piano si tratta tutto di entrare proprio in quell'ottica, ovviamente renderti conto che queste realtà esistono e anzi, a maggior ragione che esistono, e noi vogliamo operare in questo, nel senso essere la parte più forte come a dire, che esistono queste cose allora io faccio di tutto perché queste cose, per quanto esistano, posso migliorare, posso aiutare, posso essere appunto un contributo alla speranza, quindi è stato davvero forte, ed è una cosa che vuole proprio, cioè ha bisogno del suo tempo
<i>Racconti</i>	il mio primo giorno è stato traumatico, ho partecipato a una riunione tra il mio supervisore, un assistente sociale del comune e un medico del reparto e si trattava di elencare una serie di casi, e io sono rimasta veramente, credo di essere impallidita il giorno, proprio perché mi ritrovavo a sentire storie di bambini, una fascia di età veramente molto piccola insomma con una serie di problematiche incredibili, che io forse avevo solo letto, sentito da lontano, invece magari trovarti a vederle così proprio da vicino. il mio supervisore mi lasciava assistere, e solo dopo magari parlavamo insieme delle cose, come a dire "ok, io ti metto qua, ora vedi tu, cerca di capire, fammi vedere magari cosa pensi, quali sono le tue impressioni e poi ne parliamo". E così è stato il giorno, mi sono ritrovata in una situazione in cui più o meno non sapevo niente, ed è stato fortissimo, molto molto forte. C'era sempre un po' la paura di, di sbagliare però comunque quello che il mio supervisore mi diceva "non avere problemi" nel senso "se sbagli - cioè - sbaglio anch'io, figurati se non puoi sbagliare anche tu" quindi questa cosa mi ha anche incoraggiato, anche perché più volte appunto mi ritrovavo io stessa a fare questo tipo di cose in maniera autonoma, che poi mi ritrovavo diciamo come se fosse proprio una, una routine, quella di farlo anch'io, quindi è stato più che positivo davvero
<i>Metafora</i>	Trasformazione. Non mi riferisco solo a questo, mi riferisco anche all'altro tirocinio che ho fatto, a una breve parentesi che ho fatto quando sono stata anche in Erasmo, e sì, perché son stati tre tipi di tirocini completamente diversi, esperienze che mi hanno dato sia a livello comunque professionale, e magari anche poco, che umano, comunque tante veramente, tante cose, tante informazioni che mi hanno arricchito e mi hanno trasformato, diciamo per ogni punto di vista, proprio perché son state da una parte mi sono ritrovata magari appunto a lavorare con un'utenza che era unica ed erano anziani, dall'altra parte mi sono ritrovata invece a contatto con degli immigrati e dall'altra ancora con una tipologia di utenza che era varia, perché si ritrovava all'interno di un servizio ospedaliero quindi per problematiche fisiche, psicologiche, e questa cosa mi ha arricchito per, per le conoscenze, ma non parlo solo conoscenze proprio professionali, ma anche a livello proprio umano, caratteriale, mi ha trasformato nel senso che mi ha fatto riuscire a interagire meglio, perché se penso che comunque una casa di riposo uno pensa comunque in famiglia i nonni, hai persone anziane con cui cioè interagisci proprio quotidianamente, e invece non è stato per niente così, perché era come una situazione completamente diversa. Mi sono ritrovata lo stesso a trasformarmi, a dovermi non adattare, ma proprio cercare di capire come potevo interagire con loro, cosa loro magari si aspettavano anche da me, lì è stato complicato da quel punto di vista, e secondo me è stata proprio una trasformazione graduale che non è partita da 1 e arrivando a 10, ma è stata una cosa che procede su uno stesso livello, ma dandomi proprio informazioni e strumenti, capacità, abilità diverse, io lo reputo questo, per quello che dico "non voglio fermare qua questo tipo di esperienze" voglio continuare a farne altre, vedere che impatto altre esperienze possono avere su di me
<i>SINTESI</i>	<i>C'è circolarità tra teoria e pratica, si rimandano a vicenda. Questo processo di conoscenza per i giovani richiede tempo ed elaborazione, perché ti ritrovi di fronte a situazioni complesse che ti spiazzano. La conoscenza di queste situazioni ha forti implicazioni emotive, richiede il superamento di questo spiazzamento, il riconoscimento della realtà e la determinazione a operare in essa per fronteggiare i problemi e potenziare le risorse delle persone che devono affrontarli. Il tirocinio è un complesso di esperienze diverse che apportano nuove conoscenze e relazioni non solo professionali ma anche personali, trasformano la persona e stimolano a nuove esperienze e a un nuovo impegno.</i>

5.8 L'agire significativo dentro il sistema "professione"

Il sistema "professione" riveste una funzione strategica: orienta sia l'azione degli studenti, che in gran parte hanno consolidato la scelta professionale, sia l'azione dei supervisori, per i quali rappresenta il riferimento che identifica il ruolo all'interno dell'organizzazione e legittima la funzione di riproduzione professionale svolta nel tirocinio.

Nella fase finale del percorso triennale, gli studenti pervengono ad una comprensione del servizio sociale come professione, che si basa su valori e principi raccolti nel codice deontologico, che fa riferimento a teorie specifiche, che richiede un percorso formativo complesso, che svolge funzioni importanti per la società e che si organizza in forme istituzionali e associative.

Nelle interviste sono state esplorate le percezioni degli studenti rispetto al prossimo ingresso nel mondo del lavoro e della professione. Si possono distinguere a questo riguardo due "proiezioni", che possono essere più o meno bilanciate: da un lato nel tirocinio lo studente ha fatto ingresso e ha approfondito la conoscenza dei servizi sociali e sociosanitari dove lavorano gli operatori (secondo Gui, questo è il *modello di abilitazione tecnico funzionale*, orientato allo sviluppo delle conoscenze e delle abilità richieste dal setting di lavoro, tenendo presenti le esigenze poste dal mercato e le linee di politica sociale emergenti sul territorio⁷²³), dall'altro attraverso l'osservazione e la supervisione è stato iniziato al ruolo professionale (il *modello di identificazione professionale*, che mette l'accento sull'assunzione del ruolo, coerentemente alle aspettative riguardanti i valori e i comportamenti propri della comunità professionale⁷²⁴). Trattandosi di una professione, quella del servizio sociale, che in prevalenza opera all'interno di organizzazioni di lavoro, i due modelli in realtà si intrecciano profondamente, e l'analisi seguente risulta congiunta.

Sono state esplorate in particolare le rappresentazioni di studenti e supervisori sul ruolo che la professione interpreta nella società, sulle sue funzioni più importanti, a partire dallo stimolo della "professione dell'aiuto", sui valori di cui essa è portatrice, e sull'approccio della riflessività proprio del contesto postmoderno.

⁷²³ L. Gui, *Servizio Sociale fra teoria e pratica. Il tirocinio, luogo di integrazione*, LINT, Trieste, 1999, pag. 179.

⁷²⁴ *Ibidem*.

5.8.1 Quale “aiuto” offre il servizio sociale?

Il concetto di “aiuto” presenta un certo grado di indeterminatezza; è proprio della vita quotidiana e significa “protezione, assistenza, soccorso prestato a qualcuno che si trovi in difficoltà o in pericolo”⁷²⁵. Nel linguaggio professionale, il termine viene utilizzato all’interno dei concetti di “processo di aiuto”⁷²⁶, di “relazione di aiuto”⁷²⁷ e di “autoaiuto”⁷²⁸; il percorso compiuto dalle forme naturali dell’aiuto alle teorie e alla metodologia professionale corrisponde propriamente alla professionalizzazione del servizio sociale. Le diverse rappresentazioni sull’aiuto offerte da studenti e supervisori raccontano come viene percepita e vissuta la professione dagli studenti, e dai supervisori.

La maggior parte delle risposte concorda sulla definizione del servizio sociale come professione dell’aiuto; alcuni studenti precisano che è solo una delle professioni dell’aiuto, che collabora con le altre, quindi già in partenza si mostrano lontani dal rischio di autoreferenzialità e consapevoli della pluralità delle discipline e delle attività di aiuto:

E’ un lavoro che aiuta, che veramente aiuta le persone, se fatto come deve essere fatto, che intendo con quella voglia, con quella passione che probabilmente all’inizio è più facile avere, però bisogna mantenere col tempo (Tiziana, tirocinante, Ministero, Genova).

Credo che sia una delle professioni dell’aiuto, non credo che sia l’unica (Graziella, tirocinante, ASL Liguria).

Sicuramente non è l’unica professione che aiuta, ce ne sono tante, però fa la sua parte (Diana, tirocinante, comune della provincia di Sassari).

⁷²⁵ G. Devoto, G. C. Oli (1995), *op. cit.*, pag. 52.

⁷²⁶ “Il processo di aiuto è l’intervento professionale del servizio sociale che si sviluppa nel tempo secondo una sequenza logica articolata in fasi, con l’obiettivo di promuovere e sostenere un cambiamento pianificato in una situazione di squilibrio tra bisogni e aspirazioni da un alto e competenze e opportunità dell’altro, nell’ambito del rapporto tra le persone, il loro contesto di vita e l’organizzazione sociale, che un individuo, una famiglia, un gruppo o una comunità avverte come problematico e desidera modificare” (L. Ciuffi, *Voce Processo di aiuto* in M. Dal Pra Ponticelli, 2005, a cura di, *op. cit.*, pag. 487 segg.).

⁷²⁷ “Relazione tra chi aiuta e chi viene aiutato, accompagnata da un’idea di gratuità e reciprocità alla base del rapporto stesso (...) Tutte le professioni di servizio, di aiuto e di cura investono in una relazione con l’altro, utente e/o cliente, le proprie conoscenze e competenze (C. Prizzon, *Voce Relazione di aiuto* in M. Dal Pra Ponticelli, 2005, *op. cit.*, pag. 532 segg.).

⁷²⁸ “Specifico fenomeno sociale all’interno del quale le azioni di sostegno, di aiuto, del prendersi cura di persone in difficoltà vengono fornite da soggetti che presentano, o hanno presentato, gli stessi problemi e la stessa storia”. (S. Cecchi, *Voce Autoaiuto* in M. Dal Pra Ponticelli, 2005, a cura di, *op. cit.*, pag. 67 segg.).

Gli studenti si mostrano altrettanto solleciti nel voler attribuire una definizione chiara alla parola “aiuto”, che può prestarsi ad equivoci, e affermano che il servizio sociale persegue l’empowerment, aiuta le persone ad aiutarsi, tende a sostenere e dare fiducia perché le persone riconoscano le proprie risorse e diventino capaci di utilizzarle. Si tratta di un motivo ricorrente, che emerge esplicitamente in quasi tutte le interviste, e che pare dunque cogliere l’esigenza, nell’attuale contesto, di “operatori formati a una cultura dei servizi, capaci in sintesi di rispondere ai bisogni senza esautorare, ma piuttosto abilitando i propri «oggetti» di intervento”⁷²⁹.

L’aiuto è dare la spinta alla persona, non è che bisogna risolverle il problema, è incrementare la personalità (...) loro le soluzioni ce l’hanno sempre all’interno, quindi farle spuntare fuori, dargli i mezzi per aiutarli, questo secondo me, anche perché comunque quando arriva una persona porta già un problema, sa già come potrebbe affrontarlo, ma magari non ha la spinta che le serve (Tiziana, tirocinante, Ministero, Genova).

Uso un’espressione teorica che non conoscevo prima di questo corso di studi, che è l’empowerment; io l’aiuto lo intendo, in un mondo caotico e indaffarato, incasinato come è adesso, tanto il fatto che ognuno sia rafforzato proprio in sé, io credo che tante cose che uno avverte come problemi poi non siano dei problemi così grandi, serve soltanto tante volte una spinta a credere di più in se stessi, a lavorare di più su se stessi, a tirare fuori quello che si ha, credo che tante volte, in alcuni casi questo possa essere sufficiente, qualcuno soltanto che ti dice insomma che ce la puoi fare (...) la professione dell’assistente sociale secondo me può aiutare a dare maggiore fiducia in sé, a persone che in quel momento, perché in estrema difficoltà, non ce l’hanno (Graziella, tirocinante, ASL Liguria).

Aiutare le persone, ma non da un punto di vista per esempio come il volontariato, che aiuta le persone in quel momento (...), il servizio sociale deve aiutare le persone ad aiutarsi, quindi è un qualcosa che dà forza alle persone, non solo aiutare per esempio a rialzarsi, ma far sì che la prossima volta che cadono si rialzino da sole, (...) a far sì che le persone riescano appunto a essere autonome, quindi per me il servizio sociale arriva in un momento in cui la persona ha delle difficoltà e chiede aiuto (...) l’aiuto dell’assistente sociale sarebbe un far conoscere le risorse delle persone, quelle persone che appunto non riescono da sole in questo (Giovanna, tirocinante, ASL Sardegna).

Le riflessioni degli studenti individuano un aiuto che potenzia le risorse della persona, evita il rischio di disabilitare, e che per questo si differenzia dal volontariato, ma anche connotano questo aiuto, nella attuale società del rischio e dell’indifferenza, come orientamento e accompagnamento della persona ad una rinnovata fiducia in se stessa, in un percorso di cui si compie insieme un tratto. Gigliola effettua un colloquio con un utente, piuttosto incerto, prima che questi entri in comunità terapeutica, si reca a visitarlo dopo alcuni mesi ed avverte che

⁷²⁹ M. L. Piga, *Cultura dei servizi e formazione degli operatori sociali*, in F. Lazzari, A. Merler, *La sociologia della solidarietà*, Franco Angeli, Milano, 2003, pag. 189.

costruire insieme all'altra persona un percorso di cambiamento secondo me è una crescita personale (...) Ci vuole sinergia tra tutte le reti, prima di tutto, professionalmente; ci vogliono contatti preposti o anche costruiti dall'assistente sociale, che servano all'utente, perché l'assistente sociale non può essere solo un professionista che firma dei documenti, ma l'assistente sociale è una figura che è proprio la base per poter iniziare insieme a un utente un percorso (Gigliola, tirocinante, ASL Liguria).

Anche Daniela ritiene che "l'aiuto sia improntato ad un sostegno al soggetto nell'individuare quali sono le modalità, cioè nell'individuare il percorso di vita".

Teresa non apprezza il termine "aiuto", troppo ambiguo, e ritiene che la relazione professionale si possa definire meglio come "collaborazione"; l'assistente sociale con la sua competenza offre "un sostegno in più", ma a sua volta anche l'utente aiuta, si aiuta, e permette l'interazione. Si potrebbe quindi parlare di "professione della collaborazione":

Io direi che è la professione dell'aiuto, ma non nel senso che noi diamo aiuto, cioè è un lavoro che viene fatto insieme, nel senso che..., non che le altre persone non sarebbero in grado di aiutarsi, ma noi siamo un sostegno in più, non è che senza di noi il mondo diciamo non andrebbe avanti, ma è una cosa che è fatta insieme. C'è proprio un lavoro non sulle persone ma con le persone, un aiuto che tra l'altro secondo me è reciproco, perché lo stesso aiuto che noi possiamo dare da un punto di vista diciamo pratico, di sostegno, sia economico che psicologico, loro lo danno anche a noi, perché comunque senza di loro, noi non potremmo neanche interagire, quindi secondo me è proprio una cosa che si lega (Teresa, tirocinante, ASL Sardegna).

Altri condividono la critica e ricercano un possibile termine alternativo. A Sabrina non risultano convincenti né la parola "aiuto", né la parola "assistente", che a suo avviso sono all'origine anche di tante immagini stereotipate e pregiudiziali sulla professione. Non sa proporre alternative, ma auspica che la comunità professionale e l'Ordine possano trovarle all'interno del ricco repertorio lessicale proprio della lingua italiana. Elisa suggerisce invece con prontezza e determinazione la definizione di "professione del cambiamento":

Sarà che l'aiuto come parola, come termine, viene visto sempre con un'accezione negativa, per cui chi ha bisogno di aiuto quasi sempre è qualcuno che quasi non ce la farà mai ((tono ironico)), cioè vedo molto, molto negativa questa parola, io penserei invece a una professione del cambiamento, del miglioramento, io lo voglio vedere proprio così, voglio infondere fiducia e positività nella persona che intraprende un percorso con l'assistente sociale. Se è vero che noi dobbiamo rendere il soggetto e l'utente protagonista del proprio miglioramento, chiamarlo aiuto non è molto utile, neanche per l'utente, a mio parere (Elisa, tirocinante, ente del terzo settore con sede nella provincia di Sassari).

Anche Alina critica la definizione tradizionale, parla di una funzione di accompagnamento, di progettazione con l'utente; spesso non è facile, perché c'è la tendenza a dare prestazioni che non risolvono il problema, c'è anche il limite che a volte la persona non vuole il cambiamento:

Non mi piace la parola "aiuto"; la vedo più come una professione che permette di accompagnare una persona in un suo percorso, aiutare è come "tu non ce la fai, allora ci sono io dall'esterno che ti curo" e non mi piace "aiutare". Cioè secondo me l'assistente sociale dovrebbe essere un supporto alla persona, a cosa vuole fare per migliorare la sua situazione, quali sono i suoi punti di debolezza e forza, con il lavoro della nostra professionalità. Lavorare su quello che è la persona, sulle sue potenzialità, e fare un progetto proprio d'insieme, però purtroppo nella realtà le persone sono molto compromesse e magari non si accorgono di quale è il loro bene (...) noi dobbiamo supportarla (la persona), però a livello delle sue potenzialità, delle sue volontà, perché non deve essere un'imposizione secondo me (...) insomma, una professione che ti permette di riappropriarti delle tue potenzialità (Alina, tirocinante, Comune di Genova).

Le riflessioni degli studenti mostrano di convergere sulla percezione che i bisogni delle persone nell'attuale società non siano solo materiali e psicologici, ma siano legati ad uno "spiazzamento esistenziale provocato dalle sofferenze e dagli eventi traumatici a cui ciascuno è potenzialmente esposto", e che di conseguenza la funzione dell'assistente sociale diventi soprattutto di "coaching e accompagnamento dei singoli e delle comunità verso la ricostruzione di propri percorsi di vita e di senso"⁷³⁰.

È interessante evidenziare come gli studenti, grazie alla loro riflessività e al sapere teorico e pratico acquisito, abbiano con loro parole ed espressioni individuato la funzione importante e per certi versi nuova che l'assistente sociale è chiamato a svolgere nell'attuale contesto sociale.

Non si conferma quanto sostiene Facchini in riferimento alla già citata ricerca sugli studenti di servizio sociale, risalente al 2004/05, e cioè "l'enfasi posta sugli aspetti più relazionali e su una sorta di 'volontarismo' a scapito di una competenza data da uno specifico corso formativo"⁷³¹. Gli studenti appaiono non solo convinti della qualità formativa del corso, ma soprattutto consapevoli di collocarsi in un percorso che prepara all'esercizio di una professione, distinta da altre figure, volontari e altri operatori sociali. Si può ipotizzare che, a distanza ormai di più di dieci anni dall'attivazione dei corsi di

⁷³⁰ L. Gui, *Tre committenti per un mandato*, in Lazzari F., (a cura di), "Servizio Sociale trifocale", Franco Angeli, Milano, 2008, pagg. 183-184.

⁷³¹ Facchini C. (a cura di), *Perché si diventa assistenti sociali*, in "La Rivista di Servizio Sociale", ISTISSE, Roma, n. 1, 2008, pag. 23.

laurea, si sia consolidata negli studenti la consapevolezza dello statuto professionale dell'attività che stanno imparando a svolgere.

L'enfasi per la dimensione relazionale si può senz'altro rilevare nelle riflessioni degli studenti, ma non esclude né l'acquisizione di una specifica cultura professionale, né l'attenzione alle dimensioni dell'intervento più allargate al territorio e alla comunità sociale. Si conferma invece quanto emerge sempre dalla stessa ricerca:

una maggior propensione al rapporto individuale con la persona in situazione di bisogno/difficoltà che non un orientamento verso una dimensione di intervento promozionale/preventivo che richieda un radicamento nella comunità o una funzione di progettazione e gestione delle Politiche e dei Servizi Sociali⁷³².

Effettivamente può considerarsi confermata questa propensione prevalente, che però va collocata all'interno dei corsi di laurea triennale, i cui tirocini si svolgono in servizi che operano a contatto con l'utenza soprattutto in una dimensione microsociale. Prevalgono le riflessioni sulla relazione professionale con l'utente, ma si rileva anche la percezione della dimensione comunitaria dell'intervento sociale, potenzialmente in grado di trovare più compiuta espressione nel successivo corso di laurea magistrale. Come afferma Elisa, "tutto parte dalle politiche sociali", e "l'assistente sociale si ritrova operatore a volte frustrato perché deve rientrare in certi meccanismi che però non rispondono realmente ai bisogni". Occorre favorire un approccio promozionale e radicato nella conoscenza e nella valorizzazione delle risorse e del territorio, perché "non si può slegare il bisogno dalla politica".

I supervisori, da parte loro, riflettono sul ruolo della professione e sul significato dell'«aiuto» che dà, stimolati dalla presenza del tirocinante. Da parte di alcuni si evidenzia la funzione di valorizzazione e potenziamento delle risorse, perseguita con il rigore del metodo, con il rispetto dell'autodeterminazione, con la conclusione del processo di aiuto quando un certo obiettivo è raggiunto:

Con le persone si lavora molto sul problema che portano, sul progetto, ma anche sull'attivazione delle risorse sia della persona che del contesto, e delle risorse anche del servizio, e quindi davvero poi ti rendi conto, cioè vedi il prima e il dopo, e ti rendi proprio conto (...) e poi il fatto che si sganciano, da noi si sganciano, dai medici no, ma da noi si sganciano, si sganciano nel senso che comunque noi chiudiamo la cartella e quindi puoi vedere bene il percorso che la persona fa, e il fatto di riuscire con una persona che in quel momento è in una grossa difficoltà, riuscire poi a vederla che vive autonomamente da sola, in un alloggio, insomma ((tono soddisfatto)) questo è, questo è l'aiuto ((tono più basso e lievemente commosso)) (Nicoletta, supervisore, ASL Liguria).

Ascoltare le persone nel momento in cui arrivano con una situazione problematica,

⁷³² *Ibidem*, pag. 22.

aiutarli a prendere coscienza del problema, aiutarli a individuare gli strumenti per affrontare quella situazione e accompagnarli nel percorso con due grossissime condizioni, uno il fatto che poi le persone si autodeterminano nel senso che poi sono anche libere di mollare tutto e di continuare a stare nei loro problemi e che quindi io non ho la responsabilità che si risolvano dai loro problemi; due che io sono uno strumento, non ho il potere né di comandare né di controllare, sono uno strumento a disposizione delle persone. Poi ci sono casi particolari in cui il servizio ha un ruolo di controllo però fondamentalmente anche quei casi l'essere una professione di aiuto è cercare di aiutare quelle persone a prendere coscienza di ciò che non va, individuare gli strumenti per uscire da quella situazione e quindi accompagnarli verso un percorso di cambiamento (Simona, supervisore, comune della provincia di Genova).

Da una parte una professione che avverte il valore e il significato di un aiuto dato professionalmente, nel rispetto delle intenzionalità, “strumento a disposizione delle persone”, che permette a qualcuno di raggiungere livelli di autonomia prima impensati, dall'altra però una professione che in molte situazioni diventa una dispensatrice di prestazioni, tralasciando il filtro essenziale della valutazione. L'interessante è che a notarlo, con occhio critico, è proprio il tirocinante:

Non ci si ferma sulla valutazione, per cui questo è un aspetto che loro colgono moltissimo, perché è così, perché se c'è una richiesta di inserimento si fa l'inserimento, perché se c'è una richiesta di assistenza domiciliare si dà il servizio, perché se c'è una richiesta di contributo economico..., questo c'è e loro lo colgono benissimo, però è anche una cosa su cui noi discutiamo molto, nel senso che è un limite del servizio non soffermarsi sulla valutazione iniziale (Flavia, supervisore, comune della provincia di Sassari).

Flavia aggiunge che vede nelle tirocinanti una “motivazione professionale, non di missione”, che le porta a fare riflessioni critiche, sulla base delle conoscenze metodologiche, su quanto osservano: modi inadeguati di erogare le prestazioni, riunioni condotte male in cui si perde di vista l'obiettivo, e altro ancora: “sono un po' uno specchio per noi, loro”.

In alcune situazioni la professione deve alzare “barricate” per la “difesa” del ruolo di fronte alle amministrazioni; il tirocinante riceve l'imprinting di un assistente sociale che si rifiuta di essere relegato a competenze burocratiche o sanzionatorie, e rivendica la propria natura di professionista “relazionale”, di “servizio alla persona”:

qua vedi ancora gli effetti ((sorridente)) delle barricate (...) quello che serve ad essere qua è capire il ruolo, cioè noi qua, secondo me noi qua diamo proprio l'imprinting del fatto che noi siamo assistenti sociali, che facciamo servizio sociale, che siamo un servizio alla persona, perché siamo sempre sulle barricate a dire “noi questo non lo facciamo perché siamo assistenti sociali” (Maura, supervisore, Ministero, Genova).

Nei servizi socio-sanitari, alcuni assistenti sociali avvertono un senso di minore riconoscimento rispetto alle professioni sanitarie con cui lavorano a fianco:

devi proprio ricavarti uno spazio, è fondamentale perché sei nebbiosa, sei nebulosa, faccio sempre l'esempio della nebbia, sei come la nebbia, la vedi ma non la prendi, l'assistente sociale rimane questa figura qua, molto ambigua, rispetto all'idea che hanno i professionisti di te, l'idea è sempre quella, l'assistente sociale, ci sono le rotture di scatole, chiamiamo l'assistente sociale, questa è la risposta immediata che deve essere data, non è che poi ci si preoccupa di altro (Ivana, supervisore, ASL Sardegna).

Un supervisore che conosce bene la situazione degli Stati Uniti avverte la grande differenza tra il riconoscimento sociale che la professione riceve qui e oltreoceano:

La critica che posso fare rispetto allo studio di assistente sociale in Italia rispetto agli Stati Uniti è che qui l'assistente sociale non si sente ancora al pari di altre figure professionali (...) là addirittura è uno scalino più alto, perché poi lì dipende anche dalla scuola che fai e dall'ambiente in cui andrai a lavorare, ma è assolutamente tutta un'altra cosa. L'assistente sociale vive la propria esperienza ed è vissuto all'interno della società in modo molto diverso che in Italia (Floriana).

La valorizzazione delle risorse e l'empowerment sono stati evidenziati da tirocinanti e supervisori in riferimento al concetto di aiuto, ma nel corso delle interviste emergono altri valori che contribuiscono pure essi ai fondamenti della professione.

Alina osserva che il lavoro dell'assistente sociale consiste nel "fare un progetto insieme", però a volte le persone "sono compromesse e non si accorgono di qual è il loro bene": allora occorre rispettare il principio dell'autodeterminazione, e insieme stimolare la persona a "riappropriarsi" delle sue potenzialità: "dobbiamo supportarla però a livello delle sue potenzialità, delle sue volontà, perché non deve essere un'imposizione secondo me".

Alcuni tirocinanti evidenziano il principio del segreto professionale e della riservatezza, è importante ricordarsene soprattutto per chi vive in realtà sociali di provincia dove è più facile incontrare persone che si conoscono; si tratta di un principio, doveroso per l'utente e per la delicatezza delle situazioni incontrate, che viene riferito come acquisito.

È invece più difficile l'acquisizione del principio del non giudizio: molti studenti ne parlano, con la consapevolezza che tutti noi abbiamo dei pregiudizi e che occorre rendersene conto: nella relazione con le persone poi si tratta di imparare a liberarsene e "prima di dire la mia vedere l'altro quello che pensa" (Gigliola).

Mi sono resa conto che bene o male, anche quando effettuavo delle visite domiciliari oppure effettuavo anche autonomamente segretariato sociale, un po' tutti abbiamo dei preconcetti, quando magari ti raccontano subito gli utenti la loro

storia, subito ... non è che siamo proprio imparziali, però poi rifacendosi comunque al codice deontologico, tutto quello che abbiamo studiato, bisogna comunque per forza cercare di non avere dei preconcetti e non giudicare, perché non bisogna giudicare le persone, ecco (Sonia, tirocinante, Comune di Genova).

Non aver un atteggiamento giudicante, e questo è difficile, no?, perché quando passeggiamo per strada, non solo in ufficio, voglio dire..., ecco perché, le dico, è una crescita personale. Perché il non avere dei pregiudizi, voglio dire, non è che funziona solo in ufficio e poi si esce dall'ufficio si chiude tutto e si cambia personalità (Maria, tirocinante, Ministero, Sassari).

Cercare di far aprire gli occhi alle persone che ti circondano, cioè io mi sono resa conto che, noi siamo un gruppo di amici, un gruppo di amici e siamo due persone che hanno fatto servizio sociale mentre altri hanno fatto altri studi, lettere, veterinaria, medicina, ed è molto duro scontrarsi, cioè a volte è molto duro scontrarsi con dei dogmi e delle ideologie che molte persone hanno su determinate cose, comunque noi nel nostro, nel nostro piccolo abbiamo sempre cercato di dare il nostro punto di vista, di cercare di far aprire gli occhi su determinate cose, di non giudicare subito una situazione “la persona appare così quindi è così”, quando non sta lavorando “peggio per lei che non sta lavorando” (Teresa, tirocinante, ASL Sardegna)

I principi etici non si imparano studiando sui libri, i tirocinanti descrivono un processo che è fatto insieme di studio, di riflessione, di osservazione, di consapevolezza di sé e degli altri, di cambiamento. Il percorso di tirocinio viene descritto da quasi tutti gli studenti come una “crescita personale”, non solo una crescita professionale. I principi della professione vengono assunti in un orientamento valoriale che, come si è visto, è già per molti studenti orientato su valori di solidarietà, ma l’esperienza concreta del tirocinio stimola comunque un lavoro di consapevolezza e di cambiamento. Il codice deontologico viene definito come una “guida spirituale”:

Quasi tutti i principi etici sono poi diventati..., hanno modificato un po’ il mio modo di essere e anche il rapportarmi agli altri, anche se forse non così tanto, ma forse c’erano sempre stati dentro di me, il fatto di, anche nelle minime cose intendo, nel non giudicare una persona, appena la si vede, una semplice apparenza, non giudicarla, non giudicare una apparenza (...) io vivo al centro storico di Sassari quindi determinate realtà le ho sempre vissute, già da piccola, forse anche questo ha influito, ha influito molto, poi i miei genitori lavorano nel sociale, quindi sicuramente anche molti aspetti dell’educazione che ho ricevuto rispecchiano poi moltissimi dei principi del Codice, del servizio sociale, quindi inconsapevolmente forse molti aspetti erano già dentro di me, solo che sono diventati, ne sono diventata consapevole piano piano (Giuliana, tirocinante, ASL Sassari).

Se comunque non ti riconosci in tutti i principi del codice, cioè se già quello più importante sul segreto, vai e raccontati... cioè se non ti riconosci lì, non lo puoi fare, per forza, è un po’ la tua guida ((sorride)) chiamiamola una guida spirituale, sì, tutta l’etica, i principi che ci sono comunque dentro, se tu non li riconosci, stai andando contro vento, se non ti ritrovi... (Diana, tirocinante, comune della provincia di Sassari).

Un altro orientamento valoriale riportato da più studenti riguarda la fiducia nel cambiamento della persona, che ha sempre delle risorse, e anche nelle situazioni più

difficili può fare importanti passi avanti. È un atteggiamento dettato da un modo di considerare la realtà e l'essere umano, ma è anche un qualcosa che si osserva, che si sperimenta:

Una persona che decide di fare l'assistente sociale, lo deve fare davvero perché crede nella società, crede nelle persone, nel cambiamento e nel miglioramento delle persone. Sempre di più intorno a me vedo delle persone che non credono nel cambiamento, non credono, vedo persone rassegnate ad entrare nello schema, a fare quello che devono perché devono arrivare alla pensione, un mestiere si fa per migliorare le cose, specialmente quello dell'assistente sociale a mio parere (Elisa, tirocinante, ente del terzo settore della provincia di Sassari).

Una delle cose fondamentali che ci insegnate che l'utente non è solo portatore di bisogni ma è ricco di risorse e da quelle risorse si parte, ora comincio, non ora, da un po', cioè lo penso quando vedo una persona, non la vedo più solo nei suoi aspetti negativi, vedo il buono che ci si può tirare fuori, vedo le possibilità di cambiamento, io che sono sempre stata pessimista comincio a essere più ottimista in relazione agli altri e in relazione a me, anche a me, e quindi questo ((tono commosso)) mi ha aiutato tanto proprio a livello personale (...) Lui perché è la persona che ho seguito di più, ho seguito il suo inserimento lavorativo, le prime volte lo accompagnavo anche a questo inserimento lavorativo, e lui mi parlava molto di sé, e questo suo aprirsi da così timido come era all'inizio mi ha fatto molto piacere, quindi io penso che lui me lo ricorderò, me lo ricorderò sempre, anche se poi nella vita farò la casalinga e non farò l'assistente sociale, il ricordo che ho di lui è bello nel bene e nel male, nell'impaccio iniziale e poi nella lenta evoluzione verso il miglioramento che c'è stato ((tono commosso)) (Graziella, tirocinante, ASL Liguria).

In queste riflessioni emerge l'attenzione alla persona, il riconoscimento del suo valore e della sua dignità, e l'atteggiamento che viene nominato più spesso è il "rispetto". Come per gli altri valori, si tratta di un processo graduale di consapevolezza e di integrazione nei propri orientamenti di fondo; Sonia osserva il suo supervisore che durante le visite domiciliari entra con discrezione e rispetto nella vita delle persone, e riflette sull'atteggiamento che deve avere l'assistente sociale. Per converso, questa acquisizione valoriale diventa anche un occhio critico verso certe abitudini diffuse nei servizi, che gli operatori utilizzano come "scarico emotivo", spesso senza riflettere sulle implicazioni etiche; Sonia ritiene che se "si presenta un utente da un assistente sociale comunque quest'assistente sociale non dovrebbe fare dei commenti personali con una collega sul caso, questo secondo me non è professionale".

Il rispetto peraltro non è solo un atteggiamento dei professionisti: Tiziana osserva che, nonostante la sua giovane età, tutti gli utenti si siano rapportati con lei con il massimo rispetto. Il tema non emerge solo in riferimento agli utenti, ma, in modo inatteso, ricorre nelle riflessioni degli studenti ancor più per descrivere la relazione che

si è instaurata con il supervisore e all'interno del servizio, come a dire che per rispettare gli utenti bisogna che un certo atteggiamento sia assunto prima tra gli stessi operatori.

La percezione di essere rispettati e valorizzati facilita l'inserimento e la valorizzazione del tirocinante:

Per quanto riguarda il Servizio per esempio, benché non avessi un ruolo, anzi venivo trattata con rispetto, non venivo sottovalutata, ero stata presentata come una collega, venivo considerata come una persona che faceva parte dell'equipe, non una persona che era lì solo per osservare, quindi anche nelle riunioni di equipe e nella risoluzione di un determinato caso ero libera di esprimere la mia opinione (Giuliana, tirocinante, ASL Sassari).

Fiducia e rispetto reciproco sono le condizioni per una buona relazione tra supervisore e studente, che presenta da una parte una differenza di ruoli, dall'altra una condizione paritaria nel lavorare insieme, tra due persone adulte che condividono, sia pure da posizioni diverse, il percorso di apprendimento:

Rispetto nei confronti di una persona che sta cercando di imparare come io devo rispettare l'altra persona che sta cercando di insegnare e quindi si crea un ambiente di fiducia, secondo te questo ambiente di fiducia è importante per un buon esito del tirocinio (...) i ruoli vanno sempre, è giusto che ci siano dei ruoli, io sono studente tu sei supervisore però il rispetto è una cosa fondamentale e basilare (Gigliola, tirocinante, ASL Liguria).

Se so di avere una persona che mi controlla tutto tutto tutto, ecco magari non l'avrei vissuta così bene come, come l'ho vissuta adesso, nel senso c'è stato un rapporto proprio di fiducia (...) cioè c'è stata molta fiducia, molto rispetto reciproco secondo me (Valeria, tirocinante, Comune di Genova).

Il tema del "rispetto" sembra avere una sua centralità, ed abbracciare nel suo significato tutti i soggetti implicati nella trama del tirocinio: dall'utente al tirocinante, dal supervisore agli altri operatori. È dunque un atteggiamento unificante, al di là del fatto che intercorra tra soggetti alla pari o che debba varcare i confini delle diseguaglianze sociali; è un vedere la persona nel suo senso pieno, riconoscerla, ed evidenzia la consapevolezza che in assenza di rispetto l'altro può sentirsi "ferito":

La mancanza di rispetto, anche se meno aggressiva di un insulto diretto, può ferire in maniera altrettanto viva. Non c'è insulto, ma nemmeno riconoscimento; la persona coinvolta semplicemente non viene "vista" come essere umano pieno, la cui presenza conti qualcosa. Quando una società tratta la massa della gente in questo modo, accordando solo a pochi il riconoscimento, crea una carenza di rispetto, quasi come se si trattasse di una sostanza troppo preziosa da far circolare⁷³³.

Nel complesso, si può cogliere da parte degli studenti una rappresentazione del servizio sociale fortemente connotato come attività professionale che procede con valori

⁷³³ R. Sennett, *Rispetto*, Il Mulino, Bologna, 2004, pag. 21.

di base, un metodo e obiettivi di potenziamento delle capacità personali; da parte dei supervisori la descrizione di una professione reale che si gioca tra funzioni di accompagnamento e sostegno a percorsi scelti con autodeterminazione dalle persone, funzioni di erogazione di prestazioni, funzioni in ricerca di maggiore definizione a contatto con altri professionisti percepiti come più solidi e riconosciuti. La presenza dei tirocinanti, in queste diverse situazioni, funziona come “specchio” per gli assistenti sociali, e diventa occasione, anche laddove la qualità professionale subisce delle cadute, di confronto e di riflessione.

A prescindere dalle condizioni più o meno favorevoli, emerge un agire significativo all'interno della dimensione professionale, rispetto a cui la presenza stessa degli studenti diventa uno stimolo all'esplicitazione della direzione di senso. La riflessione sulle pratiche diventa anche riflessione sul lessico di una professione, viene esplorato, chiarito e anche criticato il concetto di “aiuto”, che sembra apparentato ad altri termini come “assistente” e “servizio”, per ricercare nuove parole e nuovi significati che possano meglio esprimere il senso di questa professione nella società contemporanea.

5.8.2 Verso un servizio sociale riflessivo e postmoderno?

Come si è detto, le riflessioni dei tirocinanti si orientano alla figura di un assistente sociale che accompagna i percorsi degli utenti, nel rispetto della loro autodeterminazione e stimolando la valorizzazione delle risorse, utenti che spesso si mostrano disorientati e passivi all'interno del contesto socioculturale odierno.

In alcune riflessioni prevale un paradigma “postmoderno”: l'esercizio della professione è considerato nel segno della ricerca, dell'incertezza, e della continua necessità di riflettere all'interno di situazioni che sono sempre diverse, nuove.

La vedo come una professione che si sviluppa, si sviluppa man mano, si sviluppa nella situazione e quindi non vedo neanche incertezze, però tanto meno certezze perché proprio è una cosa che si sviluppa nel momento, in quel caso, in quella data situazione, e piano piano si trovano le risposte, che magari non saranno le stesse per un'altra situazione, quindi un cambiamento continuo, un arricchimento continuo (...) non è un'incertezza negativa che può danneggiare il tuo lavoro, anzi è un'incertezza che ti permette di crescere, di metterti in gioco, di fare delle riflessioni, non fermarti, non pensare che magari sei arrivata, perché hai iniziato a lavorare, perché magari ti sei laureata, hai finito il corso, un'incertezza che ti permetta di crescere sempre (Fulvia, tirocinante, ASL Sardegna).
Non si può mai dire di sapere tutto, l'aggiornamento è fondamentale, quindi (...)

tornare indietro su ciò che si è studiato ma allo stesso tempo aggiornarsi su ciò che di nuovo c'è, d'altronde l'assistente sociale ricopre un ruolo che deve essere flessibile per forza di cose perché è al servizio della società e la società è in continuo mutamento, quindi non si potrebbe altrimenti. Non può essere, per quello che vedo io, (...) rientrare in schemi rigidi e predefiniti è una cosa impossibile per un assistente sociale e se lo fa lo fa perché è obbligato, ma in realtà non risponde in modo efficace a tutti i bisogni (Elisa, tirocinante, ente del terzo settore con sede nella provincia di Sassari).

Mi sono ritrovata lì piena di dubbi, piena di questioni insolite, me le sono ancora portate a casa, ma dopo anni di esperienza, parlando anche poi con le assistenti sociali in servizio, dopo anni di professione anche loro mi hanno confessato che comunque l'esperienza non è mai abbastanza, ti puoi sempre ritrovare davanti a situazioni nuove, a utenti con problematiche che non ti sono mai capitate e tante volte mi hanno confessato che anche per loro la teoria c'è, ma rimane un pochino accantonata perché magari perché ti devi inventare qualcosa di diverso (Graziella, tirocinante, ASL Liguria).

Allora ci sono tante sicurezze che ti dà il codice deontologico, che ti danno le leggi, che ti danno tutti gli esami, tutta l'impostazione teorica, che ti dà il servizio con tutte le regole del servizio, però poi va tutto oltre, cioè ad esempio quello che ho visto io, "ora non ci sono soldi", "il Comune non ha soldi", "l'anziano mi ha chiesto l'assistenza domiciliare allora si fa questo", "ma tanto la risorsa non c'è" e quindi arrivi a un momento che dici "ok, la teoria l'ho applicata, ora però devo fare un passo avanti quindi inventarmi qualcosa, cercare di fare qualcosa di diverso" (Valeria, tirocinante, Comune di Genova).

Così si potrebbe definire l'orientamento che emerge: il servizio sociale si nutre, come in passato, di tutte le forme di conoscenza previste (teorie, leggi, codice deontologico, modelli organizzativi), di esse non può fare a meno, ma oggi deve "andare oltre", per poter operare in un realtà sempre più magmatica e complessa, entro politiche sociali sempre più vincolanti e condizionanti: creatività, riflessività, continua ricerca di nuovi percorsi sono le strade indicate.

È interessante notare come le riflessioni si muovano, oscillando, lungo il campo semantico che corre dal polo "incertezza" a quello di "certezza". Fulvia ritiene che nel servizio sociale non ci siano incertezze ma ancor meno certezze, riflette sul fatto che la professione lavora nelle singole situazioni, momento per momento, e conclude che in effetti le incertezze ci sono, ma non nel senso che aveva presumibilmente pensato all'inizio, incertezze che bloccano e che fanno navigare nel buio, piuttosto incertezze che stimolano a ricercare, a riflettere, a crescere. Valeria rovescia il ragionamento e parte invece dalle certezze che ci sono, perché questa è una professione fondata su principi, su teorie, su conoscenza dei servizi e delle leggi, ma che non sono sufficienti, perché la professione incontra situazioni nuove e che non trovano risposte, dunque esposte all'incertezza, che richiedono creatività e strade nuove. Elisa sposta i termini su

un'altra antitesi, quella tra rigidità e flessibilità: le politiche e le organizzazioni tendono a "obbligare" l'assistente sociale entro schemi rigidi, che non riescono a rispondere ai bisogni; al professionista è invece richiesta capacità di flessibilità per sapere leggere quello che accade in una società in continuo mutamento.

L'intervista non prevedeva una domanda specifica sulla riflessività, la riflessività piuttosto è un approccio alla formazione e alla professione che emerge, in misura minore e maggiore, nelle riflessioni di studenti e supervisori.

Si evidenzia, dai testi delle interviste, che alcuni studenti sono più inclini alla riflessività di altri, si tratta soprattutto di studenti orientati alla conoscenza circolare teorico-pratica e alla conoscenza "personale", ma la corrispondenza con gli idealtipi individuati è solo parziale.

La riflessività ha come strumento principale la supervisione: il supervisore con i suoi stimoli, le sue domande, i suoi interventi spinge lo studente a interrogarsi su quanto ha osservato e sperimentato.

La preparazione che c'è stata comunque alle spalle, quella è indispensabile, senza quella non sai come muoverti, un po' di spirito critico e... tantissimo il supervisore, almeno nel mio caso tantissimo perché ti spiega passo passo, cioè io dopo tutti i colloqui soprattutto all'inizio, allora "cosa hai osservato?", facevamo il punto della situazione, "che cosa hai osservato, che cosa hai visto, secondo te cosa c'era da vedere?" cioè il supervisore nel mio caso è stato proprio fondamentale perché mi ha aiutato tantissimo (Isabella, tirocinante, comune della provincia di Genova).

Altro strumento importante, evidenziato da più studenti, è la scrittura, la scrittura della relazione finale di tirocinio, ma anche i diari, le relazioni, le registrazioni, stimolano a ritornare alla propria esperienza, a fissare le conoscenze, a confrontare la teoria con la realtà osservata:

A posteriori uno si rende conto che effettivamente è utile la relazione finale, è utile, magari nel momento lo studente magari preso dagli esami che...((tono un po' ironico)), però a posteriori ti rendi conto che effettivamente è utile, per fare un'analisi anche critica, un'analisi una volta terminato il lavoro, serve per fare un esame, una sommatoria finale di come sono andate le cose, di mettere per iscritto anche quello che si è appreso, perché comunque mettere per iscritto permette anche di avere una maggiore riflessione, di fare maggiore riflessione su quanto fatto, poi io l'ho fatto nel periodo che stavo anche a scrivere la tesi quindi per me è stato ancora..., perché mi sono allenata ((tono ironico)) per una cosa e per l'altra, e si, diciamo che scriviamo poco, quindi ... (Fulvia, tirocinante, ASL Sardegna).
Ho riflettuto soprattutto l'altro giorno mentre stavo scrivendo la relazione di questa cosa dei casi (...) io l'altro giorno guardavo proprio un caso che era in carico prima che io nascessi, più di vent'anni, secondo me non è conciliabile molto con l'obiettivo del lavoro dell'assistente sociale, però, così, forse è un po' utopistico voler poter risolvere i problemi nell'immediato, però non so, vent'anni sono un po'

tanti, vuol dire che secondo me non si è agito nel modo giusto (...) ho notato solo questo, che magari appunto, come molti autori fanno vedere che bisogna fare un percorso per portare la persona a potersi gestire autonomamente, non l'ho visto questo (Alina, tirocinante, Comune di Genova).

Stimolo alla riflessività sono gli errori, “facendoli rifletti di più sulle cose che dovresti fare”, dice Isabella, ma più in generale il doversi confrontare con la realtà della pratica professionale:

Il tirocinio è fondamentale per me, è importante calarsi nella pratica per fare delle riflessioni e avere un'analisi più più ampia, certe cose dal libro non si possono prendere, quindi il tirocinio è importante per, soprattutto per imparare gli aspetti relazionali, quegli aspetti che nel libro di testo non puoi studiare, sono cose che solo nel rapporto e nella relazione impari a conoscere (Fulvia, tirocinante, ASL Sardegna).

Infine, al di là degli strumenti e delle occasioni, la riflessività è un lavoro personale, affidato a ciascuno nel suo percorso di crescita personale e professionale:

Se io non avessi avuto l'impatto, penso che non avrei capito, la vedevo una cosa molto più semplice a livello teorico, a livello pratico mi si è scatenato una marea di dubbi, anche riguardo al fatto se fossi portata a un tipo di professione di questo genere, se effettivamente è questo che voglio per il mio futuro, mi sono fatta molte domande (...) io ora sono molto più riflessiva, faccio una cosa e mi pongo mille domande su me stessa e sul mio futuro inevitabilmente, e il tirocinio mi è servito molto in questo, a capire se questo mio secondo percorso era effettivamente giusto o è stato uno sbaglio, il tirocinio mi ha fatto capire che è un tipo di professione che dà tanto (...) senza avere fatto tirocinio non avrei capito a fondo questo percorso universitario, l'avrei vista proprio come una cosa troppo più fredda, in realtà io arrivavo a casa con mille dubbi teorici che poi esponevo al mio supervisore, riprendevo in mano i libri, riprendevo in mano i testi, però anche con tanti dubbi in una sfera diversa, più emotiva, io ho dovuto tanto più che fare i conti con la, la teoria, fare i conti con me stessa, è stato tanto un lavoro su me stessa, tantissimo, che in università non credevo fosse necessario ecco (Graziella, tirocinante, ASL Sardegna).

Dal punto di vista dei supervisori, occorre che i tirocinanti abbiano momenti di riflessione su quanto hanno osservato e sperimentato, e questa è propriamente la funzione di supervisione. Alcuni provvedono a organizzare, in genere a cadenza quindicinale, “sessioni di supervisione”, intese come “periodi di tempo programmati, a scadenza regolare, nei quali studente e supervisore discutono assieme il lavoro effettuato dallo studente nel corso del tirocinio e rivedono i progressi dell'apprendimento”⁷³⁴, e nel frattempo offrono allo studente altre occasioni più informali, nelle quali rispondono a domande e dubbi più urgenti.

⁷³⁴ K. Ford, A. Jones (1991), *op. cit.*, pag. 83.

La maggior parte dei professionisti, tuttavia, riferisce di non riuscire a ricavare questi momenti programmati in modo regolare, e propende per una supervisione “itinerante”, occasioni di confronto e riflessione comune ricavati negli interstizi dell’attività quotidiana. Qualche supervisore riconosce che il carico di lavoro comprime questa possibilità: “la trovo come una carenza da parte mia, di avere a volte poco tempo per potermi fermare con calma a parlare con la tirocinante” (Floriana); tuttavia la “rielaborazione” dell’esperienza attraverso gli stimoli della supervisione rappresenta un passaggio obbligato per l’apprendimento:

Credo che il punto nodale sia il ritorno del supervisore al tirocinante qualunque cosa accada in tirocinio, il fatto di ritornargli, di farlo riflettere, di uscire da un colloquio e dire ”allora tu cosa ne pensi? Cosa hai osservato? che impressione ti ha fatto? scrivi il verbale, lo rivediamo insieme”, il ritorno da parte del supervisore credo sia il punto cruciale, che poi il resto sia relativo, le cose che vai a fare, le cose che vai a vedere sono importanti ma relativamente.. è importante secondo me un grosso lavoro di supervisione inteso come ritorno allo studente (Simona, supervisore, comune della provincia di Genova).

I momenti della supervisione e della riflessione sull’esperienza consentono anche di effettuare una valutazione “in itinere”, condivisa, dell’apprendimento dello studente, costituiscono una “pausa riflessiva” (Ivana), in cui si guarda insieme il percorso svolto e quello da svolgere.

La riflessione può essere stimolata dal supervisore: come riferisce Ilaria, “li faccio riflettere molto sulle dinamiche familiari, (...) sulla metodologia, (...) sul modello sistemico, (...) sull’organizzazione del servizio”, e a volte succede che gli studenti siano indotti dal confronto con la realtà a “riflettere su di sé e sulla propria storia”. Viene però descritto anche il movimento contrario: per Marisa sono i tirocinanti che “mi aiutano a ragionare e riflettere anche su errori, perché mi capita a volte di fare degli errori di valutazione o di approccio, quindi loro, data questa base di confidenza, direi così tra virgolette, del tirocinante, il tirocinante si permette anche di dirmi «forse non l’hai accolto proprio benissimo stamattina, ti sei accorta che...?»”.

Una riflessione condivisa, dunque, in cui alcuni supervisori adottano una guida più direttiva, fanno domande, offrono indicazioni e conoscenze basate sulla loro competenza esperta, altri preferiscono svolgere una funzione di facilitazione, e si mettono in gioco a fianco degli studenti, mostrando che anche loro fanno errori e hanno bisogno di apprendere; altri ancora adottano alternativamente i due stili, commisurandoli alla situazione e alla recettività dello studente.

Uno può essere ben disposto oppure no, se si trincerava dietro le certezze assolute della propria bravura professionale, piuttosto che del proprio equilibrio, sbaglia in partenza. Quante persone ci sono così equilibrate, serene, impermeabili a qualsiasi attacco esterno? Non esistono, infatti è stato, è stato simpatico quell'articolo che ho letto non molto tempo fa sulla figura del supervisore ((accena ad un articolo trasmesso ai supervisori di cui però non sa dare i riferimenti)), insomma persona equilibrata (...) questo modo di dipingere il supervisore come la persona perfetta che veramente dovrebbe..., non esiste (...) bisogna essere degli esperti nel proprio settore, eccome, però contemporaneamente bisogna curare anche i propri aspetti personali, devono andare di pari passo le cose (Marisa, supervisore, comune della provincia di Sassari).

Quando ci si trova di fronte a uno studente che capisce, l'esperto comunica anche tra virgolette i suoi errori di gioventù, gli errori di valutazione degli inizi, può servire. Nonostante che avessimo una buona formazione, ci mancava l'esperienza di vita. La capacità professionale risente delle nostre origini, delle nostre rigidità degli inizi. All'inizio si è più rigidi, è naturale, la rigidità protegge, avere principi rigidi, ma in un lavoro come questo poi si scopre che si è attaccabili e vulnerabili, col crescere la rigidità si allenta. Succede come quando si impara a ballare, prima si contano i passetti, per un po' di tempo, poi ad un certo punto si va da soli e ci si lascia andare, però non è un ballo diverso, è sempre lo stesso ballo (Monica, supervisore, Ministero, Sassari).

Queste ultime riflessioni rimandano ad una figura "post-moderna" di professionista, che non si trincerava dietro la propria conoscenza esperta, il proprio equilibrio, la propria sicurezza, ma riconosce di essere vulnerabile, incerto, impegnato anche lui ad apprendere nei percorsi che compie con il tirocinante, ovvero con l'utente. Senza rinunciare però al proprio bagaglio di conoscenze, ai fondamenti del sapere professionale, all'essere "esperto del proprio settore", cioè alla responsabilità che come cittadino e come professionista si è assunto all'interno della società.

In conclusione, si può riscontrare la presenza di un approccio riflessivo, più marcato in alcuni studenti e meno in altri, che rende disponibili ad un percorso non rigidamente predefinito, aperto a nuove scoperte, anche inattese, esposto ad errori, con l'accompagnamento di un assistente sociale, forte di una sua esperienza e competenza, ma anch'egli orientato a riflettere ed imparare in ogni nuova situazione, che è unica, e che non può essere affrontata con schemi mentali e procedure standardizzate.

Si tratta di un approccio flessibile e aperto alla conoscenza e all'apprendimento dalla pratica, capace di confrontarsi e di imparare da tutti gli interlocutori, che può essere particolarmente adatto ad affrontare le situazioni di grande incertezza che oggi le politiche sociali e le trasformazioni della società provocano.

Nel contempo, appare necessario, e lo avvertono gli studenti come i supervisori, ancorare il servizio sociale alle sue basi valoriali, al rigore del metodo, alle ricchezze

della sua storia, alle conoscenze disciplinari; diversamente l'approccio riflessivo e costruttivista, non adeguatamente supportato, potrebbe indurre condizioni di incertezza paralizzante e di disorientamento.

In questo contesto, è necessario che i supervisori accompagnino gli studenti in percorsi formativi aperti e flessibili, che abbiano però un "rigore", una linea chiara verso obiettivi definiti, e che offrano costantemente allo studente una mappa del cammino compiuto e da compiere. Il "messaggio nella bottiglia" che gli assistenti sociali vogliono lasciare ai futuri professionisti dice che questa è una professione oggi più difficile, ma sempre bella da svolgere, che ha solide basi valoriali e un metodo collaudato, e che poi gioca tutte le sue conoscenze nei percorsi sempre nuovi che costruisce, con creatività ed in compartecipazione con i soggetti che incontra.

CONCLUSIONE

Nel tirocinio lo studente ha la possibilità concreta di addentrarsi meglio nella “disciplina” del servizio sociale, che non si colloca solo nel mondo accademico, ma anche – e soprattutto – nel mondo dei servizi e dei “saperi pratici”. In un certo senso il movimento dello studente, che si sposta dall’università ai servizi, ripercorre a ritroso un cammino che invece il servizio sociale ha effettuato a partire dalle pratiche per andare verso il sapere teorico, che in quanto tale ha bisogno di istituzioni e di trasmissione.

La collocazione universitaria della formazione ha fortemente stimolato la consapevolezza, da parte degli studenti, che la base teorica è imprescindibile per una attività che si voglia definire come professione. L’università rappresenta il luogo di un sapere che si presenta multidisciplinare, che offre molti stimoli di studio e di riflessione; tra le discipline lo studente incontra la specificità del servizio sociale, raccontato – nelle due sedi considerate - non da docenti incardinati ma da professionisti che operano sul campo e si “prestano” al luogo del sapere.

Il servizio sociale, che in università ha una collocazione “debole” (docenti a contratto, mancanza di un settore disciplinare proprio), assume nei servizi un volto concreto e un dinamismo operativo, attraverso la figura del professionista che lo studente incontra come supervisore; è il momento, importante, in cui lo studente comprende davvero “di che cosa stiamo parlando”.

L’incontro con il supervisore è l’avvio di un incontro, che avrà molti altri sviluppi, con la cultura professionale, il suo metodo, i suoi strumenti e ancor prima i sui riferimenti valoriali, una professione agita, pensata, sentita dal supervisore che diventa un sé professionale in costruzione per il tirocinante, anche per lui nella dimensione agita, pensata, sentita.

Rimane sullo sfondo il problema del basso riconoscimento sociale, che può essere tuttavia controbilanciato dal contributo appassionato della persona all’azione e alla conoscenza, dall’impegno del professionista che nell’azione trasforma se stesso oltre che la realtà. In questo senso, come sono arrivati i riconoscimenti giuridici, potranno arrivare anche i riconoscimenti sociali se la professione riesce a vincere la

sfida sia sulle chiarezze concettuali, sia soprattutto su un modo convincente di affrontare le contraddizioni del ruolo in questa fase così difficile delle politiche sociali.

La situazione del tirocinio richiama, come sottolinea la letteratura, l'importanza e il condizionamento esercitato dai sistemi: un sistema accademico che fatica a sintonizzarsi con le esigenze formative, un sistema dei servizi sempre più in sofferenza che continua ad accogliere i tirocinanti, ma non si sa "fino a quando", un sistema della professione che esprime il suo impegno e la sua professione, ma ha le sue fragilità ed è condizionato dalle fragilità dei primi due. Nel tirocinio, però, è altrettanto evidente l'azione dotata di senso dei protagonisti, studenti e supervisori in primis, e attorno a loro docenti, responsabili di servizi, altri operatori, che a loro volta influenzano e orientano i sistemi in determinate direzioni.

Nel microcosmo del tirocinio si riproduce l'antico dilemma della sociologia tra azione e struttura, tra l'idea che sono gli individui a costituire la società e l'idea opposta che è il sistema sociale a determinare l'agire individuale. Dalle riflessioni di studenti e supervisori emerge l'indicazione di una circolarità di rapporto. I sistemi sono realtà "pesanti", che incidono sul percorso di tirocinio, sia in senso positivo che negativo: forniscono un quadro organizzativo e culturale che rende possibile l'esperienza e stabilisce preziose linee guida; d'altra parte condizionano i percorsi di apprendimento, a volte in modo rigido e poco funzionale. Studenti e supervisori si scoprono soggetti che possono contrastare i condizionamenti dei sistemi, esprimere la loro capacità riflessiva, reagire e agire in modo creativo, e in questo modo assumere un potere di influenzamento sui sistemi stessi.

La professione viene rappresentata da studenti e supervisori con luci e ombre: subisce la pressione di bisogni sociali in crescita, è sottoposta a norme procedurali e burocratiche più vincolanti e dispendiose, è soggetta ad una progressiva erosione delle risorse disponibili; per altro verso, ha acquisito una maggiore consapevolezza sull'obiettivo di potenziare le capacità dell'utente e della sua rete. Gli studenti, più dei supervisori, descrivono il ruolo dell'assistente sociale nella società postmoderna come un "accompagnamento" di percorsi personali, resi più difficili dalla complessità sociale e dal disorientamento delle persone.

Nel tirocinio avviene un "passaggio del testimone" ai professionisti di domani, chiamati ad assumere la "mission" del servizio sociale, ad interpretarne il significato, in tempi che forse saranno difficili, come difficili erano quelli in cui la professione ha

avuto origine. Gli studenti nei contesti reali cominciano a osservare ed apprendere le pratiche: sono chiamati a trasformarsi, da semplici esecutori di compiti richiesti dal sistema, ad attori che con la propria comprensione attiva ed intelligente mostrano di saper leggere le situazioni sociali e organizzative e di saper trovare nuovi percorsi.

Nella ricerca empirica è stato studiato in particolare il modo in cui gli studenti si impegnano nella conoscenza teorica e pratica, mettendo in gioco se stessi nel tirocinio: sono stati individuati tre ideal-tipi, descritti con le categorie sociologiche del “costruzionismo umanista” di Cesareo e Vaccarini.

Un primo gruppo di studenti è orientato a una conoscenza “operativa”. Riconoscono l’importanza della teoria, ricavano indicazioni deontologiche, conoscenze giuridiche, ma quando affrontano la pratica è come se fossero in un “altro territorio”, a quel punto contano soprattutto le conoscenze pratiche. Osservano attentamente il supervisore, imparano le procedure vigenti nell’organizzazione, i rapporti in atto con altri servizi e istituzioni; cercano di comprendere le strategie ricorrenti con cui gli operatori affrontano i problemi che si presentano nell’operatività quotidiana. Si tratta di operazioni importanti per l’apprendimento, ma che limitano il ruolo del tirocinante ad una riproduzione di schemi di azione, funzionali al sistema, che lasciano poco spazio alla riflessività; davanti ad eventi imprevisti, di fronte a dilemmi deontologici, alle prese con le contraddizioni presenti nei sistemi e nei mandati, il tirocinante, e il futuro professionista, possono facilmente trovarsi in impasse, a rischio di burn-out.

Questo primo idealtipo può corrispondere al modo di intendere il ruolo dell’assistente sociale, proprio del modello funzionalista: un operatore che risponde al mandato sociale e istituzionale aiutando le persone a integrarsi nella società, ad utilizzare le proprie capacità in modo utile per sé e per la struttura sociale, trovando in essa una adeguata collocazione.

In generale, gli studenti, di fronte all’impatto con la realtà, colgono che nella pratica c’è una “differenza” rispetto a quanto hanno appreso finora; una parte di essi compie un passaggio importante quando comprende che teoria e pratica si rimandano a vicenda: è il secondo idealtipo, che coglie nella “conoscenza circolare” il modo per leggere e affrontare il contesto sociale e organizzativo, per poter agire in esso come attore competente. Questi studenti ritrovano la teoria nella pratica, nel contempo si rendono conto che nella pratica la teoria si “plasma”, si “elabora”, viene fatta propria, sottoposta ad una sintesi personale, che attinge a diversi modelli. In questo modo,

diventano protagonisti attivi del processo conoscitivo, fanno domande al supervisore e agli altri operatori, consultano documenti, ritornano ai testi che hanno studiato; sono in grado di comprendere e interpretare quanto osservano sul campo, e imparano ad essere protagonisti nell'azione e nell'interazione con operatori e utenti. Rispetto al primo idealtipo, è possibile un approccio più riflessivo, che sottopone a vaglio critico i modelli organizzativi e i mandati dei sistemi (servizi e università), e coglie la possibilità di agire sui sistemi stessi.

È stato infine individuato un terzo idealtipo, che segna un ulteriore passaggio, empiricamente rilevabile in alcuni studenti. Si parte da quello che si è studiato all'università, dice una studentessa, poi si amplia e si integra con la pratica (questo è il primo passaggio), infine si mette in gioco la propria personalità, quindi si “mette tutto insieme”, cioè si inizia a costruire il “sé professionale” (è il secondo passaggio). L'impegno appassionato della persona è probabilmente presente fin dall'inizio: integra successivamente conoscenze teoriche e conoscenze pratiche, si scopre attore sulla scena, mette in gioco le dimensioni emotive e creative della personalità, diventa capace di trasformare con la propria azione sia se stessi sia la realtà circostante.

Per descrivere questo idealtipo si ricorre al concetto di “persona”, come è inteso dal costruzionismo umanista, e come è utilizzato dalla teoria di Polanyi sulla conoscenza. Il concetto di persona evoca un essere umano radicato in se stesso, nella totalità delle sue dimensioni, e nel contempo calato in una storia e in una trama di relazioni; la conoscenza “personale” è capace di consapevolezza di sé, ma anche di attenzione alla realtà dell'altro e della società, che esistono a prescindere da sé: è una conoscenza che si sottopone ad esigenze indipendenti da sé, poste dalla realtà, e si caratterizza per essere sempre provvisoria, parziale. Parimenti, l'azione produce effetti trasformativi di se stessi e della realtà circostante; abilita l'altro con cui si interagisce (nel nostro caso l'utente) ad un atteggiamento analogo verso se stesso e il contesto.

In questo senso lo studente orientato all'impegno e alla conoscenza “personale” realizza pienamente il suo essere “persona”, può essere chiamato, come propongono Cesareo e Vaccarini, “soggetto” nel senso proprio, “autore” della propria storia.

Il modello interpretativo proposto necessita di essere corroborato da studi su un numero maggiore di studenti; può risultare utile per comprendere la condizione in cui si trova ogni studente e accompagnarlo, con stimoli e feed-back appropriati, al passaggio verso lo stadio successivo. Chi ha raggiunto una consapevolezza di impegno e

conoscenza “personale” prosegue il proprio cammino, formativo e professionale, in una incessante trasformazione di sé e del contesto di riferimento, con percorsi nuovi e creativi; talora, come è stato evidenziato nella ricerca, ha bisogno di lavorare ancora su aspetti personali (nel nostro caso emotivi e relazionali) che presentano particolari fragilità.

Chi “mette in gioco” se stesso nel tirocinio e nella professione, con impegno appassionato e rinnovato al di là di ogni difficoltà, può arrivare a dire, come recita la frase di Stendhal citata da Merler, che “è una vera felicità avere per mestiere la propria passione”⁷³⁵.

⁷³⁵ A. Merler, *Introduzione. Ovvero la felicità di «avere per mestiere la propria passione»*, in A. Merler, M. L. Piga, *Regolazione sociale, insularità, percorsi di sviluppo*, EDES, Sassari, 1996, pag. 17.

ALLEGATI

- 1) Traccia di intervista agli studenti
- 2) Traccia di intervista ai supervisori
- 3) Simboli per la trascrizione

TRACCIA DI INTERVISTA SEMISTRUTTURATA AGLI STUDENTI

Dati personali:

età,

residenza,

titolo di studio,

periodo di svolgimento del tirocinio,

condizione attuale nel percorso di studi,

progetto di studio e di lavoro.

Dimensione

Intersezione dei sistemi “servizi” e “università”

(il servizio)

- Ritiene che la situazione organizzativa del servizio in cui ha svolto il tirocinio abbia inciso positivamente o negativamente sul suo tirocinio? Come si è sentito accolto all'interno del servizio?
- Ritiene più opportuna la scelta di svolgere i due tirocini (di II e III anno) nello stesso servizio o in due servizi diversi? Per quale motivo?

(l'università)

- In che misura le indicazioni e il progetto formativo formulato dall'università hanno avuto un impatto effettivo sull'impostazione del suo tirocinio?
- Come valuta la preparazione fornita dall'università, attraverso il tirocinio in aula di I anno e gli altri insegnamenti, prima di avviare il tirocinio nei servizi?
- Sono stati promossi incontri di preparazione o rielaborazione di gruppo da parte del docente/tutor di tirocinio? Che valutazione ne dà rispetto al suo percorso formativo?
- Si sono realizzati incontri individualizzati con il supervisore e il docente/tutor di tirocinio, per la definizione del contratto formativo e del piano di tirocinio, e per verifiche intermedie e finali? Che valutazione ne dà per il suo percorso formativo?

Dimensione

Il processo formativo tra teoria e pratica

(teoria e pratica)

- Quale rilevanza attribuisce, nella formazione alla professione, rispettivamente alla formazione teorica e alla formazione pratica? Quale ritiene più importante e perché?
- In quali occasioni durante il tirocinio le è capitato di fare collegamenti tra pratica e teoria? In che modo avvengono secondo lei gli scambi tra teoria e pratica?

(apprendimento e professione)

- Secondo lei, in quali modi si realizza l'apprendimento nel tirocinio? Quali sono i fattori più importanti che permettono di imparare realmente la professione?
- Nella valutazione finale del tirocinio, come pesano rispettivamente l'autovalutazione dello studente, la valutazione del supervisore e quella del tutor/docente? Con quali criteri secondo lei viene effettuata?
- Al termine del percorso di tirocinio, quanto si sente pronta a svolgere l'attività professionale?

(la supervisione)

- Descriva lo stile di supervisione del suo supervisore, collocandolo tra le antinomie controllo/autonomia; protezione/fiducia nelle capacità. Che valutazione ne dà? Quali esperienze ha potuto svolgere in autonomia?
- Come si sono svolti gli incontri di supervisione: programmati o in itinere? Quale importanza secondo lei hanno avuto per il suo apprendimento?
- Quanto incide il modello che ha potuto osservare nel suo supervisore sul suo stile di interpretare la professione? E quanto incidono invece le sue caratteristiche e propensioni personali?

Dimensione

Soggettività agente

(la relazione con il supervisore)

- Come valuta la relazione, didattica e personale, che si è instaurata tra lei e il supervisore? Quanto ha influito sul suo apprendimento nel tirocinio?

(dimensione personale e professione)

- Quali ritiene siano le capacità più importanti per l'apprendimento nel tirocinio: le capacità cognitive, le capacità operative, le emozioni, l'intuizione, la capacità relazionale?
- Quale impatto emotivo hanno avuto per lei l'esperienza di tirocinio e il rapporto con gli utenti? come lo ha affrontato? Secondo lei le emozioni sono un ostacolo o una risorsa per apprendere la professione?
- Dopo l'esperienza di tirocinio, come si sono modificate le motivazioni per cui ha deciso di intraprendere la formazione di servizio sociale?
- Quale importanza rivestono i valori etici tra le sue motivazioni?
- Ritiene che il tirocinio sia una esperienza di crescita professionale o anche di crescita personale? In che modo?

Dimensione

Agire significativo entro il sistema professione

- Condividi la definizione del servizio sociale come professione dell'aiuto, e quale significato vi attribuisce?
- Dopo il tirocinio, quanto si sente già appartenente alla comunità professionale degli assistenti sociali e ai suoi elementi distintivi (Ordine professionale, Codice Deontologico)?

Narrazioni

- Narri quello che ricorda del suo primo giorno di tirocinio.
- Narri quello che ricorda del primo colloquio (o intervento) da lei svolto in autonomia.
- Narri un evento critico, una situazione di difficoltà, o di particolare intensità, accaduta nel corso del suo tirocinio, in cui lei ha imparato qualcosa di importante per l'esercizio della professione.
- In conclusione, esprima una parola, una immagine, una metafora, per dire il significato che il tirocinio ha avuto per lei.

TRACCIA DI INTERVISTA SEMISTRUTTURATA AI SUPERVISORI

Dati personali:

anni di attività professionale,

numero di tirocini seguiti durante la propria carriera,

residenza,

titolo di studio.

Dimensione

Intersezione dei sistemi “servizi” e “università”

(il servizio)

- Ritiene che il servizio in cui lavora, con la sua organizzazione, favorisca una accoglienza e un positivo svolgimento del tirocinio oppure ponga delle difficoltà?
- Ritiene più opportuna la scelta di far svolgere i due tirocini (di II e III anno) nello stesso servizio o in due servizi diversi? Per quale motivo?

(l'università)

- Come valuta la presenza dell'università nel tirocinio (progetto formativo, monitoraggio del percorso, supporto formativo)? Ritiene che ci sia in qualche modo una delega al supervisore?
- Come valuta la preparazione fornita dall'Università, prima dell'inserimento nei servizi?
- Si sono realizzati incontri individuali o di gruppo con il docente/tutor di tirocinio? Che valutazione ne dà?
- Le sono venuti in mente confronti tra il tirocinio che aveva svolto nel suo percorso di studi e quello attuale? Che riflessioni può fare? Come valuta gli effetti sulla formazione del passaggio dalle precedenti scuole al contesto dell'Università?

Dimensione

Il processo formativo tra teoria e pratica

(teoria e pratica)

- Quale rilevanza attribuisce, nella formazione alla professione, rispettivamente alla formazione teorica e alla formazione pratica? Quale ritiene più importante e perché?
- In quali occasioni emergono nel tirocinio collegamenti tra la pratica e la teoria? Su iniziativa dello studente o del supervisore?

(l'apprendimento)

- Secondo la sua esperienza, quali sono i modi e i fattori più importanti per un buon apprendimento nel tirocinio? Che cosa effettivamente consente al tirocinante di apprendere la professione?
- Al termine del tirocinio, in che misura le competenze sviluppate dallo studente lo rendono pronto a svolgere l'attività professionale?
- Nella valutazione finale del tirocinio, quale ruolo svolgono supervisore e docente? Ritiene che il modo con cui è organizzata la valutazione sia funzionale o possa essere migliorato?

(la supervisione)

- Descriva il suo stile di supervisione, collocandolo tra le antinomie controllo/autonomia, protezione/fiducia nelle capacità. Quali esperienze lo studente ha potuto effettuare in autonomia?
- Svolge la sua supervisione attraverso incontri stabiliti con regolarità o in altro modo?
- Come imposta la supervisione?

Dimensione

Soggettività agente

(la relazione con lo studente)

- Come può descrivere e valutare la relazione che si è instaurata tra lei e lo studente? Quanto ha influito a suo avviso, sul buon esito del tirocinio?

(dimensione personale dello studente)

- Quanto ritiene rilevanti per la professione le attitudini personali dello studente, come la capacità di relazionarsi, di ascoltare, le emozioni, l'intuizione? Nel caso siano carenti, ritiene possibile lavorare per svilupparle?
- Quale impatto emotivo ha avuto per lo studente l'esperienza di tirocinio? In che modo ha affrontato questo aspetto nella supervisione?
- In che misura emergono nel tirocinio e nella supervisione le spinte motivazionali ed etiche dello studente? In che modo vengono affrontate?

(dimensione personale del supervisore)

- Quali sono le motivazioni per cui ha offerto la sua disponibilità a svolgere la funzione di supervisore didattico? Dopo questo tirocinio le sue motivazioni hanno registrato qualche cambiamento?

Dimensione

Agire significativo entro il sistema professione

Condivide la definizione del servizio sociale come professione dell'aiuto, e con quale significato?

Narrazioni

- Ricorda un evento critico, una situazione di difficoltà, o di particolare intensità, accaduta nel corso del tirocinio, che lei ha dovuto affrontare e in cui ha imparato qualcosa per l'esercizio del ruolo di supervisore?
- Le viene in mente una parola, una immagine, una metafora, per dire il significato che il tirocinio ha per lei?

Simboli semplificati per la trascrizione

SEGNO	ESEMPIO	DESCRIZIONE
[C2: per un [bel Mo: [sì	La parentesi sinistra indica il punto nel quale al parlante si sovrappone un altro soggetto.
=	W: io conosco questo = C. =Sì. Me lo confermi?	Segni di uguale, uno alla fine della linea e un altro all'inizio, indicano che non esiste una pausa tra le due linee.
(0.4)	Sì (0.2) certo	Un numero tra parentesi indica il tempo, in secondi, trascorso in silenzio.
(.)	per farsi (.) curare	Un punto tra parentesi indica una piccola pausa, meno di un decimo di secondo.
_____	Che <u>succede</u> ?	La sottolineatura indica l'enfasi, di tono e/o di modulazione della voce.
::	Va Be:ne?	I due punti indicano il prolungamento del suono precedente. Il numero di segni indica di quanto è prolungato
MAIUSCO LO	Ho già ABBASTANZA DI CUI PREOCCUPARMI	Il maiuscolo, eccetto ad inizio riga, indica un tono di voce molto alto.
.hhh	E questo cosa (0.2) .hhh	Le lettere "h" precedute da un punto indicano una inspirazione, senza punto una espirazione. Il numero di "h" ne indica la lunghezza.
()	Rischi futuri () e la vita ()	Parentesi vuote indicano un buco della trascrizione.
(parola)	Tu vedi (qui) niente di positivo	Parole tra parentesi sono ipotesi di trascrizione.
(())	Confermi che ((continua))	Doppie parentesi contengono eventuali commenti del trascrittore.

Tratto da

D. Silverman, *Manuale di ricerca sociale e qualitativa*, Carocci, Roma, 2008, pag. 385.

BIBLIOGRAFIA

- AA. VV., *Tavola rotonda sui tirocini professionali nelle Scuole di Servizio Sociale*, in “Rassegna di Servizio Sociale” n. 2, ONARMO, Roma, 1972.
- AA. VV., *Il tirocinio professionale nelle Scuole di Servizio Sociale: proposta di un modello* in “Prospettive Sociali e Sanitarie” n. 19, Milano, 1988.
- AA.VV., *Il servizio sociale come processo di aiuto*, Franco Angeli, Milano 1990.
- AA.VV., *Servizio sociale e tirocinio*, Bonanno, Acireale – Roma, 2003.
- AA.VV., *Nuove solidarietà nell’allargamento dell’Unione Europea*, Franco Angeli, Milano, 2006.
- AA.VV., *Il tirocinio nei curricula di lauree diverse*, in “La Professione Sociale”, n.32, CLUEB, Bologna, 2007.
- AA.VV., *Riflessioni dell/nell’AIDOSS dal 2005 ad oggi*, Summer School, Roma, 2010 (documento distribuito alla Summer School).
- Abbagnano N., *Dizionario di Filosofia*, UTET, Torino, 1964.
- Abbott, *The system of professions. An essay on the division of expert labor*, University of Chicago Press, Chicago, 1988.
- Accettulli A., *Il piano di supervisione: uno strumento per i supervisori*, in “Prospettive Sociali e Sanitarie” n. 18, Milano, 1988.
- Ajello L., Ganci A., Ponticelli M., Sgorbati T., *Formazione degli assistenti sociali: realtà e tendenze. Analisi di un gruppo di scuole di servizio sociale*, Fondazione Zancan, Padova, 1977.
- Albano U., *Il professionista dell’aiuto*, Carocci, Roma, 2004.
- Allegrì E., *Diario di un gruppo di formazione per assistenti sociali tirocinanti*, in “La Rivista di Servizio Sociale” n. 2, ISTISS, Roma, 1993.
- Allegrì E., *Il gruppo di formazione sul tirocinio professionale dell’assistente sociale: riflessioni su un’esperienza di conduzione*, in “La Rivista di Servizio Sociale” n. 4, ISTISS, Roma, 1990.
- Allegrì E., *Supervisione e lavoro sociale*, N.I.S., Roma, 1997.
- Ancarani V., *La scienza decostruita*, Franco Angeli, Milano, 1996.
- Ancarani V., *La scienza decostruita. Teorie sociologiche della conoscenza scientifica*, Franco Angeli, Milano, 1996.
- Anfossi L., Fiorentino Busnelli E., Piazza G., *La supervisione ritrovata. Materiali per la formazione*, Zancan, Padova, 1997.
- Archer M. S., *La conversazione interiore. Come nasce l’agire sociale*, Erickson, Gardolo (TN), 2006.
- Archer M. S., *Riflessività umana e percorsi di vita*, Erickson, Gardolo (TN), 2009.
- Ardesi S., Filippini S., *I pensatoi: laboratori per operatori sociali*, in “Prospettive sociali e sanitarie”, n. 5, IRS, Milano, 2007.

Ardigò A., *Mondi vitali intersoggettivi ed oggettività macrosistemica: continuità e discontinuità*, in Lazzari F., Merler A., *La sociologia della solidarietà*, Franco Angeli, Milano, 2003.

ASSNAS Toscana, *La supervisione dei tirocini professionali degli allievi assistenti sociali inseriti nelle UU. SS. LL.*, in "La Rivista di Servizio Sociale" n. 4, ISTISS, Roma, 1987.

Bachestein W., *Tirocinio: come e cosa si fa? Riflessioni di uno studente del Corso di Laurea in Servizio Sociale di Berlino*, in *Il tirocinio nei curricula di lauree diverse*, "La Professione Sociale", n.32, CLUEB, Bologna, 2007.

Banks S., *Etica e valori nel Servizio sociale*, Erickson, Trento, 1999.

Bartolomei A., *I rapporti tra supervisione e consulenza*, in "Servizi Sociali" n. 1, Zancan, Padova, 1992.

Bartolomei A., Caselunghe G., Rupil M., Stefani M., *Analisi di un'esperienza di tirocinio riflessioni di un gruppo di supervisori*, in "La Rivista di Servizio Sociale", n. 1, ISTISS, Roma, 1996.

Bauman Z., *Homo consumens*, Erickson, Gardolo (TN), 2007.

Beck U., *La società del rischio. Verso una seconda modernità*, Carocci, Roma, 2001.

Belluardo G., *Definizioni della situazione e immagini di sé nella relazione supervisore-tirocinante*, in "Rassegna di Servizio Sociale", n.4, EISS, Roma, 2002.

Belluardo G., *La supervisione nel servizio sociale – identità a confronto*, in AA.VV., *Servizio sociale e tirocinio*, Bonanno, Acireale – Roma, 2003.

Benedetti K., *L'impegno al lavoro dell'assistente sociale. Uno studio empirico sulla importanza delle motivazioni e della soddisfazione nell'era del managerialismo*, Quaderni di Servizio Sociale 1/2004, Università degli Studi di Trento.

Benvenuti P., Cristiana D., Verducci D., *Il tirocinio nella formazione degli assistenti sociali: un'esperienza da valorizzare*, in "Rassegna di Servizio Sociale" n.1, EISS, Roma, 1979.

Benvenuti P., Gristina D., *La donna e il Servizio sociale*, Franco Angeli, Milano, 1998.

Benvenuti P., Segatori R. (a cura di), *Professione e genere nel lavoro sociale*, Franco Angeli, Milano, 2000.

Berger P. L., Luckmann T. (1969), *La realtà come costruzione sociale*, Il Mulino, Bologna, 1969.

Bernocchi Nisi R., Canevini D., Cremoncini V. M., Ferrario F., Gazzaniga L., Dal Pra Ponticelli M., *Le Scuole di Servizio Sociale in Italia. Aspetti e momenti della loro storia*, Fondazione Zancan, Padova, 1984.

Bianchi E., *Alcuni appunti sul metodo del servizio sociale*, in AA.VV., *Servizio sociale, sociologia, psicologia. Ripresa critica di un dibattito teorico*, Fondazione Zancan, Padova, 1983.

Bianchi E., *Contributo alla riflessione teorica sul metodo del servizio sociale*, in Dal Pra Ponticelli (a cura di) *Metodologia del Servizio Sociale. Il processo di aiuto alla persona*, Franco Angeli, Milano, 1985.

Bianchi E., *Alla ricerca di alcune "impronte" di teorie psicologiche e sociologiche nel servizio sociale*, in AA.VV. *Il lavoro sociale professionale tra soggetti e istituzioni. Dialogo tra servizio sociale, psicologia, sociologia*, Franco Angeli, Milano 1988.

Bianchi E., *Un nuovo approccio al servizio sociale*, in AA.VV., *Il servizio sociale come processo di aiuto*, Franco Angeli, Milano 1990.

- Bichi R., *L'intervista biografica*, Vita e pensiero, Milano, 2002.
- Bichi R., *La conduzione delle interviste nella ricerca sociale*, Carocci, Roma, 2007.
- Bion W. R., *Apprendere dall'esperienza*, Armando, Roma, 1972.
- Bisleri C., Bonomini E., *Il rapporto di apprendimento nella supervisione. La supervisione al tirocinio*, in "La Rivista di Servizio Sociale" n. 3, ISTISS, Roma, 1984.
- Bisleri C., Bonomini E., *L'esperienza di formazione dei supervisori al tirocinio*, in "Prospettive Sociali e Sanitarie" n. 1, Milano, 1985.
- Bisleri C., *Contesto di apprendimento e relazione formativa nel tirocinio dell'assistente sociale*, in Bisleri C., Ferrario F., Giraldo S., Gottardi G., Neve E., *La supervisione. Orientamenti ed esperienze di guida dei tirocini professionali*, Franco Angeli, Milano, 1995.
- Bisleri C., Ferrario F., Giraldo S., Gottardi G., Neve E., *La supervisione. Orientamenti ed esperienze di guida dei tirocini professionali*, Franco Angeli, Milano, 1995.
- Bisleri C., Giraldo S., *Tirocinio e professionalità nell'evoluzione del Servizio Sociale Italiano*, in Neve E., Niero M. (a cura di), *Il Tirocinio. Modelli e strumenti dall'esperienza delle scuole di Servizio Sociale italiane*, Franco Angeli, Milano, 1990.
- Bisleri C., *Il tirocinio, adempimento formale o modalità di formazione? Obiettivi e metodologie del tirocinio per operatori sociali a Brescia*, in "Prospettive Sociali e Sanitarie" n. 1, Milano, 1985.
- Bonomo V., *Funzione tutoriale e processo di apprendimento*, Educare.it (Rivista on line), Anno V, Numero 1, Dicembre 2004.
- Bormioli Riefolo E., *Tirocinio e supervisione nella globalità del processo di apprendimento*, in Bormioli Riefolo E., Solari Giancristoforo M. P.(a cura di), *La formazione nell'età adulta: alcune riflessioni sull'apprendimento nel tirocinio di Servizio Sociale*, Lint, Trieste, 1995.
- Bormioli Riefolo E., *Alcune riflessioni sulla formazione al servizio sociale in Italia*, in AA.VV., *Nuove solidarietà nell'allargamento dell'Unione Europea*, Franco Angeli, Milano, 2006.
- Bormioli Riefolo E., Solari Giancristoforo M. P.(a cura di), *La formazione nell'età adulta: alcune riflessioni sull'apprendimento nel tirocinio di Servizio Sociale*, Lint, Trieste, 1995.
- Bortoli B., *Agli albori della professione del "lavoratore sociale"*, in Marzotto C. (a cura di), *Per un'epistemologia del servizio sociale*, Franco Angeli, Milano 2002.
- Botturi F., *Sapere pratico e servizio sociale*, in Marzotto C. (a cura di) *Per un'epistemologia del servizio sociale*, Franco Angeli, Milano 2002.
- Bourdieu P., Wacquant L., *Risposte. Per un'antropologia riflessiva*, Bollati Boringhieri, Torino, 1992.
- Bourdieu P. (a cura di), *La misère du monde*, Seuil, Paris, 1993.
- Bourdieu P., *Comprendre*, in Bourdieu P. (a cura di), *La misère du monde*, Seuil, Paris, 1993.
- Bourdieu P., *Il mestiere di scienziato*, Feltrinelli, Milano, 2003.
- Bourdieu P., *Il senso pratico*, Armando, Roma, 2005.
- Bourdieu P., *Ragioni pratiche*, Il Mulino, Bologna, 2009.
- Boyer G., *I piani di tirocinio*, in "La Rivista di Servizio Sociale" n. 3, ISTISS, Roma, 1964.
- Brauns H. J., Kramer D. (a cura di) (1986), *Social Work Education in Europe: A comprehensive Description of Social Work Education in 21 European Countries*, Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge, Frankfurt/Main.
- Bruner J. S., *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando, Roma, 1967.

- Bucalo G., *Dalla parte del tirocinante! Cenni critici sulla (de)formazione pratica dell'assistente sociale*, in "Prospettive Sociali e Sanitarie" n. 18, Milano, 1985.
- Cacioppo M., Tognetti Bordogna M., *Il racconto del Servizio Sociale. Memorie, narrazioni, figure*, Franco Angeli, Milano, 2008.
- Calderone M., *Il valore sociale ed economico delle professioni intellettuali in Italia*, in Comitato Unitario Permanente degli Ordini e Collegi Professionali, *Il valore sociale delle professioni intellettuali. I professionisti punto di riferimento per lo sviluppo del Paese*, Roma, 2010.
- Calvino I., *Le città invisibili*, Mondadori, Milano, 1993.
- Calvino I., *Lezioni americane*, Mondadori, Milano, 1993.
- Camarlinghi R., D'Angella Francesco (a cura di), *Coinvolgersi senza perdersi. La competenza relazionale dell'operatore sociale*, I Geki di Animazione Sociale, Ass. Gruppo Abele, Torino, 2008.
- Campanini A., *La formazione dei supervisori presso l'Università di Torino: un'esperienza in crescita*, in Castellucci A., Saiani L., Sarchielli G., Marletta L. (a cura di), *Viaggi guidati. Il tirocinio e il processo tutoriale nelle professioni sociali e sanitarie*, Franco Angeli, Milano, 1997.
- Campanini A., *Servizio Sociale e Sociologia*, LINT, Trieste, 1999.
- Campanini A., *L'intervento sistemico*, Carocci, Roma, 2002.
- Campanini A., *La formazione al Servizio Sociale in Italia*, in Costanzo P., Mordegli S., *Diritti sociali e Servizio Sociale*, Giuffrè, 2005, Milano.
- Campanini A., Miceli E., *Il tirocinio di servizio sociale in Italia*, in "Rassegna di Servizio Sociale", n. 1, EISS, Roma, 2008.
- Campanini A. (a cura di), *Scenari di welfare e formazione al servizio sociale in un'Europa che cambia*, UNICOPLI, Milano, 2009.
- Campanini A., *I mille volti del tirocinio in Italia e in Europa*, in Campanini A. (a cura di), *Scenari di welfare e formazione al servizio sociale in un'Europa che cambia*, UNICOPLI, Milano, 2009.
- Canevini M. D., *La formazione degli assistenti sociali: costanti e linee evolutive*, in AA. VV., *Il Servizio Sociale come processo di aiuto*, Franco Angeli, Milano, 1990.
- Caorsi S., *Il tirocinio curriculare nella formazione universitaria dell'ingegnere: l'esperienza dell'Università degli Studi di Pavia*, in *Il tirocinio nei curricula di lauree diverse*, "La Professione Sociale", n.32, CLUEB, Bologna, 2007.
- Carpanini B., Rossi E., *Il tirocinio professionale nel Corso di Laurea in Servizio Sociale: l'esperienza di Genova*, in *Il tirocinio nei curricula di lauree diverse*, "La Professione Sociale", n.32, CLUEB, Bologna, 2007.
- Carpanini B., Rossi E., *Il tirocinio nei servizi. Le prime 100 ore*, in Marra R., Savorani G. (a cura di), *Il tirocinio e la supervisione nella formazione dell'assistente sociale*, ECIG, Genova, 2010.
- Carr Saunders A. M., Wilson P. A., *The Professions*, London, 1933.
- Carr Saunders A. M., *Metropolitan Conditions and Traditional Professional Relationships*, in R. M. Fisher, *The Metropolis in Modern Life*, Doubleday, Garden City – New York, 1955.
- Carr Saunders A. M., Wilson P. A. (1954), *Professioni*, in Tousijn W. (a cura di), *Sociologia delle professioni*, Il Mulino, Bologna, 1979.

- Castello I., Del Vivo R., *L'applicazione del Problem – Solving nel Servizio Sociale*, ERSU, Genova, 1995.
- Castellucci A., Saiani L., Sarchielli G., Marletta L. (a cura di), *Viaggi guidati. Il tirocinio e il processo tutoriale nelle professioni sociali e sanitarie*, Franco Angeli, Milano, 1997.
- Castiglioni L., Margotti S., *Vocabolario della Lingua Latina*, Loescher, Torino, 1966.
- Casu V., *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, Dipartimento di Economia, Istituzioni e Società, Università di Sassari, 2009.
- Cattarinussi B., *Il ruolo dei sentimenti nella vita sociale*, in Lazzari F., Merler A., *La sociologia della solidarietà*, Franco Angeli, Milano, 2003.
- Cavagnino G., *L'apprendimento nell'età adulta: obiettivi di mutamento e strumenti metodologici nella formazione e nell'operatività sociale*, in Bormioli Riefolo E., Solari Giancristoforo M. P.(a cura di), *La formazione nell'età adulta: alcune riflessioni sull'apprendimento nel tirocinio di Servizio Sociale*, Lint, Trieste, 1995.
- Cellini G., *Posizioni epistemologiche a confronto nelle scienze sociali e nel servizio sociale*, in "Rassegna di Servizio Sociale", n. 4/2010, EISS, Roma.
- Cesareo V., Vaccarini I., *La libertà responsabile. Soggettività e mutamento sociale*, Vita e Pensiero, Milano, 2006.
- Colombo G., *La presenza femminile nei servizi*, in "Prospettive Sociali e Sanitarie", IRS, Milano, n. 1/2005.
- Comte A., *Corso di Filosofia Positiva*, UTET, Torino, 1979.
- Comitato Unitario Permanente degli Ordini e Collegi Professionali (CUP), *Il valore sociale delle professioni intellettuali*, Roma, 2010.
- Commissione Tirocinio, Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione, "Il Tirocinio", Università di Sassari, 2001.
- Consiglio d'Europa, Comitato dei Ministri, *Raccomandazione REC(2001)1, del Comitato dei Ministri (degli Esteri) agli Stati membri sul Servizio Sociale*, 17 gennaio 2001.
- Convegno di Venezia, 1 ottobre 1987, Documento conclusivo, *Il tirocinio professionale nelle Scuole di Servizio Sociale: proposta di un modello*, in Neve E., Niero M. (a cura di), *Il Tirocinio. Modelli e strumenti dall'esperienza delle scuole di servizio sociale italiane*, Franco Angeli, Milano, 1990.
- Corbetta P., *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, Il Mulino, Bologna, 1999.
- Costa M. G., *L'esperienza di tirocinio nel percorso formativo del Servizio Sociale*, in Costanzo P. (a cura di), "Introduzione al tirocinio professionale", Università degli Studi, Genova, 1998.
- Costanzo P. (a cura di), *Introduzione al tirocinio professionale*, Università degli Studi, Genova, 1998.
- Crespi F., *Il pensiero sociologico*, Il Mulino, Bologna, 2002.
- Cutini R., *Il Servizio Sociale Italiano nel Secondo Dopoguerra: Contributi per una ricerca storica*, Quaderni de "La Rivista di Servizio Sociale", n. 16, Roma, 2000.
- Czerwinsky Domenis L., *Fondamenti teorici e strumenti metodologici per l'apprendimento*, in Bormioli Riefolo E., Solari Giancristoforo M. P.(a cura di), *La formazione nell'età adulta: alcune riflessioni sull'apprendimento nel tirocinio di Servizio Sociale*, Lint, Trieste, 1995.

- Dal Pra Ponticelli M.(a cura di), *Documento di sintesi del Seminario su “Il Corso di Servizio Sociale e l'intervento sociale – Analisi e valutazione di contenuti e di esperienze didattiche”* – Malosco, settembre 1977, materiale dattiloscritto.
- Dal Pra Ponticelli M. (a cura di), *I modelli teorici del servizio sociale*, Astrolabio, Roma, 1985.
- Dal Pra Ponticelli M., *Lineamenti di Servizio Sociale*, Astrolabio, Roma, 1987.
- Dal Pra Ponticelli M., *Ad un anno dall'istituzione del Corso di Laurea in Scienze del Servizio Sociale: evoluzione e prospettive*, in AA.VV., *Secondo Rapporto sulla situazione del Servizio Sociale*, EISS, Roma, 2003.
- Dal Pra Ponticelli M. (a cura di), *Dizionario di servizio sociale*, Carocci Faber, Roma, 2005.
- Dal Pra Ponticelli M., Voce *Modelli di servizio sociale*, in Dal Pra Ponticelli M. (a cura di), “Dizionario di servizio sociale”, Carocci Faber, Roma, 2005.
- Dal Pra Ponticelli M., *Nuove prospettive per il Servizio Sociale*, Carocci, Roma, 2010.
- De Robertis C., *Metodologia dell'intervento nel lavoro sociale*, Zanichelli, Bologna, 1986.
- De Sandre I., *Due riflessività del lavoro sociale professionale: studenti ed operatori*, in Neve E., Niero M. (a cura di), *Il Tirocinio. Modelli e strumenti dall'esperienza delle scuole di Servizio Sociale italiane*, Franco Angeli, Milano, 1990.
- De Sandre I., *La riflessività come dimensione interna al lavoro di servizio alle persone*, in “Studi Zancan”, Fondazione Zancan, Padova, n. 1, 2007.
- De Sandre I., *Soggetti e cambiamento sociale*, in AA.VV., *Servizio sociale, sociologia, psicologia. Ripresa critica di un dibattito teorico*, Fondazione Zancan, Padova, 1983.
- Dellavalle M., Serravalle C., *Action learning Strumenti e tecniche della supervisione*, in “La Rivista di Servizio Sociale”, n. 3, ISTISS, Roma, 1992.
- Dellavalle M., *Apprendere dall'esperienza nella formazione al Servizio Sociale: il tirocinio come opportunità di scambio*, in “Rassegna di Servizio Sociale”, n. 3, EISS, Roma, 2007.
- Dellavalle M., *Le origini del servizio sociale in Italia. L'azione delle donne: dalla filantropia politica all'impegno nella Resistenza*, CELID, Torino, 2008.
- Dellavalle M., *Il tirocinio nella formazione al Servizio Sociale. Un modello di apprendimento dall'esperienza*, Carocci, Roma, 2011.
- Demetrio D., *Educatori di professione*, La Nuova Italia, Firenze, 1990.
- Demetrio D., *Il tirocinio come luogo di apprendimento degli adulti*, in Castellucci A., Saiani L., Sarchielli G., Marletta L. (a cura di), *Viaggi guidati. Il tirocinio e il processo tutoriale nelle professioni sociali e sanitarie*, Franco Angeli, Milano, 1997.
- Demetrio D., *Io mi impegno a esplorare perennemente l'esperienza*, in “Animazione sociale”, Gruppo Abele, Torino, n. 8/9, 2008.
- Dente F., *Quale tirocinio per gli assistenti sociali?*, in *Il tirocinio nei curricula di lauree diverse*, “La Professione Sociale”, n.32, CLUEB, Bologna, 2007.
- Desinan C., *Educazione e servizio sociale: le buone ragioni di una convergenza*, in Lazzari F., Merler A., *La sociologia della solidarietà*, Franco Angeli, Milano, 2003.
- Devoto G., Oli G. C., *Il Dizionario della Lingua Italiana*, Le Monnier, Firenze, 1995.
- Dewey J., *Logica. Teoria dell'indagine*, Einaudi, Torino, 1949.
- Dewey J., *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Scandicci (FI), 1961.
- Dewey J., *Il mio credo pedagogico*, La Nuova Italia, Scandicci (FI), 1954.

- Di Carlo E., Bea E., *Il paradigma umanistico dialettico come fondamento della teoria e della pratica del lavoro sociale*, in Marzotto C. (a cura di), *Per un'epistemologia del servizio sociale*, Franco Angeli, Milano 2002.
- Dilthey W., *Introduzione alle scienze dello spirito*, La Nuova Italia, Firenze, 1974.
- Dissegna A., *La supervisione nel tirocinio professionale dell'assistente sociale: alcune indicazioni operative*, in "La Rivista di Servizio Sociale" n. 4, ISTISS, Roma, 1988.
- Dominelli L., *Il Servizio sociale*, Erickson, Trento, 2005.
- Donati P., *Introduzione alla sociologia relazionale*, Franco Angeli, Milano, 1983.
- Donati P., *Il servizio sociale alla persona in prospettiva relazionale*, in Lazzari F., Merler A., *La sociologia della solidarietà*, Franco Angeli, Milano, 2003.
- P. Donati, *La conversazione interiore: un nuovo paradigma (personalizzante) della socializzazione. Introduzione all'edizione italiana*, in M. S. Archer, *La conversazione interiore. Come nasce l'agire sociale*, Erickson, Gardolo (TN), 2006.
- Douglas M., *Come pensano le istituzioni*, Il Mulino, Bologna, 1990.
- Durkheim E., *Le regole del metodo sociologico*, Edizioni di Comunità, Milano, 1969.
- Durkheim E., *La divisione sociale del lavoro*, Edizioni di Comunità, Milano, 1971.
- Durkheim E., *Lezioni di sociologia. Fisica dei costumi e del diritto*, Etas Libri, Milano, 1973.
- Durkheim E., *La morale professionale*, in Tousijn W., a cura di, *Sociologia delle professioni*, Il Mulino, Bologna, 1979.
- Enriquez E., *Ulisse, Edipo e la sfinge. Il formatore tra Scilla e Cariddi*, in Speciale Bagliacca R. (a cura di), *Formazione e percezione psicanalitica*, Feltrinelli, Milano, 1980.
- Etzioni A., *Sociologia dell'organizzazione*, Il Mulino, Bologna, 1967.
- Etzioni A., *The Semi-professions and their Organisation: Teacher, Nurses, Social Workers*, The Free Press, New York, 1969.
- Evans T., Harris J., *La discrezionalità nel lavoro degli assistenti sociali. Vincolati dal proprio ente?*, in "Lavoro Sociale", vol. 9 n. 1, Erickson, Trento, 2009.
- Facchini C., Merler A., *Nota introduttiva. Servizio sociale, sociologia, prassi sociale*, in Lazzari F. (a cura di), *Servizio Sociale trifocale*, Franco Angeli, Milano, 2008.
- Facchini C. (a cura di), *Perché si diventa assistenti sociali*, in "La Rivista di Servizio Sociale", ISTISS, Roma, n. 1, 2008.
- Facchini C., *La formazione dell'assistente tra teoria e operatività*, in Campanini A. (a cura di), *Scenari di welfare e formazione al servizio sociale in un'Europa che cambia*, UNICOPLI, Milano, 2009.
- Facchini C. (a cura di), *Tra impegno e professione. Gli assistenti sociali come soggetto del welfare*, Il Mulino, Bologna, 2010.
- Facchini C., Tonon Giraldo S., *La formazione degli assistenti sociali*, in Facchini C. (a cura di), *"Tra impegno e professione. Gli assistenti sociali come soggetto del welfare"*, Il Mulino, Bologna, 2010.
- Facchini C., Tonon Giraldo S., *La formazione ricevuta e il passaggio all'Università nelle valutazioni degli assistenti sociali*, in "Rassegna di Servizio Sociale", EISS, Roma, n. 3/2010.
- Fadda A., Merler A. (a cura di), *Politiche sociali e cultura dei servizi*, Franco Angeli, Milano, 2006.

Fargion S., *Sistemi di conoscenze e lavoro sociale. Una riflessione introduttiva*, in Ferrario F., *Le dimensioni dell'intervento sociale. Un modello unitario centrato sul compito*, Carocci, Roma, 1996.

Fargion S., *Sistemi di conoscenze e lavoro sociale. Il cognitivismo*, in Ferrario F., *Le dimensioni dell'intervento sociale. Un modello unitario centrato sul compito*, Carocci, Roma, 1996.

Fargion S., *I linguaggi del servizio sociale*, Carocci, Roma, 2002.

Fargion S., *Il Servizio Sociale*, Laterza, Roma-Bari, 2009.

Fargion S., *Formazione sul campo. Percorsi di crescita della professione nel dialogo tra saperi esperienziali e saperi teorici*, in Campanini A. (a cura di), *Scenari di welfare e formazione al servizio sociale in un'Europa che cambia*, UNICOPLI, Milano, 2009.

Ferguson H., (2004), *Per una teoria costruita sulle buone prassi*, in "Lavoro Sociale", vol. 4, n. 2, pag. 163-180, Erickson, Trento.

Fernandez E. (1998), *Student Perceptions of Satisfaction with Practicum Learning*, in "Social Work Education", 17, pagg. 173-201.

Ferrario F., *Le metodologie professionali nella storia delle Scuole di Servizio Sociale*, in AA.VV. *Le scuole di Servizio Sociale in Italia. Aspetti e momenti della loro storia*, Fondazione Zancan, Padova, 1984.

Ferrario F., *La dimensione dell'«ambiente» nel processo di aiuto*, in Coordinamento Nazionale Docenti di Servizio Sociale, *Il Servizio sociale come processo di aiuto*, Franco Angeli, Milano, 1990.

Ferrario F., *La supervisione professionale nel servizio sociale: come una funzione diventa compito*, in Bisleri C., Ferrario F., Giraldo S., Gottardi G., Neve E., *La supervisione. Orientamenti ed esperienze di guida dei tirocini professionali*, Franco Angeli, Milano, 1995.

Ferrario F., *Esigenze di teorizzazione nel mondo del servizio sociale. Riflessioni su esperienze e linee di tendenza*, in Giraldo S., Riefole E. (a cura di), *Il servizio sociale: esperienza e costruzione del sapere*, Franco Angeli, Milano, 1996.

Ferrario F., *Le dimensioni dell'intervento sociale. Un modello unitario centrato sul compito*, Carocci, Roma, 1996.

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

Ferrarotti F., *Il servizio sociale e la ricerca sociologica (con particolare riferimento agli anni Cinquanta)*, in SOSTOSS (Società per la Storia del Servizio Sociale), *Servizio Sociale e Ricerca dal 1945 al 1970*, Aracne, Roma, 2008.

Fideli R., Marradi A., voce *Intervista* in *Enciclopedia delle Scienze Sociali*, vol. V, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, Roma, 1996.

Flexner A., *Is Social Work a Profession?*, in "School and Society" 1915, (XXVI).

Florea A., *L'assistente sociale: analisi di una professione*, Istisss, Roma, 1966.

Folgheraiter F., *Teoria e metodologia del Servizio Sociale*, Franco Angeli, Milano 1998.

Folgheraiter F., *Le basi micro sociologiche del lavoro sociale: la prospettiva relazionale*, in Marzotto C. (a cura di), *Per un'epistemologia del servizio sociale*, Franco Angeli, Milano 2002.

Folgheraiter F. (a cura di), *Il servizio sociale postmoderno*, Erickson, Gardolo (TN) 2004.

Folgheraiter F., Bortoli B., *Il lavoro sociale postmoderno: introduzione ai concetti*, in Folgheraiter F. (a cura di), *Il servizio sociale postmoderno*, Erickson, Gardolo (TN), 2004.

Ford K., Jones A., *La supervisione dei tirocini nel Servizio Sociale*, Erickson, Trento, 1991.

- Forsen B., *Riflessioni di un insegnante sul rapporto tra formazione e lavoro sociale*, in Castellucci A., Saiani L., Sarchielli G., Marletta L. (a cura di), *Viaggi guidati. Il tirocinio e il processo tutoriale nelle professioni sociali e sanitarie*, Franco Angeli, Milano, 1997.
- Foucault M., *Sorvegliare e punire*, Einaudi, Torino, 1976.
- Foucault M., *Archivio Foucault*, n. 3, *Le maglie del potere 1981*, Milano, Feltrinelli, 1998.
- Frabboni F., Guerra L., Lodini E. (a cura di), *Il tirocinio nella formazione dell'operatore socioeducativo*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1995.
- Freidson E., *Professionalismo. La terza logica*, Dedalo, Bari, 2002.
- Freuli S., Mancino F., *Il tirocinio come pratica formativa per il professionista assistente sociale*, in "Rassegna di Servizio Sociale", n. 1, EISS, Roma, 2008.
- Friedman M., Kuznets S. (1945), *Il reddito dei professionisti*, in Tousijn W. (a cura di), *Sociologia delle professioni*, Il Mulino, Bologna, 1979.
- Galimberti U., *Dizionario di Psicologia*, UTET, Torino, 1992.
- Gallino L., *Dizionario di Sociologia*, De Agostini, Novara, 2006.
- Ganci Valenza A., *Ruolo del tirocinio nella formazione. Rapporto teoria-prassi*, in Ajello I., Ganci A., Ponticelli M., Sgorbati T., *Formazione degli assistenti sociali: realtà e tendenze. Analisi di un gruppo di scuole di servizio sociale*, Fondazione Zancan, Padova, 1977.
- Garfinkel H., *Che cos'è l'etnometodologia*, in P. P. Giglioli, A. Dal Lago, (a cura di), *Etnometodologia*, Il Mulino, Bologna, 1983.
- Gemignani P., Mazza R., *Formazione, supervisione e tirocinio nel Servizio Sociale* in "Rassegna di Servizio Sociale" n. 3, EISS, Roma, 1989.
- Giddens A., *Rischio, fiducia, riflessività*, in Beck U., Giddens A., Lash S., *Modernizzazione riflessiva*, Asterios, Trieste, 1999.
- Gilli G. A., *Come si fa ricerca*, Mondadori, Milano, 1971.
- Giorio G., *Università e professionalizzazione*, in Giraldo S., Riefolo E. (a cura di), *Il servizio sociale: esperienza e costruzione del sapere*, Franco Angeli, Milano, 1996.
- Giorio G., *Comunità e servizio sociale: quali prospettive formative?*, in AA.VV., *Nuove solidarietà nell'allargamento dell'Unione Europea*, Franco Angeli, Milano, 2006.
- Giraldo S., *Lo stato della conoscenza e dell'operatività del servizio sociale: prospettive di ricerca e di formazione*, in Giraldo S., Riefolo E. (a cura di), "Il servizio sociale: esperienza e costruzione del sapere", Franco Angeli, Milano 1996.
- Giraldo S., Riefolo E. (a cura di), *Il servizio sociale: esperienza e costruzione del sapere*, Franco Angeli, Milano 1996.
- Giraldo S., *Formazione e Professione*, in P. Grigoletti Butturini, G. Nervo (a cura di), *La persona al centro nel Servizio Sociale e nella società: il contributo di Elisa Bianchi*, Fondazione Zancan, Padova, 2005.
- Glazer N., *Schools of the Minor Professions*, in "Minerva", XII (3), 1974.
- Goffman E., *Il rituale dell'interazione*, Il Mulino, Bologna, 1988.
- Goffman E., *La vita quotidiana come rappresentazione*, Il Mulino, Bologna, 1969.
- Gola G. (2008), *L'approccio narrativo per lo studio sugli apprendimenti informali. La costruzione dei saperi dell'Assistente sociale*, Tesi di dottorato in Sociologia, Servizio sociale e Scienze della Formazione, Università di Trieste.

- Goleman D., *L'intelligenza emotiva. Che cos'è, perché può renderci felici*, Rizzoli, Milano, 1996.
- Gottardi G., *Il tirocinio nella letteratura – Bibliografia ragionata*, in Neve E., Niero M. (a cura di), *Il Tirocinio. Modelli e strumenti dall'esperienza delle scuole di Servizio Sociale italiane*, Franco Angeli, Milano, 1990.
- Greenwood E., *Attributes of a Profession*, in Prandstraller G. P. (a cura di), *Sociologia delle professioni*, Città Nuova, Roma, 1980.
- Grossi E., Lai L., Righi N., Monte G., *Il tirocinio degli assistenti sociali come risorsa in "Prospettive Sociali e Sanitarie" n. 19*, Milano, 2000.
- Gui L., *Servizio Sociale fra teoria e pratica. Il tirocinio, luogo di integrazione*, LINT, Trieste, 1999.
- Gui L., *Servizio sociale e partecipazione comunitaria autentica: un riferimento teorico*, in Lazzari F., Merler A., *La sociologia della solidarietà*, Franco Angeli, Milano, 2003.
- Gui L., *Il tirocinio professionale nella formazione di base degli assistenti sociali*, in AA.VV., "Servizio sociale e tirocinio", Bonanno, Acireale – Roma, 2003.
- Gui L., *Le sfide teoriche del Servizio Sociale*, Carocci, Roma, 2004.
- Gui L., Voce *Teoria del Servizio Sociale*, in Dal Pra Ponticelli M. (a cura di), *Dizionario di servizio sociale*, Carocci Faber, Roma, 2005.
- Gui L., "Operatori sociali, operatori progettuali", in AA.VV., *Nuove solidarietà nell'allargamento dell'Unione Europea*, Franco Angeli, Milano, 2006.
- Gui L., *Tre committenti per un mandato*, in Lazzari F., (a cura di), *Servizio Sociale trifocale*, Franco Angeli, Milano, 2008.
- Gui L., intervento alla tavola rotonda *La ricerca e il Servizio Sociale: il sistema dei servizi sociali e la formazione. Domande per ieri, oggi e domani* in SOSTOSS (Società per la Storia del Servizio Sociale), "Servizio Sociale e Ricerca dal 1945 al 1970", Aracne, Roma, 2008.
- Gui L., *Tirocinio tra mandato, competenze sul campo e nuova formazione dell'assistente sociale*, in Campanini A. (a cura di), *Scenari di welfare e formazione al servizio sociale in un'Europa che cambia*, UNICOPLI, Milano, 2009.
- Guidi P., *Il laboratorio di primo anno*, in Marra R., Savorani G. (a cura di), *Il tirocinio e la supervisione nella formazione dell'assistente sociale*, ECIG, Genova, 2010.
- Habermas J., *Teoria dell'agire comunicativo*, Il Mulino, Bologna, 1986 (1981).
- Habermas J., *Teoria e prassi nella società tecnologica*, Bari, Laterza, 1969.
- Haug M. R., *Deprofessionalizzazione: un'ipotesi alternativa per il futuro*, in W. Tousijn (a cura di), *Sociologia delle professioni*, Il Mulino, Bologna, 1979.
- Hoggett P., *Professioni sociali e teorie della riflessività: un'analisi critica*, in Folgheraiter F. (a cura di), *Il servizio sociale postmoderno*, Erickson, Gardolo (TN), 2004.
- Houston S., *Costruzionismo o realismo critico?* in Folgheraiter F. (a cura di), *Il servizio sociale postmoderno*, Erickson, Gardolo (TN), 2004.
- Howe D. (1991), *Knowledge, power and the shape of social work practice*, in Davies M. (a cura di), *The Sociology of Social Work*, London, Routledge.
- Husserl E., *Meditazioni cartesiane e i discorsi parigini*, Bompiani, Milano, 1960.
- Husserl E., *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, Il Saggiatore, Milano, 1987.

- Husserl E., *La filosofia come scienza rigorosa*, Laterza, Bari, 2001.
- Illich I., *Per una storia dei bisogni*, Mondadori, Milano, 1981,.
- Illich I., *Nemesi medica. L'espropriazione della salute*, Bruno Mondadori, Milano, 2004.
- Illich I. (a cura di), *Esperti di troppo. Il paradosso delle professioni disabilitanti*, Erickson, Trento, 2008.
- Illich I., *Professioni disabilitanti*, in Illich I. (a cura di) , *Esperti di troppo. Il paradosso delle professioni disabilitanti*, Erickson, Gardolo, 2008.
- International Association of Schools of Social Work, International Federation of Social Workers, *Linee guida internazionali per la formazione degli assistenti sociali*, Adelaide, 2004.
- Iori V. (a cura di), *Il sapere dei sentimenti. Fenomenologia e senso dell'esperienza*, Franco Angeli, Milano, 2009.
- Iori V., *Il sapere dei sentimenti: esperienza vissuta e lavoro di cura*, in Iori V. (a cura di), *Il sapere dei sentimenti. Fenomenologia e senso dell'esperienza*, Franco Angeli, Milano, 2009.
- Iori V., Augelli A., Bruzzone D., Musi E., *Ripartire dall'esperienza. Direzioni di senso nel lavoro sociale*, Franco Angeli, Milano, 2010.
- Iori V., *Il sapere dei sentimenti*, in Iori V. (a cura di), *Emozioni e sentimenti nel lavoro educativo e sociale*, Guerini e Associati, Milano, 2003.
- Iori V., *Le emozioni non sono un'interferenza*, in "Animazione sociale", Gruppo Abele, Torino, n. 8/9, 2007.
- Johnson T. J., *Professione and Power*, Macmillan, London, 1972, in Prandstaller G. P., *Sociologia delle professioni*, Città Nuova, Roma, 1980.
- Kadushin A., *Supervision in Social Work*, Columbia University Press, New York, 1976.
- Kissman K. & Van Trant T. (1990), *Perceived qualità of Field Placement Among Graduate Social Work Studente*, in "Journal of Continuing Social Work Education", 5, 27–31.
- Kuhn T. S., *Logica della scoperta o psicologia della ricerca?*, in I. Lakatos, A. Musgrave (a cura di), *La falsificazione e la metodologia dei programmi di ricerca scientifici*, Feltrinelli, Milano, 1976, pag. 350.
- Kuhn T. S. (1962), *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Einaudi, Torino, 1969.
- L'Abbate A., Tullo L., *Gli strumenti didattici del tirocinio professionale*, in Costanzo P. (a cura di), *Introduzione al tirocinio professionale*, Università degli Studi, Genova, 1998.
- Laneve C. (a cura di), *Il tirocinio e le professioni educative*, Pensa Multimedia, Lecce, 1999.
- Lazzari F., *Interrogarsi, ricercare, riflettere, agire*, in Lazzari F., (a cura di), *Servizio Sociale trifocale*, Franco Angeli, Milano, 2008.
- Lazzari F., Merler A. (a cura di), *La sociologia della solidarietà*, Franco Angeli, Milano, 2003.
- Lefevre M., (2005), *Facilitating Practice Learning and Assessment: The Influence of Relationship*, Social Work Education, 24: 5, 565 — 583.
- Jerma M., *Metodi e tecniche del processo di aiuto*, Astrolabio, Roma, 1992.
- Lipsky M. (1980), *Street-level Bureaucracy: The Dilemmas of Individuale in Public Service*, New York, Russel Sage Foundation.
- Lorenz W., *La formazione professionale dell'operatore socioeducativo*, in Frabboni F., Guerra L., Lodini E. (a cura di), *Il tirocinio nella formazione dell'operatore socioeducativo*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1995.

- Lorenz W., *Perspectives on European Social Work. From the Birth of the Nation State to the Impact on Globalization*, Budrich, Opladen, 2006.
- Lorenz W., *Il tirocinio nella formazione di Servizio Sociale. Dal passato al futuro*, in Campanini A. (a cura di), *Scenari di welfare e formazione al servizio sociale in un'Europa che cambia*, UNICOPLI, Milano, 2009.
- Lorenz W., *Globalizzazione e servizio sociale in Europa*, Carocci, Roma, 2010.
- Maidment J., *Problems experienced by students on field placement: using research findings to inform curriculum design and content*, Australian Social Work/March 2003, Vol. 56, No. 1.
- Manca G., *Il tirocinio nella formazione degli educatori*, in Commissione Tirocinio, Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione, *Il Tirocinio*, Università di Sassari, 2001.
- Manghi S., *Apprendere attraverso l'altro*, in "Animazione Sociale", n.11, Gruppo Abele, Torino, 2005.
- Manoukian F. O., *Attivismo e attività nella pratica sociale. Caratteristiche sociologiche degli operatori sociali ed ipotesi per la loro formazione*, in Speciale Bagliacca R. (a cura di), *Formazione e percezione psicanalitica*, Feltrinelli, Milano, 1980.
- Manoukian F. O., *Tirocinio professionale e apprendimento dall'esperienza*, in Neve E., Niero M. (a cura di), *Il Tirocinio. Modelli e strumenti dall'esperienza delle scuole di Servizio Sociale italiane*, Franco Angeli, Milano, 1990.
- Manoukian F. O., *Per finire: a chi viaggia*, in Castellucci A., Saiani L., Sarchielli G., Marletta L. (a cura di), *Viaggi guidati. Il tirocinio e il processo tutoriale nelle professioni sociali e sanitarie*, Franco Angeli, Milano, 1997.
- Manoukian F. O., *Il circolo virtuoso conoscenza – azione*, in "Animazione sociale", Gruppo Abele, Torino, n. 5, 2002.
- Manoukian F. O., *Re-immaginare il lavoro sociale. Appigli per una nuova progettualità*, Gruppo Abele, Torino, 2005.
- Manoukian F. O., *Lavorare alla luce dell'esperienza*, in Camarlinghi R., D'Angella Francesco (a cura di), *Coinvolgersi senza perdersi. La competenza relazionale dell'operatore sociale*, I Geki di Animazione Sociale, Ass. Gruppo Abele, Torino, 2008.
- Margiotta U., *Teorie dell'apprendimento adulto e ruolo del formatore nelle attività di tirocinio*, in Neve E., Niero M. (a cura di), "Il Tirocinio. Modelli e strumenti dall'esperienza delle scuole di servizio sociale italiane", Franco Angeli, Milano, 1990.
- Maritain J., *Distinguere per unire. I gradi del sapere*, Morcelliana, Brescia, 1974.
- Marletta L., *Il tirocinio e la tutorship come luogo di connessioni*, in Castellucci A., Saiani L., Sarchielli G., Marletta L. (a cura di), *Viaggi guidati. Il tirocinio e il processo tutoriale nelle professioni sociali e sanitarie*, Franco Angeli, Milano, 1997.
- Marra R., *Presentazione* in Marra R., Savorani G. (a cura di), *Il tirocinio e la supervisione nella formazione dell'assistente sociale*, ECIG, Genova, 2010.
- Marra R., Savorani G. (a cura di), *Il tirocinio e la supervisione nella formazione dell'assistente sociale*, ECIG, Genova, 2010.
- Marradi A., *Due famiglie un insieme*, in Cipolla C., De Lillo A., *Il sociologo e le sirene. La sfida dei metodi qualitativi*, Franco Angeli, Milano, 1996.
- Marradi A., Fobert Veutro M., *Sai dire cos'è una sedia? Una ricerca sulle nostre capacità di esplicitare le nostre conoscenze*, Bonanno, Acireale – Roma, 2001.

- Marradi A., *Il ruolo della conoscenza tacita nella vita quotidiana e nella scienza*, in Lazzari F., Merler A. (a cura di), *La sociologia della solidarietà*, Franco Angeli, Milano, 2003.
- Marsh P., Triseliotis J. (1996), *Social Workers and Probation Officers: Their Training and First Year in Work*. Aldershot, Avebury, UK.
- Martinelli F., *Gli assistenti sociali nella società italiana*, ISTISS, Roma, 1965.
- Martinelli F., *Servizio sociale e democrazia. Il percorso delle scuole di servizio sociale*, in AA.VV., *Servizio sociale e democrazia*, SOSTOSS-ISTISS, Roma, 2004.
- Marzotto C. (a cura di), *Per un'epistemologia del servizio sociale*, Franco Angeli, Milano 2002.
- Marzotto C., *Introduzione*, in Marzotto C. (a cura di), *Per un'epistemologia del servizio sociale*, Franco Angeli, Milano 2002.
- Marzotto C., *Il lavoro sociale come azione di tirar fuori l'oro dal metallo*, in C. Marzotto (a cura di) *Per un'epistemologia del servizio sociale*, Franco Angeli, Milano 2002.
- McKnight J., *Assistenti sociali disabilitanti*, in Illich I. (a cura di), *Esperti di troppo. Il paradosso delle professioni disabilitanti*, Erickson, Trento, 2008.
- Melucci A. (a cura di), *Verso una sociologia riflessiva*, Il Mulino, Bologna, 1998.
- Merler A., *Introduzione. Ovvero la felicità di «avere per mestiere la propria passione»*, in Merler A., Piga M. L., *Regolazione sociale, insularità, percorsi di sviluppo*, EDES, Sassari, 1996.
- Merler A., *Il tirocinio e le altre prospettive della formazione universitaria*, in Commissione Tirocinio, Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione, *Il Tirocinio*, Università di Sassari, 2001.
- Merler A., *L'esperienza del lutto fra principio di comunità e risorse personali*, in F. Lazzari F., A. Merler (a cura di), *La sociologia della solidarietà*, Franco Angeli, Milano, 2003.
- Merler A., *Prefazione a Gui L., Le sfide teoriche del Servizio Sociale*, Carocci, Roma, 2004.
- Merler A., *L'azione comunitaria dell'io composito nelle realtà europee. Possibili conclusioni eterodosse*, in AA.VV., *Nuove solidarietà nell'allargamento dell'Unione Europea*, Franco Angeli, Milano, 2006.
- Mermoz O., *Il femminile nelle professioni di aiuto*, in "Prospettive Sociali e Sanitarie". IRS, Milano, n.13/2005.
- Merton R. K., *La sociologia della scienza. Indagini teoriche ed empiriche*, Franco Angeli, Milano, 1981.
- Miconi E., *Finestra sul tirocinio professionale in servizio sociale. L'analisi di uno studente*, in "Prospettive sociali e sanitarie", n. 5, Milano, 1998.
- Ming Tsang N., *Un tempo per ogni cosa. Kairòs e saggezza pratica nel lavoro sociale*, in "Lavoro sociale", Erickson, Gardolo (TN), n. 1/2010.
- Montesperelli P., *L'intervista ermeneutica*, Franco Angeli, Milano, 1997.
- Morelli U., Weber C., *Apprendimento come attraversamento di confini*, in "Animazione Sociale", n.1, Gruppo Abele, Torino, 2006.
- Morin E., *Il metodo. Ordine, disordine, organizzazione*, Feltrinelli, Milano, 1983.
- Morin E., *La conoscenza della conoscenza*, Raffaello Cortina, 2007, Milano.
- Morrison T., *Emotional Intelligence, Emotion and Social Work: Context, Characteristics, Complications and Contribution*, in "British Journal of Social Work", (2007) 37, 245-263.
- Motta C., *La supervisione didattica nella formazione degli allievi Assistenti Sociali*, in Costanzo P. (a cura di), *Introduzione al tirocinio professionale*, Università degli Studi, Genova, 1998.

- Motta C., *Il tirocinio: apprendimento integrato sul campo*, in “Rassegna di Servizio Sociale” n. 2, EISS, Roma, 2001.
- Motta C., Tullo L., *Il tirocinio nel Corso di Laurea di Servizio Sociale nella realtà genovese – una preliminare valutazione*, in “Rassegna di Servizio Sociale”, n. 4, EISS, Roma, 2004.
- Motta C., *Il tirocinio di terzo anno*, in Marra R., Savorani G. (a cura di), *Il tirocinio e la supervisione nella formazione dell’assistente sociale*, ECIG, Genova, 2010.
- Musi E., *Tra tecnica ed esistenza: i sentimenti come risorsa professionale*, in Iori V. (a cura di), *Il sapere dei sentimenti. Fenomenologia e senso dell’esperienza*, Franco Angeli, Milano, 2009.
- Nerfin M., *Né principe né mercante: cittadino*, in *Visioni di uno sviluppo diverso*, Edizioni Gruppo Abele, Torino, 1990.
- Nervo G., *Cultura «nobile» e cultura «povera»: reciproche integrazioni e arricchimenti nella formazione*, in “Studi Zancan”, Padova, n. 6/2003.
- Neustaedter E., *The field supervisor as educator*, in “Jornal of Social Casework”, n. 10, New York, 1948.
- Neve E., Niero M. (a cura di), *Il Tirocinio. Modelli e strumenti dall’esperienza delle scuole di Servizio Sociale italiane*, Franco Angeli, Milano, 1990.
- Neve E., *L’accompagnamento dello studente nell’apprendimento attraverso il tirocinio*, in Neve E., Niero M. (a cura di), *Il Tirocinio. Modelli e strumenti dall’esperienza delle scuole di Servizio Sociale italiane*, Franco Angeli, Milano, 1990.
- Neve E., *La supervisione come processo di crescita: la gestione di aspetti di aiuto e di controllo*, in Bormioli Riefolo E., Solari Giancristoforo M. P. (a cura di), *La formazione nell’età adulta: alcune riflessioni sull’apprendimento nel tirocinio di Servizio Sociale*, Lint, Trieste, 1995.
- Neve E., *Introduzione* a Bisleri C., Ferrario F., Giraldo S., Gottardi G., Neve E., *La supervisione. Orientamenti ed esperienze di guida dei tirocini professionali*, Franco Angeli, Milano, 1995.
- Neve E., *Il Servizio sociale*, Carocci, Roma, 2000.
- Neve E., *Voce Tirocinio* in Dal Pra Ponticelli M. (a cura di), *Dizionario di servizio sociale*, Carocci Faber, Roma, 2005.
- Neve E., *Le funzioni e il significato della supervisione al tirocinio nella formazione dell’assistente sociale*, in Campanini A. (a cura di), *Scenari di welfare e formazione al servizio sociale in un’Europa che cambia*, UNICOPLI, Milano, 2009.
- Niero M., *Professionalità sociali e innovazione*, Cappelli, Bologna, 1985.
- Niero M., *Metodi e tecniche di ricerca per il servizio sociale*, Carocci, Roma, 1995.
- Niero M., *Assistenti sociali e identità professionale*, in Giraldo S., Riefolo E. (a cura di), *Il servizio sociale: esperienza e costruzione del sapere*, Franco Angeli, Milano, 1996.
- Nigris D., *Informazione e intervento sociale*, Franco Angeli, Milano, 2000.
- Nigris D., *Metodologia della ricerca comparata e servizio sociale*, in Lazzari F., Merler A., *La sociologia della solidarietà*, Franco Angeli, Milano, 2003.
- Nigris D., *Standard e non-standard nella ricerca sociale*, Franco Angeli, Milano, 2003.
- O’Sullivan T. (2005), *Some theoretical proposition on the nature of Practice Wisdom*, Journal of Social Work, 5(2)-2005.
- Oliva A., Giamberardino G., *La «practica integrada»: una specificità del servizio sociale di Tandil*, in Lazzari F., Merler A., *La sociologia della solidarietà*, Franco Angeli, Milano, 2003.

- Oppenheimer M., *La proletarizzazione del professionista*, in W. Tousijn (a cura di) *Sociologia delle professioni*, Il Mulino, Bologna, 1979.
- Pacini M. L., *Riflessioni su un'esperienza di supervisione del tirocinio professionale*, in Costanzo P. (a cura di), *Introduzione al tirocinio professionale*, Università degli Studi, Genova, 1998.
- Palumbo M., Garbarino E., *Ricerca sociale: metodo e tecniche*, Franco Angeli, Milano, 2006.
- Palumbo M., *Il processo di valutazione. Decidere, programmare, valutare*, Franco Angeli, Milano, 2001.
- Palumbo M., *La sociologia come scienza*, in Bezzi C., Palumbo M., *Questionario e dintorni*, Arnaud Gramma, Perugia, 1995.
- Parsons T., *Professioni*, in W. Tousijn (a cura di) *Sociologia delle professioni*, Il Mulino, Bologna, 1979.
- Parton N., *Il lavoro sociale costruttivo*, in "Lavoro sociale", vol. 5, n. 3, Erickson, Gardolo (TN), 2005.
- Parton N., *Le professioni sociali nella postmodernità*, in Folgheraiter F. (a cura di), *Il servizio sociale postmoderno*, Erickson, Gardolo (TN) 2004.
- Pascal B., *Pensieri*, Mondadori, Milano, 1962.
- Patrizi P., *Apprendere attraverso il tirocinio*, in Commissione Tirocinio, Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione, *Il Tirocinio*, Università di Sassari, 2001.
- Payne M., *Why Social Work? Comparative Perspectives on Social Issues and Response Formation*, in "International Social Work", 41 (4), 1998.
- Payne, *Modern Social Work Theory*, MacMillan, London, 1997.
- Peirce, *Semiotica*, Einaudi, Torino, 1980.
- Peleg-Oren N., Macgowan M. J., Even-Zahav R., *'Field Instructors' Commitment to Student Supervision: Testing the Investment Model*, in "Social Work Education", 26: 7, 684 — 696, 2007..
- Perrotta R., *Definizioni della situazione e immagine di sé nella relazione supervisore – tirocinante*, in AA.VV., *Servizio sociale e tirocinio*, Bonanno, Acireale – Roma, 2003.
- Pieroni G., Dal Pra Ponticelli M., *Introduzione al Servizio sociale*, Carocci, Roma, 2003.
- Piga M. L., *Formare ad una operatività sociale, per una cultura dei servizi*, in Commissione Tirocinio, Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione, *Il Tirocinio*, Università di Sassari, 2001.
- Piga M. L., *Cultura dei servizi e formazione degli operatori sociali*, in Lazzari F., Merler A., *La sociologia della solidarietà*, Franco Angeli, Milano, 2003.
- Piga M. L., *Teorie sociologiche e lavoro sociale*, Franco Angeli, Milano, 2004.
- Piga M. L., *Tra sistema e persona, formare alle professioni dell'aiuto*, in Fadda A., Merler A. (a cura di), *Politiche sociali e cultura dei servizi*, Franco Angeli, Milano, 2006.
- Polanyi M., *La conoscenza inespressa*, Armando, Roma, 1979.
- Polanyi M., *La conoscenza personale*, Rusconi, Milano, 1990.
- Prandstaller G. P. (1980), *Sociologia delle professioni*, Città Nuova, Roma, 1980.
- Pregno C., Simone D., *Il difficile, il lontano, il vicino: appunti sul tirocinio professionale degli assistenti sociali*, in "Rassegna di Servizio Sociale" n. 3, EISS, Roma, 1997.

- Puccio R., *Lavoro sociale e lavoro formativo*, in “Prospettive sociali e sanitarie”, n. 2, IRS, Milano, 2009.
- Quaglino G. P., *Fare formazione*, Raffaello Cortina, Milano, 2005.
- Quaglino G. P., *Il processo di formazione. Scritti di formazione 1981-2005*, Franco Angeli, Milano, 2005.
- Raineri M. L., Folgheraiter F., *Il tirocinio professionale nella formazione di base al Servizio Sociale*, Introduzione all’edizione italiana di Ford K., Jones A., *La supervisione dei tirocini nel Servizio Sociale*, Erickson, Trento, 1991.
- Raineri M. L., *Il tirocinio di servizio sociale. Guida per una formazione riflessiva*, Franco Angeli, Milano, 2003.
- Raineri M. L., *La deontologia professionale nella supervisione dei tirocini*, in “Rassegna di Servizio Sociale”, n. 1, EISS, Roma, 2004.
- Reale G., *Storia della filosofia antica*, Vol. V, Vita e Pensiero, Milano, 1989.
- Reboulaz L., *La rielaborazione dell’esperienza del tirocinio*, in Neve E., Niero M. (a cura di), *Il Tirocinio. Modelli e strumenti dall’esperienza delle scuole di Servizio Sociale italiane*, Franco Angeli, Milano, 1990.
- Rei D., *Professioni sociali*, in Dal Pra Ponticelli M. (a cura di), “Dizionario di Servizio Sociale”, Carocci, Roma, 2005.
- Richmond M., *Social Diagnosis*, Russel Sage Foundation, Philadelphia, 1917.
- Riva V., *L’uso consapevole di sé*, in “Prospettive sociali e sanitarie”, IRS, Milano, n. 1/2010.
- Riva V., *Riflessività: il contributo della sociologia per il servizio sociale*, in “La Rivista di Servizio Sociale”, n. 3/2009, ISTISS, Roma.
- Rizzini M., *Strumenti di bordo*, in Castellucci A., Saiani L., Sarchielli G., Marletta L. (a cura di), *Viaggi guidati. Il tirocinio e il processo tutoriale nelle professioni sociali e sanitarie*, Franco Angeli, Milano, 1997.
- Rogers C. R., *La terapia centrata sul cliente*, Martinelli, Firenze, 1970.
- Rossi G., *Ruolo dell’assistente sociale e sistema dei servizi sociali*, in “Studi di Sociologia”, n. 3, 1979 (XVII).
- Roth J. A., *Professionalism. The Sociologist’s Decoy*. in “Sociology of Work and Occupations”, vol. I, n. 1. 1974, in Prandstaller G. P. (1980), *Sociologia delle professioni*, Città Nuova, Roma, 1980.
- Ruch G., *From triangle to spiral: reè ective practice in social work education, practice and research*, Social Work Education, Vol. 21, NO. 2, 2002.
- Sabatelli E., *Unitarietà dell’intervento, unitarietà del processo metodologico*, in AA.VV., *Il servizio sociale come processo di aiuto*” Franco Angeli, Milano 1990.
- Saiani L., *Il tirocinio nelle professioni socio-sanitarie ed educative*, in Castellucci A., Saiani L., Sarchielli G., Marletta L. (a cura di), *Viaggi guidati. Il tirocinio e il processo tutoriale nelle professioni sociali e sanitarie*, Franco Angeli, Milano, 1997.
- Samà A., *Pratica collaborativa avanzata. Percorsi di crescita della professione nel dialogo tra diverse discipline*, in Campanini A. (a cura di), *Scenari di welfare e formazione al servizio sociale in un’Europa che cambia*, UNICOPLI, Milano, 2009.
- Samory E., *Manuale di Scienza del Servizio Sociale*, Vol. I e II, CLUEB, Bologna, 2004.

- Samory E., *Il tirocinio didattico e la supervisione: i ruoli chiave del docente delle materie specifiche di Servizio Sociale, del tutor e del supervisore*, in *Il tirocinio nei curricula di lauree diverse*, "La Professione Sociale", n.32, CLUEB, Bologna, 2007.
- Santoro M., *Professione*, in "Rassegna italiana di sociologia", 1999.
- Sarchielli G., *Evoluzione delle professioni e significati del tirocinio*, in Castellucci A., Saiani L., Sarchielli G., Marletta L. (a cura di), *Viaggi guidati. Il tirocinio e il processo tutoriale nelle professioni sociali e sanitarie*, Franco Angeli, Milano, 1997.
- Sarchielli G., *Il tirocinio professionale nel processo di socializzazione al lavoro: richiami concettuali e orientamenti operativi*, in Neve E., Niero M. (a cura di), *Il Tirocinio. Modelli e strumenti dall'esperienza delle scuole di Servizio Sociale italiane*, Franco Angeli, Milano, 1990.
- Sarchielli G., *La socializzazione al lavoro*, Il Mulino. Bologna, 1978.
- Sarchielli G., *Presentazione all'edizione italiana* in Ford K., Jones A., *La supervisione dei tirocini nel Servizio Sociale*, Erickson, Trento, 1991.
- Scanu M. G., *L'esperienza di assistente sociale supervisore nei servizi*, in *Il tirocinio nei curricula di lauree diverse*, "La Professione Sociale", n.32, CLUEB, Bologna, 2007.
- Schön D. A., *Formare il professionista riflessivo*, Franco Angeli, Milano, 1987.
- Schön D. A., *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari, 1993.
- Schutz A., *Saggi sociologici*, UTET, Torino, 1979.
- Sclavi M., *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Bruno Mondadori, Milano, 2003.
- Scuola di Servizio Sociale di Berkeley (California), *Manuale sui tirocini e sulla supervisione*, (dattiloscritto a cura dell' A.A.I., Roma, 1961).
- Scuola di Servizio Sociale di Berkeley, Università di California (1961), *Manuale sui tirocini e sulla supervisione*, A.A.I, Roma.
- Secker J., *From Theory to Practice in Social Work: the Development of Social Work Student Practice*, Avebury, Adershot, 1993.
- Sennett R., *Rispetto*, Il Mulino, Bologna, 2009.
- Shaw I. (1999). *Quali evidenze empiriche per il lavoro sociale? Approcci e problemi nella valutazione*, in Shaw I., Lishman J., (a cura di), *La valutazione nel lavoro sociale*, Erickson, Trento.
- Sicora A., *L'assistente sociale riflessivo*, PensaMultimedia, Lecce, 2005.
- Sicora A., *Voce Multidimensionalità*, in Dal Pra Ponticelli M. (a cura di), *Dizionario di servizio sociale*, Carocci Faber, Roma, 2005.
- Sicora A., *Errore e apprendimento nelle professioni di aiuto*, Maggioli, Sant'Arcangelo di Romagna, 2010.
- Silverman D., *Manuale di ricerca sociale e qualitativa*, Carocci, Roma, 2008.
- Smith A., *Indagine sulla natura e le cause della ricchezza delle nazioni*, Milano, 1973.
- Smith C., *Il rapporto fiduciario nelle professioni sociali*, in Folgheraiter F. (a cura di), *Il servizio sociale postmoderno*, Erickson, Gardolo (TN), 2004.
- Sordelli G., *Gli operatori sociali tra fare e pensare*, in "Prospettive sociali e sanitarie", n. 22, IRS, Milano, 2005.
- Sparti D., *Epistemologia delle Scienze Sociali*, Il Mulino, Bologna, 2002.

- Speziale Bagliacca R. (a cura di), *Formazione e percezione psicanalitica*, Feltrinelli, Milano, 1980.
- Stein E., *Il problema dell'empatia*, Studium, Roma, 1985.
- Stocco S., *Il Servizio sociale e il buon uso di sé*, in "Prospettive Sociali e Sanitarie" n. 1, Milano, 2007.
- Stocco S., *Ragione ed emozioni. La saggezza pratica e la dimensione personale nella conoscenza del servizio sociale*, Tesi di Laurea, Università degli Studi di Trento, Facoltà di Sociologia, Corso di Laurea Specialistica in Metodologia e Organizzazione del Servizio Sociale, 2008.
- Striano M., *Presentazione all'edizione italiana*, in Schön D. A., *Formare il professionista riflessivo*, Franco Angeli, Milano, 1987.
- Tarozzi A. (a cura di), *Visioni di uno sviluppo diverso*, Edizioni Gruppo Abele, Torino, 1990.
- Tarozzi M., *Che cos'è la Grounded Theory*, Carocci, Roma, 2008.
- Taylor C., White S., *La pratica riflessiva nelle professioni di aiuto*, in Folgheraiter F. (a cura di), *Il servizio sociale postmoderno*, Erickson, Gardolo (TN), 2004.
- Taylor C., White S., *Ragionare i casi*, Erickson, Trento, 2005.
- Testa G. M., *Professioni sociali: rappresentazione e realtà*, in "Prospettive sociali e sanitarie", n. 13, IRS, Milano, 2008.
- Tognetti Bordogna M., *Ripensare il passato per progettare il futuro: la figura professionale dell'assistente sociale e il processo di tutoring*, in Castellucci A., Saiani L., Sarchielli G., Marletta L. (a cura di), *Viaggi guidati. Il tirocinio e il processo tutoriale nelle professioni sociali e sanitarie*, Franco Angeli, Milano, 1997.
- Tonon Giraldo S., *Voce Formazione al Servizio Sociale*, in Dal Pra Ponticelli M. (a cura di), *Dizionario di Servizio Sociale*, Carocci, Roma, 2005.
- Torre E., Torre E., *Dietro le maschere delle professioni di aiuto*, in "Animazione Sociale", n.10, Gruppo Abele, Torino, 1999.
- Tousijn W. (a cura di), *Sociologia delle professioni*, Il Mulino, Bologna, 1979.
- Tousijn W., *Voce Professioni*, in *Enciclopedia Italiana di Scienze Sociali*, Istituto Treccani, Roma, 1997.
- Trincherò A., *Introduzione alla supervisione nel servizio sociale* (traduzione in forma ciclostilata a cura dell'A.A.I., Roma, 1957).
- Trincherò R., *Manuale di ricerca educativa*, Franco Angeli, Milano, 2002.
- Trivellato P., Lorenz W., *Una professione in movimento*, in Facchini C. (a cura di), *Tra impegno e professione. Gli assistenti sociali come soggetto del welfare*, Il Mulino, Bologna, 2010.
- Turner E., *Social Work Treatment. Interlocking Theoretical Approaches*, Free Press, New York, 1979.
- Urbanowsky M., Dwyer M., *L'apprendimento nel tirocinio: una guida per supervisori e studenti*, Vita e Pensiero, Milano, 1995.
- Vargiu A., *Metodologia e tecniche per la ricerca sociale*, Franco Angeli, Milano, 2007.
- Vargiu A., *Note per un ethos della ricerca centrato sulla comunità e sulla persona*, in Lazzari F., Merler A., *La sociologia della solidarietà*, Franco Angeli, Milano, 2003.
- Villa F., *Dimensioni del Servizio Sociale*, Vita e Pensiero, Milano, 1992.

- Wacquant L. J. D., *Introduzione*, in Bourdieu P., Wacquant L. D. J., *Risposte. Per un'antropologia riflessiva*, Bollati Boringhieri, Torino, 1992.
- Watzlawick P., Beavin J. H., Jackson D. D., *Pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio, Roma, 1971.
- Weber M., *Il lavoro intellettuale come professione*, Torino, Einaudi, 1971.
- Weber M., *Economia e società*, Vol. I, Edizioni di Comunità, Milano, 1961.
- Weber M., *Il metodo delle scienze storico-sociali*, Einaudi, Torino, 2003.
- Weber M., *Economia e società. La comunità*, Donzelli, Roma, 2005.
- Wilensky H. L., *La professionalizzazione di tutti?*, "American Journal of Sociology", LXX, 1964, in Tausijn W., a cura di, *Sociologia delle professioni*, Il Mulino, Bologna, 1979.