

# UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TRIESTE

Sede Amministrativa del Dottorato di Ricerca

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI GENOVA

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI SASSARI

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI SIENA

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI VERONA

Sedi Convenzionate

XVI CICLO DEL

DOTTORATO DI RICERCA IN

SOCIOLOGIA, SERVIZIO SOCIALE E SCIENZE DELLA FORMAZIONE

a.a. 2002/2003

Tesi di dottorato

## Il Servizio Sociale tra qualità' della formazione permanente, riflessività e competenze professionali

DOTTORANDO

Alessandro Sicora '66

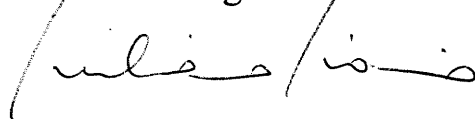
CS

COORDINATORE DEL

COLLEGIO DEI DOCENTI

chiar.mo prof. Giuliano Giorio

Università degli Studi di Trieste



RELATORE

chiar.ma prof.ssa Maria Dal Pra

Università degli Studi di Siena

CORRELATORE

chiar.mo prof. Mauro Palumbo

Università degli Studi di Genova

# INDICE

## INTRODUZIONE - PERCHÉ DISCUTERE DI FORMAZIONE PERMANENTE DEGLI ASSISTENTI SOCIALI

8

## 1 FORMAZIONE PERMANENTE E PROBLEMATICHE VALUTATIVE

10

1.1	LA FORMAZIONE: TRA AMBIGUITÀ E MULTIVALENZE	10
1.2	LA SOCIETÀ POST-INDUSTRIALE E LA FORMAZIONE PERMANENTE	12
1.3	UNA NUOVA “FORMATIVITÀ” DELL’ETÀ ADULTA	14
1.4	FORMAZIONE CONTINUA PER IL “LAVORATORE” O PER LA “PERSONA”?	16
1.5	LA FORMAZIONE CONTINUA TRA “ADATTIVITÀ” E “GENERATIVITÀ”	21
1.6	LO SVILUPPO DELLA VALUTAZIONE DELLA FORMAZIONE	25
1.7	LE POSSIBILI CLASSIFICAZIONI DEI MODELLI DI VALUTAZIONE DELLA FORMAZIONE	27
1.8	RAPPORTI TRA VALUTAZIONE, QUALITÀ E ACCREDITAMENTO NELLA FORMAZIONE	31

## 2 FORMAZIONE PERMANENTE E SERVIZIO SOCIALE

36

2.1	LE PECULIARITÀ DELLA FORMAZIONE PERMANENTE NEL SERVIZIO SOCIALE	36
2.2	STUDI E RIFLESSIONI TEORICHE SULLA FORMAZIONE PERMANENTE DEGLI ASSISTENTI SOCIALI	42
2.3	I RITARDI E I DISLIVELLI NELLO SVILUPPO DELLA FORMAZIONE PERMANENTE DEGLI ASSISTENTI SOCIALI	47
2.4	FORMAZIONE E SVILUPPO DELLE RISORSE UMANE NEI SERVIZI ALLA PERSONA TRA ESIGENZE ORGANIZZATIVE E BISOGNI DELL’OPERATORE	54
2.5	L’ATTENZIONE ALLA GLOBALITÀ DELLA PERSONA NELLA FORMAZIONE DEGLI ASSISTENTI SOCIALI	61
2.6	FORMAZIONE DI BASE E FORMAZIONE PERMANENTE: CONFLITTO O COMPLEMENTARITÀ?	63

## 3 BISOGNI E RISORSE DELLA FORMAZIONE PERMANENTE DEGLI ASSISTENTI SOCIALI

67

3.1	IL SISTEMA DELLA FORMAZIONE PERMANENTE PER IL SERVIZIO SOCIALE	67
3.2	CENNI SULL’ANALISI DEI FABBISOGNI FORMATIVI.	70
3.3	CHI DEFINISCE I BISOGNI DI FORMAZIONE PERMANENTE DEGLI ASSISTENTI SOCIALI?	74
3.4	I BISOGNI DI FORMAZIONE PERMANENTE DEGLI ASSISTENTI SOCIALI: IL PUNTO DI VISTA DEGLI OPERATORI	76
3.5	I BISOGNI DI FORMAZIONE PERMANENTE DEGLI ASSISTENTI SOCIALI: IL PUNTO DI VISTA DELL’ORGANIZZAZIONE.	84
3.6	L’OFFERTA DI FORMAZIONE PERMANENTE PER GLI ASSISTENTI SOCIALI	88
3.6.1	LE AGENZIE FORMATIVE	90
3.6.2	I FORMATORI	95

## 4 “CUSTOMER SATISFACTION” NEI CONTESTI FORMATIVI E SVILUPPO DI COMPETENZE PROFESSIONALI

97

4.1	LA RILEVAZIONE DELLA “CUSTOMER SATISFACTION” COME MOMENTO DI RIFLESSIONE SULLE PROPRIE COMPETENZE PROFESSIONALI	97
4.2	IL RUOLO DELLA RILEVAZIONE DELLA SODDISFAZIONE DEL CLIENTE NELL’EROGAZIONE DI SERVIZI DI QUALITÀ, CON SPECIFICO RIFERIMENTO ALL’AMBITO FORMATIVO	98

4.3	LA RILEVAZIONE DELLE REAZIONI DEI PARTECIPANTI AD INIZIATIVE DI FORMAZIONE PERMANENTE	101
4.4	I LIMITI DELLA “CUSTOMER SATISFACTION” E IL PROBLEMA DI COGLIERE LA COMPLESSITÀ DELL’UTENTE DI UN SERVIZIO FORMATIVO	105
4.5	LA JCA QUALE CORNICE CONCETTUALE PER L’AUTOVALUTAZIONE DELLE VARIAZIONI DELLE COMPETENZE PROFESSIONALI A SEGUITO DI UN CORSO DI FORMAZIONE PERMANENTE	110
4.6	L’APPLICAZIONE DELLA JCA ALLE PROFESSIONI D’AIUTO	112
<b><u>5 SPERIMENTAZIONE DI UN QUESTIONARIO DI “CUSTOMER SATISFACTION” SOMMINISTRATO A DISTANZA DI ALCUNI MESI DALLA CONCLUSIONE DI UN INTERVENTO FORMATIVO PER ASSISTENTI SOCIALI</u></b>		<b>115</b>
5.1	LA PERCEZIONE DELLA FORMAZIONE COME RISORSA PER LA REALIZZAZIONE DI PRESTAZIONI PROFESSIONALI COMPETENTI: PREMESSE AD UN’INDAGINE DI “CUSTOMER SATISFACTION”	115
5.2	DAL QUESTIONARIO DI “CUSTOMER SATISFACTION” COMPILATO SUBITO DOPO IL CORSO A QUELLO COMPILATO SEI MESI DOPO	117
5.3	LA STRUTTURA DEL QUESTIONARIO DI “CUSTOMER SATISFACTION” DA COMPILARE SEI MESI DOPO LA CONCLUSIONE DEL CORSO	119
5.4	IL CONTESTO DELLA RICERCA: LA SODDISFAZIONE DEI PARTECIPANTI AL CORSO “IL SEGRETO PROFESSIONALE DEGLI ASSISTENTI SOCIALI”	121
5.5	IL QUESTIONARIO SOMMINISTRATO SUBITO DOPO LA CONCLUSIONE DEL CORSO	123
5.6	QUADRO D’INSIEME DEI RISULTATI DEL QUESTIONARIO DI “CUSTOMER SATISFACTION” SOMMINISTRATO SEI MESI DOPO LA CONCLUSIONE DEL CORSO	125
5.7	LA “CUSTOMER SATISFACTION” SEI MESI DOPO, LA SUA VARIAZIONE E LA PERCEZIONE DELLA SUA VARIAZIONE	128
5.8	LA PERCEZIONE DELL’EFFICACIA DEI CONTENUTI FORMATIVI COME RISORSA: I CONTENUTI APPRESI, L’USO DEGLI APPUNTI E DEL MATERIALE DIDATTICO	131
5.9	LA PERCEZIONE DELL’UTILITÀ DEL CORSO E DEL SUO IMPATTO SULLA PROPRIA CONDOTTA DI LAVORO	132
5.10	LA PERCEZIONE DELL’IMPATTO DELL’ESPERIENZA FORMATIVA SULLE PROPRIE COMPETENZE PROFESSIONALI	135
5.11	LA PERCEZIONE DEGLI ASPETTI MIGLIORABILI DEL CORSO IN RELAZIONE ALL’UTILITÀ NEL LAVORO	138
5.12	CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE SULLA SPERIMENTAZIONE DI UN QUESTIONARIO DI “CUSTOMER SATISFACTION” SOMMINISTRATO A DISTANZA DALLA CONCLUSIONE DI UN INTERVENTO FORMATIVO PER ASSISTENTI SOCIALI	140
<b><u>6 FORMAZIONE PERMANENTE E ASSISTENTE SOCIALE RIFLESSIVO</u></b>		<b>143</b>
6.1	NUOVI SCENARI DI SVILUPPO DELLA FORMAZIONE PERMANENTE NEL SERVIZIO SOCIALE TRA CRISI DELLE PROFESSIONI ED “ECONOMIE DELL’ESPERIENZA E DELLE TRASFORMAZIONI”	143
6.2	“ASSISTENTE SOCIALE RIFLESSIVO” E COSTRUZIONE DI NUOVI SAPERI NEL SERVIZIO SOCIALE	148
6.3	VALUTAZIONE, RIFLESSIVITÀ E RIPRODUZIONE DELL’AZIONE	155
6.4	“RICERCA RIFLESSIVA” E RUOLO DELLA FORMAZIONE PERMANENTE NELLO SVILUPPO DELLA RIFLESSIVITÀ DELL’ASSISTENTE SOCIALE	157
<b><u>CONCLUSIONI</u></b>		<b>163</b>
<b><u>APPENDICE 1 - TABELLE DETTAGLIATE</u></b>		<b>166</b>



## INDICE DEI PROSPETTI

PROSPETTO 1. FORMAZIONE PERMANENTE PER GLI ASSISTENTI SOCIALI SECONDO BIANCHI (1981A: 9)	37
PROSPETTO 2. FORMAZIONE PERMANENTE PER GLI ASSISTENTI SOCIALI SECONDO SABATELLI (1987: 16)	38
PROSPETTO 3. CONFRONTI TRA DIVERSE CONCEZIONI DI BISOGNO DI FORMAZIONE E ANALISI DEI FABBISOGNI FORMATIVI	71
PROSPETTO 4 FATTORI CHE INFLUISCONO SULLA SCELTA DI INIZIATIVE DI FORMAZIONE PERMANENTE SECONDO DE SANDRE	82
PROSPETTO 5 - SODDISFAZIONE DEI PARTECIPANTI AD INIZIATIVE FORMATIVE IN USO PRESSO L'IRSES. DIMENSIONI E DOMANDE DEL QUESTIONARIO SOMMINISTRATO ALLA FINE DELL'INIZIATIVA FORMATIVA.	118
PROSPETTO 6 - SODDISFAZIONE DEI PARTECIPANTI AD INIZIATIVE FORMATIVE IN USO PRESSO L'IRSES. DIMENSIONI E DOMANDE DEL QUESTIONARIO SOMMINISTRATO ALLA FINE DELL'INIZIATIVA FORMATIVA DA RIPRENDERE NEL QUESTIONARIO DA SOTTOPORRE SEI MESI DOPO	119
PROSPETTO 7 - DIMENSIONI E DOMANDE DEL QUESTIONARIO COMPILATO SEI MESI DOPO LA FINE DELL'INIZIATIVA FORMATIVA	120
PROSPETTO 8 - PRINCIPALI RISULTATI EMERGENTI DALL'ELABORAZIONE DEI QUESTIONARI COMPILATI SEI MESI DOPO LA CONCLUSIONE DEL CORSO "IL SEGRETO PROFESSIONALE DEGLI ASSISTENTI SOCIALI"	127

## INDICE DELLE TABELLE

TABELLA 1 – FATTORI DI QUALITÀ DEI CORSO IRSSSES 2002 – VALUTAZIONE DEI PARTECIPANTI - PUNTEGGI MEDI .....	103
TABELLA 2 - FATTORI DI QUALITÀ DEI CORSO IRSSSES 2002 – INDICE DI CORRELAZIONE DI PEARSON IN RAPPORTO AL VALORE INDICANTE L'ACCORDO CON LA FRASE “COMPLESSIVAMENTE È STATO UN BUON CORSO” .....	104
TABELLA 3 - TABELLA DI SINTESI DEL QUESTIONARIO SOMMINISTRATO SUBITO DOPO LA CONCLUSIONE DEL CORSO “IL SEGRETO PROFESSIONALE DEGLI ASSISTENTI SOCIALI” E RAFFRONTATO CON LE MEDIE DEI CORSI REALIZZATI DALL'I.R.S.SE.S. NEL 2002 .....	124
TABELLA 4 - CONFRONTO TRA LA SODDISFAZIONE ESPRESSA SUBITO DOPO LA CONCLUSIONE DEL CORSO E QUELLA ESPRESSA SEI MESI DOPO .....	130
TABELLA 5 – DOMANDE 6, 7 E 8 “RISPETTO AL GIUDIZIO DA LEI FORNITO ALCUNI MESI FA ALLA CONCLUSIONE DEL CORSO SULLA SEGUENTE AFFERMAZIONE LE SEMBRA DI AVER CAMBIATO OPINIONE?” - FREQUENZE .....	131
TABELLA 6 - PERCEZIONE DELL'EFFICACIA DEI CONTENUTI FORMATIVI COME RISORSA: RICORDO CON I COLLEGHI, USO DI APPUNTI E DI MATERIALE DIDATTICO (DOMANDE DALLA 9 ALLA 17) .....	132
TABELLA 7 - RITIENE DI AVER APPRESO QUALCOSA DI UTILE DURANTE IL CORSO? (DOMANDA 18) .....	133
TABELLA 8 - RITIENE DI AVER MODIFICATO A TUTT'OGGI LA SUA PRATICA DI LAVORO COME RISULTATO DI CIÒ CHE HA APPRESO? (DOMANDA 22) .....	133
TABELLA 9 - PERCEZIONE SULLA VARIAZIONE DELLE PROPRIE COMPETENZE PROFESSIONALI A SEGUITO DEL CORSO – FREQUENZE RAGGRUPPATE (1 = PER NULLA, 5 = MOLTISSIMO; DOMANDE DALLA 25 ALLA 30) .....	137
TABELLA 10 – ACCORDO E DISACCORDO ESPRESSO IN MERITO A CIRCOSTANZE CHE AVREBBERO RESO PIÙ UTILE IL CORSO – MEDIE (1 = PIENAMENTE IN DISACCORDO, 5 = PIENAMENTE D'ACCORDO; DOMANDE DALLA 31 ALLA 39 E 40).....	139
TABELLA 11 – ACCORDO E DISACCORDO ESPRESSO IN MERITO A CIRCOSTANZE CHE AVREBBERO RESO PIÙ UTILE IL CORSO – SOMMA DEI VALORI ESTREMI (1 = PIENAMENTE IN DISACCORDO, 5 = PIENAMENTE D'ACCORDO; DOMANDE DALLA 31 ALLA 39 E 40) .....	140
TABELLA 12 – QUESTIONARIO SOMMINISTRATO DOPO 6 MESI DALLA FINE DEL CORSO – DOMANDE CHIUSE: DATI VALIDI, DATI MANCANTI, MEDIA, MODA, DEVIATIONE STANDARD, VALORI MINIMI, VALORI MASSIMI .....	166
TABELLA 13 - DOMANDA 1. QUANTO È IN ACCORDO O IN DISACCORDO CON LA SEGUENTE FRASE? IL CORSO MI STA AIUTANDO AD ORIENTARMI MEGLIO NELLA MIA PROFESSIONE .....	167
TABELLA 14 - DOMANDA 2. QUANTO È IN ACCORDO O IN DISACCORDO CON LA SEGUENTE FRASE? IL CORSO VALEVA IL TEMPO CHE VI HO INVESTITO .....	167
TABELLA 15 - DOMANDA 3. QUANTO È IN ACCORDO O IN DISACCORDO CON LA SEGUENTE FRASE? COMPLESSIVAMENTE È STATO UN BUON CORSO .....	168
TABELLA 16 - DOMANDA 4. QUANTO È IN ACCORDO O IN DISACCORDO CON LA SEGUENTE FRASE? RIFAREI IL CORSO .....	168
TABELLA 17 - DOMANDA 5. QUANTO È IN ACCORDO O IN DISACCORDO CON LA SEGUENTE FRASE? CONSIGLIEREI ANCHE AD ALTRI COLLEGHI DI FREQUENTARE IL CORSO.....	168
TABELLA 18 - DOMANDA 6. RISPETTO AL GIUDIZIO DA LEI FORNITO ALCUNI MESI FA ALLA CONCLUSIONE DEL CORSO SULLA SEGUENTE AFFERMAZIONE LE SEMBRA DI AVER CAMBIATO OPINIONE? IL CORSO MI STA AIUTANDO AD ORIENTARMI MEGLIO NELLA MIA PROFESSIONE .....	169
TABELLA 19 - DOMANDA 7. RISPETTO AL GIUDIZIO DA LEI FORNITO ALCUNI MESI FA ALLA CONCLUSIONE DEL CORSO SULLA SEGUENTE AFFERMAZIONE LE SEMBRA DI AVER CAMBIATO OPINIONE? IL CORSO VALEVA IL TEMPO CHE VI HO INVESTITO.....	169
TABELLA 20 - DOMANDA 8. RISPETTO AL GIUDIZIO DA LEI FORNITO ALCUNI MESI FA ALLA CONCLUSIONE DEL CORSO SULLA SEGUENTE AFFERMAZIONE LE SEMBRA DI AVER CAMBIATO OPINIONE? COMPLESSIVAMENTE È STATO UN BUON CORSO .....	169
TABELLA 21 - DOMANDA 9. DALLA CONCLUSIONE DEL CORSO AD OGGI, LE È CAPITATO DI RICORDARE ALCUNI CONTENUTI APPRESI DURANTE IL CORSO CON COLLEGHI CHE LO AVEVANO FREQUENTATO CON LEI?.....	170
TABELLA 22 - DOMANDA 10. CIRCA QUANTE VOLTE LE È CAPITATO DI RICORDARE ALCUNI CONTENUTI APPRESI DURANTE IL CORSO CON COLLEGHI CHE LO AVEVANO FREQUENTATO CON LEI? .....	170

TABELLA 23 - DOMANDA 11. IL RICORDARE CON I COLLEGHI LE È STATO UTILE PER AFFRONTARE MEGLIO ALCUNI ASPETTI DELLA SUA OPERATIVITÀ? .....	170
TABELLA 24 - DOMANDA 12. DALLA CONCLUSIONE DEL CORSO AD OGGI, LE È CAPITATO DI RIVEDERE GLI APPUNTI PRESI DURANTE IL CORSO? .....	170
TABELLA 25 - DOMANDA 13. CIRCA QUANTE VOLTE LE È CAPITATO DI RIVEDERE GLI APPUNTI PRESI DURANTE IL CORSO? .....	171
TABELLA 26 - DOMANDA 14. IL RIVEDERE GLI APPUNTI LE È STATO UTILE PER AFFRONTARE MEGLIO ALCUNI ASPETTI DELLA SUA OPERATIVITÀ? .....	171
TABELLA 27 - DOMANDA 15. DALLA CONCLUSIONE DEL CORSO AD OGGI, LE È CAPITATO DI RIVEDERE IL MATERIALE DIDATTICO RACCOLTO DURANTE IL CORSO? .....	171
TABELLA 28 - DOMANDA 16. CIRCA QUANTE VOLTE LE È CAPITATO DI RIVEDERE IL MATERIALE DIDATTICO RACCOLTO DURANTE IL CORSO? .....	172
TABELLA 29 - DOMANDA 17. IL RIVEDERE IL MATERIALE DIDATTICO LE È STATO UTILE PER AFFRONTARE MEGLIO ALCUNI ASPETTI DELLA SUA OPERATIVITÀ? .....	172
TABELLA 30 - DOMANDA 18. RITIENE DI AVER APPRESO QUALCOSA DI UTILE DURANTE IL CORSO? .....	172
TABELLA 31 - DOMANDA 22. RITIENE DI AVER MODIFICATO A TUTT'OGGI LA SUA PRATICA DI LAVORO COME RISULTATO DI CIÒ CHE HA APPRESO? .....	173
TABELLA 32 - DOMANDA 25 LE SEMBRA CHE A SEGUITO DEL CORSO SIANO VARIATE ALCUNE DELLE SUE COMPETENZE PROFESSIONALI ? COMPETENZE DI REALIZZAZIONE E OPERATIVE .....	173
TABELLA 33 - DOMANDA 26. LE SEMBRA CHE A SEGUITO DEL CORSO SIANO VARIATE ALCUNE DELLE SUE COMPETENZE PROFESSIONALI ? COMPETENZA DI ASSISTENZA E SERVIZIO .....	173
TABELLA 34 - DOMANDA 27. LE SEMBRA CHE A SEGUITO DEL CORSO SIANO VARIATE ALCUNE DELLE SUE COMPETENZE PROFESSIONALI ? COMPETENZE D'INFLUENZA .....	174
TABELLA 35 - DOMANDA 28. LE SEMBRA CHE A SEGUITO DEL CORSO SIANO VARIATE ALCUNE DELLE SUE COMPETENZE PROFESSIONALI ? COMPETENZE MANAGERIALI .....	174
TABELLA 36 - DOMANDA 29. LE SEMBRA CHE A SEGUITO DEL CORSO SIANO VARIATE ALCUNE DELLE SUE COMPETENZE PROFESSIONALI ? COMPETENZE COGNITIVE .....	174
TABELLA 37 - DOMANDA 30. LE SEMBRA CHE A SEGUITO DEL CORSO SIANO VARIATE ALCUNE DELLE SUE COMPETENZE PROFESSIONALI ? COMPETENZE DI EFFICACIA PERSONALE .....	175
TABELLA 38 - DOMANDA 31. IL CORSO AVREBBE POTUTO ESSERE PIÙ UTILE AL SUO LAVORO SE IL DOCENTE FOSSE STATO UN ALTRO .....	175
TABELLA 39 - DOMANDA 32. IL CORSO AVREBBE POTUTO ESSERE PIÙ UTILE AL SUO LAVORO SE IL DOCENTE FOSSE STATO UN ESPERTO DI ALTRA DISCIPLINA .....	175
TABELLA 40 - DOMANDA 33. IL CORSO AVREBBE POTUTO ESSERE PIÙ UTILE AL SUO LAVORO SE CI FOSSE STATO PIÙ TEMPO PER LA DISCUSSIONE .....	176
TABELLA 41 - DOMANDA 34. IL CORSO AVREBBE POTUTO ESSERE PIÙ UTILE AL SUO LAVORO SE CI FOSSE STATO PIÙ TEMPO PER FARE DOMANDE AL DOCENTE .....	176
TABELLA 42 - DOMANDA 35. IL CORSO AVREBBE POTUTO ESSERE PIÙ UTILE AL SUO LAVORO SE CI FOSSE STATO PIÙ TEMPO PER FARE DEI LAVORI IN GRUPPO .....	176
TABELLA 43 - DOMANDA 36. IL CORSO AVREBBE POTUTO ESSERE PIÙ UTILE AL SUO LAVORO SE IL CORSO FOSSE DURATO PIÙ TEMPO .....	177
TABELLA 44 - DOMANDA 37. IL CORSO AVREBBE POTUTO ESSERE PIÙ UTILE AL SUO LAVORO SE I CONTENUTI FOSSE STATI PIÙ APPROFONDITI .....	177
TABELLA 45 - DOMANDA 38. IL CORSO AVREBBE POTUTO ESSERE PIÙ UTILE AL SUO LAVORO SE VI AVESSERO PARTECIPATO, IN QUALITÀ DI CORSISTI, ANCHE OPERATORI DI ALTRE PROFESSIONALITÀ .....	177
TABELLA 46 - DOMANDA 39. IL CORSO AVREBBE POTUTO ESSERE PIÙ UTILE AL SUO LAVORO SE FOSSE STATO DATO PIÙ MATERIALE DIDATTICO .....	178
TABELLA 47 - DOMANDA 41. IL CORSO AVREBBE POTUTO ESSERE PIÙ UTILE AL SUO LAVORO SE L'ORGANIZZAZIONE DEL SUO ENTE/SERVIZIO LE AVESSE CONSENTITO DI UTILIZZARE LE CONOSCENZE APPRESE DURANTE IL CORSO .....	178
TABELLA 48 - RISPOSTE ALLE DOMANDE APERTE (19, 20, 21, 23, 24, 40, 43) .....	178

## INDICE DELLE FIGURE

FIGURA 1 - CONFRONTO TRA LA SODDISFAZIONE ESPRESSA SUBITO DOPO LA CONCLUSIONE DEL CORSO E QUELLA ESPRESSA SEI MESI DOPO .....	130
FIGURA 2 – PERCEZIONE SULLA VARIAZIONE DELLE PROPRIE COMPETENZE PROFESSIONALI A SEGUITO DEL CORSO – MEDIE (1 = PER NULLA, 5 = MOLTISSIMO; DOMANDE DALLA 25 ALLA 30).....	136
FIGURA 3 – PERCEZIONE SULLA VARIAZIONE DELLE PROPRIE COMPETENZE PROFESSIONALI A SEGUITO DEL CORSO – FREQUENZE (1 = PER NULLA, 5 = MOLTISSIMO; DOMANDE DALLA 25 ALLA 30).....	137



## Introduzione - Perché discutere di formazione permanente degli assistenti sociali

Si può discutere in molti modi di formazione permanente, un tema che, anche nell'ambito dei servizi alla persona, sta suscitando sempre più attenzione da parte degli operatori, degli enti e degli amministratori. Nel presente elaborato si è voluto "contenere" il possibile flusso di considerazioni e riflessioni, nate con riferimento alla letteratura sull'argomento, tenendo presente l'impatto che corsi, seminari e iniziative simili possono avere sulla qualità finale dell'intervento sociale.

L'interrogativo posto da Vecchiato (1995: 44) "in che misura e a quale condizione la formazione può contribuire a promuovere e a incrementare la qualità nei servizi alle persone" sembra pertanto quanto mai utile quale filo conduttore della presente trattazione.

Il tema si presenta particolarmente complesso in quanto coinvolge discipline diverse, benché, sotto certi aspetti, complementari e in quanto si riferisce ad interazioni multidimensionali tra una crescente pluralità di soggetti. Nello specifico, l'assistente sociale, nell'ambito della sua peculiare ottica trifocale, esercita il proprio mandato in rapporto alle caratteristiche dell'utente, dell'organizzazione e dell'ambiente, ma anche in rapporto a competenze specifiche che non sono date una volta per tutte nell'ambito della formazione di base, ma che sono – o meglio, dovrebbero essere - continuamente rinforzate da processi di riflessività sul proprio operare e da iniziative di formazione permanente. Questi due momenti (riflessività e formazione), soprattutto se condotti congiuntamente, consentono di sviluppare le competenze necessarie per intervenire con efficacia su situazioni di disagio sociale.

In tempi definiti "postmoderni" e caratterizzati da una presa d'atto del carattere perennemente mutevole del vivere in tutte le sue componenti, anche l'assistente sociale non si può sottrarre a quel dovere di *long life education*, ovvero di formazione che dura lungo tutto l'arco dell'intera esistenza, imposto non solo dalle attuali dinamiche del mondo del lavoro, ma soprattutto dalle responsabilità di una professione di fronte alle complessità della società e della diverse forme di disagio.

Sempre più manifesta è l'esigenza di una formazione globale e ad un tempo approfondita nei diversi settori delle professioni di aiuto. Gli operatori sono sempre più consapevoli che per svolgere con efficacia le prestazioni di loro spettanza hanno bisogno di competenze adeguate e di un sapere pratico esteso verso una pluralità di direzioni. Come rileva, tra gli altri, Desinan (2002: 39) anche "il mondo del volontariato si è accorto che non basta più operare sulla spinta di una generica buona volontà e di un elevato senso umanitario,

e si è posto il problema di quale modello di formazione ha bisogno per svolgere i propri compiti”.

Per poter affrontare questo tema sembra pertanto opportuno confrontarsi almeno con alcuni concetti fondamentali, quali verranno utilizzati nel presente lavoro per analizzare l'attuale realtà di una “formazione permanente” anche nell'ambito del Servizio Sociale, per giungere a delineare adeguati strumenti di valutazione delle esperienze formative realizzate in questo campo.

Si inizierà quindi, nel primo capitolo, ad offrire alcuni spunti generali di riflessione su di una “formazione permanente” collocabile nell'attuale fase di sviluppo della post-modernità, in rapporto sia a possibili aspetti valutativi sia in collegamento con indispensabili aspetti qualitativi.

Successivamente il tema verrà sviluppato con specifico riferimento al Servizio Sociale. A tal fine, dopo aver ricercato le ragioni di un certo ritardato sviluppo della formazione permanente degli assistenti sociali, si accennerà a talune principali dimensioni richiamate nella letteratura, peraltro tutt'altro che ampia, sull'argomento. L'approfondimento successivo, presentato nel terzo capitolo, sarà focalizzato sulle esigenze formative degli assistenti sociali in servizio e sulle agenzie formative che operano in tale settore.

Infine, quale concretizzazione di analisi sulle potenzialità di attivazione di processi di riflessività nel campo del Servizio Sociale a seguito dell'attivazione di processi valutativi, verranno presentati i risultati della sperimentazione di un questionario proposto ad alcuni operatori per valutare la percezione di questi in merito agli effetti di un corso di aggiornamento opportunamente realizzato alcuni mesi prima.

Nelle conclusioni si spera che la sintesi tra le riflessioni teoriche emergenti nel presente lavoro e gli spunti desumibili dalla pur rapida ricerca condotta possano giungere non solo a comporre una possibile prospettiva, ove il valore della formazione permanente si esprima come risorsa aggiuntiva alle competenze di base dell'assistente sociale, ma anche ad individuare quelle ricadute positive che la formazione permanente può conseguire nel migliorare la qualità degli interventi professionali degli assistenti sociali e, in ultima analisi, nel diminuire il disagio di chi, rivolgendosi per un aiuto ai Servizi Sociali, si afferma come il vero “cliente” finale di ogni intervento formativo correlato.

# 1 Formazione permanente e problematiche valutative

## 1.1 La formazione: tra ambiguità e multivalenze

Il tema della “formazione”, come quello più circoscritto della “formazione permanente” su cui è centrato il presente lavoro con specifico riferimento al Servizio Sociale, è stato trattato da un’ampia gamma di autori che, da ottiche teoriche e orientamenti di metodo differenti, hanno affrontato un argomento che sta suscitando crescente interesse tra studiosi e operatori. Questa estensione e questa eterogeneità rendono particolarmente difficile trovare definizioni e sintesi accettabili dalla generalità dei soggetti coinvolti, pur a titolo diverso, in questo campo.

Tuttavia i tentativi di eliminare le ambiguità e le imprecisioni, proprie di una qualunque definizione di formazione, non vanno necessariamente considerate positivamente quando mortificano quello che Demetrio (1994: 13) chiama - anche, paradossalmente, in virtù della frammentarietà e approssimazione dei punti di vista - “uno dei temi più appassionanti della ricerca epistemologica attuale” e per il quale lo stesso autore invita ad individuare una qualche convenzione del tutto contingente che permetta di usare la nozione non più in modo unidirezionale bensì “multivalente”, cooperando tra specialisti di diverse discipline per il raggiungimento di “finalità composite” (*ivi*: 14). Analoghe considerazioni vengono espresse da altri studiosi di fronte ai tentativi nominalistici di operare una distinzione concettuale tra educazione, formazione e istruzione particolarmente affrontate una trentina d’anni fa (Vairetti, 1998: 143 - 144), anche se rimangono in linea di massima valide le distinzioni - efficacemente sintetizzate da Tessaro (1997: 10 - 11) - tra formazione iniziale (che porta all’ingresso nel mondo del lavoro tramite l’acquisizione di nuove competenze), formazione continua (durante l’attività lavorativa “come continua generazione e riorganizzazione dell’esperienza”), educazione permanente (durante tutta la vita, come processo di sviluppo della globalità della persona) ed educazione degli adulti (ovvero l’insieme degli interventi educativi post-scolastici).

In questa sede si eviterà pertanto di individuare, tra le molte, un’unica definizione esaustiva e onnicomprensiva di “formazione”. Le pagine che seguono cercheranno di descrivere alcuni aspetti propri, auspicabilmente caratterizzati a livello multidisciplinare anche se in quella strumentalità precisata da Demetrio, che richiamano un’opportuna descrizione del “mondo della formazione” quale vasto campo di attività “educative” extra/post formali. Riprendendo, infatti, Lipari (1995: 7) e Moro (1998a: 11), tali attività si identificano in quelle che:

- 1) sono destinate ad adulti già impegnati nella (o da avviare alla) vita professionale,
- 2) hanno come punto di riferimento il mondo del lavoro e delle organizzazioni ad esso ascrivibili<sup>1</sup>,
- 3) si propongono finalità di apprendimento che riguardano fondamentali dimensioni cognitive, esperienziali o relazionali degli attori implicati.

Secondo tale accezioni, non appaiono pienamente soddisfacenti neppure i tentativi di classificazione delle definizioni<sup>2</sup> e gli accostamenti a termini quali “addestramento” o “training” talora proposti in sedi diverse.

La diffusione del termine viene generalmente fatta risalire al secondo dopoguerra e allo sforzo legato alla ricostruzione civile ed economico-produttiva delle nazioni coinvolte nel conflitto mondiale. Per tale ragione il concetto di formazione è stato dapprima utilizzato “quasi esclusivamente in termini di apprendimento e abilitazione a ruoli lavorativi, professionali, sociali”, ponendo l’accento sulla “acquisizione di competenze comportamentali e relazionali” (Nanni, 1997: 434-435). Contessa (1987, p. 886), infatti, sottolinea che il termine “formazione” risulta relativamente recente, e proveniente dalla cultura del mondo produttivo, e suggerisce che il suo definirsi come contesto autonomo vada inserito nell’ambito delle alterne vicende caratterizzanti il suo rapporto con l’educazione.

Recuperando parzialmente alcuni approcci utilizzati da Lipari (Lipari, 1991 e 1995: 184 - 186) a proposito della valutazione delle azioni formative, si potrebbero individuare quattro filoni di studio della formazione: quello pedagogico, interessato all’apprendimento e al processo integrativo dello sviluppo personale nell’adulto; quello sociologico, interessato al rapporto tra formazione e sistemi sociali; quello economico, attento alla valorizzazione delle risorse umane nei termini della promozione allo sviluppo; quello delle politiche sociali, con riferimento all’impatto sociale delle politiche attive del lavoro, tra le quali figura la

---

<sup>1</sup>In tale indicazione, ovviamente, si evidenzia la distinzione dall’istruzione “scolastica” destinata ai giovani. Quest’ultima – come è noto – presenta finalità di promozione culturale e di socializzazione, mentre la formazione in discorso va vista come “un fatto intrinseco al funzionamento di quei particolari “mondi sociali” che sono costituiti dalle *organizzazioni di lavoro*” ed un “ momento di trasmissione e acquisizione di un sapere tecnico e specialistico che si ritiene vincolante per un’efficace “prestazione di lavoro” (Quaglino, 1996: 35 - 36)

<sup>2</sup> È stato rilevato che l’analisi della letteratura, anche straniera, disponibile evidenzia l’assenza, nonostante i numerosi sforzi effettuati da più autori, di una sistemazione condivisa del concetto di “formazione”. I quattro principali tentativi di restrizione della polisemia di questo termine sono stati individuati da Margiotta e Salatin (1989: 28 – 33):

1. nell’analisi del concetto e nelle sue sovrapposizioni con l’*educazione*;
2. nella restrizione convenzionale dell’oggetto della formazione, tramite l’uso di aggettivazioni quale *professionale, permanente, psico-sociale...* o l’inserimento di complementi: *formazione a qualcosa, di qualcuno...*;
3. nel limitarsi ad una *definizione “tecnica”* rifacendosi, ad esempio, alla tradizionale ripartizione analisi dei bisogni/progettazione/realizzazione/valutazione;
4. nel definire varie tassonomie, tra le quali la più nota, è quella della formazione orientata al sapere, saper fare, saper essere.

promozione di interventi formativi di qualificazione, riqualificazione e aggiornamento professionale.

In questo primo capitolo, di carattere generale, si è ritenuto di puntare l'attenzione su due fenomeni ampiamente e variamente richiamati dalla pubblicistica sul tema: da un lato lo sviluppo di una nuova visione della "formatività" dell'età adulta che estende il valore delle azioni formative ben oltre la sfera delle prestazioni professionali (Demetrio, 1990: 25 e 1994: 24 – 25), dall'altro le trasformazioni subite dal sistema sociale e produttivo nella transizione verso l'attuale contesto post-moderno e post-industriale che, tra le altre cose, ha indotto opportuni sviluppi della cosiddetta "formazione permanente". E' anche in virtù di questa nuova centralità del tema trattato che la riflessione teorica sull'intreccio tra formazione e sistema sociale sembra assumere nuovo interesse, non solo nell'ambito della pluralizzazione di significati e di funzioni attribuibili alla formazione, ma anche nell'individuazione delle logiche che animano i processi valutativi, sempre più frequentemente praticati nei contesti formativi di riferimento.

## **1.2 La società post-industriale e la formazione permanente**

Le recenti trasformazioni dei sistemi produttivi dell'Occidente, ma non solo, correlate alle modificazioni riscontrabili nei sistemi sociali talora vengono fatte risalire a tre "shock trainanti", individuati nella nascita della società dell'informazione, nello sviluppo della civiltà scientifica e tecnica e nell'universalizzazione (globalizzazione) economica (Moro, 1998a: 20). Come è noto, il fenomeno trasformativo più rilevante in proposito sembra essere rappresentato, a partire dagli anni settanta, da un decentramento della produzione verso piccole unità produttive, che di fatto ha ridotto l'occupazione nelle grandi imprese manifatturiere, per condurre ad un incremento dei lavoratori nelle piccole imprese di servizi, nonché all'esternalizzazione della produzione di beni (il cosiddetto passaggio dalle catene di montaggio alle "isole di montaggio") e di servizi (ivi: 56 – 60). In altre parole, al criterio dell'economia di scala, tipico delle grandi organizzazioni della passata fase industriale, si sarebbe sostituito quello delle "economie di flessibilità strategica, gestionale e operativa" (Martini, 1999: 287).

Tali dinamiche sembrano aver profondamente ridisegnato la cultura produttiva della società, tendenzialmente caratterizzata da capacità di innovazione, primato della qualità sulla quantità, centralità della risorsa umana e capacità di ascolto e di apprendimento (Lipari, 1995: 10). Conseguentemente, in ambito industriale, le cosiddette crisi del taylorismo, come progetto organizzativo, e del fordismo, come modello tecnologico, sembrano aver fatto perdere competitività a quei contesti lavorativi caratterizzati dalla presenza di un numero

limitato di persone altamente specializzate, che coordinano e dirigono molti altri lavoratori con bassi livelli formativi. In linea di massima, si può affermare che “il lavoro è diventato più simbolico e relazionale e meno esecutivo e materiale” (Moro, 1998a: 60).

A proposito di competitività del sistema economico, il successo di nazioni caratterizzate dalla presenza di alti livelli di istruzione è stato interpretato alla luce della teoria del capitale umano, sviluppata da Schultz e Becker all’inizio degli anni sessanta, che avrebbe evidenziato una correlazione diretta tra il miglioramento della qualità della formazione dei lavoratori e il relativo aumento di produttività. Benché con le successive riflessioni teoriche critiche al riguardo (per citare le più note, la teoria della corrispondenza di Bowles e Gintis e la teoria credenzialista di Spence e Stiglitz), il superamento del fordismo, il rapido sviluppo tecnologico e la globalizzazione dell’economia si sia giunti a ridefinire il rapporto tra formazione e lavoro in termini parzialmente nuovi<sup>3</sup>, sembra essersi ormai consolidata e diffusa l’idea che l’istruzione e la formazione siano fattori rilevanti per lo sviluppo economico e che pertanto il denaro, anche pubblico, speso in tale direzione abbia a rappresentare un investimento con ricadute positive non solo sul sistema produttivo, ma più in generale sulla ricchezza stessa di una nazione (Fischer, 1998: 56 – 61 e Moro, 1998a: 23). In tal senso, la formazione cesserebbe di essere considerata un consumo per diventare un investimento (Moro, 1998a: 26). E sarebbe tale non solo per l’impresa o la collettività, ma anche per il singolo lavoratore: sempre più consapevole che, in un contesto di crescente precarietà e di mobilità occupazionale - per scelta o per necessità – ben più frequente che nel passato, la sua “spendibilità” sul mercato del lavoro sarebbe maggiore quanto più alta fosse la sua preparazione. Conseguentemente, come afferma Martini (1999: 296), “la cura dello sviluppo professionale sta diventando il principale oggetto di scambio tra imprese che richiedono dedizione, ma non possono più offrire sicurezza, e lavoratori che percepiscono le occasioni di lavoro come un momento decisivo della loro accumulazione in teoria, esperienza e relazione”.

La formazione, soprattutto quella caratterizzata da continuità, flessibilità e attenzione costante ai mutamenti della realtà organizzativa e umana dei contesti di lavoro, diventerebbe così una risorsa preziosa per affrontare il delicato passaggio da un itinerario formativo e lavorativo “pensabile come una carriera deterministica, predefinita, preparata da una formazione professionale e destinata a svolgersi tra “posti” di lavoro di un’impresa, di un’amministrazione o di un settore concepiti come sistemi stabili” ad “un percorso professionale, lavorativo e formativo insieme, di natura stocastica, tra occasioni e forme

---

<sup>3</sup> Fischer (1998: 61), a tale proposito, ha rilevato la necessità di ulteriori ricerche interdisciplinari approfondite che chiariscano meglio quali siano i fattori che rendono più produttiva la correlazione diretta tra formazione, produttività e ricchezza.

imprevedibili” (Martini, 1999: 290 – 291). Quest’ultimo cambio di traiettoria sembra condurre, inoltre, a ripensare sempre più l’impresa quale luogo di apprendimento, contribuendo ad abbattere la rigida separazione tra organizzazioni produttive e istruttive (Moro, 1998a: 36), oltre che soggetto di apprendimento, come sostenuto dagli approcci che si rifanno alla teoria della *learning organization*.

### **1.3 Una nuova “formatività” dell’età adulta**

Parallelamente alle trasformazioni socio-economiche pur rapidamente richiamate, sembra essersi verificato anche un profondo mutamento nel modo di considerare l’età adulta e le sue potenzialità di apprendimento.

Le scansioni temporali riferite all’età della vita - già con il diffondersi delle dinamiche socio-culturali della modernità, ma ancora più con l’irrompere del cosiddetto “post-moderno” - avrebbero perso molte delle demarcazioni tradizionali sia nell’ambito del “privato” (matrimonio, maternità e paternità), che in quello del “pubblico”, dove il ciclo istruzione-lavoro-pensione non si rapporterebbe più alla linearità di un tempo. Di fatto, all’essere giovane, adulto o anziano non sembrano più associarsi univocamente le immagini di sviluppo, stabilità o decadimento proprie di molte rappresentazioni delle età della vita tipiche del passato. Grazie allo Stato sociale e di diritto, nonché ai vari liberalismi economici e culturali, all’”adulto” e al “vecchio” (per il quale, in conseguenza dell’allungamento medio della vita, si è dovuta affiancare alla tradizionale “terza età” l’invenzione di una quarta e addirittura di una “quinta età”) viene riconosciuta la “possibilità di rivivere o interpretare per la prima volta esperienze che un tempo erano riservate a particolari momenti dell’esistenza e mai più” (Demetrio, 1990: 25). Tra gli altri esempi, l’indubbio successo dentro e fuori dell’Europa delle Università della Terza Età mostra che la capacità di apprendere e di manifestare curiosità e apertura per ciò che è nuovo e sconosciuto non può essere considerata appannaggio esclusivo delle prime fasi della vita.

Il superamento dell’idea di stabilità dell’adulto (da ritenersi quindi non più, come nel passato, soggetto compiuto e stabile) ha introdotto nuove rappresentazioni della “formatività” adulta, cioè della possibilità data a donne e uomini non più giovani di “collocarsi” in formazione (Demetrio, 1990: 25). L’apertura di nuovi spazi alla riflessione pedagogica ha condotto, tra le altre cose, anche alla creazione di un nuovo termine, l’”andragogia”, più adatto a focalizzare un adulto che ha bisogno e capacità di autoguidarsi, che sa valutare la propria disponibilità ad apprendere e che è interessato a imparare quanto sia correlato alla soluzione di problemi concreti e quotidiani (Knowles, 1993).

In particolare, viene oggi ampiamente riconosciuta la specificità dell'apprendimento degli adulti che, secondo Knowles (1996: 75 - 76), sarebbe caratterizzato:

1. dal bisogno sia di conoscere le ragioni per le quali si deve apprendere una determinata cosa, che di valutarne i relativi costi e benefici, prima ancora di iniziare tale apprendimento;
2. dal bisogno dell'adulto, in quanto tale, di essere considerato e conseguentemente trattato come un soggetto che è capace di autodirezione e che, per ottenere il rispetto di tale sua peculiarità, chiede al formatore di essere trattato come un "discente che si autogoverna" e non più, come avveniva nell'istituzione scolastica tradizionale, come un "discente dipendente";
3. dal patrimonio di esperienza che l'adulto ha in sé e che, pur essendo talvolta correlato ad abitudini e pregiudizi che possono frenare l'apertura al nuovo, è un'utile risorsa che, opportunamente valorizzata dal formatore, consente l'efficace sperimentazione di tecniche d'insegnamento attivo;
4. da una disponibilità ad apprendere condizionata alla possibilità di un effettivo e utile impiego delle nuove conoscenze e competenze per affrontare le situazioni della vita reale;
5. dalla centratura sulla vita, ovvero sul compito e sul problema, e non più sulla materia dell'apprendimento, come avviene per i bambini e i giovani;
6. da motivazioni non tanto legate a fattori estrinseci (un impiego migliore, una promozione, un aumento di salario e così via), ma piuttosto intrinseci (il desiderio di migliorare il livello di autostima, la qualità della vita, la responsabilità personale, la soddisfazione sul lavoro e così via).

Tali peculiarità rendono l'apprendimento adulto profondamente diverso da quello dell'età dello sviluppo e hanno quali conseguenza diretta l'inefficacia di modalità d'insegnamento che non tengano conto della dimensione etica ed esistenziale dell'uomo e della donna non più giovani.

Infatti, come afferma Demetrio (1997: 29), l'apprendimento dell'adulto e dell'adulta viene generato da quelle "apicalità esistenziali" individuate in eventi della vita affettiva (sessuali, amicali, genitoriali, conviviali, ecc.), operativi (lavorativi, intellettuali, pratici, ecc.), ludici (distensivi, disimpegnati, festosi, trasgressivi, avventurosi, ecc.), o luttuosi (morte, malattie, sofferenze e depressioni, disagi, ecc.). Questi "appuntamenti" indurrebbero alla ricerca e costruzione di significato nell'ambito di un'accezione di educazione "comprensiva" e caratterizzata nell'adulto dalle tre note macrodimensioni: educazione permanente, educazione degli adulti, educazione in età adulta, quando ci si riferisca ai piani,



rispettivamente, comprensivo e strategico, intenzionale e istituzionale (comprensente l' "educazione professionale"), fenomenologico ed esistenziale (ivi: 15 - 20).

In particolare, l'educazione in età adulta andrebbe associata a tutte quelle circostanze, né istituzionalizzate né specificatamente connotate, in cui le persone ripensano il proprio ruolo e la propria posizione nel mondo rispetto a se stessi, agli altri e ai contesti di appartenenza. Con tale nozione si intende sottolineare la presenza dell'educazione nell'età adulta a prescindere dall'adesione a qualunque forma di offerta formativa. L'educazione degli adulti, invece, designerebbe ogni forma di esperienza, indifferentemente spontanea o organizzata, che conduca all'arricchimento o completamento della preparazione utile a fronteggiare le necessità e i compiti che sono propri dello stato di adulto e che sono connessi a specifiche condizioni lavorative, familiari, di ruolo e di responsabilità (Tramma, 1997: 44).

In tale prospettiva, di carattere generale e inclusiva, quindi, anche degli aspetti legati alla vita lavorativa, l'età dell'apprendimento supera i confini di un tempo e l'apprendimento stesso diventa *long-life learning*. Gli individui, oggi più di ieri, si ritroverebbero pertanto ad essere "costantemente impegnati in processi di apprendimento e auto-apprendimento, al di là delle strutture (formative o lavorative) in cui sono collocati in specifiche fasi della vita" (Oliva, Palumbo e Samek Lodovici, 2000: 81).

In questo modo il rapporto tra educazione e formazione viene ricomposto in un'ottica di reciprocità. Come afferma Tramma (1997: 54), "l'educazione come azione specializzata, dotata di un proprio quadro di riferimento teorico e di propria tradizione, viene compresa all'interno del più vasto campo delle azioni formative o, viceversa, la formazione può venire compresa all'interno di una strategia educativa come azione specializzata, progetto delimitato e riconoscibile".

#### **1.4 Formazione continua per il "lavoratore" o per la "persona"?**

Il pur rapido richiamo alle istanze di flessibilità provenienti dal sistema socio-economico e alla nuova formatività adulta sembra consentire una maggiore comprensione della specifica tematica qui in esame.

Infatti le numerose definizioni di formazione continua o permanente, presenti nella letteratura usuale (come anche nei documenti di carattere contrattuale o normativo redatti sul tema, ovviamente con lo scopo di "dare ordine" al campo, più che di "descriverlo"), sembrano fare riferimento principalmente a due tipi di distinzioni o contrapposizioni: da un lato la formazione permanente rispetto a quella iniziale; dall'altro la formazione appiattita sul mondo del lavoro e sulla "manutenzione" delle competenze professionali rispetto alla formazione come elemento di sviluppo di un progetto globale di vita, nell'ottica della cosiddetta *long-life*

*learning* (in altre parole: la formazione del “lavoratore” contrapposta a quella della “persona”). Il tutto avviene in un alternarsi di estensioni o restrizioni del campo semantico a cui va ascritta la formazione continua o permanente, con l’ulteriore complicazione rappresentata dal fatto che spesso con il termine “formazione” privo di qualunque aggettivazione si fa riferimento ambiguamente ora ad un campo di significati, ora all’altro.

Tra le definizioni estensive maggiormente centrate sul soggetto “lavoratore” va sicuramente ascritta quella di Lichtner (1996: 45 – 46) secondo cui “per formazione continua dobbiamo intendere tutte le attività formative rivolte a lavoratori, occupati e non, a tutti coloro che sono presenti o si affacciano sul mercato del lavoro. Le tipologie di offerta formativa possono essere estremamente diverse: dall’aggiornamento “ricorrente” e dalla specializzazione professionale agli alti livelli (i *master*, la formazione post-universitaria, e tutto ciò che va sotto il nome di *management education*) agli interventi di riqualificazione per lavoratori espulsi dal processo produttivo, a tutte le misure di orientamento, riorientamento, pre-formazione, formazione per l’impiegabilità, rivolte alle fasce deboli del mercato del lavoro”.

Nello stesso solco di pensiero sembra inserirsi Infelise (1996: 198), quando afferma che in Italia, “secondo l’approccio che oggi appare più diffuso, la formazione continua verrebbe a comprendere tutta la formazione “ulteriore” a quella iniziale ed il termine “continua” esprimerebbe l’affermazione di un processo che accompagna le persone per tutta la vita attiva”. Alla luce anche dell’esame della normativa italiana sull’argomento, la “Formazione Professionale Continua” (sic), rileva sempre Infelise (ivi) “si configura come uno spazio di azioni normative, finanziarie, organizzative e della società civile (singoli e organizzazioni) che include tutta la formazione destinata ad occupati, a prescindere dal suo obiettivo strategico e dal livello professionale delle persone cui si indirizza (di base o superiore, manageriale o tecnico-specialistica) e quella destinata a persone in mobilità e a disoccupati, secondo l’ampia accezione di formazione “ulteriore” a quella iniziale”.

Particolarmente associato al mondo del lavoro risulta anche il termine, invero di uso non frequente, di “formazione aziendale” che indica “l’insieme delle pratiche intenzionali programmate ai fini dell’apprendimento per il lavoro, intraprese e finanziate dalle aziende e dalle organizzazioni di appartenenza degli individui a cui tali pratiche si rivolgono. Attività di questo tipo si svolgono non solo nelle aziende, ma anche in enti e istituzioni pubbliche e private (*omissis*) ma è nella dimensione dell’azienda, intesa come entità organizzata ai fini di un risultato economico, che la formazione del personale nel e per il lavoro si è maggiormente sviluppata in Italia, tanto da venire assunta come paradigma da quelle altre attività”

(Bellamio, 1996: 203). Rispetto alla formazione professionale, la formazione aziendale sarebbe contraddistinta da spiccate qualità integrative e surrogatorie rispetto alle carenze del sistema educativo istituzionale (con chiaro riferimento al raccordo tra conoscenze, abilità e competenze e loro pratica esplicitazione nell'azienda), dal suo "carattere completamente privatistico" (ad eccezione delle iniziative realizzate con il sostegno del Fondo Sociale Europeo, le attività di formazione aziendale sono realizzate e soprattutto finanziate dalle aziende stesse), dal forte collegamento dell'apprendimento dell'individuo alle specifiche esigenze operative del suo lavoro e da un accentuato orientamento al risultato (ivi: 203 - 204).

Colasanto (1998: 36), invece, apre ad una maggiore attenzione alla "persona" e considera i concetti di "formazione ricorrente" e "formazione continua" come locuzioni analoghe nell'indicare precisamente quella "vasta gamma di interventi formativi, volti specialmente ai bisogni professionali dei singoli così come delle imprese e orientata ad accompagnare e sostenere adeguatamente le persone nell'ormai difficile e sempre più articolato percorso della vita lavorativa, ma soprattutto nella definizione del proprio progetto di vita". Lo stesso autore (ivi: 46) completa l'accennato rovesciamento di prospettiva riportando una definizione dell'UNESCO, che afferma essere la formazione permanente un insieme di attività che permetterebbero all'individuo sia "di sviluppare le sue conoscenze e le sue capacità lungo tutto il corso della sua vita e di migliorare le sue condizioni di esistenza", sia, "nelle diverse fasi della sua vita, di perfezionare le attitudini, le conoscenze e le competenze richieste per l'esercizio di un impiego o di un mestiere, o di acquisirne delle nuove".

Con ancora maggiore forza, Demetrio (1994: 24 - 25) contesta la finalizzazione dell'apprendimento nelle organizzazioni all'esclusivo "incremento delle prestazioni professionali del soggetto rispetto agli interessi dell'ente o dell'impresa di appartenenza", ma invoca ricadute di tale sviluppo cognitivo anche nella sfera privata. Altrove, lo stesso autore fornisce ulteriori chiarimenti a tale punto di vista, affermando che il concetto di formazione "sintetizza in un unico termine due modalità di trasmissione del sapere: quella educativa, attinente per convenzione al mondo dei valori, dei comportamenti, delle finalità, e quella istruttiva o addestrativa. Modalità apparentate da un comune tramite, costituito dall'apprendimento (educazione e istruzione, che comunque implicano l'acquisizione di qualche sapere) e dalle fenomenologie del cambiamento" (Demetrio, 1997: 39). E più avanti, dopo aver rilevato il diffuso scadimento della formazione permanente ad attività di aggiornamento e riqualificazione "sul o per" il lavoro in conseguenza dalla perdita del respiro problematico che dovrebbe attraversare la formazione stessa (ivi: 40), Demetrio pone

un'interessante distinzione tra successo educativo e successo formativo. Questi sarebbero attestati rispettivamente da esiti che "pervadono la complessiva identità del soggetto" e dal "conseguimento degli obiettivi dell'agenzia formativa e quindi dall'adattamento ai suoi fini" (ivi: 43). In questo modo si dimostrerebbe palese l'associazione, operata dall'autore citato, tra educazione e globalità della persona da un lato, e formazione e ruolo lavorativo dall'altro.

Tale dibattito in ambito pedagogico sulla problematicità del rapporto tra formazione orientata al lavoro in tutte le sue varianti (qualificazione, riqualificazione, aggiornamento professionale, specializzazione) e formazione generale o educazione ("disinteressata, orientata allo sviluppo personale, ecc.") (Lichtner, 1996: 37) rimane quanto mai aperto tra gli studiosi di "scienze della formazione" e, quantomeno nell'ultimo ventennio, sembra essere stato soggetto ad alterni mutamenti, con specifico riferimento proprio al rapporto dialettico tra formazione ed educazione.

Infatti, come sostenuto da Desinan (2002: 41), se nei primi anni ottanta "la formazione ereditava e portava ad attuazione quell'esigenza di scientificità che la pedagogia non era stata in grado di realizzare e ne diventava il salvagente", progressivamente negli anni novanta, caratterizzati dall'intensificarsi nelle varie discipline di studio dell'uomo del dibattito sul senso e i possibili sviluppi delle società postmoderne, la formazione ha conquistato autonomia dall'educazione poiché si è manifestata con più forza come il fattore chiave del progresso tecnologico ed economico. "Il legame tra formazione e sviluppo economico viene considerato ineludibile tanto da condurre al progressivo aumento di finanziamenti destinati a incrementare il numero e la profondità degli interventi in questo campo. Si parla infatti sempre di più di una formazione che dovrebbe continuare lungo tutto l'arco di esistenza dell'individuo" (ivi: 31).

Negli stessi anni, tuttavia, i cambiamenti nel campo dell'educazione (necessità di acquisire una mente aperta, capace di affrontare la diffusa incertezza del mondo postmoderno, e di una "rilettura dei valori morali e civili" come "condizione essenziale perché le luci della postmodernità non vengano oscurate dalle ombre"; uno "spostamento dal tema dell'ideale dell'uomo a quello della sua integralità") ed in quello della formazione (in primo luogo l'emergere della rilevanza delle componenti umane della formazione, rispetto alle componenti pratiche e professionali) hanno portato alla convergenza tra le due prospettive su più campi. Tra questi possono essere citati: il rapporto con l'etica, l'incidenza delle esperienze relazionali, la necessità dell'organizzazione, l'utilizzo efficace della comunicazione (ivi: 41 - 48).

Ad analoghe conclusioni sembrano giungere anche altri autori, quando sottolineano l'"inumanità" della finalizzazione della formazione alla produttività (in virtù della diffusione

di processi produttivi a crescente alta intensità di conoscenza) e alla competitività (è “vincente” l’organizzazione che ha la forza lavoro più istruita e professionalizzata a tutti i livelli). benché vi sia anche l’ammissione che la formazione da imperativo di produttività si sarebbe trasformato anche in un forte impulso alla formazione generale degli adulti (Lichtner, 1996: 42).

A ciò, particolarmente secondo Palumbo (2000b: 70 – 74), si sarebbe giunti anche in virtù dell’affrancamento, raggiunto con pienezza solo negli anni novanta, della doppia sudditanza della formazione nei confronti sia della scuola (in conseguenza di una maggiore flessibilità e rispondenza ai bisogni da parte della formazione) che del mondo del lavoro, o – meglio – di quella strumentalità e appiattimento degli interventi formativi alle esigenze produttive non più in sintonia con un contesto attuale caratterizzato da nuove relazioni tra conoscenze, competenze, abilità e ruoli. Tutto questo sembra condurre a processi di educazione continua che, andando a sfumare nell’educazione permanente, si caratterizzerebbero oggi per la pluralizzazione dei significati e delle sue funzioni.

Vairetti (1998: 145) sembra esprimere concetti analoghi allorché annota quanto la formazione sia efficace “quando produce negli individui lo sviluppo delle competenze più utili al funzionamento del sistema sociale ed economico” e quando viene declinata nella sua doppia polarità di servizio alla persona per lo sviluppo delle proprie competenze e identità, e di strumento di politica economica e sociale per rispondere a fabbisogni professionali del sistema (ivi: 145).

D’altra parte, De Sanctis e Lion (2000: 180 - 186) osservano che l’impatto di ogni evento formativo debba essere riconosciuto non solo nell’intreccio di effetti sostanziali, ma anche di quelli simbolici, ossia relativi alle percezioni, ai sentimenti, ai valori, ai rituali, ai momenti e fasi di passaggio oppure di rinnovamento. Si pensi, ad esempio, a tale proposito al forte valore simbolico di certe esperienze formative effettuate tramite gruppi, viaggi di studio o inserimenti in aziende diverse da quella di appartenenza. Un secondo possibile asse di analisi sembra rappresentato dalla dicotomia tra effetti attesi ed effetti inattesi. Il riconoscimento di questi ultimi risulterebbe particolarmente importante in considerazione della riscontrata debolezza della teoria del “cambiamento programmabile” che afferma essere le decisioni sempre traducibili in comportamenti che riflettono idee (ivi, 187). In tale campo appare con particolare significato il valore di un’attenzione alla formazione come campo d’azione che incide sull’intera persona e non solo su una delle sue possibili dimensioni, quale quella dell’identità professionale o lavorativa.

Conclusivamente l'ampliamento dei confini della formazione permanente verso lo sviluppo globale dell'individuo e il problema del "rapporto tra finalità generale intrinseca di ogni intervento educativo, cioè l'autonomo sviluppo della personalità in dimensione globale, e quella specifica di questo tipo di formazione" (Bellamio, 1996: 204) sembra porre un'autentica sfida all'integrazione delle diverse "anime" della formazione stessa, e il relativo dibattito, lungi dall'essere risolto, emerge per un notevole interesse rispetto alle possibili contaminazioni e agli arricchimenti reciproci provenienti da riflessioni ad alto contenuto di interdisciplinarietà.

### **1.5 La formazione continua tra "adattività" e "generatività"**

Alla luce delle considerazioni sopra riportate, sembra interessante l'affermazione secondo la quale la formazione interviene su due piani, ovvero su quello della socializzazione e della valorizzazione dell'individuo sia in quanto tale, sia in quanto forza lavoro potenziale o reale (Oliva, Palumbo e Samek Lodovici, 2000: 101).

Tuttavia una comprensione più profonda della natura della formazione, sia di quella iniziale che di quella continua, non sembra poter prescindere dall'inserire tale tematica nel più ampio dibattito sviluppato intorno allo studio dei sistemi sociali<sup>4</sup>.

Di particolare interesse, a tale proposito, sembra una specifica sintesi presentata da Maggi (1991a, 14 - 24) a partire dal considerare la formazione quale "attività organizzata, per altro in rapporto con una più ampia attività organizzata", in quanto "i sistemi sociali, producendosi e sviluppandosi richiedono e producono, tra altre attività, anche attività di formazione" (ivi: 10).

Alla dicotomia oppositiva tra una visione meccanicistica o organicistica della realtà sociale, ove il sistema è predeterminato rispetto ai soggetti agenti, e una concezione che definisce il sistema sociale come prodotto concreto delle interazioni tra gli attori, viene accostata una terza corrente di pensiero, sviluppata a partire da Max Weber, che considera la società come rete di azioni e relazioni.

Nella logica del sistema meccanico, basata su una razionalità di tipo oggettivo e assoluto, la funzione della formazione è, come nel caso dell'addestramento del lavoratore secondo il taylorismo e il fordismo o dell'educazione scolastica degli Stati totalitari, quello di adeguare il soggetto alle richieste del sistema, in modo che lo stesso possa svolgere i compiti assegnati nelle modalità prescritte (ivi: 15). I limiti di tale modo di vedere, che – come si vedrà più avanti, a proposito della valutazione degli interventi formativi - diventano poi quelli

dell'approccio comparativo obiettivi-risultati, sono palesi nell'aleatorietà delle nostre intenzioni e nell'irriducibilità dei processi sociali al comportamento di sistemi meccanici (Lipari, 1995: 162).

In una logica adattiva, e quindi dinamica, che permea invece la visione organicistica – nell'ambito della quale, tra le altre cose, va collocato il celebre modello AGIL di Talcott Parsons - i ruoli possono essere interpretati in maniera flessibile, benché nel rispetto dei requisiti del sistema, e quindi ad esso funzionali, per cui la formazione “è apprendimento (...) che coinvolge la crescita dei soggetti (...), cambiamento del soggetto verso l'apprendimento del ruolo e anche, in prospettiva, cambiamento, ridisegno del ruolo entro gli spazi di flessibilità del sistema e verso gradi di maggiore funzionalità” (Maggi, 1991b: 17).

In una sorta di opposizione ai due precedenti approcci, per i quali la funzione della formazione, come elemento sistemico, risulterebbe quella di contribuire all'integrazione, sembra essersi affermata la logica dell'attore e del sistema concreto. In tale contesto, la formazione sarebbe chiamata ad aiutare i soggetti nell'acquisire maggiore consapevolezza e comprensione della realtà concepita come una costruzione sociale definita dalle interazioni fra soggetti diversi (ivi: 18 – 19).

Infine, risulta emergente anche un altro possibile approccio, quello della logica dell'azione, ove la formazione perseguirebbe l'obiettivo di supportare la riflessione del processo organizzativo su se stesso e rappresenterebbe uno degli elementi fondanti dell'autorganizzazione e del mutamento continuo del sistema (ivi: 21 – 23).

A ciascuno dei richiamati quattro schemi di riferimento, corrisponderebbe un modo diverso di considerare il formatore che viene visto come istruttore o integratore (nella logica meccanicistica e in quella organicistica) o come psicologo-psicoterapeuta (nella logica dell'attore) oppure come funzione diffusa in quanto tutti i soggetti coinvolti nel processo organizzativo parteciperebbero alla definizione della formazione (nella logica dell'azione). Con riferimento ai primi due approcci sopra succintamente descritti, diversi significati vengono così attribuiti anche all'esperienza (“fare esperienza” per apprendere vs. “apprendere dall'esperienza” per sviluppare la riflessione) e al cambiamento, che può essere finalizzato alla trasformazione del soggetto in vista di una sua maggiore funzionalità nell'ambito di un sistema statico, oppure alla realizzazione di nuove modalità relazionali interpersonali che costantemente ridefiniscono gli stati d'equilibrio del sistema (ivi: 14 - 20).

---

<sup>4</sup> Per un'analisi sociologica comparata al riguardo si veda: Giorio, Giuliano, 2000, *Strutture e sistemi sociali nell'attuale dinamica valoriale : indicazioni istituzionali per una sociologia planetaria comparata*, Padova, CEDAM.

La modellistica sinteticamente richiamata, secondo la proposta di Maggi, da un lato sembra consentire una collocazione più precisa del tema, ma dall'altro porta a problematizzare ulteriormente i criteri interpretativi dell'attuale assetto della formazione.

Sempre a proposito della funzione della formazione nella società, con particolare riferimento a quella post-industriale, può essere di particolare interesse richiamare la contrapposizione posta da Moro (1998a: 105 – 106) tra un approccio “ortodosso” e un approccio processuale o comunicativo. Nel primo caso “il fine della formazione è quello di promuovere una reciproca interpretazione (e funzionalità) fra attori sociali e sistemi organizzativi per garantire l'equilibrio e il buon funzionamento del sistema sociale. Questa finalità di fondo può essere perseguita da sistemi formativi organizzati in modo anche molto differente fra loro, che si articolano intorno a istituzioni diverse come la scuola o l'impresa, che perseguono obiettivi parzialmente diversi come l'adeguamento dell'individuo al suo ruolo sociale complessivo o ai bisogni organizzativi dell'impresa” (ivi). Nel secondo caso l'intreccio di interazioni tra individui, imprese e sistema sociale verrebbe continuamente ridefinito e rinegoziato all'interno della complessità di bisogni e valori caratterizzanti la società contemporanea (ivi: 105).

La formazione permanente, quindi, sembra poter ricevere impulso proprio da questa trama di relazioni inserite in uno scenario sociale sempre più complesso e in un ambiente produttivo ad elevato e crescente livello di competitività. L'insufficienza del percorso scolastico e formativo che immette nel mondo del lavoro appare del tutto palese non solo nel campo dell'industria, caratterizzata, come è noto, da una elevata ricorrenza di trasformazioni tecnologiche, ma anche in quello dei servizi pubblici e privati, i quali, sul piano organizzativo e delle metodologie di lavoro, sono stati interessati soprattutto negli ultimi decenni da profonde trasformazioni, sia sul lato della domanda che su quello dell'offerta. In quest'ultimo caso, tra gli altri cambiamenti riscontrabili, si è assistito alla sperimentazione di nuovi modelli organizzativi e all'inserimento di logiche “privatistiche” negli apparati pubblici, in difficoltà per la riduzione delle risorse disponibili ed alla ricerca di legittimazioni per ridisegnare rapporti e ridistribuire competenze tra una pluralità di soggetti emergenti dalle diverse sfere del mercato e dalla società civile. Parallelamente a ciò, o meglio già a partire dal periodo dalla fine degli anni sessanta e l'inizio degli anni settanta, la crisi del “modello acquisitivo tradizionale dell'istruzione”, che valorizzava quest'ultima in quanto utile per conseguire posizioni di prestigio, sembrò condurre al superamento di un'ottica funzionale e utilitaristica che vedeva la formazione come “bene strumentale di investimento”, dando spazio all'idea di una formazione intesa come “bene espressivo di consumo” per la realizzazione di se stessi e



l'espansione delle proprie potenzialità a prescindere da un loro impiego nel lavoro. Conseguentemente, anche il sistema della formazione appare ridefinirsi secondo criteri di policentrismo (con riferimento al proliferare di nuove agenzie e occasioni di formazione), interdipendenza e integrazione (Besozzi, 1998b: 15 – 21).

Il percorso accennato potrebbe essere letto semplicemente come un adeguamento della formazione ad una sua funzione adattiva evidenziata, come si è visto, dalla logica organicistica. Sotto tale aspetto, soprattutto l'“invenzione” della formazione permanente potrebbe essere interpretata come la conseguenza necessaria dell'impossibilità, da parte di ciascun lavoratore, di sostenere adeguatamente, con i soli strumenti della formazione iniziale, il proprio ruolo professionale in un contesto sottoposto, oggi più di ieri, a rapide, continue e profonde trasformazioni.

Tuttavia, come testimoniano gli studi sull'*organizational learning*, la scoperta e la valorizzazione dell'apprendimento implicito all'interno dell'organizzazione, attraverso una sua trasformazione trasferibile ad altri, sembra offrire la possibilità di passare da una formazione adattiva ad una formazione generativa (Lipari, 1995: 36). E' questo un aspetto paradossalmente contraddittorio della formazione odierna, in quanto, come evidenzia Bellamio (1997: 115), questo tipo di formazione, necessariamente aperta e volta alla creazione, entra in conflitto con la necessità di ordine insita nella gestione delle organizzazioni. Tuttavia il “disordine creativo” appare anche oggi il contesto che produce le risposte più efficaci per superare le diverse forme di selezione competitiva a cui sono sottoposte sia le aziende inserite nel mercato globalizzato, sia altri tipi di istituzioni quali, ad esempio, quelle pubbliche dei servizi alla persona.

Riassuntivamente la formazione nelle società industriali, adattando i ruoli al sistema, ma anche fornendo potenzialmente alle singole soggettività possibili strumenti per trasformare il sistema, non può essere descritta con un unico modello di riferimento esplicativo di un suo rapporto con la società, ma sembra interpretabile solo con relazioni di interdipendenza e multidimensionalità: la prima “consente di cogliere i rapporti di interazione fra la realtà educativa e gli altri ambiti sociali (politico, economico, giuridico, ecc.) senza ridurre la prima a mera funzione dei secondi, ma riconoscendo la sua autonomia e significatività”; la seconda aiuta a “tener conto dei molti livelli o fattori che insieme concorrono a definire gli scopi educativi e le caratteristiche di un sistema di istruzione” (Besozzi, 1993: 68 - 69).

## 1.6 **Lo sviluppo della valutazione della formazione**

L'incontro di due campi quali quelli della valutazione<sup>5</sup> e della formazione, di per sé complessi già nel loro sviluppo autonomo, sembra aver condotto alla realizzazione di una articolata gamma di esperienze, ad una vastissima produzione di studi e all'elaborazione di metodi specifici, associabili ad un ampio campo di referenti culturali e tecnici. La varietà e la multiformità della letteratura sul tema hanno indotto Lipari (1995: 106) a rilevare una sorta di "surplus di produzione teorica e metodologica".

A tale risultato si è giunti in un arco di tempo relativamente breve a partire dagli anni cinquanta. Successivamente, la pratica valutativa applicata alla formazione sembra essersi gradualmente affermata in tre diversi contesti: nei sistemi scolastici, in concomitanza con il rinnovamento delle politiche educative; nelle imprese, nell'ambito della crescente attenzione alla gestione delle risorse umane, e, infine, "nel vasto campo delle politiche di "formazione continua" nella quale sono coinvolti vari gruppi di attori, ciascuno dei quali è portatore di specifici (e talora differenziati) interessi valutativi" (ivi: 103).

Tessaro (1997: 11) afferma che i primi programmi strutturati di valutazione (collocati per gli USA negli anni sessanta e per l'Europa a fine anni settanta) sono stati "concepiti come un'opportunità da parte dei ricercatori sociali di coadiuvare i responsabili delle politiche formative nel cercare di controllare e di verificare l'impatto sociale e professionale di un progetto formativo".

Sul piano degli oggetti, secondo Muscella (1998: 166), il ricorso al processo di valutazione in ambito formativo avrebbe preso avvio dall'esame del gradimento di un corso da parte degli utenti per poi passare alla verifica degli apprendimenti, dei risultati cognitivi e della trasferibilità di quanto appreso nell'impresa.

In Italia, l'evolversi di tali forme di valutazione si sarebbe collegato in special modo a problemi di trasparenza, soprattutto nella Pubblica Amministrazione e con specifico riferimento alle modalità di finanziamento per i relativi corsi, nonché a specifiche esigenze di singoli centri di formazione professionale (ivi). Tuttavia, fino ad anni recenti si sarebbero realizzate solo poche esperienze documentate di valutazione (Palumbo, 2000b: 77). E tale constatazione trova un adeguato riscontro in base a quanto sostenuto da Infelise (1996: 196) a proposito dell'inappropriatezza di un "sistema di formazione continua in Italia", non per

---

<sup>5</sup> Fra le numerose definizioni di valutazione disponibili in letteratura si richiama qui quella formulata da Palumbo (2001a: 61) che parla di "complesso di attività coordinate, di carattere comparativo, basate sulla ricerca delle scienze sociali e ispirate ai suoi metodi, che ha per oggetto interventi intenzionali e in quanto tali dotati di razionalità strumentale o sostantiva, con l'obiettivo di produrre un giudizio su di essi in relazione al loro svolgersi o ai loro effetti". Tra le pubblicazioni sul tema, con specifico riferimento anche alle distinzioni tra valutazione e ricerca valutativa, si veda il recente testo di Claudio Bezzi (2001). *Il disegno della ricerca valutativa*, Milano, FrancoAngeli.

l'assenza di esperienze, che anzi sarebbero numerose, frequenti e qualificate, ma perché gli stessi fondamenti concettuali e delimitativi rispetto ad altri sistemi formativi sarebbero tuttora in corso di definizione. A tal proposito non sembra potersi trascurare il fatto che documentare e valutare risultino attività indispensabili per colmare non pochi ritardi elaborativi.

Attualmente, anche in Italia, i processi valutativi si rapportano ovviamente all'incremento numerico dei soggetti istituzionali che concorrono alla definizione degli interventi e alla conseguente necessità che gli stessi possano conseguire una maggiore legittimità per il proprio operare. Un esempio di tale tendenza è rappresentato dalla disponibilità di ingenti risorse di derivazione europea per la realizzazione di progetti di formazione professionale (Palumbo 2001a: 8), anche se la scarsa diffusione di una cultura della valutazione in questo campo sarebbe aggravata dall'abitudine ad una rendicontazione soprattutto formale e riferibile proprio a tale tipologia di aiuti (Neglia, 1999: X). Analoghi effetti sembrano poter essere prodotti da procedure di accreditamento già attivate o in fase di attivazione, sia a livello nazionale sia a quello regionale, in ordine all'attribuzione di finanziamenti pubblici agli enti di formazione od al riconoscimento di crediti formativi che particolari categorie professionali, come ad esempio quasi tutto il personale della Sanità, sono impegnate a conseguire per espresse previsioni della normativa italiana.

Tra i fattori che concorrono ad accrescere l'attuale complessità della valutazione della formazione e dei sistemi coinvolti, vanno inoltre annoverati non solo l'accennata diversificazione delle tipologie di committenza di servizi formativi (imprese, amministrazioni pubbliche, famiglie) e, più in generale, delle istituzioni interessate alla qualità della formazione (governo, sindacati, organizzazioni di rappresentanza degli imprenditori), ma anche la continuità del percorso formativo e, quindi, dell'alternanza "formazione - lavoro" (Neglia, 1999: 10). Ciò sembra aver comportato: da un lato l'ampliamento del *focus* di valutazione all'intero sistema educativo e formativo (allievi, docenti, *curricula*, progetti, strutture) condotto ricercando una corretta comparazione tra enti e realtà socio-culturali tra loro molto diverse o addirittura - come rileva Palumbo (2000b: 74) - superando la valutazione delle strutture a favore della valutazione dei percorsi; dall'altro la necessità di trovare risposte soddisfacenti ai problemi di credibilità delle istituzioni cui è attribuito il compito di valutare e che, nel loro complesso, dovrebbero comporre un sistema "credibile, dialogico e deliberativo" (Neglia, 1999: 10). A tale riguardo sembra essersi posta da più parti l'esigenza di definire e regolamentare i rapporti tra gli organismi interessati, le autorità pubbliche e le istituzioni formative, anche con riferimento all'utilizzo delle informazioni provenienti dalla stessa valutazione (ivi: 5 - 10).

Questo insieme di indicazioni, comunque, associato alla già rilevata pluralizzazione dei significati e delle funzioni della formazione sembra aver condotto ad una qualche crisi dei metodi valutativi della formazione, con una stessa conseguente improponibilità di un modello “standard” di valutazione (Palumbo, 2000b: 74 – 75). Emergerebbe, pertanto, l’opportunità di un adeguato pluralismo di impiego nei metodi di valutazione, tale da poter tenere conto (ivi):

- 1) della pluralità di obiettivi della formazione,
- 2) della difficoltà di definire e misurare le variabili e i risultati della formazione,
- 3) del problema della generalizzazione dei risultati.

### **1.7 Le possibili classificazioni dei modelli di valutazione della formazione**

Una diffusa offerta di modelli di valutazione dei processi formativi ha indotto a significative riflessioni su loro possibili classificazioni e sintesi comparative anche alcuni studiosi italiani, tra i quali Lipari (1995) e Tessaro (1997) risultano i due autori più frequentemente citati. Ampio e di particolare rilievo, benché più centrato su aspetti esperienziali, risulta anche il rapporto realizzato dalla Fondazione Taliercio, con la collaborazione dell’Area Scuola, Formazione e Ricerca di Confindustria, e curato da Neglia nel 1999<sup>6</sup>.

Con la breve sintesi, che qui si intende proporre, si vorrebbero individuare le principali linee di tendenze e di “familiarità” tra i diversi modi di sviluppare la valutazione.

Innanzitutto, per evidenziare la corrispondenza tra ciascuna delle logiche descrittive proposte dalla riflessione sociologica e un particolare modo di vedere la valutazione, sembra utile richiamare il quadro delle concezioni di formazione offerto da Maggi (1991: 14 – 33).

Nella logica meccanicistica, valutare significa verificare il rispetto delle prescrizioni (ovvero degli obiettivi posti dal programma formativo) con specifico riferimento all’adattamento del soggetto al sistema (ivi: 26). L’ottica di riferimento prevalente sembra quella dell’analisi comparativa tra obiettivi e risultati nel contesto di una razionalità oggettiva e assoluta.

Nel quadro concettuale del sistema organico, caratterizzato invece dall’adattamento reciproco tra soggetto e sistema alla ricerca di una maggiore funzionalità, si sottolinea l’accertamento del gradimento dei soggetti rispetto agli stimoli di cambiamento per un migliore adeguamento al ruolo (ivi: 26).

Secondo la logica dell’attore, la valutazione del risultato della formazione va centrata in primo luogo sullo sviluppo della riflessione attivato dall’azione formativa e rappresenta

---

<sup>6</sup> Neglia, Giorgio, 1999, La valutazione della qualità della formazione: esperienze a confronto, Milano, Lupetti

pertanto un'attività interna a quest'ultima (ivi: 26 - 27). I processi valutativi costituiscono essi stessi una parte del percorso volto alla stimolazione della consapevolezza.

Infine, secondo la logica dell'azione, il risultato della formazione sarebbe "ciò che occorre a un diverso grado del percorso euristico" e, in tale ottica, "analisi del bisogno e valutazione del risultato (...) si equivalgono; ma sono distinguibili, perché la valutazione è analisi in un processo mutato, e rivolto a nuovi mutamenti. In questo senso il corso d'azione di formazione è ciclico"(ivi: 27).

Lipari<sup>7</sup> (1995: 103 - 186), propone una scansione di modelli che appare parzialmente sovrapponibile a quella sopra tratteggiata e che consiste nella tripartizione tra modelli classici (comprensivi del modello comparativo e dell'approccio obiettivi - risultati, nonché dello schema cibernetico - gerarchico), approccio sistemico e analisi qualitativa.

Il primo dei modelli classici (quello comparativo), nel considerare la valutazione come analisi tra obiettivi (intesi come "standard") e risultati, impedirebbe di cogliere gli eventi imprevisti che si verificano sempre in ogni attività umana e la cui assunzione potrebbe arricchire il progetto formativo (ivi: 157 - 160).

Lo schema cibernetico - gerarchico (ivi: 160 - 164) attribuirebbe alla valutazione un ruolo di gestione del processo di realizzazione del programma, attraverso l'attivazione di rigorosi e continui dispositivi di controllo e una costante attenzione alla realizzazione degli obiettivi posti. Tuttavia l'impossibilità di una definizione univoca e condivisa di questi ultimi (unita, anche in questo caso, all'aleatorietà del corso delle azioni rispetto alle intenzioni degli attori), sembra costituire il principale elemento di debolezza di tale schema.

L'approccio sistemico, anche nelle sue varianti del paradigma della complessità di Morin e dell'*audit* della formazione, considera la valutazione come una "pratica dialogica, un'indagine aperta che si costruisce *dentro* (sic) il corso d'azione assunto nelle sue configurazioni complesse" e quindi fondamentalmente come uno stimolo alla consapevolezza degli attori (ivi: 166). Tale accezione sembra rendere abbastanza evidente l'assonanza con quanto si è detto a proposito della logica dell'attore descritta da Maggi. Lipari, inoltre, sottolinea che il sistema oggetto di studio è costruito nell'osservatore, attraverso l'inclusione del proprio punto di vista e dei propri valori, nell'ambito di una conoscenza necessariamente limitata (ivi: 165).

---

<sup>7</sup> Altreve Lipari (1991) individua quattro approcci valutativi dai quali poi deriverebbero i modelli:

1. l'approccio pedagogico, interessato alla misurazione degli apprendimenti conseguiti dagli allievi;
2. l'approccio economico, centrato sull'apprezzamento dei risultati della formazione come strumento di politica economica, soprattutto tramite l'analisi costi/benefici;
3. l'approccio di *policy evaluation*, finalizzato alla rilevazione degli impatti sociali delle azioni formative;
4. l'approccio di *audit*, centrato sull'esame globale di un sistema formativo.

L'analisi qualitativa (ivi: 171 - 178), infine, si inserisce nell'ambito di una sociologia interpretativa, caratterizzata dall'inserimento in una prospettiva olistica e dall'aver come obiettivi specifici di studio i comportamenti e le interazioni. Lipari distingue, infatti, tra azioni valutative effettuate *ex-post*, i cui risultati sono considerati quali esito e parte integrante di corsi d'azione, e quelle svolte in presa diretta da valutatori esterni per indurre maggiori consapevolezza negli attori. A tale prospettiva Lipari attribuisce la cosiddetta "*goal-free evaluation*" di Scriven<sup>8</sup> e la "*responsive evaluation*" di Stake<sup>9</sup> e che esplicitamente identificano la valutazione come ricerca e intervento di facilitazione della comprensione del senso dell'azione.

Tessaro (1997: 29 - 40) richiama due classificazioni di modelli di valutazione della formazione: quella di Stake formulato nel 1973<sup>10</sup> e quella successiva di Stufflebeam e Webster<sup>11</sup>. Il criterio di raggruppamento è individuato, nella prima tassonomia, dall'obiettivo della valutazione e, nella seconda, dalla formulazione del giudizio di valore.

Stake elenca, senza però esplicitare una logica nella sequenza, nove tipi metodologici (ivi: 31):

1. misurazione del profitto degli studenti,
2. auto-analisi istituzionale, per incrementare l'efficacia del lavoro nelle agenzie formative,
3. commissione di esperti, per risolvere eventuali conflittualità attorno a programmi formativi,
4. analisi delle transazioni, "per provvedere alla comprensione profonda nelle varietà delle prospettive delle attività formative e delle loro valutazioni",
5. analisi delle competenze gestionali, per razionalizzare la gestione di un progetto formativo,
6. ricerca nel settore educativo a fini esplicativi, nell'ambito della sperimentazione di nuove metodologie didattiche,
7. analisi di politica sociale per favorire lo sviluppo di politiche istituzionali,
8. *goal-free evaluation*, per accertare gli effetti della formazione senza operare comparazioni con obiettivi prefissati,

---

<sup>8</sup> Si veda Scriven, Michael, 1973 "Goal-free Evaluation", in Ernest R. House (ed), *School Evaluation: the Politics and Process*, Berkley, Ca., MacCuthan.

<sup>9</sup> Si veda Stake, Robert, 1980, "Program Evaluation, Particularly Responsive Evaluation" in W. B. Dockrell e D. Hamilton, a cura di, *Rethinking Educational Research*. London, Hodder and Stoughton.

<sup>10</sup> Inserito nell'appendice al saggio Stake R. E. (1973), *Program Evaluation, Particularly Responsive Evaluation*, Paper presented at conference on New Trends in Evaluation, Goteborg, Sweden, October 1973 (repr. in Madaus G. F., Scriven M. S., Stufflebeam D. L., 1983)

<sup>11</sup> Pubblicata in Stufflebeam M. L., Webster W. J. (1980), *An Analysis of Alternative Approaches to Evaluation*, in "Educational Evaluation and Policy Analysis", n. 3, May - June 1980 (repr. in Madaus G. F., Scriven M. S., Stufflebeam D. L., 1983)

9. “valutazione antagonistica, per risolvere la scelta tra due posizioni contrapposte rispetto all’efficacia di un programma di formazione”.

Stufflebeam e Webster, sulla base della presenza o assenza della formulazione di un giudizio di valore, individuano da parte loro ben tredici tipologie di ricerca valutativa<sup>12</sup>, riunite però in tre gruppi (ivi: 32 - 37):

1. ricerche valutative orientate politicamente (o pseudo-valutazione), sostanzialmente diretta alla legittimazione di scelte politiche o di mercato;
2. ricerche valutative orientate alle *questions* (o quasi valutazione), ove i dati generati dall’applicazione di metodi scientifici possono fungere, seppur non necessariamente, da base “oggettiva” su cui poggiare un giudizio di valore;
3. ricerche valutative orientate ai valori (o valutazione effettiva) finalizzate all’espressione di giudizi autonomi sul valore di quanto sottoposto ad indagine. Tra queste si indicano: la certificazione e l’accreditamento, nonché i diversi tipi di ricerche per le politiche formative, orientate alle decisioni, al consumatore, al cliente o condotte da specifici esperti.

La classificazione proposta dallo stesso Tessaro (ivi: 37 - 38), sulla scia delle riflessioni di House<sup>13</sup>, ha quale criterio l’opposizione tra oggettivismo e soggettivismo, sovrapponibile ai *continuum* bipolari tra *utilitarian evaluation* (interessata alla ricaduta sociale di un programma formativo) e *intuizionist-pluralist evaluation* (centrata sull’impatto personale). In tal modo vengono individuate e descritte le seguenti cinque classi di approcci valutativi (ivi: 41 - 118):

1. centrati sulla comparazione obiettivi – risultati,
2. orientati alle decisioni,
3. centrati sul consumo di valutazione (tra i quali viene inserita la *goal free evaluation*),
4. centrati sulle transazioni (tra i quali viene inserita la valutazione *responsive* di Stake),
5. centrati sullo sviluppo organizzativo.

Infine, la citata rassegna curata da Neglia (1999) presenta un prevalente valore ricognitivo delle principali metodologie ed esperienze di valutazione dell’offerta formativa in Italia (con specifica attenzione ad alcune significative realtà regionali e locali), in alcuni paesi

---

<sup>12</sup> Tessaro (1997: 21 - 27) rileva che ricerca e valutazione sono accomunate dalla condivisione dei medesimi strumenti e delle medesime metodologie d’indagine, nonché dall’essere deputate alla produzione di conoscenze, caratterizzate da novità elaborativa ed informativa. Per quanto riguarda l’ambito d’indagine della “ricerca valutativa”, l’Autore sostiene che le posizioni degli studiosi non risultano univoche: c’è chi la definisce come settore della ricerca e chi invece come settore della valutazione, in quanto la ricerca valutativa restituisce giudizi di valore, coadiuva i decisori e, più in generale, dà impulso alle scelte operate nell’ambito della politica sociale.

<sup>13</sup> Il riferimento esplicitato è al testo: House E. R. (1976), *Justice in evaluation*, in G.V. Glass (Ed.), *Evaluation studies review annual*, Beverly Hills, Sage

europei e negli USA. I raggruppamenti proposti sono per lo più suddivisi tra modelli utilizzati per la realizzazione di esperienze condotte da aziende private (con particolare attenzione all'analisi degli investimenti formativi) ovvero da istituzioni pubbliche. Le realtà descritte risultano in effetti inerenti al mondo della scuola, dell'università e della formazione manageriale. Particolare attenzione viene anche posta ai sistemi di certificazione e accreditamento della formazione in Italia.

### **1.8 Rapporti tra valutazione, qualità e accreditamento nella formazione**

Si è cercato, finora, di fornire alcuni elementi utili alla comprensione dell'attuale assetto della formazione permanente, con particolare riferimento alle caratteristiche di plurifunzionalità e pluridimensionalità. Esse, infatti, risultano rinforzate nell'attuale società post-industriale, in cui la *long-life education* è diventata, in molti settori, necessità oltre che opportunità ed in tale ambito sono state pur sinteticamente descritte le principali linee di tendenza delle pratiche valutative applicate al campo della formazione. Si ritiene, comunque, di dover completare il quadro tratteggiato, che fungerà in seguito da cornice per delineare il rapporto tra le tematiche accennate in generale e il Servizio Sociale, con alcune considerazioni attinenti la problematica emergente del rapporto tra valutazione e qualità, con specifico riferimento anche all'accreditamento e alla certificazione.

La diffusione delle pratiche di certificazione dei Sistemi Qualità secondo le norme ISO 9001 tra le agenzie formative e la crescente ricorrenza di riferimenti normativi e della stipula di accordi in tale campo tra le Parti Sociali, stanno incidendo non poco sia sul piano dell'offerta che su quello della domanda di formazione. Negli istituti, soprattutto in quelli che godono di finanziamenti pubblici, vi è una continua ricerca per compilare e presentare un'ampia gamma di moduli al fine di richiedere dichiarazioni di affidabilità ad un numero crescente di soggetti (Ministeri, Regioni, organismi comunitari). Contemporaneamente in molti settori, spesso pubblici, il posto di lavoro va conquistato o mantenuto anche sulla base di attestati o "punti" conseguibili nell'ambito di corsi di aggiornamento. Si pensi, ad esempio, al personale degli Uffici Relazioni con il Pubblico degli enti pubblici che, per effetto del D.P.R. 422/2001, ha potuto essere riconfermato nella funzione ricoperta a seguito del superamento di appositi corsi oppure al personale sanitario che ogni anno deve conseguire un certo numero di punti tramite la frequenza ad iniziative formative preventivamente certificate dal Ministero della Sanità nell'ambito del programma E.C.M. (Educazione Continua in Medicina).

In questa crescente complessità di presenze può essere utile precisare il significato del vigente Sistema Qualità. Le "Linee Guida per lo sviluppo e l'adozione di un sistema di qualità



negli organismi di formazione secondo la norma UNI EN 9001”, infatti, definiscono il sistema di qualità<sup>14</sup> come “uno strumento di carattere organizzativo/gestionale centrato sul monitoraggio/controllo dei processi che hanno un impatto diretto sulla qualità del prodotto, sulla chiara definizione delle responsabilità e sulla predisposizione di risorse adeguate, al fine di prevenire le criticità e di assicurare le conformità ai requisiti del cliente e la sua soddisfazione. Esso costituisce inoltre per il management uno strumento di miglioramento continuo, necessario per una presenza competitiva sul mercato” (UNI, 1993a: 3).

Gli enti di formazione che intendono progettare e realizzare il proprio Sistema Qualità sulla base delle norme ISO 9000, valide a livello internazionale, possono richiedere il rilascio della relativa certificazione da parte di un organismo indipendente, qualificato e riconosciuto abile a verificare la rispondenza tra norme e loro effettiva applicazione nell’ente esaminato. Sostanzialmente, gli enti devono essere in grado di descrivere con precisione le procedure che conducono all’erogazione di un servizio formativo, definendo ai diversi livelli le relative responsabilità. Ciascuno dei percorsi dovrà essere documentato e pertanto reso “visibile” tramite la compilazione dei modelli che fanno parte integrante del Sistema Qualità. L’ente certificatore, tramite l’esame della documentazione prodotta, viene messo in grado di seguire l’intero percorso e di verificarne la congruità con le procedure che compongono il Sistema stesso. Poiché l’esame risulta di fatto fondamentalmente documentale, il rischio maggiore in cui si incorre è che l’attenzione dell’agenzia di formazione risulti maggiore sugli aspetti formali rispetto a quelli sostanziali.

Il percorso che conduce all’ottenimento della certificazione ISO 9000 viene usualmente avviato su base volontaristica da parte dei singoli enti, anche se - su tale motivazione all’adesione - stanno influenzando, e non sempre in maniera positiva, le decisioni di una parte delle Regioni italiane (ad esempio, la Lombardia) di attivare procedure di accreditamento delle agenzie formative favorendo quelle già in possesso di una certificazione di qualità. In realtà questo tipo di certificazioni è correlato a dinamiche di effettivo miglioramento continuo solo in presenza di volontarietà, che è indice di disponibilità al cambiamento, e di un mercato che premia o punisce le organizzazioni a seconda del successo o dell’insuccesso nel cogliere e soddisfare i bisogni dei clienti (Palumbo, 2003).

L’intervento dello Stato e degli altri enti che accreditano le agenzie di formazione risulta peraltro in una fase di profondo cambiamento. A tale proposito, può richiamarsi innanzitutto il Decreto del Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale del 25 maggio

---

<sup>14</sup> Secondo la normativa UNI ISO 9001 la qualità è: “L’insieme delle proprietà e delle caratteristiche di un prodotto o di un servizio che conferiscono ad esso la capacità di soddisfare esigenze espresse o implicite. Il

2001 che definisce l'accreditamento come "un atto con cui l'amministrazione pubblica competente riconosce ad un organismo la possibilità di proporre e realizzare interventi di formazione – orientamento con risorse pubbliche". (art. 1, comma 1) Si tratta pertanto di una *conditio sine qua non* per poter accedere a risorse pubbliche e che viene applicata dalle Regioni relativamente al proprio territorio (art. 4).

Finalità dell'accreditamento, afferma il medesimo decreto, è "l'introdurre *standard* di qualità dei soggetti attuatori nel sistema di formazione professionale, secondo parametri oggettivi, per realizzare politiche pubbliche di sviluppo delle risorse nei territori di riferimento" (art. 1, comma 2).

L'accreditamento, e non solo nel campo della formazione, risulta pertanto uno dei modi di cui il soggetto pubblico dispone per coordinare i soggetti che operano nel campo dei servizi alla persona, indirizzando concretamente la loro attività verso la pubblica utilità.

Si tratterebbe, pertanto, come afferma Oliva (2003), di un "accreditamento autorizzativo dei soggetti attuatori della formazione professionale per l'accesso ai finanziamenti pubblici". In altre parole, viene accertata l'affidabilità del soggetto erogatore dei servizi formativi tramite la verifica *ex ante* del possesso di determinati requisiti quali, ad esempio, la presenza di particolari livelli di dotazioni strutturali e di risorse organizzative stabili. Tuttavia l'Autrice (ivi) sottolinea la labilità delle relazioni tra qualità e accreditamento autorizzativo e tra qualità e certificazione di qualità ISO 9000 – Vision 2000 in quanto la presenza di determinate condizioni non può essere considerata predittiva né della qualità del servizio erogato, né di quella del sistema. Ciò porta a concludere che la conformità *ex – ante* a standard definiti risulta condizione necessaria per l'accreditamento autorizzativo e per l'ottenimento della certificazioni ISO 9000, ma non appare sufficiente per la qualità di quanto effettivamente erogato dai sistemi formativi.

Non per nulla Palumbo (2001b: 82) annota opportunamente come possa accadere "altrettanto spesso che la qualità sia declinata principalmente in termini di certificazione. Le ragioni sono abbastanza evidenti: in entrambi i casi il committente si sente maggiormente tutelato se il valutatore ragiona in termini di rispetto delle procedure (norme, *standard*, ecc.) piuttosto che di raggiungimento dei risultati. Le prime sono, almeno nei servizi, meglio rilevabili che i secondi; i risultati, soprattutto, hanno il fastidioso difetto di variare in ragione dell'interazione con utenti inevitabilmente diversi l'uno dall'altro; non così le procedure, stabili nella misura in cui dipendono solo dall'operatore e ancor più stabili se condensate (o meglio dettagliate) in manuali il cui peso induce l'immagine della concretezza".

---

prodotto è il risultato d'attività o di processi e può essere tangibile o intangibile (conoscenze e/o concetti) o una

Paradossalmente la qualità, che dovrebbe essere posta a garanzia del cliente, si trova nella pericolosa condizione di potersi trasformare in un meccanismo che conduce al formalismo e all'isterilimento di un sistema che rischia di chiudersi su se stesso e diventare sempre più autoreferenziale, invece di aprirsi alle istanze esterne. In effetti gli aggiornamenti delle norme UNI EN 9001 apportati dalla nuova versione delle stesse, la cosiddetta Vision 2000, sembrerebbero collocarsi nella direzione di una maggiore attenzione alla soddisfazione dell'utente, quale dovrebbe condurre al miglioramento del servizio tramite processi di apprendimento organizzativo. Tuttavia, anche tale spostamento dell'attenzione dalla centralità delle procedure alla centralità del cliente non sembra esente da rischi, in quanto non sempre il cliente è adeguatamente consapevole dei propri bisogni, mentre la stessa "soddisfazione" rappresenta il risultato di una costruzione sociale culturalmente determinata (Palumbo, 2003).

Le pratiche valutative, ampliando il proprio raggio d'attenzione, possono offrire comunque spunti utili per riportare la certificazione di qualità alle sue specifiche funzioni. Palumbo (2001b: 83), infatti, annota: "Sotto questo aspetto, la valutazione può accompagnare la certificazione per evitarle di costituire un fattore di burocratizzazione del concetto di qualità (quando non un suo peggioramento, visto che talvolta gli operatori sono costretti a distogliere l'attenzione dall'erogazione del servizio, a favore della documentazione dello stesso). Può cioè bilanciare con l'attenzione ai risultati la deriva verso le procedure che non di rado produce la certificazione. In questo modo reintroduce l'attenzione all'utente in meccanismi che spesso hanno come esito perverso quello di tutelare soprattutto gli erogatori del servizio, al di là delle intenzioni dichiarate."

Tale possibilità di "salvataggio" è rinforzata dal fatto che qualità e valutazione, benché nate in contesti profondamente diversi, hanno in comune l'obiettivo di "migliorare le politiche pubbliche per renderle sempre più rispondenti ai bisogni della collettività con un ottimale utilizzo delle risorse" (Negro, 2003).

La tesi che Palumbo definisce "provocatoria", secondo la quale "la qualità sarebbe una forma specifica di valutazione, o meglio una valutazione condotta avendo una specifica o prevalente attenzione alle procedure" (Palumbo, 2001b: 79) viene ripresa da Oliva (2003) quando definisce la qualità come "la sintesi di una serie di valutazioni parziali che riguardano determinati e specifici aspetti della politica stessa (programma, progetto, azione, ecc.)". Nel caso della formazione, secondo la proposta dall'Autrice, tali aspetti su cui dovrebbe essere posta l'attenzione sono (ivi):

1. “il monitoraggio e la valutazione dei risultati”<sup>15</sup> (efficacia interna del prodotto “corso”);
2. la valutazione *ex post* di impatto lordo e netto (efficacia esterna riferita al destinatario diretto e al mercato inteso come destinatario indiretto);
3. la qualità percepita dal destinatario diretto (inteso come soddisfazione, giudizio di utilità, ecc.)”.

Sempre nell’ambito della ricerca di convergenze, Lo Schiavo (2001: 183) individua la possibilità di avviare e sviluppare il dialogo tra approcci e linguaggi diversi appartenenti alle diverse culture proprie della qualità, più di impronta ingegneristico-aziendale, e la valutazione, centrata sulle politiche pubbliche. Le occasioni di scambio vengono individuate nel già accennato “superamento di schematismi e irrigidimenti sulla certificazione di qualità”, nell’”iniezione di partecipazione vera nella definizione degli standard di qualità,” ovvero nella possibilità di costruire in maniera partecipata e dialogica il percorso di miglioramento dei servizi erogati, e nella ricongiunzione tra momento di *delivery* e momento della *policy*”, ovvero tra processi di erogazione e obiettivi e criteri di regolazione. Tale percorso, anche nel contesto della formazione permanente, appare arduo ma quanto mai promettente sotto il profilo dello sviluppo e dell’espressione delle potenzialità insite in entrambi gli ambiti.

---

<sup>15</sup> Può essere utile a questo proposito richiamare la distinzione tra “risultato/i” e “impatti” effettuata da Palumbo (2001a: 192). Il risultato è “l’effetto di un’azione sui beneficiari (letto in rapporto agli effetti attesi del programma, ove gli obiettivi sono tradotti in *risultati attesi*”. Gli impatti sono “qualunque effetto ottenuto dalla politica in esame, sia che riguardi i destinatari che altri soggetti. Include effetti inattesi e non previsti”.

## 2 Formazione permanente e Servizio Sociale

### 2.1 *Le peculiarità della formazione permanente nel Servizio Sociale*

Nelle pagine precedenti sono stati proposti alcuni elementi conoscitivi ritenuti utili per introdurre l'argomento della formazione permanente nel Servizio Sociale.

Formazione, valutazione e qualità sono tematiche che coinvolgono un'ampia gamma di realtà e richiamano, per una puntuale definizione e riflessione critica, ambiti di studio diversi. Nel caso specifico qui trattato, alcune peculiarità del Servizio Sociale, sia come disciplina che come attività professionale, incidono direttamente sulle caratteristiche della formazione continua per gli assistenti sociali. Si fa qui riferimento in primo luogo all'inserimento di questi operatori, in rapporto di dipendenza<sup>16</sup>, in organizzazioni<sup>17</sup> che erogano servizi soprattutto tramite l'esercizio consapevole di competenze relazionali e comunicative che presuppongono una formazione rivolta alla globalità del professionista in quanto persona. In secondo luogo la natura del Servizio Sociale quale disciplina di sintesi e "teoria operativa" (Bianchi, 1990: 7) rende necessaria una formazione permanente che sia particolarmente attenta al rapporto tra teoria e prassi e che diventi uno spazio per la continua verifica di specifiche costruzioni teoriche e per la formulazione di nuove (Costanzi e Sabatelli, 1987b: 112). In terzo luogo la varietà e l'ampiezza degli ambiti di lavoro in cui è inserito l'operatore e l'accentuata mutevolezza del contesto sociale rendono insufficienti in breve tempo le conoscenze e le competenze acquisite nella formazione di base.

Le iniziative formative rivolte agli assistenti sociali in attività si sono sviluppate più consistentemente in conseguenza delle trasformazioni subite dal lavoro sociale a seguito delle riforme degli anni settanta (riforma sanitaria, D.P.R. 616/77, decentramento, ecc.). Conseguentemente, nel decennio seguente, il Servizio Sociale è stato indotto a sviluppare una riflessione autonoma sul significato della formazione permanente. Vengono formulate in tale

---

<sup>16</sup> L'art. 1 comma 3 della legge 23 marzo 1993, n. 84 "Ordinamento della professione di assistente sociale e istituzione dell'albo professionale" recita: "la professione di assistente sociale può essere esercitata in forma autonoma o di rapporto di lavoro subordinato". Tuttavia la libera professione appare nella realtà un fenomeno marginale e che non può essere confuso con un tutt'altro che infrequente ricorso da parte degli enti a rapporti di subordinazione mascherati da collaborazione coordinata e continuativa, ovvero da una figura giuridico-contrattuale che, dal 2001 e sino all'entrata in vigore della Riforma Biagi che ha introdotto il "lavoro a progetto", ha comportato sotto vari piani, tra cui quello fiscale, obblighi analoghi a quelli derivanti da rapporti di dipendenza. Su tale questione, commentando una recente ricerca (Ordine Nazionale degli Assistenti Sociali – Censis, 1999) da cui si rileva che il 3,5% degli assistenti sociali iscritti all'albo professionale risultano essere "liberi professionisti", anche Gui (2001: 69) osserva che "in taluni casi il dato nasconde una parte di attività professionale svolta sostanzialmente all'interno di organizzazioni di servizi con i ruoli usuali, senza un vincolo contrattuale di dipendenza".

<sup>17</sup> Il 39,5% degli assistenti sociali lavora presso enti locali (in grandissima parte – precisamente il 35,3% - presso Comuni), il 34,7% presso Aziende Sanitarie o Aziende Ospedaliere, il 7,5% presso enti privati, il 7,2% presso cooperative, il 6,0% presso Ministeri (della Giustizia, dell'Interno, del Lavoro) e il residuo 5,2% presso altri enti quali Università, Inail, Inps, IPAB, ecc. (fonte: rielaborazione Gui, 2001: 51 su dati CENSIS).

periodo definizioni e classificazioni che negli anni seguenti sono state frequentemente richiamate nel dibattito sul tema e rimangono ancora oggi dei punti di riferimento.

A tale proposito i contributi di Bianchi (1981a e 1981b) e di Sabatelli (1987) appaiono particolarmente significativi per il tentativo di ricercare una specificità della formazione permanente degli assistenti sociali. Entrambe le autrici individuano tre tipologie che tuttavia, come evidenziato nei due seguenti schemi, sono simili pur presentando alcune significative differenze.

**Prospetto 1. Formazione permanente per gli assistenti sociali secondo Bianchi (1981a: 9)**

TIPOLOGIA	ELEMENTO QUALIFICANTE	DEFINIZIONE DI FORMAZIONE PERMANENTE
aggiornamento	contributi culturali integrati che informano su nuovi sviluppi teorici, sociali e normativi	non deve essere né sporadica, né superficiale ma deve consistere in “una serie di contributi culturali molto collegati tra loro che possono essere teorici o teorico-pratici, che informano su nuove realtà emergenti, su processi socio-politici in atto, sul significato e sui problemi attuativi di alcune leggi, su teorie scientifiche in campo sociale e psicologico che possono contribuire al rinnovamento dei contenuti e dei metodi dell'intervento, sul possibile uso di strumenti di comunicazione”
approfondimento teorico	approfondimenti di teorie	consiste in “risposte a esigenze formative già più specifiche che vanno dalla capacità di appropriarsi di strumenti di analisi scientificamente corretti in determinati ambiti, a quella di saper valutare criticamente gli obiettivi di intervento nella fase di programmazione o la sua efficacia nella fase di verifica, a quella ancora di dare conoscenze teoriche e metodologiche e strumenti per intervenire in ambiti particolari”
formazione legata a progetti di intervento	creazione di connessioni tra interventi e/o progetti specifici e formazione	“è quella più teorizzata, anche se forse la meno realizzata. E' certamente quella che meglio tende a stabilire un rapporto tra: obiettivi dell'intervento, programmi di intervento, funzioni degli operatori, formazione degli operatori”

**Prospetto 2. Formazione permanente per gli assistenti sociali secondo Sabatelli (1987: 16)**

TIPOLOGIA	ELEMENTO QUALIFICANTE	DEFINIZIONE DI FORMAZIONE PERMANENTE
informazione-aggiornamento	informazione su nuovi sviluppi teorici, sociali e normativi	interventi formativi atti a fornire “nuove conoscenze per mantenere, adeguare, sviluppare i livelli di professionalità di fronte al progresso scientifico-tecnico culturale (nuove teorie psicologiche, sociologiche, nuovi strumenti di lavoro, ecc.) e/o al cambiamento politico-istituzionale (nuove leggi, nuove aree di intervento, nuovi orientamenti di politica sociale, ecc.)”
integrazione/sviluppo della professionalità di base	formazione di competenze ed atteggiamenti professionali in rapporto alle innovazioni	interventi formativi atti a “sviluppare, valorizzare ed eventualmente modificare la professionalità nel suo complesso” (atteggiamenti professionali, modalità di intervento, competenze tecniche, ecc.)
specializzazione	perfezionamento della professionalità	approfondimento e perfezionamento della professionalità di base in rapporto alla sua applicazione in campi specifici

L'inizio dell'asse di sviluppo della formazione permanente viene individuato sia da Bianchi che da Sabatelli nelle iniziative finalizzate ad informare sui nuovi sviluppi sociali, culturali, teorici e normativi. La categoria seguente viene connotata da Sabatelli come finalizzata all'elaborazione dell'elemento informativo/conoscitivo in atteggiamenti e competenze per lo sviluppo della professionalità, mentre invece Bianchi, che implicitamente incorpora tale finalità già nella prima fase, punta l'attenzione sull'approfondimento di teorie, metodologie e strumenti anche per intervenire in ambiti particolari. A tale proposito però, l'autrice, in altra sede, chiarisce che “la formazione permanente non può essere considerata solo iniziativa integrativa e di sanatoria per gli operatori attuali perché forniti di una formazione di base inadeguata rispetto ai compiti richiesti nella ristrutturazione dei servizi (si parla in questo caso più correttamente di “riqualificazione”): essa è un'esigenza dei nuovi servizi, della professionalità richiesta per essi, della esigenza di appropriazione e verifica di nuove conoscenze scientifiche e culturali” (Bianchi, 1981b: 2).

L'ultima tipologia individuata da Sabatelli è relativa alla specializzazione della professionalità in campi di applicazione specifici, mentre Bianchi fa riferimento ad iniziative che pongono in connessione diretta i contenuti e gli obiettivi della formazione con quelli di interventi specifici che si intende realizzare proprio in virtù del rinforzo di conoscenze e competenze offerto con le iniziative formative.

Riassumendo, l'asse di sviluppo delle due tipologie sopra descritte porta, in entrambi i casi, dall'aggiornamento centrato sulle innovazioni teoriche e normative, alla specializzazione su campi ristretti. Bianchi però si spinge fino all'intervento e/o progetto specifico, mentre Sabatelli si limita ad indicare genericamente gli "ambiti specifici" quali oggetto dell'ultima classe che viene fatta precedere dalle iniziative formative finalizzate all'integrazione di competenze ed atteggiamenti professionali. Bianchi invece non opera quest'ultimo tipo di distinzione in quanto ritiene che anche l'informazione-aggiornamento non vada fornita decontestualizzata né parcellizzata, ma debba essere integrata con riferimento alle direttrici di sviluppo culturale.

Questi significati della formazione permanente nel Servizio Sociale possono essere meglio compresi non solo alla luce delle sopraccennate condizioni che caratterizzano la professione dell'assistente sociale (utilizzo di competenze relazionali e comunicative, rapporto lavorativo di dipendenza in organizzazioni pubbliche che erogano servizi; Servizio Sociale quale "teoria operativa"), ma anche considerando altre caratteristiche del lavoro sociale tra le quali, per anticiparne solo alcune, possono essere sin da ora indicate:

- l'inserimento degli assistenti sociali in enti pubblici, o comunque *non profit*,
- il forte intreccio tra aspetti valoriali e contenuti formativi (Giraldo, 1993 e 1998; Fondazione "Emanuela Zancan", 1993),
- il forte legame tra assistente sociale e organizzazione di appartenenza,
- l'operare in un campo soggetto a rapidi cambiamenti (e tanto più rapidi sono i cambiamenti, tanto maggiori sono le esigenze di formazione permanente) che richiedono all'operatore di "mantenere, aggiornare e qualificare le capacità acquisite ed effettivamente esercitate" (Scortegagna, 1998: 4) tramite la formazione permanente che, in una sorta di causalità circolare, assume non solo la funzione di risposta al cambiamento (Canevini, 1990: 129), ma anche il ruolo di strumento promotore del cambiamento del sistema socio-sanitario (Dal Pra, 1981: 27),
- l'esigenza di momenti di formazione interprofessionale legati ad un'operatività che cerca di ricomporre le complessità della persona-utente mediante il ricorso a forme strutturate e



permanenti di lavoro tra diversi professionisti (Neve, 2002) ovvero oscillando tra “istanze di collegialità” e “domanda di specificità” (Sabatelli, 1987: 15),

- una formazione di base universitaria che solo recentemente ha trovato una sua definitiva (per ora) collocazione tramite la formulazione di *curricula* accademici articolati secondo una specifica visione di “ciò che serve sapere” per fare l’assistente sociale.

Tra gli operatori vi è un ampio accordo sul valore e sull’utilità della formazione permanente nel fornire strumenti migliorativi delle capacità di agire attraverso una comprensione più profonda di ciò che accade nel proprio lavoro. In una ricerca condotta all’inizio degli anni novanta nel Friuli – Venezia Giulia su 240 assistenti sociali l’88% degli intervistati giudicava l’impegno nella formazione permanente e nell’aggiornamento professionale<sup>18</sup> molto importante o addirittura decisivo per una più soddisfacente gestione del proprio ruolo in quanto consentirebbe di approfondire “la conoscenza di se stessi e del proprio modo di rapportarsi agli altri” e di “offrire un tipo di intervento adeguato e professionale rispondente alle esigenze in evoluzione”, in quanto “la professione deve continuamente confrontarsi con i mutamenti della società” (Batic, 1992: 41).

Questo tipo di atteggiamento viene anche espresso come “dovere” dell’intera categoria professionale. Il Codice Deontologico, approvato dal Consiglio Nazionale dell’Ordine degli Assistenti Sociali il 6 aprile 2002, enfatizza infatti l’importanza della formazione permanente e dichiara all’art. 51 (inserito nel Capo I “Promozione e tutela della Professione” all’interno del Titolo VII “La responsabilità dell’assistente sociale nei confronti della professione”) che “l’assistente sociale deve richiedere opportunità di aggiornamento e di formazione permanente e adoperarsi affinché si sviluppi la supervisione professionale”.

Nel recente “Piano di formazione permanente per assistenti sociali e assistenti sociali specialisti”<sup>19</sup> lo stesso Consiglio Nazionale dell’Ordine degli Assistenti Sociali<sup>20</sup>, insieme

---

<sup>18</sup> Nel questionario elaborato per la realizzazione di questa ricerca si definiva la formazione permanente come “un processo di educazione continua diretta, per tutto l’arco della vita professionale, a riprendere e verificare le conoscenze e abilità acquisite, e il proprio atteggiamento professionale” e l’aggiornamento come “il tenersi sempre a conoscenza delle nuove scoperte e delle nuove tecniche derivanti dai cambiamenti scientifici e sociali” (Batic, 1992: 71).

<sup>19</sup> Pubblicato in *Assistente Sociale. La professione in Italia*, n. 2/2002

<sup>20</sup> L’Ordine degli assistenti sociali è stato istituito con la legge 23 marzo 1983 n. 84 “Ordinamento della professione di assistente sociale e istituzione dell’Albo professionale”, che definisce il profilo dell’assistente sociale, stabilisce i requisiti per l’esercizio della professione ed istituisce l’Albo, la cui iscrizione costituisce condizione indispensabile per l’esercizio della professione di assistente sociale, e l’Ordine, costituito dagli iscritti all’Albo. Con il regolamento di attuazione approvato con Decreto del Ministero di Grazia e Giustizia 11 ottobre 1994, n. 615 è stata data un’articolazione degli organi dell’Ordine su due livelli: uno regionale e uno nazionale. Quest’ultimo ha, tra le funzioni stabilite dal citato D.M. 615/94, quella di “promozione e coordinamento delle attività degli ordini regionali dirette alla tutela della dignità e del prestigio della professione” (EISS, 2001: 189 - 191).

all'Ass.N.A.S.<sup>21</sup> (Associazione Nazionale Assistenti Sociali), all'A.I.Do.S.S.<sup>22</sup>. (Associazione Nazionale Docenti Servizio Sociale) e al S.U.N.A.S.<sup>23</sup>. (Sindacato Unitario Nazionale Assistenti Sociali), afferma che “la formazione continua (o permanente) rappresenta la modalità più congrua ed efficace per accrescere le conoscenze necessarie per far fronte alla complessità, sostenere e aumentare competenze tecnico professionali, contrastare modalità routinarie di intervento, promuovendo processi di riflessività critica sul proprio lavoro e di ricerca responsabile di nuove modalità operative” (Consiglio Nazionale dell'Ordine degli Assistenti Sociali, Ass.N.A.S., A.I.Do.S.S. e S.U.N.A.S., 1992: 6).

La formazione permanente viene considerata quindi dagli organismi di rappresentanza professionale un obbligo etico in quanto ritenuta un modo efficace per evitare che l'esercizio quotidiano della pratica professionale porti non solo alla passività e alla demotivazione prodotte dall'abitudine, ma anche alla rinuncia della ricerca di nuove modalità operative capaci di vincere la sfida posta dalla complessità del campo d'azione del Servizio Sociale.

Come afferma anche Dal Pra (1987b: 51), “se non si fa formazione continua, se non si riflette sul proprio lavoro i servizi diventano sempre più standardizzati e burocratici; si giunge presto ad una demotivazione e deresponsabilizzazione degli operatori con conseguente abbandono del loro ruolo per la ricerca di immagini più gratificanti”. Tale rischio è quanto mai forte se alla carenza di iniziative formative si aggiungono la scarsa diffusione delle pratiche valutative applicate agli interventi dagli assistenti sociali e il mancato radicamento dell'abitudine alla continua riflessione sulla prassi attuata in un'ottica prossima a quella della ricerca azione. Ciò conduce poi all'impoverimento della professionalità e all'ulteriore riduzione delle sue potenzialità di agire efficacemente per la soluzione dei problemi posti dall'utenza dei servizi. A tale proposito sempre Dal Pra rileva che “lo scarso sviluppo della ricerca di base e applicata nel settore della politica sociale e nei servizi sociali ha condotto e tuttora conduce ad un limitato sviluppo teorico e metodologico del settore dei servizi sociali da cui consegue la colonizzazione di altre discipline su questo campo (sociologia, medicina, psicologia, ecc.) e, soprattutto, il debole decollo di prassi consolidate di verifica dell'efficienza e dell'efficacia degli interventi professionali attuati nei servizi alla persona. Si

---

<sup>21</sup> L'AssNAS viene fondata nel 1948 e, fin dalle sue origini, si è proposta di tutelare la professione di assistente sociale e di creare la “comunità professionale operativa, culturale, scientifica dei professionisti chiamati a gestire il Servizio Sociale, ponendo le basi del processo di professionalizzazione degli assistenti sociali”. Fino agli anni '90 l'AssNAS è stata l'unica associazione della professione (EISS, 2001: 181 - 182).

<sup>22</sup> L'AIDOSS viene fondata nel 1983 su iniziativa di un gruppo di docenti di Servizio Sociale con lo scopo di promuovere lo sviluppo di studi e ricerche sulle basi teoriche e metodologiche del Servizio Sociale e sull'operatività degli assistenti sociali attraverso l'incontro e la cooperazione fra docenti, nonché di tutelare questi ultimi (EISS, 2001: 179 - 180).

può giungere anche ad una “svalorizzazione dell’immagine del “sociale” che viene identificato solo con l’assistenziale (assistenzialismo) con ripercussioni negative per il finanziamento e per la gestione di progetti-obiettivo promozionali ed educativi soprattutto nel campo della marginalità e devianza” (ivi).

Come verrà evidenziato nei prossimi paragrafi, va purtroppo riscontrata, al di là delle dichiarazioni di rito, una diffusa carenza forse non tanto di esperienze, ma soprattutto di documentazione che attesti la formazione permanente quale momento cruciale per il miglioramento dell’agire professionale dell’assistente sociale. Ancora più insufficiente è la riflessione del Servizio Sociale sulle metodologie più efficaci di fare formazione nei servizi.

Di seguito, dopo alcune riflessioni sulla diffusione di iniziative formative per assistenti sociali e sullo stato della relativa riflessione teorica, vengono trattati gli aspetti ritenuti più caratteristici della formazione permanente del Servizio Sociale, con riferimento a tre principali fattori: l’organizzazione, l’erogazione di servizi professionali basati in gran parte su competenze relazionali e comunicative e il rapporto con la formazione di base. Si rinvia al prossimo capitolo l’approfondimento di quegli aspetti che sono più attinenti alla definizione dei bisogni formativi e alle relative risposte.

## **2.2 Studi e riflessioni teoriche sulla formazione permanente degli assistenti sociali**

Nella pubblicistica sul Servizio Sociale il tema della formazione permanente talvolta trova spazio in considerazioni specifiche o, più frequentemente, espresse a margine di riflessioni attinenti altri temi, quali la formazione di base o i bisogni di nuove conoscenze e competenze emergenti a seguito di cambiamenti organizzativi o istituzionali del sistema dei servizi o dell’acuirsi di particolari problematiche sociali.

A parte alcune pubblicazioni apparse all’inizio degli anni ottanta<sup>24</sup>, sulla scia delle esperienze e delle riflessioni maturate a seguito dello sviluppo della formazione permanente nel Servizio Sociale in conseguenza delle riforme del decennio precedente, e alcuni contributi inseriti nei pochissimi testi collettivi<sup>25</sup> sul tema generale della formazione degli assistenti

---

<sup>23</sup> Il SUNAS si costituisce nel 1990 come associazione sindacale professionale impegnandosi verso gli iscritti a tutelarne gli “interessi morali, giuridici ed economici tramite la partecipazione alle trattative per la stipula di contratti e accordi con le controparti pubbliche e private a livello nazionale e locale” (EISS, 2001: 192 - 193).

<sup>24</sup> Ci si riferisce specificatamente al numero monografico n. 1/81 “Formazione permanente degli operatori sociali e lavoro sociale sul territorio: possibile ruolo delle Scuole di Servizio Sociale” della rivista “Servizi Sociali” pubblicata dalla Fondazione “Emanuela Zancan” e al volume: Ministero dell’Interno, Direzione generale dei Servizi Civili, 1987, *Attualità e prospettive della formazione permanente degli assistenti sociali in Italia* / studio condotto dal Centro ligure per la formazione degli operatori dei servizi sociali, CLIFOS, [per conto di] Ministero dell’Interno, Direzione generale dei servizi civili, a cura di Carla Costanzi, Elena Sabatelli. – Roma.

<sup>25</sup> Il riferimento è ai volumi: Giraldo, Silvana e Riefolo, Edda (a cura di), 1996, *Il Servizio Sociale: esperienza e costruzione del sapere*, Milano, Angeli e Coordinamento Nazionale Docenti di Servizio Sociale, 1990, *Il Servizio Sociale come processo di aiuto*, Milano, Angeli. Non va inoltre dimenticato il numero monografico n.

sociali (pubblicati in gran parte tra la fine degli anni ottanta e l'inizio degli anni novanta in conseguenza del pieno inserimento della formazione di base in ambito universitario), si trovano ben poco anche cercando nei periodici specializzati. Infatti lo spoglio delle annate dal 1980 in poi delle principali riviste del settore (La Rivista di Servizio Sociale, Prospettive Sociali e Sanitarie, Esperienze Sociali, Servizi Sociali, Rassegna di Servizio Sociale, Politiche Sociali e Servizi, La Professione Sociale) dà risultati spesso deludenti: frequentemente, con il termine generico di "formazione" viene trattato esclusivamente il tema della formazione di base<sup>26</sup> oppure vengono presentate, limitandosi per lo più alla semplice descrizione priva di riferimenti teorici più ampi sul senso della formazione continua, delle esperienze di rilievo limitato<sup>27</sup>; molto rari sono, infine, i contributi legati ad una riflessione più approfondita sul tema della formazione, anche permanente, e del lavoro sociale<sup>28</sup>. Persino il recente "Rapporto sulla situazione del Servizio Sociale" che l'EISS (2001), d'intesa con l'Ordine professionale, il

---

3/90 "Formazione e servizi sociali" della rivista "Servizi Sociali" pubblicata dalla Fondazione "Emanuela Zancan".

<sup>26</sup> A questo proposito si ricordano qui, in ordine cronologico: Nappi, Antonio e Vacca, Saverio, 1983, "Lo status giuridico delle scuole di Servizio Sociale e il "nodo" della formazione dell'operatore assistente sociale" in *La Rivista di Servizio Sociale*, anno XXI – n. 3 settembre 1983, pp. 7 – 21; Bommasar, Roberta, Disnan, Giuseppe e Piazza, Gianfranco, 1983, "La formazione degli operatori socio-sanitari" in *La Rivista di Servizio Sociale* anno XXIII n. 4 dicembre 1983, pp. 101 - 110; Tedeschi, Claudio, 1984, "La formazione degli assistenti sociali e degli educatori professionali e il DPR 162/82" in *La Rivista di Servizio Sociale* anno XXIV n. 2 giugno 1984, pp. 67 – 73; Polsoni, Alfonso, 1984, "La professionalità e la formazione degli assistenti sociali. Metodologia e contenuti" in *La Rivista di Servizio Sociale* anno XXIV n. 4 dicembre 1984, pp. 120 – 124; Dal Pra Ponticelli, Maria, 1987, "Riflessioni sul riconoscimento giuridico del diploma di assistente sociale e sull'ordinamento didattico della sede di formazione" in *La Rivista di Servizio Sociale* anno XXVII n. 3 settembre 1987, pp. 3 – 21; AA.VV., *La formazione dell'assistente sociale nel nuovo ordinamento universitario*, numero monografico della rivista *La professione sociale*, anno 2 – n. 4, dicembre 1992; Zucca, Fabrizio, 1996, "L'operatore "ferito": note ai margini della formazione e della sofferenza" in *La Rivista di Servizio Sociale*, anno XXXVI n. 1 marzo 1996, pp. 63 - 72; Margarone, Angela, 1996, "Tra sapere e conoscenza: una difficile coniugazione culturale e professionale del Servizio Sociale universitario" in *La Rivista di Servizio Sociale* anno XXXVI n. 3 settembre 1996, pp. 29 - 346; Giraldo, Silvana, 1998, "Dall'esperienza delle Scuole di Servizio Sociale alla formazione in ambito universitario: elementi di continuità e di innovazione in *La Rivista di Servizio Sociale*, anno XXXVIII n. 2/98, pp. 55 - 62; Dellavalle, Marilena e Tassinari, Aurelia, 1999, "Scuole di Servizio Sociale e Servizi: una collaborazione feconda" in *La Rivista di Servizio Sociale*, anno XXX n. 4 dicembre 1999, pp. 101 - 106

<sup>27</sup> Per citarne, in ordine cronologico, solo alcune: Alesini, Andrea, 1980, "Metodologia e sedi dell'aggiornamento permanente degli operatori sociali" in *La Rivista di Servizio Sociale*, n. 2/1980, pp. 58 – 74; Scortegagna, Renzo, 1984, "Formazione e produttività" in *Prospettive Sociali e Sanitarie*, n. 19/1984, pp. 33 - 35; Mammoli, Renza, 1986, "La formazione permanente degli assistenti sociali: un'esperienza regionale" in *Rassegna di Servizio Sociale*, n. 4/1986, pp. 3 - 26; Bassanini, Maria Chiara, 1987, "Sviluppo dei servizi e domanda di formazione" in *Prospettive Sociali e Sanitarie*, n. 13 – 14/87, pp. 27 - 28; Cipriani, Arnaldo, 1990, "Come gestire aggiornamento e formazione permanente" in *Prospettive Sociali e sanitarie*, n. 1/1990, pp. 12 - 15; Marzotto, Costanza, 1992, "Un gioco di scatole cinesi. Riflessione a margine di una domanda di formazione sulla supervisione nel lavoro sociale" in *Politiche Sociali e Servizi*, n. 1/92, pp. 107 - 114; Accettulli, Augusta, Amione, Franca e Bini, Laura, 1998, "Dialogo sulla formazione: realtà complessa e processo di cambiamento – Una proposta di formazione per gli operatori in servizio" in *La Rivista di Servizio Sociali*, anno XXXVIII, n. 4 dicembre 1998, pp. 33 - 50

<sup>28</sup> Molto citati sono: Dal Pra Ponticelli, Maria, 1980, "Ipotesi e prospettive per la formazione degli operatori sociali" in *Rassegna di Servizio Sociale*, n. 1, 1980; AA.VV. 1981, *Formazione permanente degli operatori sociali per il lavoro sul territorio*, Scuola di Servizio Sociale di Verona; De Sandre, Italo, 1983, "Lavoro sociale, formazione, riflessività" in *La Rivista di Servizio Sociale*, anno XXI, n. 2 giugno 1981, pp. 3 – 21 e Scortegagna, Renzo, 1998, "La formazione nelle professioni sociali" in *La Rivista di Servizio Sociale*, anno XXXVIII, n. 4 dicembre 1998

SUNAS, l'ASSNAS e l'AIDOS, ha promosso, per fare il punto sulla situazione della professione dell'assistente sociale in Italia, riporta nella sezione denominata "Il Sistema Formativo" cinque interventi che trattano esclusivamente dei percorsi formativi di base presenti all'interno dell'università (diplomi universitari, nuove lauree e dottorato di ricerca).

L'unica rassegna bibliografica sul tema della formazione permanente è stata elaborata all'inizio degli anni novanta da Nappi (1993) sulla scia del Seminario di studi organizzato dal gruppo provinciale di Bari dell'Associazione Nazionale Assistenti Sociali (AssNAS) su: "Formazione permanente al lavoro sociale, formulazione e implementazione delle politiche sociali, rischi di crisi motivazionale" tenutosi nel 1990 a Bari. Tuttavia l'autore, benché affermi che "le principali riviste del settore documentano ampiamente il grande dibattito sulla formazione permanente degli operatori ed il nuovo assetto dei servizi svolti negli ultimi due decenni" (ivi: 44), si limita a citare una dozzina di titoli (ivi: 44 - 45) attinenti, e non sempre in maniera specifica, la formazione permanente degli assistenti sociali. La sua rassegna prosegue dando indicazioni su due tematiche, e precisamente la "*burn-out syndrome*" e l'analisi socio-politologica del processo di "formulazione e implementazione delle politiche" (ivi: 45 - 50), che non hanno molta attinenza con la formazione se non per il fatto di poter essere argomento di approfondimento in seminari o corsi *di* formazione.

Non va comunque dimenticato il prezioso contributo dato dalla Fondazione "Emanuela Zancan" di Padova, dalla fine degli anni sessanta uno dei soggetti più attivi nella formazione permanente degli assistenti sociali e, più in generale, degli operatori in attività nei servizi socio-sanitari. La Fondazione ha promosso già nel 1980 il seminario "Formazione permanente degli operatori sociali e lavoro sociale sul territorio: possibile ruolo delle Scuole di Servizio Sociale"<sup>29</sup> a cui sono seguite ulteriori iniziative sul tema documentate dalla rivista "Servizi Sociali"<sup>30</sup>.

Nonostante queste poche eccezioni, come ha rilevato alla metà degli anni novanta Ferrario (1996: 40), "mancano per il momento e sono nel contempo indispensabili delle rilevazioni sistematiche sui processi di adozione e produzione di indirizzi metodologici nonché sulla formazione permanente, che costituisce un consistente potenziale di crescita e nel contempo un fattore nuovo di influenzamento/ridefinizione della professione".

---

<sup>29</sup> La sintesi del seminario è stata resa disponibile sul n. 1/81 della rivista "Servizi Sociali".

<sup>30</sup> Si veda: AA.VV., 1990, *Formazione e Servizi Sociali* – Fascicolo Monografico in *Servizi Sociali* n. 3/1990; Fondazione "Emanuela Zancan", 1993, "Manifesto della formazione" in Sarpellon, Giovanni e Vecchiato, Tiziano (a cura di), *Le frontiere del sociale - primo rapporto*, Padova, Fondazione "Emanuela Zancan"; Vecchiato, Tiziano, 1995, "Promozione della qualità e formazione" in AA.VV., *La qualità nei servizi sociali e sanitari*, Padova, Fondazione Emanuela Zancan, Servizi Sociali, anno XXII n. 3/1995, pp. 44 – 57.

Con l'eccezione forse di alcune ricerche descrittive della situazione degli assistenti sociali in Italia che incidentalmente si occupano anche della loro formazione permanente (Rossi, 1979), probabilmente la prima e unica indagine condotta su scala nazionale specificatamente su quest'ultimo tema (Ministero dell'Interno, Direzione generale dei Servizi Civili, 1987) è stata realizzata a cura del CLIFOS (Centro ligure per la formazione degli operatori dei servizi sociali) di Genova per conto del Ministero dell'Interno nel 1987. Questa ricerca ha evidenziato l'aumentata richiesta di formazione permanente ed è stata effettuata con la collaborazione di 25 delle 58 scuole per assistenti sociali allora esistenti in Italia e di 7 sedi regionali (tutte del Sud) e di una provinciale dell'AssNAS. Delle 25 scuole censite (tutte quelle del Nord, poco più del 10% di quelle del Centro e nessuna del Sud) 4 non organizzavano attività di formazione permanente al momento della rilevazione, 13 ne svolgevano solo successivamente al 1978 e 3 già prima del 1975. Relativamente alle 216 iniziative formative censite i dati più significativi sembrano essere:

- circa la metà delle iniziative ha una durata complessiva compresa tra le 25 e le 50 ore, quasi sempre distribuite su giornate intere di formazione (Costanzi e Sabatelli, 1987b: 94);
- l'obiettivo prevalente delle iniziative è quello dell'informazione-aggiornamento e in tale ambito ha notevole rilevanza l'area specifica d'intervento attinente i minori, mentre i temi più frequentemente trattati sono relativi agli strumenti e ai metodi della programmazione e dell'organizzazione, alla legislazione e alla politica dei servizi (ivi: 95);
- i committenti delle iniziative sono in gran maggioranza le Regioni e gli Enti Locali, mentre in circa 70 casi si tratta di iniziative promosse dalle scuole stesse che si addossano in tutto o in parte il relativo costo, anche se "non sono infrequenti forme di contribuzione da parte degli stessi operatori"<sup>31</sup> (ivi: 95 - 96);
- 82 iniziative sono destinate esclusivamente agli assistenti sociali e 134 ad un pubblico misto (ivi);
- molto rare sono le iniziative collocabili in situazioni di preassunzione o di recente assunzione (ivi: 97);

---

<sup>31</sup> Oggi tale tipo di constatazione fa riflettere sulle mutate condizioni di sviluppo della formazione permanente degli assistenti sociali. A cavallo degli anni ottanta e degli anni novanta il pieno inserimento nell'università dei corsi di base ha fatto venire meno le Scuole di Servizio Sociale che nel ventennio precedente avevano dato vita alla gran parte delle iniziative di formazione permanente per gli assistenti sociali. Non si può non rilevare che tali strutture, in quanto organizzazioni finalizzate esclusivamente alla preparazione degli operatori sociali, erano più motivate a seguire gli sviluppi formativi dei loro diplomati anche offrendo a questi ultimi corsi di aggiornamento gratuiti i cui oneri, soprattutto per le strutture a finanziamento regionale, potevano essere più facilmente sostenuti dalla Scuola promotrice. Superata tale irripetibile fase, anche per gli assistenti sociali oggi è sempre più raro poter accedere a titolo gratuito a iniziative formative e conseguentemente, quando non si tratti di un'iniziativa realizzata o promossa da un ente per i propri dipendenti, le quote d'iscrizione vanno a gravare sul partecipante o sull'ente di appartenenza.

- vengono utilizzate largamente modalità didattiche attive, anche perché il numero dei partecipanti ai corsi o ai seminari viene limitato spesso a 12 – 15 e raramente supera le 30 unità (ivi).

L'indagine del CLIFOS, tuttavia, utilizzando quali principali fonti di informazione le Scuole di Servizio Sociale, non consente, se non indirettamente e molto parzialmente, di conoscere la realtà del fenomeno sul versante degli operatori in riferimento sia alle caratteristiche delle iniziative frequentate che ai bisogni formativi emergenti.

A tale proposito le ricerche italiane di cui si trova traccia, e sulle quali si ritornerà anche in seguito, sono state svolte quasi esclusivamente nelle regioni del Nord-Est, probabilmente non solo per una consolidata tradizione nel campo dello sviluppo e della gestione dei servizi sociali, ma anche per la presenza di sedi formative abitualmente attente alla tematica della formazione permanente. Si tratta comunque di indagini che, con l'eccezione dello studio effettuato nel Friuli – Venezia Giulia di cui si parla più avanti, non sono centrate in via esclusiva sulla formazione permanente, ma trattano tale aspetto tra quelli caratterizzanti la professionalità degli assistenti sociali.

In sintesi, si tratta di ricerche effettuate:

- nell'Emilia Romagna:
  - negli anni settanta su di un campione di 360 assistenti sociali (pari a circa il 70% dell'universo) e di 61 politici e amministratori locali con l'obiettivo di indagare il ruolo e le funzioni dell'assistente sociale in relazione alle trasformazioni istituzionali dei servizi, alla definizione del profilo professionale rispetto ad altre professionalità e alle nuove esigenze formative. In tale ambito emerge una forte esigenza di riqualificazione e aggiornamento e la necessità di una ridefinizione della formazione professionale dell'assistente sociale che tenga conto del nuovo assetto istituzionale e organizzativo dei servizi socio-assistenziali (La Rosa, 1980);
  - all'inizio degli anni ottanta su 105 soggetti con l'obiettivo di individuare il ruolo operativo dell'assistente sociale nel nuovo assetto dei servizi. Tra i vari elementi raccolti emerge la necessità di un aggiornamento periodico, soprattutto nelle aree giuridico-amministrative, di metodologia della ricerca e della psicologia sociale (IRESS, 1984);
  - all'inizio degli anni ottanta su di un campione di venti assistenti sociali tramite lo strumento della "ricerca-intervento" (comprendente una commistione di momenti di approfondimento teorico, di ricerca sul campo e di sperimentazione formativa). Tra

gli oggetti d'indagine vi è anche la domanda di formazione in relazione alle nuove "utenze" del Servizio Sociale (IRESS, 1990);

- nel Veneto alla fine degli anni '80 sul tema della professionalità degli assistenti sociali, ma anche degli psicologi e degli educatori professionali. Da tale ricerca emerge un generale malcontento in merito alle occasioni offerte dalla vita lavorativa in merito all'aggiornamento (Niero, 1990);
- nel Friuli – Venezia Giulia nel 1992 a cura dell'Associazione per la Gestione della Scuola Superiore di Servizio Sociale che, nel programmare le proprie iniziative formative proposte agli operatori in attività, ha raggiunto, tramite i suoi ricercatori, 240 assistenti sociali e 93 amministratori per chiedere, ai primi, quali sono state le esperienze d'aggiornamento e quali le modalità didattiche e i temi richiesti per future iniziative di aggiornamento e, ai secondi, quali sono le capacità che dovrebbero avere gli assistenti sociali, nonché quali sono state le iniziative messe in atto dall'ente di appartenenza per migliorare le prestazioni degli operatori (Batic, Cavagnino, Riefolo e Tessarolo, 1992).

Tutte queste ricerche, tuttavia, non solo sono inevitabilmente connotate da un carattere esplorativo legato alla parzialità e dubbia rappresentatività dei campioni esaminato, ma si riferiscono ad un ambito temporale precedente all'inizio degli anni novanta, nel corso dei quali vi sono state notevoli trasformazioni dell'assetto della formazione degli operatori sociali. Conseguentemente, come evidenziato dalle sopracitate parole di Ferrario, il campo della formazione permanente degli assistenti sociali rimane oggi in gran parte inesplorato.

### ***2.3 I ritardi e i dislivelli nello sviluppo della formazione permanente degli assistenti sociali***

Nonostante il diffuso consenso sulla necessità di un costante aggiornamento e affinamento delle capacità professionali e la presenza di numerose esperienze anche se, come si è visto, poco documentate e ancor meno ripartite uniformemente sul territorio nazionale, non è ancora possibile parlare di un sistema di formazione continua per gli assistenti sociali in Italia. Tale assenza di sistematicità appare correlata alla scarsità, evidenziata nel precedente paragrafo, di riflessioni teoriche sul tema con riferimento al Servizio Sociale.

Come già detto in precedenza, gli eventi che hanno maggiormente segnato la successione temporale di tale sviluppo sono sostanzialmente le riforme degli anni settanta e, poco meno di venti anni dopo, le norme che hanno assegnato alle università l'esclusiva del rilascio dei titoli di base per l'esercizio della professione di assistente sociale.

Si possono così evidenziare nel secondo dopoguerra tre fasi di sviluppo della formazione permanente nel Servizio Sociale:



1. anni cinquanta e sessanta: lo sviluppo degli enti nazionali di assistenza e il conseguente bisogno di operatori preparati professionalmente induce a porre l'attenzione prevalentemente sulla formazione di base. Non vi è ancora una cultura della formazione permanente e una buona preparazione di base sembra al momento già adeguata per acquisire le capacità di esercizio della professione. Non vi è una sufficiente "massa critica" di assistenti sociali<sup>32</sup> per rendere attuabili iniziative di aggiornamento, anche se non si esclude la partecipazione a convegni o similari su temi attinenti i compiti svolti e le problematiche affrontate. Negli anni cinquanta e poco più, sulla scia della diffusione in Italia dei modelli d'intervento sociale di impronta anglosassone, si sviluppa negli enti la supervisione in servizio, poi tale attività, anche in conseguenza dello scioglimento degli enti nazionali di assistenza disposto in via definitiva dal D.P.R. 616/77, si arresta e continua solo in alcune scuole per assistenti sociali come supervisione didattica (Busnelli Fiorentino, 1990: 81);
2. anni settanta e ottanta: in conseguenza delle numerose leggi di riforma che ridefiniscono in profondità i campi dell'assistenza e della sanità, si sviluppano iniziative di aggiornamento e formazione permanente sia nell'ambito delle Scuole di Servizio Sociale che su impulso degli enti che intendono preparare i proprio operatori alle trasformazioni in atto. Le caratteristiche di tale fase di sviluppo sono ampiamente descritte nei fascicoli monografici n. 1/81 e 3/90 della rivista "Servizi Sociali" della Fondazione "Emanuela Zancan", nonché nella già descritta ricerca realizzata dal CLIFOS di Genova per conto del Ministero dell'Interno (1987);
3. anni novanta e primi anni del decennio seguente: il 5 febbraio 1987, con la contestuale pubblicazione del DPR 14/87 e del DM 30/5/1985, ha inizio una nuova fase di sviluppo della formazione degli assistenti sociali nella quale l'università assume il ruolo di unica istituzione in grado di rilasciare il titolo abilitante all'esercizio della professione di assistente sociale. Ciò avviene, prima, tramite le scuole dirette a fini speciali e, successivamente, con i corsi di diploma universitario e, da ultimo, di laurea in scienze del Servizio Sociale. Le Scuole di Servizio Sociale, private o regionali, vengono chiuse oppure, limitatamente a poche strutture a finanziamento pubblico, si trasformano

---

<sup>32</sup> Per una quantificazione, seppur approssimativa, del numero degli assistenti sociali in Italia in tale periodo si può fare riferimento ad alcuni dati disponibili che evidenziano per tale figura professionale una prima fase di diffusione limitata seguita da un periodo di forte espansione. Le Scuole di Servizio Sociale avrebbero diplomato circa 4.200 assistenti sociali sino a tutto l'anno accademico 1957/58 secondo un censimento dell'Amministrazione per le Attività Assistenziali ed Internazionali, mentre un'indagine dell'ISTISS quantificava in circa 4.000 gli assistenti sociali occupati in Italia negli anni 1964/65. Confrontando tali dati con l'attuale numero degli iscritti all'Albo Nazionale degli assistenti sociali (più di 27.000) risulterebbe per gli ultimi 40 anni un tasso di crescita del numero degli assistenti sociali pari al 647% (Sgroi, 2001: 32-33).

puntando alla formazione di base di altre professionalità sociali (educatori o addetti all'assistenza variamente denominati) o ampliando i settori di attività legati alla ricerca o alla formazione permanente nel campo dei servizi sociali. Poiché l'università, per le diverse finalità perseguite, non è in grado, se non forse in maniera molto parziale, di promuovere la formazione permanente degli assistenti sociali, viene disperso gran parte del patrimonio di esperienze e conoscenze accumulate negli anni precedenti. Tale fenomeno viene in parte controbilanciato non solo dall'apparire di nuove agenzie formative private legate ad approcci teorici specifici (ad esempio, quello sistemico), ma anche dal consolidamento della cultura della formazione presso gli enti locali e le aziende sanitarie. All'interno di queste organizzazioni sempre più spesso vengono create delle unità operative finalizzate allo sviluppo di programmi formativi di aggiornamento destinati, in alcuni casi, anche agli assistenti sociali. Non va infine dimenticato che alla fine degli anni novanta 6.000 assistenti sociali sui 27.000 aderenti all'albo professionale si iscrivono al corso di laurea sperimentale in Servizio Sociale attivato nell'a.a. 1998/99 dall'Università di Trieste (Campanini, 2001: 302). In tal modo molta della disponibilità personale alla formazione viene assorbita da quest'esperienza universitaria.

Sul piano della diffusione territoriale, soprattutto con riferimento all'asse Nord – Sud, negli anni ottanta era stato rilevato un notevole dislivello culturale, non certo connaturato ai contesti geografici considerati, ma dovuto essenzialmente a diversi livelli di scollamento tra politica dei servizi e professionalità, nonché a situazioni di maggiore o minore isolamento politico-culturale delle sedi formative (Costanzi e Sabatelli, 1987b: 119).

Un'eccezione a tale stato di cose è sembra essere rappresentata, a lungo e sicuramente nelle prime fasi di sviluppo della formazione permanente nel Servizio Sociale, dagli assistenti sociali dipendenti dal Ministero di Grazia e Giustizia coinvolti in iniziative comprendenti corsi di formazione immediatamente seguenti l'assunzione, nonché occasioni sistematiche di consulenza e supervisione del lavoro (Sabatelli, 1987: 18).

Tuttavia, alcune delle concause del ritardo nella diffusione di una cultura della formazione permanente nel Servizio Sociale sono analoghe a quelle che in Italia hanno frenato tale sviluppo nell'impresa e nella Pubblica Amministrazione.

Con riferimento al mondo aziendale Infelise (1996: 197 - 198) sottolinea:

1. la separazione tra la formazione promossa e realizzata da organi pubblici (specialmente le Regioni) e quella realizzata dalle imprese;
2. il sostanziale iniziale disinteresse del sindacato per il tema della formazione degli occupati;

3. la “sostanziale resistenza delle imprese ad un approccio cooperativo alla formazione e sviluppo del proprio personale e la netta e teorizzata distinzione operata tra formazione (quella manageriale e quella tecnico-specialistica) e addestramento” (ivi);
4. la concentrazione, almeno sino alla fine degli anni ottanta, delle politiche pubbliche del lavoro, realizzate quasi esclusivamente con strumenti di erogazione finanziaria, sui problemi della disoccupazione giovanile e di quella correlata con i processi di innovazione tecnologica.

Tali fattori possono in parte spiegare il perché di una scarsa e ritardata diffusione della “cultura della formazione”, ma, essendo legati alle dinamiche del mondo imprenditoriale, ovvero del “mercato”, sono solamente in parte applicabili alla realtà dei Servizi Sociali e Sanitari pubblici all’interno della quale opera la gran parte degli assistenti sociali. Andrebbero forse approfonditi gli effetti dell’eventuale attività sindacale esercitata per la valorizzazione delle competenze professionali degli assistenti sociali.

Spostando l’attenzione al campo delle iniziative di formazione permanente realizzate in ambito pubblico, un punto di riferimento utile per una maggiore comprensione del tema in discussione è rappresentato dal “6° Rapporto Nazionale sulla Formazione della Pubblica Amministrazione” (2002) prodotto dalla Scuola Superiore della Pubblica Amministrazione in collaborazione con il Formez e il Dipartimento della Funzione Pubblica.

Nel 2002 rispetto al 2001, le attività complessive di formazione pubblica sono leggermente calate nelle Amministrazioni centrali, mentre sono aumentate in quelle locali, soprattutto Province e Comuni. Nelle Amministrazioni centrali i corsi effettuati sono passati da 3.515 a 3.335, i partecipanti ai corsi da 336.604 a 250.597, da 672.712 a 592.609 le ore erogate.

Le ore fruite per partecipante si sono ridotte da 64 a 52 nel comparto Presidenza del Consiglio e Ministeri, da 51 a 39 nelle Authority, ma sono salite da 23 a 36 nelle Università e da 20 a 33 negli Enti Pubblici. Nelle Province e nei Comuni sono passate da 22 a 28 e da 20 a 25 rispettivamente.

Conferma della recente tendenza ad un incremento della formazione negli Enti Locali viene dal “Rapporto sulla formazione nel sistema delle Autonomie Locali” del Formez (2003) in cui si afferma che “la formazione, uscita da una dimensione di sovrappiù, di *lusso* consentito dalla serietà con cui si è cercato di rispondere alle esigenze stringenti della prassi quotidiana, diventa meccanismo permanente, ingranaggio della produttività amministrativa” (ivi: 5). La diffusione delle attività formative appare costante negli ultimi anni raggiungendo poco meno del totale degli Enti locali nel 2002, anche se la portata degli interventi effettuati è

molto variabile e il ritardo accumulato da molte Amministrazioni “si manifesta piuttosto come sostituzione di attività formative vere e proprie (corsi o seminari) con altre attività più leggere ed episodiche” (ivi).

Per quanto riguarda la situazione della diffusione delle iniziative sul territorio, si conferma il ritardo delle regioni del Sud che si manifesta anche nel dato relativo alla quota di dipendenti impegnati nella formazione (meno di un quinto sul totale e pari al 15% nei livelli di qualificazione inferiore) (ivi: 6 - 7).

I fattori critici a cui il Rapporto attribuisce maggior potere di condizionamento delle attività formative sono, in ordine di importanza (ivi: 11):

- scarsità di prodotti formativi tarati sulle esigenze della Pubblica Amministrazione (di gran lunga il fattore critico più diffuso),
- scarse risorse finanziarie destinate,
- scarse risorse professionali dedicate,
- “scarso ruolo alla formazione da parte dell’Ente” (sic),
- difficoltà nella scelta dei fornitori,
- formazione per incentivazioni e progressioni, difficoltà di negoziazione con le rappresentanze sindacali,
- ridotto interesse dei dipendenti.

Benché la situazione stia rapidamente mutando, va riconosciuto che la formazione permanente ha solo recentemente ricevuto adeguata attenzione negli Enti pubblici in cui sono inseriti gli assistenti sociali. Infatti le prime menzioni al diritto-dovere della formazione in servizio appaiono timidamente a cavallo degli anni settanta e ottanta in alcuni decreti e nei contratti collettivi di lavoro.

Specificatamente l’art. 46 del D.P.R. n. 761/1979, che ha regolato lo stato giuridico del personale delle allora Unità Sanitarie Locali, parlava di aggiornamento professionale obbligatorio che, “preferibilmente nella sede di servizio e nell’orario di lavoro”, doveva essere “assicurato mediante riunioni periodiche, seminari e corsi teorico-pratici” a tutto il personale delle U.S.L. con l’obiettivo del “completamento” della preparazione professionale, anche in vista della mobilità e della riconversione funzionale” e del “miglioramento della qualità del servizio”.

Inoltre, negli enti locali, da cui dipende la gran parte degli assistenti in servizio, nel contratto di lavoro del 1983 (D.P.R. 347/1983) è stato introdotto, per la prima volta, un articolo dedicato alla “formazione e aggiornamento professionale”. Il successivo contratto del 1987 (D.P.R. 268/1987) ha definito in forma più ampia la materia e infatti il comma 5 dell’art.

18 di tale atto recita: “l’attività di formazione è finalizzata a garantire che ciascun lavoratore acquisisca le specifiche attitudini culturali e professionali necessarie all’assolvimento delle funzioni e dei compiti attribuitigli nell’ambito delle strutture cui è assegnato ed a fronteggiare i processi di riordinamento istituzionale e di ristrutturazione organizzativa”.

Il seguente comma 8 ha posto le basi per la valutazione delle iniziative realizzate affermando che “le attività di formazione professionale, di aggiornamento e di riqualificazione possono concludersi con misure di accertamento dell’avvenuto conseguimento di un significativo accrescimento della professionalità del singolo lavoratore che costituiranno ad ogni effetto titolo di servizio”.

Tuttavia, come hanno rilevato già una decina di anni fa Paoletti e Gervasio (1995: 266) a proposito dell’effettiva applicazione di quanto disposto dai contratti di lavoro, “nella gran parte degli EE.LL. comunali e provinciali (...) la formazione non è ancora pianificata, nei bilanci scarse sono le risorse che le si dedicano, come scarsi sono ancora oggi i referenti istituzionali esterni o le competenze specifiche organizzate a cui rivolgersi. Le iniziative hanno spesso carattere occasionale e “artigianale”; gli interventi qua e là organizzati da diversi Enti sono scollegati fra loro e privi di riscontri sistematici”.

Le autrici, tuttavia, sostengono che nel settore della sanità e della sicurezza sociale la formazione è entrata prima che altrove come elemento di sostegno nei processi di trasformazione organizzativa e professionale, anche se con notevoli differenze territoriali prodotte in un contesto in cui le esperienze realizzate al centro-nord sono state più numerose e meglio finanziate. (ivi: 267).

Senza entrare nel merito della norme e direttive emanate in materia di formazione del personale delle pubbliche amministrazioni a partire dai primi anni novanta, va rilevata in questi ultimi anni una crescente attenzione per una migliore utilizzazione delle risorse umane nelle Pubbliche Amministrazioni<sup>33</sup>.

A conferma di tale tendenza stanno anche gli accordi del Contratto nazionale 1998-2001 del personale del comparto delle Regioni e delle Autonomie Locali che, all’art. 23

---

<sup>33</sup> Si vedano, tra gli altri, a tale proposito il decreto legislativo n. 165/01 “Norme generali sull’ordinamento del lavoro alle dipendenze delle amministrazioni pubbliche” che modifica la lettera c) comma 1, art. 1 del decreto legislativo 29/93, inserendo il principio della migliore utilizzazione delle risorse umane nelle Pubbliche Amministrazioni, curandone la formazione e lo sviluppo professionale dei dipendenti, nonché le circolari emanate dal Ministero per la Funzione Pubblica n. 14 del 24 aprile 1995 e “Direttiva sulla Formazione e la Valorizzazione del Personale delle Pubbliche Amministrazioni emessa il 13 dicembre 2001 dal Ministro per la Funzione Pubblica.

(Sviluppo delle attività formative), sottolinea l'importanza dell'aggiornamento professionale individuando le risorse per la realizzazione di iniziative in via continuativa<sup>34</sup>.

Per tornare alla specificità del ritardo dello sviluppo della formazione permanente nel Servizio Sociale, mancando i due rapporti di cui sopra di dati disaggregati relativi alle diverse figure professionali in attività nella pubblica amministrazione, sembra utile qui richiamare Giraldo (1993: 104) che, commentando alcuni risultati della già citata indagine condotta nel Veneto a partire dagli anni ottanta sul tema della professionalità degli operatori sociali e su quello collegato della formazione (Niero, 1990), rileva che anche il lavoro sociale è connotato da due dimensioni: una oggettiva, relativa alle attività concrete, e una soggettiva inerente l'autorappresentazione, "che dà senso, favorisce identificazione, orienta, investe risorse in riferimento al proprio lavoro (o all'idea di lavoro)" (ivi). E' proprio quest'ultimo aspetto che "nega, toglie valore ad attività considerate non soddisfacenti, esterne alla propria autorappresentazione ed esalta attività che magari costituiscono una parte minima di concreto impegno lavorativo. Rispetto alla formazione, tale dimensione assume un ruolo significativo nel richiedere e praticare forme continue di sostegno teorico, di alimentazione della propria professionalità o, di contro, nel negare, non praticare alcuna forma di aggiornamento" (ivi). La diffusione della dinamica descritta dall'autrice, infatti, non può che far perdere forza alla ricerca, da parte degli operatori, di esperienze formative.

Inoltre, generalizzando i risultati di questa indagine – per molti aspetti a tutt'oggi ancora rappresentativa di contesti territoriali ben più ampi – risulterebbe che un'ampia porzione (ben il 40% nel Veneto) degli assistenti sociali intervistati non partecipava ad alcuna

---

<sup>34</sup> CCNL 1998-2001 del personale del comparto delle Regioni e delle Autonomie Locali - art. 23 (Sviluppo delle attività formative): "Le parti concordano nel ritenere che per la realizzazione dei processi di trasformazione degli apparati pubblici occorre una efficace politica di sviluppo delle risorse umane, rivolta anche al personale in distacco o aspettativa sindacale, che può realizzarsi, tra l'altro, mediante la rivalutazione del ruolo della formazione che costituisce una leva strategica per l'evoluzione professionale e per l'acquisizione e la condivisione degli obiettivi prioritari del cambiamento. L'accrescimento e l'aggiornamento professionale vanno, perciò, assunti come metodo permanente per assicurare il costante adeguamento delle competenze, per favorire il consolidarsi di una nuova cultura gestionale improntata al risultato, per sviluppare l'autonomia e la capacità innovativa e di iniziativa delle posizioni con più elevata responsabilità ed infine per orientare i percorsi di carriera di tutto il personale.

Per il perseguimento delle finalità di cui al comma 1, le parti convengono sulla esigenza di favorire, attraverso la contrattazione collettiva decentrata integrativa, un significativo incremento dei finanziamenti già esistenti da destinare alla formazione, nel rispetto delle effettive capacità di bilancio, anche mediante l'ottimizzazione delle risorse dell'Unione europea ed il vincolo di reinvestimento di una quota delle risorse rese disponibili dai processi di riorganizzazione e di modernizzazione. In conformità a quanto previsto dal Protocollo d'intesa sul lavoro pubblico del 12 marzo 1997, nel quadriennio 1998-2001, si perverrà alla destinazione alle finalità previste dal presente articolo di una quota pari almeno all'1% della spesa complessiva del personale. Le somme destinate alla formazione e non spese nell'esercizio finanziario di riferimento, sono vincolate al riutilizzo nell'esercizio successivo per le medesime finalità.

In sede di contrattazione collettiva decentrata integrativa, una quota delle risorse di cui al comma 2 può essere destinata alle finalità previste dall'art. 35 bis, comma 5, del D.Lgs. 29/93.

Gli enti di minori dimensioni demografiche appartenenti agli ambiti territoriali definiti ai sensi dell'art. 6 possono associarsi per realizzare iniziative formative di comune interesse."

attività formativa/informativa e che vi sarebbe una proporzionalità inversa tra anzianità di servizio e partecipazione a iniziative di aggiornamento e diretta tra dimensioni dell'ente e impegno formativo. In altre parole, sembrerebbe che chi frequenta corsi e seminari tendenzialmente lavora da poco e proviene da organizzazioni di ampie dimensioni. Inoltre la scelta degli operatori cade soprattutto su quegli aspetti del lavoro professionale considerati qualificanti e che molto spesso non appartengono alla sfera delle attività che costituiscono il carico maggiore di lavoro (ivi).

Infine, a conclusione del presente paragrafo sinteticamente ricognitivo dello sviluppo temporale della formazione permanente nel Servizio Sociale, va ricordato – in controtendenza – il recente mancato inserimento degli assistenti sociali in attività presso le Aziende Sanitarie<sup>35</sup> nei programmi ECM (Educazione Continua in Medicina)<sup>36</sup> nei quali sono stati invece coinvolti, tra gli altri, gli psicologi e gli educatori professionali.

#### **2.4 Formazione e sviluppo delle risorse umane nei servizi alla persona tra esigenze organizzative e bisogni dell'operatore**

Uno dei limiti riconosciuti alla formazione permanente degli assistenti sociali è quello della cosiddetta “privatizzazione”, ovvero della sua riconduzione a problema di interesse personale e al mancato riconoscimento della sua funzione di sviluppo del servizio (Vecchiato, 1995: 45).

A tale proposito è interessante rilevare che nella già accennata ricerca sulla formazione permanente nel Friuli – Venezia Giulia con una delle domande del questionario somministrato

---

<sup>35</sup> Si ricorda a tale proposito che, come indicato in una precedente note inserita nel presente capitolo, circa un terzo degli assistenti sociali in Italia è dipendente di un'Azienda Sanitaria.

<sup>36</sup> I Crediti formativi E.C.M. sono una misura dell'impegno e del tempo che ogni operatore della Sanità ha dedicato annualmente all'aggiornamento ed al miglioramento del livello qualitativo della propria professionalità. Il credito è riconosciuto in funzione sia della qualità dell'attività formativa che del tempo ad essa dedicato in ragione delle specifiche professionalità. A titolo esemplificativo, per quanto concerne i medici, una giornata di formazione completamente dedicata alla E.C.M. - ai massimi livelli qualitativi riconosciuti dalla Commissione nazionale - corrisponde a circa 10 crediti formativi E.C.M.

“Il programma ECM è applicato a tutte le categorie sanitarie (dipendenti, convenzionati o libero professionisti) e cioè a circa 800.00 professionisti.” (Circolare del Ministro della Salute dd. 5.3.02)

Nella sezione del sito del Ministero della Salute riservata all'E.C.M. si legge: “ Il programma nazionale di E.C.M. (...) riguarda tutto il personale sanitario, medico e non medico, dipendente o libero professionista, operante nella Sanità, sia privata che pubblica.” Non viene fornito un elenco delle professionalità obbligate agli E.C.M., tuttavia nella tabella conclusiva della “Scheda di inserimento di eventi “residenziali” utilizzata per l'accreditamento degli eventi formativi” vengono indicati, tra gli altri, psicologi, educatori professionali e infermieri. A queste ultime due professioni non viene associata alcuna disciplina. Nessun cenno è fatto agli assistenti sociali.

L'accreditamento di un evento formativo, con la relativa attribuzione dei crediti, fa rientrare lo stesso nel programma nazionale di E.C.M..

A questo scopo, vengono valutati il programma e gli altri dati forniti dall'organizzatore, assegnando il punteggio attraverso una serie di parametri di giudizio, o indicatori di qualità, quali la rilevanza delle attività didattico-formative, la coerenza con gli obiettivi formativi definiti dalla Commissione nazionale per la formazione continua, l'importanza degli argomenti, la autorevolezza professionale dei docenti, l'esistenza o meno di sistemi di valutazione delle attività da parte dei partecipanti, la qualità della organizzazione, la sua durata, ecc..

si chiedeva ai 285 assistenti sociali coinvolti se erano disponibili ad un aggiornamento facoltativo anche con onere a carico personale e, in caso di risposta affermativa, se lo si sarebbe fatto anche fuori dall'orario di lavoro. Solo il 34,6% (83 operatori) del campione si dichiarava indisponibili a tali forme di aggiornamento facoltativo, mentre i rimanenti si dividevano quasi a metà tra chi era disponibile solo in orario di lavoro (33,7% dei soggetti) e chi anche fuori orario (30,8% del totale) (Batic, 1992: 42). Sarebbe interessante non solo aggiornare tale dato e verificarne la generalizzabilità sull'intero territorio nazionale, ma anche confrontarlo con uno analogo riferito ad altre professioni. Si potrebbe ipotizzare che in non molte attività vi sia una disponibilità analogamente diffusa a svolgere attività di formazione sopportandone in pieno i costi espressi sia in termini di tempo che di denaro. Indubbiamente tale tipo di comportamento è il risultato di una pluralità di fattori che, per citarne solo alcuni, potrebbero andare dal livello di motivazione alla professione, ai rapporti con il proprio ente di appartenenza, al valore attribuito alla formazione quale risorsa per migliorare le proprie capacità di risolvere i problemi posti dall'operatività e, talvolta, anche per cercare di superare situazioni di difficoltà nel proprio lavoro se non addirittura di *burn-out*.

Tuttavia da più parti ci si è resi conto che tale "privatizzazione" della formazione permanente indebolisce notevolmente la possibilità di quest'ultima di generare effetti positivi soprattutto se la distanza tra aula e servizio diventa anche inconciliabilità tra i contenuti trasmessi e le esigenze operative del professionista in attività. Il rischio è che venga fatto gravare esclusivamente sull'assistente sociale la responsabilità dell'adeguatezza delle proprie competenze rispetto alla pluralità delle richieste provenienti dall'utenza e dal servizio di appartenenza.

A tale proposito il Manifesto sulla Formazione elaborato dalla Fondazione Zancan afferma con forza che "è necessario che l'efficacia della formazione nasca dall'interesse e dal coinvolgimento, con modalità diverse, di tutte le componenti del sistema, non solo cioè degli operatori, ma contemporaneamente anche dei dirigenti, dei responsabili politici e della comunità destinataria dei servizi e che essa venga attuata nel tempo di lavoro degli operatori. Il perdurare di una cultura privatistica della formazione produce deleghe di responsabilità, committenze improprie, marginalizzazione dell'impegno formativo, che nel tempo deresponsabilizzano le parti in gioco a tutto svantaggio dei destinatari" (Fondazione "Emanuela Zancan", 1993: 173 - 174).

La preoccupazione espressa da una delle agenzie di formazione e di ricerca tra le più attive nel campo dei servizi sociali in Italia è confermata anche della citata indagine, nel corso della quale nel Friuli - Venezia Giulia sono state raccolte anche le opinioni dei dirigenti di



servizio sulla formazione permanente dei loro assistenti sociali. In tale ambito emerge che “l’ente è deciso nel non considerare negativi ai fini dell’andamento tecnico le occasioni di aggiornamento, non si sente però responsabile della formazione che demanda ad altri, anzi vorrebbe che il “suo” personale “fosse già formato per tutte le evenienze e “formato per sempre”. (...) L’ente deve vedere il frutto e quindi il buon uso del denaro speso per l’aggiornamento del personale perché tale aggiornamento è qualcosa “in più” che non viene sentito come un suo specifico dovere” (Tessarolo, 1992: 84).

A fronte di ciò non va dimenticato che nei sistemi organizzativi che erogano servizi alla persona la “risorsa umana” è centrale e, conseguentemente, la formazione è lo strumento principe per realizzare quel percorso verso l’efficacia, oltre che verso l’efficienza, invocato da più parti.

Allora, soprattutto in questo campo, la formazione “non può essere astratta dal contesto del sistema organizzativo su cui interviene, ma [deve] essere bensì un’attività che permanentemente (periodicamente) si lega alla pratica quotidiana di quel contesto, ne evolve gli orientamenti e le soluzioni operative. Una formazione quindi che sia attenzione critica costante ai processi in campo, per migliorarli e adeguarli agli scopi operativi posti. Si tratta di introdurre nella pubblica amministrazione, (...), una cultura altrimenti detta del management, atta a migliorare costantemente le prestazioni individuali e l’organizzazione in cui queste si esprimono. Nel settore dei servizi socio-educativi-culturali, per le caratteristiche del lavoro che vi si compie, (...) [esiste] la possibilità di applicare all’organizzazione stessa del lavoro una modalità formativa e costruire una cultura organizzativa costantemente orientata alla formazione di chi vi opera” (Gervasio, 1995: 267).

Il ricorrere “in solitudine” ad iniziative di formazione pone dei precisi limiti alla possibilità di effettiva crescita sia dell’individuo che dell’organizzazione di appartenenza. Spesso la “fuga” dall’ente all’aula è per l’operatore una inconsapevole strategia di allentamento dello stress lavorativo. Ferrario (1996: 48), non ignorando tale circostanza, enfatizza l’importanza e la diffusione della formazione permanente sino ad affermare che “la formazione continua sta diventando uno strumento di sopravvivenza per gli assistenti sociali”.

Ciò ovviamente è vero non solo nell’ambito del Servizio Sociale. Come rilevato da Quaglino (1996: 64 - 65), “nel momento stesso in cui una organizzazione riconosce come problema cruciale, per il raggiungimento dei propri obiettivi, la preparazione professionale ovvero la “competenza” globalmente intesa degli individui che la compongono e che in essa operano, e nel momento stesso in cui riconosce nella formazione lo “strumento” di cui può avvalersi per la soluzione di tali problemi, la formazione diventa un fatto istituzionale: diventa

ciò a cui si fa esplicito riferimento e a cui è formalmente demandato il compito di promuovere taluni miglioramenti nel funzionamento dell'organizzazione, di agevolare un progetto, una scelta, una volontà di cambiamento”.

La scelta del bersaglio (l'individuo o l'organizzazione) è spesso determinata dalla visione dominante sottesa alle diverse declinazioni della formazione. Formatori di estrazione psicologica si contrappongono a formatori di estrazione positivista in merito alla distinzione delle diverse azioni formative sull'asse emotivo-razionale. La formazione viene riconosciuta come cambiamento organizzativo più che come cambiamento personale dall'impostazione “strutturalista” o “gestaltica”. Inoltre sul fondo delle diverse impostazioni della formazione si agitano diverse teorie di psicologi e pedagogisti quali Dewey, Piaget, Skinner e Rogers (Contessa, 1987: 886 - 890).

Contessa (ivi) individua quattro grandi dicotomie presenti nelle diverse concezioni di formazione a ciascuna delle quali è possibile associare una domanda la cui risposta indica una particolare collocazione sul continuum attinente. Tali domande possono essere così espresse:

1. emotività vs. razionalità: finalità della formazione è la presa di coscienza tramite processi di autoriflessione o, al contrario, la trasformazione di comportamenti?;
2. trasmissione vs. maieutica: la formazione è la trasmissione di conoscenze e valori oppure lo stimolo allo sviluppo delle potenzialità dei formandi al reperimento di soluzioni nuove e originali?;
3. cambiamento individuale vs. cambiamento organizzativo: l'utenza della formazione e gli oggetti del cambiamento prodotto sono i singoli oppure l'organizzazione di appartenenza nel loro complesso?;
4. formazione “anticipatoria” o “catastrofica”: l'azione formativa intende prevenire o riparare gli effetti del manifestarsi dei problemi sui quali interviene?

La stessa autrice, nel ricercare di ricondurre ad un'unica dicotomia la complessità del fenomeno analizzato, afferma: “possiamo distinguere due diverse concezioni della formazione, influenzate da opposte esigenze e situazioni storiche. In una situazione statica, la formazione tende ad essere concepita come depositaria, trasmissiva, direttiva, individuale, catastrofica, chiusa, a termine e centrata sui contenuti. In una situazione storica dinamica e turbolenta, la formazione orienta verso forme problematizzanti, maieutiche, collettive, anticipatorie, aperte, centrate sulle capacità e sui metodi” (ivi, 890).

Per certi aspetti questa latente conflittualità tra operatore e organizzazione, evidenziata nei soprastanti punti 2 e 3, riproduce sia la contrapposizione tra funzione “adattiva” e quella “generativa”, compresenti nella formazione e richiamate nel capitolo precedente, sia quella,

individuata da Alessandrini, tra apprendimento e “disapprendimento”. L’Autrice, infatti, afferma che “internamente alla formazione si incontrano, o per meglio dire si scontrano, due “anime”: la tendenza alla trasformazione, al cambiamento, al “disapprendimento” fa da contraltare alla conservazione e memorizzazione del contributo “storico” che le organizzazioni (*core business, mission*) affidano ai loro membri come fattori essenziali per la conservazione della loro identità. Ogni attore organizzativo dovrebbe interpretare il suo duplice ruolo di trasmissione-testimone della storia aziendale (con i suoi simboli, le sue *expertises* e le sue “saghe”) e di attivatore di processi di cambiamento in funzione del confronto con gli ambienti esterni e la competitività” (Alessandrini, 1998: 27).

La sopra ricordata tendenza della “fuga dall’ente all’aula”, per riprendere le parole di Ferrario, può allentare temporaneamente la tensione e lo stress lavorativo, salvo poi far ricadere l’operatore rientrato nel servizio di appartenenza nella stessa situazione che ha condotto alla fuga. Tali dinamiche tendono a rendere la formazione un elemento estraneo alle finalità di crescita personale e professionale per le quali dovrebbe essere promossa. Anzi, questa situazione può ingenerare sul medio e lungo periodo sfiducia e disaffezione verso ogni iniziativa formativa e, più in generale, verso ogni ricorso alla “teoria” per risolvere i problemi della “pratica”. In altre parole non vi può essere formazione che incide significativamente sulle *performance* dei formati se non quella che ha una qualche forma di impatto sull’organizzazione di appartenenza dell’operatore o, meglio, quella che coinvolge l’intero ente o servizio.

Secondo Giraldo (1993: 106), gli atteggiamenti degli assistenti sociali verso la formazione vanno rapportati al contesto organizzativo e alle offerte di formazione presenti sul territorio.

A tale proposito va rilevato che il modo in cui l’organizzazione considera e impiega l’operatore e la sua specifica professionalità, nonché la relativa politica di gestione delle risorse umane incidono in maniera significativa sull’espressione dei bisogni di formazione e di autoformazione. L’interrogativo chiave a questo proposito potrebbe essere: qual è lo spazio disponibile e il ruolo assunto dall’assistente sociale e da professionalità più forti nell’orientare la propria e l’altrui formazione? Non va dimenticato inoltre che l’ampio numero di assistenti sociali che non accedono a momenti di formazione comprende molto spesso operatori fortemente disincentivati, dalle difficili condizioni lavorative e contrattuali e dalle resistenze burocratiche.

Sul piano della validità dell’offerta di formazione vi è inoltre una “responsabilità di sedi formative ma, forse di più, di agenzie formative, che spesso si improvvisano referenti per

la formazione/aggiornamento degli assistenti sociali proponendo contenuti e modalità didattiche lontani o marginali rispetto ai problemi e alle caratteristiche di professionalità specifica degli assistenti sociali” (ivi: 107).

Il quadro che emerge mostrerebbe come le linee d’azione sul lato dell’offerta delle agenzie formative e su quello eterogeneo della domanda degli enti e degli operatori siano spesso variamente divergenti in quanto sottendono diverse visioni di ciò che è “urgente” e di ciò che invece è “importante” in relazione sia all’azione professionale dell’assistente sociale che, conseguentemente, alle competenze richieste. Il tema, che verrà più diffusamente trattato nel prossimo capitolo, appare inoltre di particolare interesse anche con riferimento alla definizione delle condizioni necessarie per promuovere servizi socio-assistenziali di qualità.

Prima di concludere questo paragrafo sull’importanza del contesto organizzativo nella formazione permanente nel Servizio Sociale va ricordato che, come affermato nel primo capitolo a proposito della trasformazione nell’attuale contesto postfordista della formazione destinata al personale delle imprese, l’organizzazione diventa sempre più un luogo in cui si apprende, ma anche – idealmente – un luogo che apprende perché le conoscenze e le competenze acquisite dai singoli hanno tanta più possibilità di esprimere il loro potenziale migliorativo quanto più diventano conoscenze e competenze diffuse e, quindi, patrimonio dell’organizzazione. In questo modo si innescano anche meccanismi che rendono possibile l’apprendimento non solo nell’ambito di iniziative formative esplicite e/o formali o istituzionali, ma anche in quegli “ambiti formativi” diffusi e spontanei che sono presenti in tutte le organizzazioni e che sono particolarmente efficaci anche in ragione del carattere sociale dell’apprendimento che si concretizza secondo un “processo circolare e incessante di scoperta-invenzione-produzione-valutazione di soluzione dei problemi” (Lipari, 1995: 21).

E’ questo l’approccio dell’apprendimento organizzativo o della *learning organization* che è diventato uno dei temi di maggior rilievo nell’ambito della letteratura sullo sviluppo e l’innovazione delle organizzazioni. “Quest’approccio vuole offrire un contributo in ordine al dibattito sui processi di *creazione, scambio e condivisione delle conoscenze* nelle organizzazioni, secondo un’ottica allargata che vede non solo le organizzazioni di impresa ma anche i contesti organizzativi operanti nel settore pubblico in funzione di diversi scopi e finalità. [In tal modo] (...) l’apprendimento [viene inteso] prevalentemente come pratica cognitiva di tipo riflessivo con una forte connotazione a livello di gruppo piuttosto che di individuo. L’apprendimento delle organizzazioni, come già si è visto, non è la mera somma dei singoli apprendimenti individuali (quali patrimoni di saperi e saper fare hanno gli individui quando entrano in una struttura) ma è il risultato cumulativo dei *processi di*

*interazione* delle persone impegnate nella realizzazione degli obiettivi organizzativi.” (Alessandrini, 1998: 19 - 20).

L’approccio della *learning organization* si presenta quale superamento della tendenza delle teorie classiche del taylorismo e del fordismo, così attente a organigrammi, ruoli, autorità e gerarchia e sostenitrici di un modello di impresa a i cui vincoli le persone sono chiamate ad adattarsi. I modelli alternativi emergenti disegnano “un’impresa in grado di vivere e prosperare rispettando le esigenze di potenziamento dell’essere umano” (Alessandrini, 1996: 229).

Tale rovesciamento di prospettiva, che nasce dalla consapevolezza della turbolenza, dell’incertezza e della discontinuità della vita dell’organizzazione, non solo spinge verso una “cultura dell’apprendimento” e dà enfasi alle conoscenze tacite, ma anche comporta il diffondersi di “norme e valori a supporto dell’apprendimento stesso: la tolleranza dell’errore, l’apertura al dialogo, l’attitudine alla sperimentazione” (ivi). Tali processi di formazione diffusi e spontanei, a loro volta, “si sviluppano a partire dalle routine d’azione e dai problemi che di volta in volta si presentano agli attori nello svolgimento quotidiano delle relazioni e dei compiti organizzativi” (Lipari, 1995: 21).

Come afferma Moro (1998a: 124), “il rapporto cruciale diviene la trasformazione dell’apprendimento dei singoli in cultura trasferibile agli altri, affinché sia istituzionalizzata in una rete di rapporti sociali fatta di comportamenti collettivi e di modalità operative”.

In tale ambito, come sostiene Alessandrini, “più che le conoscenze contenutistiche e procedurali acquistano rilevanza competenze legate all’apprendere nei gruppi, al gestire visioni condivise e processi comunicativi complessi verso l’esterno e l’interno delle organizzazioni. L’idea di formazione continua e di apprendimento organizzativo consentono alla formazione di uscire dal modello razionalistico-deterministico ed incorporare i valori di flessibilità e dell’innovazione” (Alessandrini, 1998: 231).

Si sviluppa così un “apprendimento organizzativo” caratterizzato da (ivi):

- compresenza di conoscenza ed azione,
- apprendimento strettamente interrelato al *decision-making*,
- comprensibilità dei processi di apprendimento in riferimento a processi di interazione sociale,
- sostegno all’apprendimento dei singoli da parte dell’organizzazione che, in tal modo, contemporaneamente modifica se stessa.

Come si vede, con tale approccio vengono valorizzati processi di sviluppo della conoscenza per lungo tempo ritenuti di rango inferiore in quanto propri di un “esercizio

artistico della professione” che oggi appare invece più efficace nel dare senso alla complessità e nel ridurre l’incertezza alla governabilità, di fronte al palesarsi dei limiti e degli abusi della razionalità strumentale (Schön, 1993: 45). Per il Servizio Sociale, che a lungo ha ritenuto di dover cancellare completamente l’etichetta di “arte” per cercare di assumere quella di “scienza”, tale rinnovata attenzione, che valorizza in modo particolare le potenzialità e le competenze degli individui, può essere di sprone al recupero di elementi conoscitivi che sono propri della sfera dell’intuizione e della creatività e che conducono alla simultaneità di conoscenza ed azione. In tale ambito la diffusione dell’apprendimento organizzativo potrebbe consentire di comporre quel dissidio, richiamato poco sopra, tra “dimensione volontaristica” e logica dell’organizzazione. Una delle sfide più promettenti per lo sviluppo del Servizio Sociale sembra essere proprio quella di portare queste logiche all’interno di enti che, inseriti in gran parte nel sistema pubblico, solo recentemente si sono schiusi alla sperimentazione di nuove modalità organizzative.

## **2.5 L’attenzione alla globalità della persona nella formazione degli assistenti sociali**

La tendenza postfordista verso un contesto lavorativo che sottolinea “l’importanza dell’acquisizione di competenze trasversali non solo di tipo motivazionale e cognitivo, ma anche sociali e relazionali” (Moro, 1998a: 60) appare in piena sintonia con la centralità che la relazionalità ha sempre avuto nell’operatività dell’assistente sociale. Il lavoro di quest’ultimo è teso non alla produzione di beni, ma di servizi e, come noto, i due processi vengono realizzati secondo modalità profondamente differenti. Infatti, come ha ricordato Lo Schiavo (1999: 180), i servizi pubblici, tra i quali vanno annoverati anche i Servizi Sociali, forniscono beni immateriali prodotti contestualmente alla loro fruizione, ma, diversamente dai servizi erogati dal mercato, possiedono caratteristiche di meritorietà (valutabili solo con standard tecnico-professionali non disponibili ai fruitori, da cui consegue la necessità di formare figure professionali ben precise) e coinvolgono, oltre all’utente/cliente, altri soggetti che ne fruiscono indirettamente. Ad esempio, nel caso dell’università, colui che è studente oggi domani beneficerà con il suo lavoro qualificato l’intera comunità; nel caso dei Servizi Sociali, si potrebbe aggiungere, la diminuzione di persone portatrici di disagio, tra le altre cose, genera ricadute positive su tutta la collettività, anche perché concorre alla prevenzione di quei fenomeni che minacciano il pacifico svolgersi della vita sociale e che periodicamente tanto allarmano l’opinione pubblica.

Come afferma Olivetti Manoukian (1998: 45) a proposito dei servizi che riguardano le persone e gli aspetti della vita più privata e interiore, “produrre significa svolgere un’attività

che è comunicazione e relazionalità e che è impregnata di tutte le complessità e le ambivalenze che sono inscritte nei rapporti interpersonali. Produrre è conversazionalità in cui si ha sovrapposizione (o cortocircuito) tra agire strumentale e agire comunicativo, tra azione lineare calcolata razionalmente per raggiungere dei fini prefissati e azione che nasce dall'interazione tra soggetti, portatori di diversi interessi e orientamenti”.

Inevitabilmente di fronte a tale “sovrapposizione” la formazione dell'operatore si deve nutrire di apporti integrati che riportino costantemente l'attenzione sull'inscindibilità dell'individuo in quanto tale e in quanto forza lavoro e sull'essere, nel Servizio Sociale, la persona comunque al centro della rete di valori che animano l'agire professionale. Solo in questo modo può essere garantita la qualità di un intervento professionale che è fortemente correlata alla qualità del rapporto tra assistente sociale ed utente.

Nel trasmettere questo tipo di attenzione alle giovani generazioni di assistenti sociali e nel ribadirlo a chi già da tempo è in servizio, è stato fatto spesso riferimento ai concetti del “sapere”, “saper fare” e “saper essere”<sup>37</sup>.

Tali categorie espresse da Gougelin (1971) vengono richiamate, tra gli altri da Contessa (1987: 886) e da Quaglino (1986: 38 - 39), quali tre obiettivi della formazione. Quaglino riassume questi obiettivi nel seguente modo:

- il sapere, che “sta ad indicare soprattutto un miglioramento “quantitativo” di dati di conoscenza, di nozioni, di elementi concettuali”;
- il saper fare, che “può essere inteso come un miglioramento “qualitativo” di particolari capacità, tecniche o al limite anche motorie, legate alle modalità specifiche richieste per svolgere un particolare lavoro o al modo di affrontare i problemi connessi ad un particolare ruolo istituzionale o professionale”;
- il saper essere, obiettivo “al tempo stesso quantitativo e qualitativo, di miglioramento inteso sia come approfondimento degli elementi di conoscenza su di sé, sul proprio comportamento, sulle proprie modalità di strutturare la relazione sociale o i rapporti all'interno dei diversi gruppi sociali di appartenenza, sia come evoluzione e maturazione sul piano personale nei modi di affrontare i diversi problemi di relazione con cui ci si trova confrontati agendo nel contesto sociale in generale o all'interno di gruppi, organizzazioni, istituzioni.” (ivi: 39).

Tuttavia tale tipica distinzione tra sapere, saper fare e saper essere è criticabile secondo Maggi (1991a: 8) quando con questa tripartizione si intende richiamare modalità

---

<sup>37</sup> Si veda il fondamentale testo Dal Pra Ponticelli, Maria, 1987, Lineamenti di Servizio Sociale, Roma, Astrolabio che a tutt'oggi viene utilizzato nelle università quale testo base d'insegnamento nei corsi di Servizio Sociale e che richiama (p. ....) proprio le categorie del “sapere”, “saper fare” e “saper essere”.

diverse di insegnamento da ricondurre alle relative azioni di informazione teorica, addestramento pratico, formazione degli atteggiamenti. Non sarebbe possibile, ad esempio, dare conoscenze teoriche o pratiche separandole da atteggiamenti o valori. Anche in questo caso emerge l'importanza di considerare l'operatore nella sua globalità.

## **2.6 Formazione di base e formazione permanente: conflitto o complementarità?**

La formazione dell'assistente sociale si sostanzia su due livelli: quello *di base* che precede l'entrata nella professione e quello della formazione permanente che accompagna e sostiene l'esercizio dell'operatività. Come noto, dopo quarant'anni di egemonia delle scuole private o regionali è relativamente recente l'affermarsi della formazione di base unicamente nelle sedi universitarie. Il Decreto 30 aprile 1985 del Ministero della Pubblica Istruzione "Ordinamento delle Scuole universitarie dirette a fini speciali per assistenti sociali", uscito contestualmente al D.P.R. 14/87 ("Valore abilitante del diploma di assistente sociale in attuazione dell'art. 9 del D.P.R. 162/82"), ha dato avvio in Italia ad un processo, tuttora in atto, di collocazione e successive ricollocazioni e "aggiustamenti" del Servizio Sociale nell'ambito accademico. Da ciò si giunge, nel contesto della più generale riforma universitaria, alle attuali lauree di base e specialistiche.

E' proprio l'avvio di tale processo di trasformazione che, come già ricordato all'inizio del presente capitolo, ha reso particolarmente ricco il dibattito sviluppatosi tra la fine degli anni ottanta e l'inizio degli anni novanta sulla natura del Servizio Sociale quale disciplina di sintesi e "teoria operativa" (Bianchi, 1990: 7).

A tale proposito, infatti, Ferrario (1996) rileva che il quadro è notevolmente cambiato a partire dalla seconda metà degli anni ottanta con l'estensione dell'interesse alla riflessione sull'operare ed alla conseguente teorizzazione. "Il fattore di accelerazione prevalente, ma non esclusivo, è costituito, come noto, dalla *nuova collocazione istituzionale della formazione di base*, evento in sé e nel contempo prodotto di diversificate e complesse iniziative. Questa occasione ha dato luogo a *numerosi convegni e incontri*, per esercitare pressioni o per legittimare le nuove scuole, il cui tema dominante o di confronto è il metodo come elemento distintivo, proposto in diverse formule. Si è attivata l'*editoria relativa al settore*, che ha riservato uno spazio particolare alle tematiche metodologiche, tratte da autori italiani e stranieri. E' decollato decisamente, anche per spinte sue proprie, il settore della "formazione permanente", con notevole effetto volano"(ivi: 42).



Non è questa la sede per dare evidenza compiuta dei contenuti di tale feconda e promettente stagione di discussione e di riflessione<sup>38</sup>, ma può essere utile ricordare ai fini del presente lavoro che in tale contesto Diomedede Canevini (1990a: 129) identifica tre funzioni della formazione permanente: una funzione sostitutiva o integrativa della formazione di base, una funzione di adeguamento all'accrescersi del sapere scientifico metodologico, tecnologico e una funzione di risposta al cambiamento.

Qui interessa soffermarsi brevemente sulla problematicità insita nella prima delle funzioni evidenziate, ovvero sul rapporto di complementarità tra formazione di base e permanente.

Un elemento di riflessione utile, anche se contingente sia su di un piano territoriale che temporale, è quello fornito dalla già citata indagine sul fabbisogno formativo condotta nel Friuli – Venezia Giulia da cui si rileva che 196 assistenti sociali su un totale di 240 intervistati giudicano inadeguato il bagaglio formativo a suo tempo ricevuto in sede di formazione alla professione (Batic, 1992: 40). Questo dato fa riferimento al 1991, anno in cui è stata eseguita la rilevazione, e conseguentemente è relativo ad operatori non ancora formati nell'università. Sarebbe indubbiamente interessante verificare oggi quali modifiche ha apportato la formazione universitaria nella percezione dell'adeguatezza delle competenze e degli strumenti operativi posseduti rispetto alle richieste provenienti dall'operatività.

Da più parti, infatti, sono stati sottolineati i limiti della preparazione fornita ai futuri operatori nell'ambito universitario in quanto, come sostiene Vecchiato (1995: 44), buona parte della formazione universitaria sarebbe “basata su sistemi di formazione pre-programmati, separati dai contesti operativi, scarsamente capaci di recepire il nuovo in tempi brevi”. Sempre Vecchiato afferma altresì che i sistemi formativi proposti dall'università “sono fondati sulla riproduzione dei saperi, orientati per specializzazioni segmentate e sono quindi poco capaci di operare per sintesi, con riferimento alla diversa natura dei problemi e alle possibilità di approccio globale nei loro confronti” (ivi).

A tali considerazioni, sviluppate in precedenza anche da altri autori tra cui possono essere ricordati Palmonari (1990), Sabatelli e Costanzi (1987: 120) che ritengono non essere “l'istruzione universitaria di per sé garanzia sufficiente di un adeguato livello culturale delle

---

<sup>38</sup> Ad integrazione delle indicazioni bibliografiche fornite nelle note precedenti, vengono qui segnalate, a titolo esemplificativo e senza alcuna pretesa di esaustività, alcune opere collettive utili per tracciare un quadro delle diverse riflessioni indotte nel Servizio Sociale a seguito del suo pieno ingresso nell'Università: AA.VV., 1992, “La formazione dell'assistente sociale nel nuovo ordinamento universitario” *La professione sociale*, anno 2 n. 4 dicembre 1992, Bologna, Clueb; Bianchi, Marina e Folgheraiter, Fabio (curatori), 1993, *L'assistente sociale nella nuova realtà dei servizi*, Milano, Angeli; Coordinamento Nazionale Docenti di Servizio Sociale, 1990, *Il Servizio Sociale come processo di aiuto*, Milano, Angeli; Giraldo, Silvana e Riefolo, Edda (a cura di), 1996, *Il Servizio Sociale: esperienza e costruzione del sapere*, Milano, FrancoAngeli.

iniziative formative rivolte agli assistenti sociali”, si oppone chi invece, come Giorio (1996), afferma che l’assistente sociale formato nell’università è un operatore potenzialmente caratterizzato da comportamenti professionali maggiormente interiorizzati e caratterizzati da prospettive sostanziali di più lungo periodo. “E tutto questo sembra poter rifluire, invece, in una nuova visione di professionalità globale, non limitata ad aspetti tecnici particolari, e quindi più nell’ottica di un rinnovamento ed adeguamento anche delle strutture universitarie, ove – pur nella specificità di ricerche e interventi perseguibili – l’acquisizione di metodologie di analisi critiche e polivalenza di contenuti sembrano poter necessariamente e qualitativamente sopravanzare semplici corsi di qualificazione e addestramento professionali, di per sé limitati ad esigenze temporalmente e spazialmente specificabili” (ivi: 134).

Quali sono le possibili soluzioni alla contrapposizione nel Servizio Sociale tra formazione acquisita all’interno del mondo accademico e quella successiva, necessaria per una più puntuale operatività?

In primo luogo va ricordato che la logica sempre più diffusa di una formazione che riguarda l’intero arco della vita sta mettendo in crisi, anche per le professioni sociali, la stessa distinzione tra formazione di base e formazione permanente in quanto sempre più in futuro i caratteri propri dell’una si mescoleranno con quelli dell’altra (Scortegagna, 1998: 6).

Un ulteriore punto di riferimento è costituito dalle riflessioni espresse da Dal Pra (1987a) sulla natura delle basi teoriche del Servizio Sociale, “configurabile come una sintesi originale di scienze sociali applicate, [che] ricava dalle impostazioni teoriche delle varie scienze sociali (psicologia, sociologia, antropologia culturale, ecc.) i concetti, le teorie a medio raggio, gli assiomi, gli orientamenti applicativi che più sono in linea con i suoi valori e suoi principi e che sono applicabili alla sua specifica realtà operativa” (ivi: 81).

Il possibile conflitto tra “teorie della pratica”, prodotto da processi di riflessività generati dalla prassi professionale, e “teorie per la pratica”, offerte – in un contesto di confluente multiple - dalle scienze sociali, trova necessaria composizione nell’esercizio di un’attività professionale costantemente volta alla ricerca di soluzioni ai problemi individuali e collettivi posti all’operatore. L’incontro/scontro tra teoria e prassi connota ogni momento formativo, sia di base che permanente. Nel primo caso però la polarizzazione è naturalmente più orientata dalle logiche dell’“accademia”, mentre nel secondo tendenzialmente dalle istanze provenienti dall’operatività. E’ proprio la dinamica tra questi due “mondi” che genera tensione continua alla ricerca, alla conoscenza, al confronto e, in ultima analisi, allo sviluppo del Servizio Sociale. In questo caso, il conflitto – se così può essere chiamato – è necessario e

vitale, a condizione che i due “contendenti” siano in condizione di confrontarsi su di un piano di pari forza e dignità.

### **3 Bisogni e risorse della formazione permanente degli assistenti sociali**

#### **3.1 Il sistema della formazione permanente per il Servizio Sociale**

La crescente domanda di formazione continua che caratterizza la società postindustriale sta coinvolgendo anche il Servizio Sociale che sin dalla sua nascita, come ambito di lavoro e disciplina autonomi, ha riconosciuto la formazione permanente quale risorsa utile per far fronte all'incessante modificarsi delle problematiche dell'utenza dei servizi socio-assistenziali e delle risposte offerte dalle politiche sociali.

Come si è cercato di evidenziare nel precedente capitolo, l'attenzione verso una formazione che si rivolge alla globalità della persona/operatore si inserisce in una peculiare tradizione di iniziative caratterizzate, da un lato, dalla particolare attenzione prestata allo sviluppo di competenze relazionali e comunicative e, dall'altro, dal rapporto spesso conflittuale tra assistente sociale ed ente di appartenenza. Alla prima tipicità non è indifferente né la forte attenzione agli elementi valoriali, che da sempre ha contraddistinto la formazione delle professioni sociali, né il progressivo venir meno di quelle barriere tra formazione di base e formazione permanente che si stanno svuotando di significato nell'ottica di un *long-life learning*. Mentre la dialettica tra operatore ed ente si è molto spesso risolta con il porre quasi totalmente a carico dell'assistente sociale la responsabilità dell'aggiornamento e dell'affinamento della propria professionalità.

Parallelamente, nell'ampio mondo della formazione, si è assistito al modificarsi della struttura della domanda e dell'offerta. Sul lato della domanda, il rischio di un rapido logoramento delle competenze professionali si integra con la necessità di adeguare prontamente queste ultime ai numerosi cambiamenti che coinvolgono, tra le altre cose, lo spostamento dell'attenzione dalla mansione al ruolo, dal mestiere alla professione, dalla capacità di svolgere compiti alla capacità di risolvere problemi. Mentre, sul lato dell'offerta, si modificano modelli, tipologie e agenzie formative. Si osserva infatti l'ingresso di nuovi soggetti (società di consulenza che progettano e gestiscono corsi, organizzazioni del Terzo Settore, ecc.) che arricchiscono, e non solo numericamente, la categoria degli enti o centri di formazione che, insieme alla scuola, all'università e alle imprese, compone una sorta di "sistema a quattro". Sul piano della didattica, poi, è sempre più diffuso il passaggio dalle tradizionali lezioni frontali a modalità sempre più interattive e centrate sull'apprendimento piuttosto che sull'insegnamento (Oliva, Palumbo e Samek Lodovici, 2000: 80 - 84).

Nel contesto del Servizio Sociale gli effetti di tali trasformazioni di carattere generale sembrano manifestarsi in rapporto sia alla graduale introduzione di nuove modalità di

gestione delle risorse umane della Pubblica Amministrazione, sia alla trasformazione in atto nel sistema dei Servizi Sociali in conseguenza dell'approvazione della legge 8 novembre 2000, n. 328 "Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali"<sup>39</sup> e delle modifiche apportate al Titolo V della Costituzione che, anche per le politiche sociali, ridefiniscono le competenze attribuite allo Stato e alle Regioni. Non va poi dimenticato che la scomparsa delle scuole regionali e private per la formazione di base al Servizio Sociale, avvenuta tra la fine degli anni ottanta e l'inizio degli anni novanta, ha comportato anche l'interruzione di gran parte delle esperienze di aggiornamento in servizio spesso realizzate nel solco delle collaborazioni tra agenzie di formazione ed enti assistenziali per la realizzazione dei tirocini degli studenti. D'altro canto, le Università, subentrate nel compito di formare i nuovi assistenti sociali, non hanno, almeno per il momento, quelle caratteristiche di flessibilità necessarie per la realizzazione di iniziative formative consone alle necessità degli operatori in servizio.

Un sistema di formazione permanente per gli assistenti sociali dovrebbe prendere nella dovuta considerazione una pluralità di fattori per potersi definire veramente efficace. Anche in tale ambito l'incontro tra domanda e offerta non può non tenere conto, come sostenuto da Vairetti (1998: 149) a proposito dell'efficacia del sistema di formazione professionale (campo diverso a quello qui considerato, ma pur sempre contiguo in molti aspetti):

- del grado di copertura della domanda di formazione locale,
- del grado di coerenza tra i contenuti e le attività del servizio e le competenze-obiettivo richieste,
- del grado di soddisfazione delle domanda individuale,
- del tasso di soddisfazione, ovvero delle percezioni, degli utenti diretti (i corsisti) e indiretti (le organizzazioni di appartenenza),
- del tasso di innovazione dell'offerta formativa in relazione alle tendenze di trasformazione delle domande di professionalità.

Con specifico riferimento, invece, alla formazione continua, Colasanto (1998: 51) ritiene che il sistema debba configurarsi come una "rete di cooperazione e di scambio di conoscenze" che sul piano della didattica superi la centralità dell'aula in favore della centralità dei luoghi dell'esperienza e che consenta la sperimentazione di nuove metodologie proprie dell'apprendimento attivo quali l'"apprendimento cooperativo" (che tende ad anticipare nel contesto del lavoro certe caratteristiche delle pratiche lavorative della cooperazione) e il "curriculum situazionale" (che aiuta a costruire iniziative formative

---

<sup>39</sup> Pubblicata nella Gazzetta Ufficiale n. 265 del 13 novembre 2000 - Supplemento ordinario n. 186.

coerenti con la specifica natura del processo lavorativo nel suo specifico contesto di riferimento). Sul piano degli attori coinvolti appare proficuo poi il coinvolgimento di soggetti che consentano di uscire dagli schemi di discussione solo teorica per passare alla costruzione di momenti pratico-costruttivi anche tramite la valorizzazione di modalità operative già sperimentate con successo e di azioni di “benchmarking” a favore di nuovi progetti e programmi (ivi: 48).

Tale richiamo di Colasanto appare particolarmente significativo se rapportato all’attuale realtà professionale degli assistenti sociali, dove – con l’eccezione degli operatori dipendenti dal Ministero della Giustizia - la territorializzazione dei servizi, necessaria per una maggiore pertinenza delle risposte ai bisogni della comunità locale, potrebbe portare alla frammentazione delle esperienze e dei saperi qualora non venissero create occasioni di riflessione comune e di scambio tra operatori di enti e di contesti territoriali diversi. Come rilevato nel capitolo precedente, negli anni cinquanta e sessanta la presenza di enti assistenziali attivi su scala nazionale aveva pur prodotto interessanti e diffuse pratiche di supervisione in servizio<sup>40</sup>.

Poiché in quanto qui affermato a proposito del Servizio Sociale si sostiene implicitamente che il risultato ultimo dell’azione formativa dovrebbe essere l’incremento delle competenze individuali e organizzative utili a fornire all’utenza dei servizi risposte sempre più adeguate, appare opportuno ricordare che l’efficacia assume una rilevanza diversa a seconda del tipo di bene o servizio oggetto dell’analisi e che gli interventi formativi vanno inseriti in quel gruppo di beni e servizi, definiti “*experience goods*”, per i quali le caratteristiche qualitative non possono essere né individuate ex ante, né correlate funzionalmente con il livello della domanda. Conseguentemente per gli “*experience goods*”<sup>41</sup> la definizione di efficacia più appropriata è quella di “efficacia relativa”, ovvero basata sul confronto tra agenti diversi (Gori e Vittadini, 1999: 122).

Per tale ragione si è scelto di affrontare il tema dei bisogni e delle risorse per la formazione permanente degli assistenti sociali centrando l’attenzione sui tre soggetti più significativi del sistema, ovvero sugli operatori, sulle organizzazioni di appartenenza di questi ultimi e sulle agenzie formative in attività nel campo del Servizio Sociale.

---

<sup>40</sup> Allegri (2000: 71 - 72) rileva opportunamente la continuità tra formazione e supervisione attribuendo alla prima la finalità di colmare lacune di conoscenza teorico-metodologica e alla seconda l’obiettivo di attivare nel professionista processi empowerment e di pensiero, o meglio di metapensiero, sul lavoro sociale.

<sup>41</sup> Gori e Vittadini (1999: 121 - 122) considerano tutti i “servizi alla persona di pubblica utilità” (istruzione, sanità, assistenza, cultura, ecc.) come servizi tipicamente “relazionali”, ovvero che:

1. necessitano, per essere prodotti, della collaborazione di chi eroga il servizio e di chi lo riceve,
2. rispondono all’esigenza di un aumento di benessere o di una diminuzione del disagio dell’utente,
3. vengono spesso erogati secondo una modalità di processo.

### 3.2 Cenni sull'analisi dei fabbisogni formativi.

Non è questa la sede per un'esposizione sistematica delle diverse definizioni di fabbisogno formativo e delle relative implicazioni sulla pianificazione e realizzazione di iniziative di formazione<sup>42</sup>. Tuttavia, prima di procedere, sembra comunque opportuno richiamare concetti e spunti di riflessione proposti da alcuni autori per meglio inquadrare nelle prossime pagine quanto verrà affermato con specifico riferimento al Servizio Sociale.

In un contesto progettuale, gli obiettivi di un intervento formativo<sup>43</sup> andrebbero definiti a partire dall'analisi dei bisogni che, nell'ambito della formazione, sarebbero, secondo Tessaro (1997: 182), la "rappresentazione di ciò che si avverte necessario di intraprendere per superare mancanze o carenze culturali, formative e professionali".

Anche su questo aspetto le posizioni espresse sono molteplici. Nella più volte citata sintesi di Maggi (1991) sulle diverse definizioni di formazione rapportate ai principali modelli di sistema sociale viene individuata una corrispondenza tra logica di riferimento e definizioni dei bisogni formativi e di analisi degli stessi (ivi: 25 - 26).

Nella seguente tabella viene presentata schematicamente la sintesi proposta da Maggi. Tra le altre cose, si evidenzia il passaggio a crescenti gradi di integrazione nel processo formativo dell'analisi dei bisogni. Quest'ultima può essere considerata quale momento di composizione delle domande di adattamento dei diversi sottosistemi (logica del sistema organico), parte del processo di consapevolizzazione posto in essere con l'intervento formativo (logica dell'attore) oppure azione particolare svolta nell'ambito del corso d'azioni di riferimento (logica dell'azione).

---

<sup>42</sup> Per approfondimenti sulla tematica della definizione e rilevazione dei fabbisogni formativi si rinvia alla bibliografia, ampia ma circoscritta e ferma agli anni settanta, proposta in Quaglino e Carrozzini, *Il processo di formazione. Dall'analisi dei bisogni alla valutazione dei risultati* (1996: 234 - 238), nonché al relativo esame critico presentato (ivi: 51 - 91) e al volume Lipari, Domenico, 1987, *Idee e modelli di progettazione nei processi formativi*, Roma, Lavoro per l'analisi comparata proposta anche con riferimento alle diverse forme di analisi dei bisogni formativi proposte in letteratura. Si segnalano poi i più recenti: Baldassarre, Vito Antonio e Zaccaro, Francesco, 2001, "L'analisi dei bisogni formativi" in Baldassarre, Vito Antonio, Zaccaro, Francesco e Ligorio, Maria Beatrice (a cura di), *Progettare la formazione: dall'analisi dei bisogni alla valutazione dei risultati*, Roma, Carocci e lo studio-ricerca Isfol in D'Arcangelo, Anna (a cura di), 2000, *Nuovi bisogni di professionalità e innovazione del sistema formativo italiano: la formazione integrata superiore*, Milano, Angeli per le riflessioni sui bisogni e la domanda di formazione implicite nello sviluppo di un sistema autonomo di formazione tecnico-professionale superiore in Italia.

<sup>43</sup> Lipari (1995: 61) definisce per progettazione formativa l'agire:

- a) "con strumenti intellettuali e metodologici adeguati;
- b) in un determinato ambiente dotato di sue specifiche caratteristiche contestuali ed organizzative,
- c) entro un insieme di vincoli prescrizioni, informazioni e obiettivi generali,
- d) per delineare piani formativi a variabile grado di complessità che siano capaci di combinare alcune variabili "tecniche" (domanda di formazione, obiettivi formativi specifici, contenuti adeguati a tali obiettivi) in un disegno dotato di una sua logica prima di dar luogo ad un'attività didattica determinata;
- e) per valutare opportunamente i risultati ottenuti al termine delle attività".

**Prospetto 3. Confronti tra diverse concezioni di bisogno di formazione e analisi dei fabbisogni formativi**

LOGICA DI RIFERIMENTO (CONCEZIONE DI SISTEMA SOCIALE SOTTESA)	COS'È IL BISOGNO DI FORMAZIONE	COS'È L'ANALISI DEI BISOGNI FORMATIVI
sistema meccanico	espressione della necessità di piena corrispondenza alle norme di funzionamento del sistema	analisi non necessaria in quanto i requisiti di funzionamento del meccanismo sono già noti
sistema organico	manifestazione delle esigenze funzionali di integrazione, del sistema e dei sottosistemi, note in sé ma da indagare nelle specificità	rilevazione e composizione di domande del sistema predeterminato e dei soggetti che ne fanno parte
logica dell'attore e del sistema concreto	segnale debole di un probabile problema che si manifesta nell'incontro fra strategie soggettive	parte integrata e non scindibile della riflessione sull'esperienza che costituisce il momento formativo
logica dell'azione	ciò che occorre per la decisione nel percorso euristico	non può essere effettuata dall'esterno in quanto il punto di osservazione utile è solo quello del corso d'azioni

(Elaborazione da Maggi, 1991: 25 – 26)

Vi è eterogeneità di posizioni non solo nel campo specifico analizzato da Maggi, ma anche a proposito del grado di attenzione da dare all'analisi di bisogni formativi. Lipari (1995: 76 - 79), nell'esaminare comparativamente 14 approcci alla progettazione formativa secondo quattro indicatori (analisi del contesto, analisi dei bisogni di formazione, definizione degli obiettivi della formazione, valutazione o verifica dell'intero processo), segnala la particolare cura all'analisi del fabbisogno manageriale condotta esaminando le interazioni tra progettazione formativa, analisi organizzativa e analisi dei ruoli professionali. Lo stesso autore considera l'analisi del fabbisogno di formazione come un "punto di snodo cruciale di un processo progettuale adeguato" (ivi: 83) ed afferma che un'analisi dei bisogni condotta con superficialità porta a sovradimensionare l'importanza degli obiettivi formativi "in una prospettiva che oscilla tra eccesso di pedagogismo (...) e riduzione della scelta degli obiettivi



alla mera registrazione (desunta dall'analisi più o meno marcatamente taylorista del lavoro) dei traguardi di capacità operative dell'organizzazione del lavoro" (ivi: 83). Come già prima rilevato da Maggi, non vi è necessità di fare alcun tipo di analisi dei bisogni in un contesto meccanicista in cui sono esplicitate le funzioni delle singole componenti. In questo caso vi è piuttosto la necessità di riportare, tramite il momento formativo, ciascuno al ruolo attribuito. Si tratta, in questo ambito, di una logica analoga e quella che, in un'ottica riparativa del lavoro sociale, vede l'operatore come colui o colei che si dovrebbe prendere cura delle "patologie sociali" e che dovrebbe ottemperare correttamente a questo compito utilizzando tutte le conoscenze e competenze che la formazione gli o le può dare per "aggiustare" la disfunzione rilevata.

Per il forte legame esistente tra assistente sociale ed ente, l'attenzione posta all'organizzazione di appartenenza dagli approcci manageriali sopra richiamati appare di particolare interesse alla presente trattazione centrata sul Servizio Sociale.

In questo ambito vanno sicuramente ricordati Quaglino e Carrozzi che già nel titolo del loro fortunato volume "Il processo di formazione. Dall'analisi dei bisogni alla valutazione dei risultati" (1996) danno particolare enfasi proprio all'analisi dei bisogni per la quale nel testo forniscono definizioni e strumenti. In tale contesto si parla di bisogni formativi come di "quelle specifiche esigenze connesse alla preparazione professionale dei singoli che avranno per contenuto non solo ciò che gli individui fanno (la loro attività), ma anche ciò che si propongono di fare (i loro piani e progetti) e come (il loro modello culturale), in riferimento al particolare stato della loro relazione con l'organizzazione per ciò che è esprimibile nei termini di una "appartenenza a due vie", nonché alla più generale articolazione del loro mondo sociale" (ivi: 64). Come successivamente precisato dagli autori, in questa definizione non si intende sottrarre, come a prima vista potrebbe sembrare, l'individuo all'organizzazione, ma si vuole piuttosto enfatizzare la relatività della relazione tra individuo e organizzazione in considerazione delle molteplici variabili in gioco.

Sempre secondo Quaglino e Carrozzi, l'analisi dei bisogni andrebbe condotta come ricerca di quella specifica area di incontro tra la definizione di fabbisogno data dall'organizzazione e quelle fornite dagli individui. All'area dei bisogni dell'organizzazione appartiene la raccolta di dati sull'organizzazione stessa (disegno strutturale, articolazione, compiti e obiettivi, ecc.), sul personale (status e comportamento organizzativo) e sulle iniziative di formazione già svolte. Invece, i bisogni di formazione degli individui andrebbero studiati raccogliendo informazioni sulle attività (ciò che gli individui effettivamente "fanno"), sul ruolo (ovvero come gli individui "si rappresentano" il loro ruolo nell'organizzazione

rispetto al raggiungimento degli obiettivi e quali sono i rapporti interpersonali e di autorità), sugli eventi critici ricorrenti e sul sistema di attese (e sui collegati bisogni di appartenenza, di sviluppo e di carriera) (ivi: 88 - 90).

Tuttavia, analizzare i bisogni formativi è un'attività tutt'altro che semplice, non solo per la difficoltà di recuperare i dati necessari a definire gli scarti tra competenze già acquisite e competenze che “dovrebbero” essere possedute, ma anche per una serie di insuperabili limiti cognitivi e di disponibilità di risorse.

A tale proposito, riprendendo la definizione di “mito che fornisce ai formatori l'illusione del rigore scientifico” dato da Contessa (1993: 53) all'analisi dei bisogni, Lipari (1995: 41 - 44) esprime un giudizio particolarmente severo sull'utilità di quello che chiama un “oggetto introvabile nonostante l'enfasi data nei manuali sulla formazione nelle organizzazioni” (ivi: 42). Tali forme di analisi sarebbero irrimediabilmente troppo astratte, in quanto non sarebbe possibile cogliere i tratti cognitivi, culturali e relazionali dei concreti comportamenti lavorativi e professionali, oppure manipolatorie, poiché molto spesso esprimerebbero il tentativo di legittimare con una patina di oggettività le esigenze formative già note *ex ante* dai vertici delle organizzazioni (ivi).

Queste due eventualità appaiono ricorrenti anche negli ambiti lavorativi degli assistenti sociali dove negli ultimi anni si è diffusa la necessità di spendere del denaro in attività di formazione in conseguenza della disponibilità di accantonamenti nei bilanci degli enti pubblici obbligatori per la valorizzazione delle risorse umane della Pubblica Amministrazione. Spesso, però, la realizzazione di tali iniziative viene consentita dalla dirigenza a patto di non arrecare turbamento all'usuale prassi lavorativa e non viene preceduta da una rilevazione dei bisogni (eventualità oltretutto costosa), o almeno dalla ricognizione delle richieste dei dipendenti<sup>44</sup>. Probabilmente tale accertamento viene spesso evitato per non incorrere nel rischio di aprire eventuali “vasi di Pandora” colmi di disagio, se non addirittura di risentimento, in conseguenza di particolari configurazioni organizzative del lavoro.

Pertanto, in considerazione della ridotta utilità e praticabilità di una analisi dei bisogni veramente “concreta” e non manipolatoria, appare particolarmente interessante, anche come

---

<sup>44</sup> Sul valore spesso meramente legittimante attribuito alla rilevazione dei fabbisogni formativi viene qui riportato un altro esempio, quasi un aneddoto, noto per esperienza diretta al relatore del presente elaborato. La legge della Regione autonoma Friuli – Venezia Giulia 16 aprile 1997 n. 13 “Interventi a favore dell'Istituto regionale per gli studi di servizio sociale” concede un finanziamento annuo per il funzionamento dell'Istituto Regionale per gli Studi di Servizio Sociale, agenzia attiva nel campo della formazione permanente degli assistenti sociali e di altro personale operante presso servizi sociali, socio-sanitari ed educativi. Tale contributo viene vincolato (art. 1, comma 2) alla redazione annuale di un “rapporto sui bisogni formativi degli operatori dei servizi socio-assistenziali della regione”. Nonostante la regolare consegna di tale relazione nei termini prescritti, in dieci anni non è mai giunto in proposito dagli uffici regionali competenti alcun riscontro né positivo, né

ipotesi sperimentabile nei servizi sociali e socio-sanitari, la proposta di Lipari (ivi: 44) che va nella direzione della dissoluzione dell'analisi dei bisogni formativi nell'analisi organizzativa e nella ricerca azione, in un'ottica non deterministica. In questo modo si rinunciarebbe ad un'illusoria possibilità di raggiungimento dell'"ottimale" (nell'ottica della razionalità assoluta) per un più modesto ma realizzabile e pur sempre soddisfacente "possibile" (nell'ottica della razionalità limitata alla luce della quale gli obiettivi, come i bisogni, appaiono con contorni sfumati e possono essere modificati in corso d'opera).

### **3.3 Chi definisce i bisogni di formazione permanente degli assistenti sociali?**

Chi definisce quali dovrebbero essere le competenze di un "bravo" assistente sociale? Gli operatori, eventualmente tramite la mediazione dell'ordine professionale? L'ente presso cui lavora l'operatore? E chi all'interno dell'ente? Forse chi ha un ruolo significativo nei processi decisionali che direttamente o indirettamente incidono sulla realizzazione di iniziative formative? Chi è utente dei servizi e quindi subisce le conseguenze di un "buon" o "cattivo" intervento professionale? Chi concorre alla realizzazione di corsi, seminari o altre simili iniziative in qualità di progettista o docente? Gli studiosi di Servizio Sociale o i responsabili – a diverso titolo – di quelle politiche sociali la cui realizzazione presuppone una certa idea di lavoro dell'assistente sociale?

Nell'ambito di una pluralità di logiche sottese alla realizzazione di progetti formativi il problema della definizione delle competenze<sup>45</sup> è direttamente collegato a quello

---

negativo. Tale silenzio confermerebbe l'ipotesi che quanto disposto dalla legge sopraindicata si configuri come mero adempimento formale privo di alcuna utilità concreta.

<sup>45</sup> In considerazione dell'inappropriatezza della sede e della complessità del tema si tralascia qui di trattare l'argomento della "competenza" benché si ritenga necessario proporre qui in nota alcune precisazioni in gran parte tratte dalla riflessione di sintesi proposta da Meghnagi nel 1999.

In primo luogo e con riferimento all'uso comune del termine, la competenza è la "piena capacità di orientarsi in un determinato campo (ad esempio, "è nota la sua competenza in campo finanziario"), ma è anche la "legittima autorità di esplicitare un mandato (alcune espressioni attinenti questo significato sono: *competenza per materia, per valore, per territorio; l'istruttoria è di competenza del magistrato; conflitto di competenza*)" o il "complesso delle attribuzioni inerenti a un ufficio o a una mansione" (Devoto e Oli, 1990). E' inoltre "competente" chi "ha la capacità di compiere una data attività, di svolgere un dato compito" (Il Nuovo Zingarelli – Vocabolario della Lingua Italiana, Bologna, Zanichelli, 1986).

Con riferimento al campo d'indagine del presente elaborato si può anche dire che la competenza è l'insieme di modelli di comportamento che il titolare deve possedere in una posizione per eseguire con efficacia compiti e funzioni.

Meghnagi (1999) rileva che la nozione di "competenza", sebbene molto utilizzata in Italia in ambito educativo, è assolutamente recente e che una prima definizione è stata formulata da Volpicelli (1978) che la descrive come "l'insieme di comportamenti che promuove un'efficace relazione con l'ambiente". Sempre secondo Meghnagi, è frequente nel panorama italiano il riferimento alla nozione di competenza tramite il richiamarsi ad autori quali Piaget e Bruner. Successivamente le riflessioni sul tema si sono polarizzate su due orientamenti contrapposti: un approccio comportamentista, che conduce nell'ambito delle attività professionali a una definizione delle competenze espresse in termini di prestazioni osservabili, e un approccio cognitivista che vede la competenza come "l'insieme di capacità variamente acquisite che si manifestano in un contesto dato per il conseguimento di obiettivi specifici" e che sottolinea la necessaria contestualizzazione delle competenze (*conoscenze contestualizzate*) piuttosto che la loro delimitazione una volta per tutte (Meghnagi, 1999) In tale ambito

dell'individuazione di un insieme coerente di percorsi e di direzioni da attribuire alla formazione permanente degli assistenti sociali.

Come rileva De Sandre (1981: 4), “nel contesto politico-professionale attuale vi sono almeno tre tipi di attori sociali che sollecitano interventi di formazione professionale per operatori sociali e sanitari, o per dipendenti degli enti pubblici locali in generale:

- i livelli, gli ambienti dei governi delle organizzazioni,
- i livelli, gli ambienti dei lavoratori, o come singoli o come organizzazioni di categorie,
- i livelli, gli ambienti addetti professionalmente alla formazione in quanto tale”.

Inoltre, secondo Paoletti e Gervasio (1995: 278 - 279) ogni progetto di formazione dovrebbe tenere conto di tre dimensioni, e precisamente:

- “il lavoratore;
- il gruppo di lavoro in cui è impegnato (piccolo gruppo), il settore o dipartimento (grande gruppo), l'istituzione o organizzazione nel suo complesso (dimensione collettiva);
- l'ambiente sociale esterno: la comunità locale, il territorio, raggio d'azione dell'Ente; la società nazionale e internazionale”

Nei due contributi sopra riportati si fa riferimento a due piani diversi. Nel primo caso vengono individuati gli attori che sollecitano la formazione, nel secondo quelli che *dovrebbero* essere coinvolti per la progettazione della formazione. In altre parole, l'accostamento delle parole di De Sandre a quelle di Paoletti e Gervasio sembra riproporre quello richiamato in precedenza tra “possibile” e “ottimale”, in quanto non tutti i soggetti richiamati in questi due contributi (che in parte ricalcano quelli elencati all'inizio di questo paragrafo) si esprimono o vengono ascoltati (si pensi all'utenza dei servizi!) sul tema delle competenze e della formazione degli operatori.

Pertanto, anche il tentativo di comporre un quadro almeno approssimativo del fabbisogno formativo degli assistenti sociali sembrerebbe destinato a condurre ad una semplice giustapposizione di visioni parziali, non complete e non integrate tra loro. Ad

---

Meghnagi, ricordando che in molta produzione normativa lo “standard minimo” viene utilizzato per definire in forma connotativa una determinata professione che può assumere forme diverse, sottolinea che “la definizione della competenza in relazione ad ambiti di attività si rileva sempre più utile che non il riferimento a figure professionali specifiche” (ivi).

In contrasto con la visione relativizzante sopra espressa Lyle Spencer e Signe Spencer (1995: 30) per competenza intendono “una caratteristica intrinseca individuale che è causalmente collegata ad una performance efficace/o superiore in una mansione o in una situazione, e che è misurata sulla base di un criterio prestabilito”. A questo ultimo approccio, semplicistico sotto molti punti di vista ma utile sul piano empirico, si è fatto riferimento per la realizzazione di una sezione (quella relativa alla percezione della conseguente variazione delle proprie competenze professionali) del questionario di rilevazione della soddisfazione dei partecipanti ad iniziative di formazione permanente che è stato sperimentato, nell'ambito del presente lavoro di tesi, dopo alcuni mesi dalla conclusione di un corso di formazione.

analogo risultato si rischia di giungere nel caso di un'analisi dei bisogni condotta "sotto forma di semplice riconoscimento e adesione alla domanda" (Vecchiato, 1990: 11).

Si ritiene tuttavia che, ove si rimanga consapevoli dei limiti dell'impresa e si cerchi di mantenere una prospettiva integrata, possa essere ugualmente utile proporre una serie di riflessioni sul tema, cercando di descrivere alcuni dei più rilevanti punti di vista degli operatori e delle organizzazioni di appartenenza.

### **3.4 I bisogni di formazione permanente degli assistenti sociali: il punto di vista degli operatori**

Come già accennato nel precedente capitolo, il Consiglio Nazionale dell'Ordine degli Assistenti Sociali, l'Ass.N.A.S. (Associazione Nazionale Assistenti Sociali), l'A.I.Do.S.S. (Associazione Nazionale Docenti Servizio Sociale) e il S.U.N.A.S. (Sindacato Unitario Nazionale Assistenti Sociali) hanno recentemente redatto un "Piano di formazione permanente per assistenti sociali e assistenti sociali specialisti"<sup>46</sup> per sensibilizzare al tema le sedi istituzionali competenti.

In questo documento si legittima esplicitamente l'interesse a indicare i bisogni formativi espressi dagli assistenti sociali in considerazione delle funzioni di rappresentanza e tutela della professione svolte dalle associazioni proponenti. Queste ultime costituirebbero altresì un "osservatorio privilegiato circa le caratteristiche, le funzioni, i compiti svolti dalla professione di assistente sociale nell'esercizio di ruoli consolidati e previsti dalle nuove normative" (Consiglio Nazionale dell'Ordine degli Assistenti Sociali, Ass.N.A.S., A.I.Do.S.S. e S.U.N.A.S., 2002: 6). Nel piano si fa anche riferimento al supporto ricevuto da non meglio precisate "ricerche effettuate a livello nazionale e locale e di esperienze di formazione permanente ed aggiornamento realizzate in contesti operativi e territoriali diversi" (ivi).

I bisogni evidenziati nel documento vengono accorpati in quattro aree:

1. area giuridico-amministrativa. Comprende tutte quelle esigenze che sono sorte in conseguenza della recente approvazione di norme che innovano il sistema dei servizi sociali e che fanno specifico riferimento all'uso di nuovi strumenti giuridico-amministrativi per la programmazione e gestione integrata delle prestazioni e dei servizi quali i piani di zona, gli accordi di programma, i protocolli di intesa, le conferenze di servizio e i sistemi di accreditamento;
2. area del management. Viene rivendicata la piena legittimità da parte degli assistenti sociali dell'esercizio delle funzioni di direzione, coordinamento e gestione dei servizi in conseguenza dei cambiamenti in atto nel sistema della

---

<sup>46</sup> Pubblicato in *Assistente Sociale. La professione in Italia*, n. 2/2002

formazione universitaria al Servizio Sociale e, in tale ottica, viene espressa l'esigenza di completare le conoscenze teoriche di base per l'esercizio di tali funzioni secondo una logica della programmazione che, tra le altre cose, presti una particolare attenzione alla valutazione degli interventi e dei servizi. Viene richiamata inoltre la necessità di affinare le capacità di relazione, comunicazione e negoziazione necessarie per la realizzazione di azioni volte all'integrazione tra professioni e tra risorse istituzionali, del privato sociale e del volontariato;

3. area metodologico - professionale di Servizio Sociale. A tale proposito, dopo aver richiamato le funzioni di aiuto, di sostegno, di promozione e recupero di potenzialità residue, e di inserimento sociale proprie dell'assistente sociale e la "forte carica emozionale" insita nel loro esercizio, si afferma la necessità e l'obbligo etico della formazione permanente anche quale antidoto al fenomeno del *burn-out* diffuso soprattutto in presenza di una "organizzazione del lavoro non flessibile, poco attenta alle dimensioni soggettive, priva di supporti formativi". Vengono poi evidenziate esigenze formative specifiche messe in relazione alla necessità di:

- "continuare a dotarsi di strumenti metodologici rigorosi in ordine alla conoscenza dei problemi delle persone, alla individuazione e lavoro con le risorse della persona, della famiglia, del sistema dei servizi, alla costruzione ed attuazione di progetti individualizzati di intervento, al raccordo e lavoro con le reti familiari e sociali";
- "affinare capacità di relazione con le persone, diverse per appartenenza sociale e culturale (il lavoro con gli immigrati, di diversa cultura, motivazioni, attese, ne è esempio emblematico)";
- "approfondire l'uso di tecniche e strumenti professionali (il colloquio, la documentazione per rendere possibili analisi anche quantitative dei fenomeni con l'uso di adeguati strumenti informatici, etc.);
- "interrogarsi e darsi risposte coerenti in ordine alla dimensione etica del proprio lavoro, al segreto professionale, al rispetto dell'autonomia e dell'autodeterminazione del cittadino/utente, alla propria autonomia professionale" (ivi: 13).

4. aree specifiche di intervento. A tale proposito non vengono individuate competenze o necessità formative specifiche, ma viene fatto un generico riferimento ai bisogni inerenti a problematiche particolari, quali la tossicodipendenza, l'abuso e la malattia mentale, oppure a peculiari modalità di risposta, quali, ad esempio, l'adozione e l'affido familiare.

Ulteriori fonti sulla percezione degli assistenti sociali in merito ai propri bisogni formativi sono costituite dalle poche ricerche disponibili, già menzionate nel precedente capitolo, che trattano il tema in questione su scala nazionale o locale.

Gli assistenti sociali del Veneto, intervistati nell'ambito della più volte citata ricerca realizzata alla fine degli anni ottanta, chiedono molta formazione sui temi della valutazione, dei metodi e tecniche di programmazione ed organizzazione, del lavoro diretto con l'utenza e dell'analisi della domanda (Niero, 1992b: 57 e Campostrini, 1992: 20).

Nel Friuli – Venezia Giulia, tra i numerosi ruoli riconosciuti alle iniziative di aggiornamento, gli assistenti sociali – nella già citata indagine pubblicata nel 1991 – darebbero particolare importanza all'acquisizione di abilità e competenze per la realizzazione di progetti (70% degli intervistati), al confronto con altri operatori su situazioni problematiche (65%) e all'approfondimento di conoscenze operative (59%)<sup>47</sup>. Le aree disciplinari più frequentemente scelte sono quelle genericamente definite “aspetti della professionalità” e “programmazione, amministrazione, organizzazione dei servizi sociali” (in entrambi i casi indicate dal 61,7% degli intervistati), immediatamente seguite (60,8%) dalla “legislazione socio-assistenziale” (Batic, 1991: 43 - 44).

Con riferimento alla medesima area territoriale, l'ultimo aggiornamento disponibile dell'annuale “Rapporto sui bisogni formativi degli operatori dei servizi socio-assistenziali nel Friuli – Venezia Giulia”<sup>48</sup>, relativo a dati raccolti nel 2002, indica un maggior interesse degli assistenti sociali alla qualità dell'intervento e all'accrescimento della propria capacità di affrontare le situazioni inerenti le realtà minorile e familiare, con specifico riferimento alle tematiche della mediazione familiare e della famiglia multiproblematica (Pitacco e Sicora, 2003: 11 - 12).

Fermo restando l'interesse per tematiche di particolare attualità (com'è oggi quello della famiglia e della qualità), dalle diverse fonti esaminate, in linea generale, emerge una forte richiesta da parte degli assistenti sociali di formazione sugli aspetti della propria professionalità inerenti alla normativa e ai contesti organizzativi. Le necessità relative al primo ambito sono diretta conseguenza della complessità e del continuo aggiornamento della legislazione in materia socio-sanitaria (anche con riferimento al rinforzato decentramento di competenze attribuite alle Regioni). Mentre, a proposito della seconda area, va osservato che

---

<sup>47</sup> Le altre opzioni proposte nel questionario sono quelle di seguito indicate con, tra parentesi, la percentuale di soggetti che le hanno scelte: acquisire conoscenze sull'assetto istituzionale e organizzativo dei servizi (54,6%), acquisire informazioni sui problemi socio-assistenziali (36,7%), leggere diversamente i problemi dell'utenza (44,2%), aggiornare conoscenze teoriche (56,7%), raggiungere maggior sicurezza professionale (31,7%) e rafforzare la propria identità professionale (28,8%) (Batic, 1991: 43).

<sup>48</sup> Sul “Rapporto sui bisogni formativi degli operatori dei servizi socio-assistenziali nel Friuli – Venezia Giulia” si veda in proposito la precedente nota a pag. 68.

l'organizzazione, nella percezione dell'operatore, è contemporaneamente vincolo e risorsa poiché, da un lato, consente di operare, ma, dall'altro, limita la libertà dell'azione professionale imponendo l'uso consapevole di competenze e strumenti appropriati.

Anche quando l'attenzione si sposta sul piano degli strumenti più propriamente professionali, gli assistenti sociali chiedono concretezza per far fronte alle trasformazioni dei diversi contesti di riferimento, che rendono ineludibile la formazione permanente soprattutto quando l'esperienza lavorativa non è più sufficiente a seguire i ritmi del cambiamento (Scortegagna, 1998: 5). Tali istanze, tuttavia, vanno comunicate con la maggior chiarezza possibile da parte degli operatori e vanno poi opportunamente decodificate e interpretate dall'ente committente, ma anche dal docente e dall'agenzia chiamati a progettare l'evento formativo. Diversamente, cioè in presenza di eccessiva distanza dei processi di formazione dalla pratica e dal contesto di lavoro, si rischia di creare delusione e frustrazione e di rinforzare la percezione, peraltro a tutt'oggi ancora molto diffusa tra gli operatori, che il raccordo "teoria-prassi-teoria" non sia altro che uno slogan ad uso e consumo di chi, lavorando nella formazione, deve in qualche modo legittimare il proprio ruolo<sup>49</sup>.

Nei dati sopra esposti spesso non compare quale richiesta degli operatori quell'area che potrebbe essere definita "personale/motivazionale"<sup>50</sup> e che comprende valori e atteggiamenti trasversali a tutti gli aspetti dell'agire professionale. Si tratta di un'area a forte connotazione etica correlata a scelte importanti che investono la globalità dell'operatore come

---

<sup>49</sup> De Sandre, all'inizio degli anni '80 ovvero ai tempi della messa a regime della riforma sanitaria e dei primi esempi di decentramento politico-amministrativo dei servizi con conseguente avvio di alcune iniziative di formazione finalizzate ad accompagnare gli operatori nella transizione, rilevava alcuni dei meccanismi "perversi" di realizzazione di iniziative formative per i lavoratori sociali: "il complesso dei lavoratori degli Enti e Organismi di servizi sociali e sanitari, coglie per ora la formazione (...) come un carico ulteriore di lavoro (...) dando per scontato in anticipo che nessuna formazione corrisponderà a trasformazioni rilevanti nella propria posizione professionale e/o nella struttura (a meno di persone particolarmente dotate di "achievement" e che invece utilizzano qualsiasi occasione per migliorare nella propria carriera). (...) Vi è già cioè la percezione della negatività di una separatezza dei processi di formazione dalla pratica e dal contesto di lavoro, e dell'uso politico dell'organizzazione dei servizi: solo che tale percezione, corretta, si tramuta in una socializzazione anticipatoria ad una "fatale" inutilità della formazione stessa, e perciò ai disturbi di ruolo che essa provocherà" (De Sandre, 1981: 13).

<sup>50</sup> Si tratta dell'area di bisogni formativi degli operatori dei servizi educativi, sociali e culturali come definita da Paoletti e Gervasio (1995: 278) in contrapposizione alla più ampia e articolata area dei bisogni "professionali" comprendenti:

- "l'orizzonte culturale generale, i presupposti teorici ed etico-sociali;
- la conoscenza particolare di diversi metodi, strumenti, tecniche necessari per attuare a un livello ottimale la professione;
- l'area relazionale/sociale: conoscenza del contesto ambientale e capacità di azione nel territorio di influenza dell'istituzione o dell'Ente, conoscenza delle metodologie relazionali per il lavoro di comunità, di gruppo e individuale;
- l'area socio-politica: conoscenza delle politiche sociali, culturali, educative in una società democratica e in particolare di quelle vigenti nella società democratica e in particolare di quelle vigenti nella società italiana e nella comunità territoriale in cui l'operatore è impegnato;
- l'area giuridico-amministrativa: conoscenza della legislazione nazionale, regionale e internazionale attinente i tre settori: educativo, socio-sanitario, culturale".



persona e che chiedono di essere concretizzate nell'azione professionale attraverso un continuo, consapevole e, spesso, faticoso lavoro di collegamento tra i mondi del possibile raggiungibile e dell'ideale irrinunciabile. La dimensione valoriale ha fortemente caratterizzato le professioni d'aiuto sin dalla loro nascita, benché il suo carattere di trasversalità e di inafferabilità renda spesso difficile, al di là dei facili proclami, la sua trasmissione nei momenti di formazione.

I bisogni formativi non si esprimono solamente in termini di contenuti, ma anche in termini di modalità didattiche, non meno importanti dei primi per realizzare una formazione efficace nell'incrementare le competenze. Oltre alle vie tradizionali di creazione e di trasmissione di capacità e conoscenze, emerge la richiesta di modalità attive "capaci di mobilitare interessi, favorire processi di analisi e riflessività sul proprio lavoro, promuovere il confronto, valorizzare le esperienze, incentivare la sperimentazione di nuove modalità operative" (Consiglio Nazionale dell'Ordine degli Assistenti Sociali, Ass.N.A.S., A.I.Do.S.S. e S.U.N.A.S., 2002: 6).

A partire dal mondo esperienziale degli operatori si vuole favorire l'attivazione di processi personalizzati di conoscenza e di acquisizione di abilità professionali attraverso tecniche quali il lavoro di gruppo, l'analisi sistematica dei contesti organizzativi e professionali e lo studio di casi (ivi).

Tra gli assistenti sociali del Friuli – Venezia Giulia la modalità di fruizione della formazione preferita sembrerebbe quella del "corso con supervisione e verifica periodica", seguita con un certo distacco dai più tradizionali "corsi seminariali" (Batic, 1991: 43).

Il bisogno di comprendere, più che di apprendere, ovvero il bisogno di riflettere sul proprio lavoro e sul relativo contesto e di imparare a svolgere tale attività in termini di effettiva costruzione dei saperi e degli atteggiamenti viene ritenuto componente essenziale della formazione permanente degli assistenti sociali da numerosi autori, tra i quali si ricordano qui Dal Pra (1987b: 51), Riefolo (1991: 114), Nappi (1993: 42), Giraldo (1993: 104 - 106) e Ferrario (1996, 50 - 51).

In considerazione della sua centralità il tema dell'assistente sociale riflessivo verrà approfondito nei prossimi capitoli anche con riferimento ai collegamenti con i processi valutativi delle iniziative di formazione permanente.

Dopo aver evidenziato i contenuti e le modalità didattiche ricercati dagli assistenti sociali nella iniziative formativa può essere utile ora un richiamo al valore strumentale della formazione non solo quale opportunità di incremento delle competenze e di costruzione di senso dell'agire lavorativo, ma anche quale meno "dichiarabile" occasione di affermazione

dell'operatore in quanto individuo e in quanto membro di una determinata categoria professionale.

De Sandre (1981:12) riassume in modo efficace, e forse un po' provocatorio, le ragioni per le quali i lavoratori dei servizi sociali e sanitari si accosterebbero alla formazione permanente, soprattutto in occasione di ristrutturazioni organizzative. Ciò avverrebbe per:

- “cercare un ri-adattamento individuale di minimo sforzo, con una “ristrutturazione di campo” oggettiva e soggettiva la minima possibile;
- progettare e prevedere modi e tempi di una migliore carriera individuale nella nuova organizzazione;
- riprodurre in senso migliorativo, o se in posizione di deprivazione relativa di incrementare, la condizione di prestigio della propria corporazione tenendo conto soltanto in termini competitivi della posizione degli altri lavoratori;
- l'avanzamento con criteri di riequilibrio complessivo della composizione del lavoro, delle implicazioni di formazione, del trattamento con appunto riduzione dei dislivelli e valorizzazione generalizzata delle professionalità;
- la ricerca di una ri-fondazione del lavoro, per liberarlo per il possibile dalla forma di astrazione-estraniazione imposta sia dalla burocratizzazione dell'amministrazione sia dall'uso corporativo del sapere scientifico-tecnico sia dalla tradizionale divisione del lavoro assai rigida anche nell'ambito della riproduzione sociale”.

La ricerca di incremento di autorevolezza tramite il rafforzamento di specifiche competenze e conoscenze va correlata al permanere di una certa debolezza delle professioni sociali, debolezza collegata, a sua volta, ai fenomeni di “fatica” o di vero e proprio “*burn-out*” ricorrenti tra gli operatori. Il senso della propria azione professionale e la gratificazione che da questa può derivare vanno cercate altrove quando, soprattutto in certi servizi collocati sulla frontiera dell'emergenza sociale, il rapporto troppo sbilanciato tra bisogni e risorse attivabili dall'assistente sociale porta alla realizzazione di interventi inadeguati e alla conseguente insoddisfazione espressa non solo dalle persone che chiedono aiuto, ma anche da larghi strati dell'opinione pubblica che attribuiscono all'operatore responsabilità che invece vanno condivise tra più soggetti.

Poiché il prestigio generale di una professione si rafforza secondo dinamiche che sfuggono alle possibilità del singolo<sup>51</sup> e che si sviluppano secondo tempi lunghi, il campo più

---

<sup>51</sup>In riferimento alla ricerca di un segno tangibile di prestigio generalmente riconosciuto qual è un titolo di laurea, sarebbe particolarmente interessante approfondire la conoscenza delle motivazioni che hanno indotto quasi 6.000 assistenti sociali sui 27.000 aderenti all'albo professionale ad iscriversi al corso di laurea sperimentale in servizio sociale attivato nell'a.a. 1998/99 dall'Università di Trieste. L'iniziativa si è

facilmente accessibile per condurre questa azione autopromozionale è indubbiamente quello dell'ente di appartenenza. Qui la formazione permanente diventa oggetto di contrattazione e di valutazione da parte dell'operatore e di chi, da parte dell'organizzazione, autorizza la partecipazione di questo a corsi, seminari o simili.

Da parte del lavoratore sociale vengono soppesati una serie di fattori prima di prendere una decisione sull'atteggiamento da assumere nei riguardi della formazione sia che questa venga segnalata da lui stesso o che venga proposta o resa obbligatoria dall'ente.

A questo proposito De Sandre (1981: p. 12 – 13) individua quattro dimensioni, ciascuna delle quali, come indicato nel seguente prospetto, può assumere diverse forme.

***Prospetto 4 Fattori che influiscono sulla scelta di iniziative di formazione permanente secondo De Sandre***

FATTORE	POSSIBILI OPZIONI
RAPPORTO TEORIA-PRASSI	collegamento/scollegamento effettivo tra nuove informazioni o competenze acquisite durante la formazione ed esigenze concrete del lavoro degli operatori
CHI (proponente)	operatore/ente/norma di legge
DOVE (sede)	interna o esterna all'ente
QUANDO (rapporto dell'attività di formazione con il normale orario di lavoro)	inclusione/esclusione attività di formazione nelle normali ore di lavoro

(Elaborazione da De Sandre, 1981: p. 12 – 13)

In base alle diverse combinazioni possibili delle quattro dimensioni indicate nello schema proposto si formano diversi profili di modalità formative. Tra questi, ad esempio, l'autoformazione<sup>52</sup> ha luogo all'interno dell'ente e nelle normali ore di lavoro, mentre la

---

concretizzata con l'istituzione di un quarto anno accessibile a chi fosse già in possesso di un titolo triennale, universitario e non, abilitante all'esercizio della professione di assistente sociale. Campanini (2001: 302 - 303) indica quali motivazioni di un tale successo di iscrizioni la "voglia di riscatto e rivincita, rispetto ad altre professioni, [la] consapevolezza di un traguardo a lungo inseguito e finalmente raggiunto, da utilizzare al meglio, [il] serio desiderio di riprendere in mano i libri e confrontarsi con una dimensione teorica che a fronte di un impegno continuo e appassionato nell'operatività a volte si era lasciata sullo sfondo". E la stessa autrice, nel presentare e nel commentare i dati degli iscritti, segnala come degno di nota il numero di assistenti sociali iscritti al di sopra dei 50 anni (9% sul totale ). A tale proposito afferma che "da elementi raccolti in maniera non sistematica possiamo affermare che si tratta di persone in pensione, spesso impegnate nel volontariato o nel terzo settore che hanno voluto simbolicamente aderire all'iniziativa e coronare una carriera professionale caratterizzata sovente da un impegno significativo, anche all'interno di associazioni di categoria" (ivi: 306).

<sup>52</sup> Distinguendola dalla formazione strutturata, Costanzi (1987a: 70) connota l'autoformazione quale modalità di analisi collettiva degli operatori sull'attività da essi svolti. Si tratta di una pratica ritenuta particolarmente diffusa negli anni settanta e in parte di quelli ottanta.

supervisione, oltre a queste caratteristiche, presenta usualmente uno stretto collegamento tra nuove competenze acquisite ed esigenze concrete del lavoro degli operatori.

Come più volte rilevato, un effettivo collegamento tra nuove conoscenze e competenze acquisite durante la formazione ed esigenze concrete del lavoro degli operatori sembra uno dei fattori che può determinare le maggiori ricadute sull'operatività del singolo e sulla qualità delle prestazioni erogate dall'ente e dal servizio.

Tra gli altri elementi evidenziabili a proposito della progettazione formativa, l'importanza del proponente è nota: le richieste degli operatori (ove vi sia tra loro ampio accordo sui termini di tale richiesta) sono conseguenti alla loro percezione del fabbisogno formativo che può coincidere con quella di altre componenti dello stesso ente di appartenenza. La formazione poi può essere imposta per legge (come ad esempio il programma ECM che, cogente per il personale sanitario, non interessa ancora gli assistenti sociali) e in questo caso il rischio è che il corso venga seguito con scarsa attenzione qualora non vi siano né rinforzi motivazionali, né condivisione sulla necessità di quella determinata iniziativa formativa. Oppure la formazione nasce quale momento di conoscenza di una nuova norma significativa nel campo dei servizi.

Il dove e il quando non sono aspetti trascurabili perché, ad esempio, il poter seguire un corso inviati in orario di lavoro presso una agenzia di formazione prestigiosa<sup>53</sup> è cosa ben diversa dal fare altrettanto nel proprio tempo di vita personale. Le due situazioni estreme evidenziano due modi diversi di concepire la formazione: in un caso come parte integrante dell'impegno lavorativo, nel secondo caso come concessione, purché non venga tolto tempo al "lavoro vero e proprio". E' un messaggio comunicativo che dice molto sulla relazione tra operatore ed ente in quanto dà la misura del valore che l'ente attribuisce non solo alla formazione, ma anche alla professionalità dell'operatore.

Non si può sottovalutare l'influenza di questi aspetti più propriamente organizzativi nel determinare da parte degli assistenti sociali sia l'enunciazione dei propri fabbisogni in tema di formazione, sia poi le scelte concrete di destinare tempo ed attenzione a corsi, seminari e simili.

Tuttavia, anche al Servizio Sociale, potrebbero essere utilmente applicate le cautele espresse da Lipari (1995: 41 - 44) e richiamate nel precedente paragrafo a proposito dell'irrimediabile astrattezza dell'analisi dei bisogni formativi conseguente all'impossibilità di

---

<sup>53</sup> L'invio alla formazione da parte degli enti non è però esente da paradossi. Novara (1990: 56) rileva i numerosi episodi di lunghi e prestigiosi corsi frequentati, su proposta delle direzioni degli enti, da dipendenti (spesso situati in posizioni "alte") che non si riesce a ricollocare nell'ambito di ristrutturazioni organizzative, che sono prossimi al pensionamento oppure che non saranno comunque messi in grado di utilizzare le conoscenze e competenze apprese.

cogliere pienamente le connessioni tra concreti comportamenti professionali e aspetti cognitivi, culturali e relazionali sottesi. Infatti, la genericità e la vaghezza con cui è esplicitata gran parte dei bisogni formativi nelle ricerche e nei documenti descritti succintamente nelle precedenti pagine (cosa significa, ad esempio, “affinare le capacità di relazione con le persone, diverse per appartenenza sociale e culturale”? Quali e quante competenze sono sottese a questa “macro-competenza”?) rendono difficile costruire un progetto di formazione adeguato quanto a formulazione di obiettivi e a scelta di contenuti e metodi didattici.

Per superare tale limite sarebbe utile, in primo luogo, partire dai bisogni evidenziati per effettuare una puntuale opera di precisazione e di ridefinizione tramite un incremento di consapevolezza degli operatori sul “cosa” e sul “come” questi ultimi svolgono la propria attività professionale. In secondo luogo i risultati, sempre parziali per le ragioni sopra esposte, di tale percorso andrebbero poi sottoposti a negoziazione nell’ambito dell’organizzazione di appartenenza.

### **3.5 I bisogni di formazione permanente degli assistenti sociali: il punto di vista dell’organizzazione.**

Alcuni approcci alla progettazione formativa danno particolare rilievo all’analisi dei bisogni che andrebbe effettuata attraverso il coinvolgimento del formatore (chi gestisce il processo formativo), dell’utente/cliente (ovvero chi partecipa al corso) e del committente (Quaglino e Carrozzini, 1996: 65). A questi tre soggetti gli autori che si sono espressi sulla formazione permanente degli operatori sociali hanno aggiunto un quarto soggetto: spesso definito come la “comunità destinataria dei servizi” erogati dagli enti (Fondazione Zancan, 1993: 173) oppure, ancora più genericamente, come l’“ambiente sociale esterno” (Paoletti e Gervasio, 1995: 279).

Anche nell’ambito degli assistenti sociali, non sempre però l’attivazione di un corso o di un seminario avviene su esplicita richiesta di un’organizzazione che, così facendo, assume la veste di committente. Infatti, in analogia a quanto, in diversi campi, si verifica per chi esercita la propria attività fuori da un rapporto di lavoro dipendente, le agenzie formative propongono proprie iniziative direttamente ai singoli professionisti che vi possono aderire a titolo personale oppure dietro autorizzazione dell’ente di appartenenza che, accogliendo la proposta del proprio operatore, paga la quota d’iscrizione e riconosce la formazione frequentata come effettuata in orario di lavoro<sup>54</sup>.

Tuttavia, anche in un contesto di fruizione di “tipo privatistico”, cioè esterno all’area di responsabilità e di attività riconosciuta dall’organizzazione intesa come datore di lavoro, la

formazione permanente degli assistenti sociali non può prescindere dal prendere in considerazione l'organizzazione intesa come ambito privilegiato di riferimento dell'attività professionale dell'operatore<sup>55</sup>.

Per una corretta comprensione anche delle dinamiche decisionali che portano o non portano gli assistenti sociali a frequentare iniziative di formazione permanente, l'istituzione di appartenenza non può essere vista come un'entità compatta, ma va colta nelle sue dimensioni strutturali e nella sua articolazione interna. Conseguentemente, la domanda che, all'interno di una più complessa analisi dell'organizzazione, sembra dover guidare tale ricerca è "chi e perché decide in merito alla formazione degli operatori?".

A tale attenzione non è affatto estraneo quanto esprimono Quaglino e Carrozzi (1996: 65) a proposito del committente, uno dei tre soggetti individuati per la definizione dei bisogni formativi, che viene definito come "tutti coloro che agendo all'interno e per conto dell'organizzazione si trovano ad essere estensori e promotori di una richiesta di azioni finalizzate alla preparazione professionale di altre persone o gruppi appartenenti alla stessa organizzazione".

Considerando poi il bisogno formativo come lo scarto tra le conoscenze e le competenze effettivamente presenti e quelle che dovrebbero essere possedute per il perseguimento degli obiettivi dell'organizzazione, appare chiaro che l'operazione di definizione ultima dei fabbisogni, quella che porta alla realizzazione di attività concrete, assume la natura di costruzione negoziata tra più soggetti, ognuno dei quali non solo possiede un diverso grado di informazioni e di potere d'azione, ma esprime anche differenti interpretazioni degli obiettivi istituzionali, dei modi per raggiungerli e dei vincoli presenti dentro e fuori l'ente.

Se vengono messe da parte le semplificazioni insite nel considerare l'istituzione come un'entità unitaria può emergere la complessità delle dinamiche intra e interistituzionali che stanno alla base del "punto di vista" dell'organizzazione sui fabbisogni formativi degli assistenti sociali.

---

<sup>54</sup> Merlo (1990: 60) parla di committenza reale (gli operatori) contrapposta alla comittenza legale (gli assessori o, in generale, i politici).

<sup>55</sup> L'assistente sociale, come suo specifico professionale, lavora sulle interdipendenze tra utente (e sulla pluridimensionalità dei suoi bisogni, nonché sui rapporti con i soggetti a lui prossimi che compongono il suo ambiente di vita), struttura assistenziale (o ente o istituzione o organizzazione) e comunità (o territorio). In tal modo 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 d'aiuto attivato. Infatti, sempre Dal Pra Ponticelli (2000) parla, con riferimento a queste specifiche caratteristiche di pluridimensionalità, di "ottica trifocale", cioè della "capacità di integrare in una visione di insieme l'intervento di aiuto-sostegno alla persona-famiglia, la progettazione, organizzazione e gestione di servizi e strutture quali risorse indispensabili per l'intervento di aiuto alla persona, lo sviluppo e l'integrazione di risorse di "mondi vitali" al fine di costruire un sistema integrato di prestazioni e servizi".

Allargando la visuale su di un piano di contesto più ampio, va ricordato non solo il recente e sempre più deciso sviluppo di una cultura della formazione, come sinteticamente descritto nel primo capitolo, ma anche la diffusione di questa nuova consapevolezza all'interno della Pubblica Amministrazione. Nell'alveo di tale movimento valorizzante le risorse umane si è sviluppata, come è stato già accennato, una sempre più nutrita serie di disposizioni normative e contrattuali che stanno rendendo obbligatori l'aggiornamento professionale e la formazione permanente per un crescente numero di dipendenti pubblici. Tuttavia il grave rischio insito in questa imposizione è quello di rendere corsi e similari degli adempimenti espletati in maniera puramente formale in quanto l'ente ha necessità di dimostrare di aver speso dei soldi per la formazione a prescindere dalle modalità e dai risultati ottenuti. Si fa formazione non solo impedendo nella sostanza che questa possa dispiegare i suoi effetti sull'organizzazione, ma anche cercando di ridurre al massimo l'effetto di "disturbo" sui modi e sui tempi del lavoro quotidiano<sup>56</sup>.

Non va dimenticato comunque che, in tempi precedenti al diffondersi negli enti pubblici delle pratiche di formazione permanente, era frequente da parte dei dirigenti dei servizi il non sentirsi responsabili della formazione che veniva demandata ad altri soggetti ritenendo che i "propri" assistenti sociali dovessero essere già formati per tutte le evenienze e "formati una volta per sempre". Quando era l'ente che sosteneva l'onere finanziario questi doveva vedere il frutto del buon uso del denaro speso per un qualcosa ritenuto "in più" e non come suo specifico dovere (Tessarolo, 1992: 84 - 85).

Una situazione del tutto opposta a quella caratterizzata dagli effetti paradossali dall'obbligatorietà della formazione è quella che si verifica quando in un ente in fase di ristrutturazione organizzativa vengono promosse iniziative di formazione al solo scopo, ovviamente non esplicitabile pienamente, di adattare i singoli operatori alle novità di contesto e di funzioni attribuite. Ci si trova qui di fronte all'applicazione di una logica meccanicistica di impronta taylorista che, tuttavia, non consentendo la reciprocità, almeno parziale, dei flussi di cambiamento, condanna in gran parte dei casi la formazione all'insuccesso.

Nell'ambito delle trasformazioni prodottesi a partire dagli anni settanta nel sistema italiano dei servizi socio-sanitari si sono osservate dinamiche caratterizzate invece da una

---

<sup>56</sup> A livello di aneddoto si cita qui la richiesta formulata da un dirigente di un'Azienda Sanitaria ad un'agenzia di formazione per la realizzazione di un corso di sensibilizzazione sulle tematiche comunicative a cui avrebbero dovuto partecipare insieme gli operatori di tre diverse strutture. Tuttavia, in considerazione dell'indisponibilità del dirigente stesso a retribuire le ore di straordinario qualora il corso si fosse tenuto fuori dall'usuale orario di lavoro e della temporanea interruzione dell'erogazione del servizio all'utenza conseguente all'assenza dal servizio degli operatori di una delle tre strutture, veniva posta come condizione che dalla fase iniziale del corso fossero esclusi gli operatori di detta struttura, salvo consentire la loro partecipazione alle seguenti fasi

maggiore flessibilità e quindi più vicine al quadro concettuale del sistema organico, caratterizzato dall'adattamento reciproco tra soggetto e sistema alla ricerca di una maggiore funzionalità.

Italo De Sandre, all'inizio degli anni ottanta ovvero ai tempi della messa a regime della riforma sanitaria e dei primi esempi di decentramento politico-amministrativo dei servizi, individuava una serie di conseguenze sul lavoro domandato dallo Stato ai dipendenti del settore socio-assistenziale e sanitario. Le implicazioni legate alla modernizzazione erano, e in parte sono tutt'oggi:

- che “almeno una parte delle nuove leve di lavoro [avrebbe dovuto avere] una base formativa già strutturata secondo alcuni dei nuovi obiettivi”,
- l'urgenza di “far fronte all'usura, all'obsolescenza intellettuale, teorica e pratica, crescente nel tempo e che pervade tutti i settori dei “servizi”, della professionalità dei lavoratori”,
- la necessità di “mobilizzare la forza lavoro complessiva, sia nel senso di spostarla amministrativamente e anche, non di rado, fisicamente, dai vecchi enti alle nuove organizzazioni, sia nel senso di convertire in toto o in parte le professionalità già possedute dai lavoratori in nuova cultura e capacità, entro nuovi profili professionali e di carriera” (De Sandre, 1981: 5).

Quanto la dirigenza, e addirittura la classe politica<sup>57</sup>, è disponibile a farsi coinvolgere in percorsi formativi che diventano anche un'occasione per riflettere su scelte prese o subite nell'ambito delle ridefinizioni organizzative che ormai da alcuni decenni si alternano quasi senza soluzione di continuità?

Indubbiamente gli esempi positivi a tale proposito non sono molto numerosi, soprattutto se rapportati a quelli negativi. Ma non si può che rilevare che la preconditione di

---

dell'iniziativa. Ci si astiene da ogni commento sull'incompatibilità tra tale richiesta e i presupposti minimi di efficacia formativi.

<sup>57</sup> Anche sul tema complesso e ricco di implicazioni della formazione della classe politica alle tematiche attinenti i servizi alla persona sembra interessante riportare il pensiero di De Sandre (1981: 9 - 10) che afferma: “emerge un problema di formazione di cui il governo stesso, la classe politica in senso più lato, è – dovrebbe essere – attore, non in quanto chiede o stabilisce formazione per altri, ma in quanto chiede e realizza *formazione per se stesso*. (...) La classe politica, trincerandosi dentro lo “specifico politico” che è considerato totalmente altro dallo “specifico tecnico”, si sottrae ad una pratica continua di documentazione o di riflessione scientifico-tecnica anche solo di prima approssimazione, di inquadramento dei problemi oggetto di amministrazione. L'apprendimento avviene di fatto e nel concreto con saltuari “consiglieri del principe” o secondo la tecnica elementare dell'imparare “per prove ed errori”, a mano a mano che ciascuno – nel salire di potere e di prestigio all'interno del proprio partito – arriva a gestire direttamente il comando di questo o quel settore, oppure a gestire a nome del proprio partito una opposizione più o meno programmata rispetto a chi governa. (...) Questa erraticità e sommarietà di formazione mostra ancor più le sue crepe proprio dentro ad uno Stato che nelle sue strutture distributive assume la gestione globale, estremamente complessa, delle funzioni sociali di sostegno, stimolo, programmazione, della riproduzione sociale allargata. L'unica difesa della classe politica, allora, sta nel riprodurre quella separatezza tra politico e tecnico su cui si fonda la sua non-formazione, nell'istituzionalizzarla anche nelle nuove riforme”



una formazione permanente efficace è, anche nell'ambito dei servizi sociali, il coinvolgimento dell'organizzazione a partire dalla fase della richiesta (Diomede Canevini, 1990: 30).

Dove non sia inserita organicamente nei programmi operativi dell'ente, la formazione permanente rischia di appiattirsi su "funzioni latenti" che manifestano l'"ambivalenza" degli enti gestori di servizi nei suoi riguardi: troppo spesso, infatti, non vi sarebbe capacità previsionale sui processi di cambiamento provocati dalla formazione, oppure questa verrebbe realizzata come sostanzialmente distaccata dalla realtà operativa (Costanzi e Sabatelli, 1987: 116). La formazione assume così funzioni diverse da quelle esplicitate e diventa una delle modalità principali di controllo della tensione e di "promozione del consenso su logiche aziendalistiche" (Sabatelli, 1987: 17).

Invece, quando la progettazione formativa e le sue realizzazioni assumono il carattere di azione condivisa, si incrementano significativamente le probabilità che, nei singoli e nell'ente nel suo complesso, si generino effetti positivi sia sul piano dei contenuti (competenze, modalità di lavoro integrate tra diversi professionisti e livelli gerarchici) che delle relazioni (in quanto nasce e cresce la percezione di essere in un'organizzazione che si muove verso il miglioramento e la soddisfazione dei suoi utenti esterni e di quelli interni, ovvero di tutto il personale).

### **3.6 L'offerta di formazione permanente per gli assistenti sociali**

Simmetricamente all'evolversi e al manifestarsi dei bisogni di formazione permanente si è sviluppato, anche per il Servizio Sociale, un corrispondente e articolato lato dell'offerta formativa.

L'intreccio dei processi intenzionali finalizzati all'aggiornamento e al rinforzo delle competenze degli operatori ha generato uno specifico sistema formativo coincidente, tuttavia, solo in minima parte con quello attualmente preposto alla formazione di base degli assistenti sociali.

Nello schema teorico sistemico sviluppato da Tessaro (1997: 122 - 123) per descrivere il funzionamento dei sistemi formativi vengono individuate quattro componenti, correlate ciascuna ad una funzione specifica:

1. programmazione: funzioni di indirizzo di politica formativa i cui attori-agenti sono i "decisori";
2. progettazione: funzioni di organizzazione e di governo degli interventi formativi i cui attori-agenti sono identificabili negli organizzatori e nei coordinatori;
3. applicazione: funzioni gestionali delle attività formative i cui attori-agenti corrispondono ai formatori;

4. produzione: componenti con funzioni di acquisizione e trasformazione di competenze i cui attori-agenti coincidono con i partecipanti-allievi.

Applicando tale schema al contesto specifico in trattazione, appare tutt'altro che semplice il riconoscimento univoco dei soggetti preposti alla formulazione delle politiche formative, in quanto la complessità del campo non consente l'attribuzione della capacità di elaborare gli indirizzi generali della formazione permanente in capo ad un solo elemento del sistema. Anzi, come già rilevato da Bianchi (1981: 4 - 5) più di venti anni fa, vi è, in tale ambito, la necessità di un coinvolgimento "triangolare" degli enti che erogano servizi, degli operatori e delle sedi di formazione ai fini di una buona riuscita delle iniziative formative. Il disequilibrio in tale dinamica può portare, ove la formazione sia condotta esclusivamente dalle sedi di formazione, ad una perdita di contatto con i problemi dell'operatività degli assistenti sociali, oppure, nel caso la formazione sia prioritariamente nelle mani degli Enti (ivi):

1. alla mancanza di volontà di questi di favorire direttamente una formazione che possa incidere maggiormente sugli obiettivi di trasformazione dei servizi, preferendo la delega per la formazione ad istituzioni culturali, che li lasci più liberi nell'utilizzazione della preparazione acquisita;
2. all'acquisizione da parte degli operatori di conoscenze anche significative ma all'interno di compiti molto definiti,
3. all'impossibilità da parte degli operatori di concorrere alla progettazione degli interventi formativi e alla riduzione della formazione a mero momento di socializzare dei problemi riscontrati sul lavoro.

Proseguendo nell'applicazione dello schema di Tessaro al contesto del Servizio Sociale, va rilevato che la progettazione e l'applicazione sono funzioni che talvolta fanno capo ad una singola entità rappresentata dall'agenzia formativa che si muove in proprio, rivolgendosi direttamente agli operatori, o su commissione di un ente, oppure fanno riferimento a soggettività diverse qualora il corso venga progettato dall'unità operativa per le attività formative specificatamente costituita nell'ente (Comune, Azienda Sanitaria, Ministero) e venga realizzato con l'apporto di docenti esterni.

L'intreccio di tali complesse dinamiche, inserite in un'ottica di comunicazioni circolari, dovrebbe condurre ad un'offerta adeguata alle esigenze e caratteristiche degli enti e dei loro operatori.

Mutuando alcuni criteri proposti con riferimento al mondo della formazione per le imprese, tale adeguatezza potrebbe essere valutata in base a tre fattori (Alessandrini, 1998: 30):

- le condizioni di fattibilità degli interventi, con specifico riferimento alle risorse finanziarie e agli incentivi disponibili per la realizzazione di tali interventi, nonché al coinvolgimento e alle scelte delle organizzazioni nella e sulla formazione proponibile;
- la struttura erogatrice della formazione, sotto il profilo delle caratteristiche organizzative e delle scelte strategiche per la formazione continua;
- il ruolo e le competenze dei formatori (funzioni, competenze e saperi per realizzare interventi aziendali).

Tralasciando la trattazione del primo di questi punti, in quanto già parzialmente affrontato in precedenza, si intende, nella prosecuzione del presente paragrafo, proporre alcuni elementi di riflessione sui soggetti (agenzie e formatori) attivi sul lato dell'offerta di formazione permanente per gli assistenti sociali.

### 3.6.1 Le agenzie formative

All'inizio degli anni ottanta Bianchi (1981: 4) ha individuato i seguenti soggetti attivi nel campo della formazione permanente per gli operatori del sociale: Enti locali (Comuni di grandi dimensioni, Province, USL, Centri regionali); sedi di formazione e di ricerca (facoltà, istituti universitari, Scuole di Servizio Sociale); agenzie diverse di tipo privato (associazioni, fondazioni, centri, ecc.).

Oggi il quadro è profondamente mutato soprattutto a seguito della scomparsa delle Scuole di Servizio Sociale. A proposito del loro importante ruolo nella formazione permanente è stato detto:

*“Le scuole di Servizio Sociali in Italia hanno una tradizione culturale e formativa che ci pare possa essere valorizzata come apporto alla formazione permanente degli operatori sociali. (...) Per poter fare questo le Scuole di Servizio Sociale devono mettersi in grado oggi non solo di trasmettere conoscenze, ma di raccogliere ed elaborare i problemi e le sollecitazioni che vengono dall'operatività” (Bianchi, 1981: 4)*

*“La Scuola di Servizio Sociale può essere un efficace, anzi insostituibile, supporto alla formazione permanente, se acquisisce capacità metodologiche per inserirsi correttamente nelle strategie formative della Regione e degli enti locali, se valorizza le sue capacità di produrre processi di formazione teorico-pratica, anche ai fini di contribuire alla costruzione di un corpus di formatori della professione” (Costanzi e Sabatelli, 1987: 117)*

Le Scuole hanno avuto in sostanza (Dal Pra, 1981. 28):

- una funzione promozionale in quanto hanno suscitato, “attraverso vari strumento (ed es. tirocini, conferenze, diffusione di materiale didattico) negli operatori l’interesse per nuove aree di approfondimento teorico oppure la revisione di alcuni dei propri strumenti operativi”;
- il ruolo di “interlocutori e consulenti degli Enti per iniziative e sperimentazioni di una organizzazione nuova dei servizi, per ricerche sull’operato dei vari professionisti o sulla funzionalità dei servizi”.

Un’ulteriore e importante ruolo svolto dalle Scuole di Servizio Sociale va riconosciuto nella rilevazione dei bisogni degli operatori svolta in forma indipendente dalle singole esigenze e visioni parziali degli enti erogatori di servizi. Come sostenuto da La Rosa (1981: 11), tali istituzioni avevano trovato nella formazione permanente uno “spazio autonomo di proposizione di formazione permanente, di formazione degli operatori” che derivava dalla loro capacità di individuare i bisogni degli operatori e di prefigurare le esigenze del territorio.

Conseguentemente, l’inevitabile chiusura delle Scuole di Servizio Sociale, a seguito del completo trasferimento della formazione di base degli assistenti sociali all’interno dell’università, ha comportato il venire meno di importanti centri di analisi dei bisogni degli operatori.

Attraverso il consolidarsi di rapporti pluriennali tra Scuole ed enti, anche grazie alla collaborazione instaurata per la realizzazione delle attività di tirocinio degli studenti, le Scuole erano giunte in molti casi ad essere percepite dagli Enti e dagli operatori come luoghi di “elaborazione culturale capaci di sollecitare elementi di innovazione organica operativo metodologica nelle strutture dei servizi sociali territoriali attraverso un proficuo e continuo scambio tra teoria e pratica” (Dal Pra, 1981: 28).

Il vuoto creato è stato solo parzialmente colmato dagli altri soggetti a cui, nell’ambito del dibattito sviluppato sul tema (Costanzi e Sabatelli, 1987: 117), era stata attribuita titolarità d’azione: le associazioni professionali (e oggi l’Ordine nazionale), il sindacato e le sedi universitarie.

In particolare modo, le Università non sono state in grado, se non in alcuni fortunati casi, ad accogliere l’esperienza pluridecennale maturata nelle Scuole. In gran parte non si è realizzato quell’auspicio espresso da Sabatelli (1987: 26) di poter contare su “strutture dipartimentali universitarie” capaci di “elaborare e produrre in rapporto alla programmazione regionale, allo sviluppo del sistema dei servizi sociali e sanitari e delle professionalità che vi operano”.

Le ragioni di questo “passaggio di testimone” non pienamente compiuto, almeno in riferimento alla formazione continua, sono molteplici. Tuttavia, le diversità di organizzazione e di finalità tra i due tipi di istituzioni (più semplice e centrata in un solo settore - la Scuola -, complessa e attiva in una pluralità di campi del sapere - l'Università), l'inadeguatezza di ampia parte dei formatori e coordinatori delle Scuole rispetto ai requisiti d'accesso delle Università e una generale minor “permeabilità” delle sedi accademiche ai bisogni operativi provenienti dal mondo del lavoro spiegherebbero già gran parte di quanto è accaduto negli anni novanta durante il compimento della transizione verso la formazione di base universitaria.

Non va tuttavia escluso che, in un futuro non remoto, l'Università possa svilupparsi anche nel campo della formazione permanente.

Infatti già il D.P.R. n. 162/1982, che riordinava le scuole dirette a fini speciali (ovvero la sede della prima collocazione universitaria attribuita alla formazione di base degli assistenti sociali), all'art. 1 aveva previsto la possibilità che le Università costituissero “corsi di perfezionamento per rispondere ad esigenze culturali di approfondimento in determinati settori di studio o di esigenze culturali di approfondimento in determinati settori di studio o di esigenze di aggiornamento o riqualificazione professionale e di educazione permanente”.

A conferma della legittimità di azioni universitarie nel campo della formazione permanente, la più recente e attuale legge 341/1999 “Riforma degli Ordinamenti Didattici Universitari” prevede all'art. 6, comma 2 che le Università attivino corsi di preparazione a concorsi pubblici e “corsi di perfezionamento e aggiornamento professionale” anche stipulando apposite convenzioni con soggetti pubblici”.

Nel frattempo però la situazione è ancora quella descritta da Ferrario (1996, 41) a metà degli anni novanta: “per quanto riguarda la “formazione permanente”, mentre diversi centri privati offrono percorsi di formazione aperti anche ad assistenti sociali, le regioni attivano iniziative pubbliche di aggiornamento per aspetti non precipuamente metodologici: informazione legislativa o relativa a tematiche sociali di attualità, ridefinizione di settori di intervento sociali, analisi del contesto organizzativo. Queste iniziative, per lo più destinate agli operatori in senso lato, vengono accolte da ampie adesioni e si sviluppano e diversificano particolarmente in alcune regioni”.

“Al suo interno le agenzie di formazione (non troppo consistente, anche se in crescita, l'offerta delle scuole di servizio sociale<sup>58</sup>), sempre più diversificate, consolidate e propositive in campo metodologico, hanno prodotto corsi e seminari informativi o formativi o di formula

mista. L'ampio campo di intervento degli assistenti sociali legittima diversi specialisti a proporre offerte formative e a suggerire indicazioni operative non sempre con approfondita conoscenza del campo di intervento considerato. I seminari possono essere:

- specifici per gli assistenti sociali di una area territoriale o comuni a tutti gli operatori di un settore,
- richiesti dagli assistenti sociali o proposti dai loro responsabili, dalle agenzie formative, dagli enti provinciali o regionali, o ancora imposti nella formula della formazione obbligatoria.

Inoltre, a fianco di queste iniziative, diversi assistenti sociali hanno proseguito a formarsi a proprio carico, scegliendo tra le offerte private con criteri diversi in rapporto alle proprie motivazioni, orientati ad un approfondimento specifico di competenze o alla ricerca di sbocchi occupazionali alternativi” (Ferrario, 1996: 43).

Infine, per le prevedibili future ricadute anche nel campo della formazione permanente del Servizio Sociale, merita richiamare brevemente il fenomeno dell’accreditamento delle agenzie formative. Il tema, sul quale è stato già fatto un cenno in termini generali nel primo capitolo, è stato posto con forza dal proliferare di soggetti attivi nell’ampio campo della formazione.

Il Decreto del Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale dd. 25.5.01 definisce l’accreditamento come "un atto con cui l’amministrazione pubblica competente riconosce ad un organismo la possibilità di proporre e realizzare interventi di formazione – orientamento con risorse pubbliche". (art. 1, comma 1) Si tratta pertanto della *conditio sine qua non* per poter accedere a risorse pubbliche e che viene effettuata dalle Regioni relativamente al proprio territorio (art. 4).

Finalità dell’accreditamento è "l’introdurre standard di qualità dei soggetti attuatori nel sistema di formazione professionale, secondo parametri oggettivi, per realizzare politiche pubbliche di sviluppo delle risorse nei territori di riferimento" (art. 1, comma 2).

Il Decreto di cui sopra distingue altresì tra attività di orientamento e attività di formazione. Alle prime vengono ricondotti gli "interventi di carattere informativo, formativo, consulenziale, finalizzate a promuovere l’auto-orientamento e a supportare la definizione di percorsi di formazione e lavoro e il sostegno all’inserimento occupazionale" (art. 2, comma 1) Nella sfera della formazione vengono, invece, inseriti gli "interventi di prequalificazione, qualificazione, riqualificazione, specializzazione, aggiornamento realizzati con sistemi che utilizzano metodologie in presenza e/o distanza" (art. 2, comma 2). Successivamente (art. 5,

---

<sup>58</sup> Si ritiene che l’autrice si riferisca qui alle Scuole dirette a fini speciali per assistenti sociali, ovvero alle

comma 3, c)) la formazione continua viene connotata come quella formazione professionale "destinata a soggetti occupati, in CIG e mobilità, a disoccupati per i quali la formazione è propedeutica all'occupazione, nonché ad apprendisti che abbiano assolto l'obbligo formativo".

I destinatari dell'accREDITAMENTO sono obbligatoriamente "le sedi operative di organismi, pubblici e privati, che organizzano ed erogano attività di orientamento e formazione professionale, finanziate con risorse pubbliche, nel rispetto degli obblighi della programmazione regionale" (art. 3, comma 1). Le sedi operative già in possesso di certificazioni ISO 9001 sono soggette alla verifica di solo una parte dei requisiti di cui al modello operativo dell'Allegato 2 del Decreto sopramenzionato (art. 7) che verrà sottoposto ad una verifica di adeguatezza, tenendo conto della praticabilità delle esperienze regionali.

Va tuttavia rilevato che il decreto 166/2001 sull'accREDITAMENTO è stato in parte paralizzato nella sua attuazione dal decreto 174/2001<sup>59</sup> che ha riconosciuto il ruolo regionale nella definizione delle competenze e implicitamente ha superato il dettato del decreto 166/2001 che, invece, aveva previsto una definizione nazionale degli standard minimi delle competenze medesime. L'accREDITAMENTO è stato invece normato da tutte le Regioni, riprendendo l'articolo 17 della legge 196/97<sup>60</sup>, che prevede appunto una scorciatoia per le agenzie formative che dispongono della certificazione ISO 9000<sup>61</sup>.

La situazione appare oggi eterogenea in ragione delle diverse scelte operate dalle regioni<sup>62</sup>, ma va rilevato che nell'ambito del Servizio Sociale è ancora molto parziale l'applicazione di tale normativa per l'accREDITAMENTO, che comunque è indispensabile per ricevere i finanziamenti del Fondo Sociale Europeo.

Tuttavia, la richiesta di una maggiore selettività applicata agli enti di formazione è stata posta nell'ambito del più volte citato documento sulla formazione permanente redatto dall'Ordine nazionale degli Assistenti Sociali, dall'Ass.N.A.S., dall'A.I.Do.S.S. e dal S.U.N.A.S. (2002) che propongono di accREDITARE quali agenzie di formazione continua enti pubblici o privati, società scientifiche, fondazioni, istituti e associazioni private che

---

strutture universitarie deputate nella prima metà degli anni novanta alla formazione di base al Servizio Sociale.

<sup>59</sup> Il decreto 166/2001 del 25 maggio 2001 del Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale contiene "Disposizioni in materia di accREDITAMENTO dei soggetti attuatori nel sistema di formazione professionale", mentre il decreto 174/01 reca disposizioni per la certificazione delle competenze acquisite dagli individui ai fini del conseguimento dei relativi titoli e qualifiche, anche per conseguirne l'inserimento o il reingresso nel sistema di istruzione e formazione professionale.

<sup>60</sup> Legge 24 giugno 1997, n. 196 "Norme in materia di promozione dell'occupazione" pubblicata nella Gazzetta Ufficiale n. 154 del 4 luglio 1997 - Supplemento Ordinario n. 136.

<sup>61</sup> Tale posizione di vantaggio degli enti certificati ISO 9000 non è invece stata riconosciuta da molte Regioni.

<sup>62</sup> In proposito viene proposta una sintesi della situazione degli interventi regionali in Isfol, 2002, *Rapporto ISFOL: 2002*, Milano, Angeli.

prevedano, nelle finalità costitutive e/o statutarie, almeno una tra le funzioni di ricerca, approfondimento, progettualità o erogazione di prestazioni nel campo socio-assistenziale.

I requisiti che tali enti dovrebbero possedere sono stati suddivisi in (ivi):

- *Strutturali e tecnologici*: sede fisica idonea alla docenza (sale didattiche, salette per lavori di gruppo), strumenti e presidi per agevolare l'esposizione e l'apprendimento (lavagne luminose, proiezioni, sito web, forum per quesiti e approfondimenti), strumenti per la riproduzione di materiale (fotocopiatrice, PC e stampanti, masterizzatore), biblioteca,
- *Organizzativi*: servizi di segreteria e tutoraggio, sistema di comunicazione telematico con personale addetto,
- *Scientifici*: docenti di discipline affini con specifica preparazione ed esperienza di formazione nelle discipline affidate e con curriculum documentato, docenti di discipline di servizio sociale costituito da assistenti sociali di comprovata esperienza professionale ed esperti in formazione specifica, con curriculum documentato, bibliografia di supporto, materiale didattico, staff di consulenza, costituito da professionisti assistenti sociali e non, in possesso di comprovata esperienza in campi specifici,
- *Metodologici*: analisi del bisogno formativo, lezioni teoriche, lavori di gruppo, sperimentazioni, applicazione specifica in situazione, supervisione residenziale o a distanza,
- *Valutativi*: questionario sulle attese (inizio corso), questionario sul gradimento (fine corso), questionario sull'impatto (a tempo), elaborazione periodica dei dati sui questionari.

In tale documento un ruolo primario quale ente accreditante verrebbe assunto dall'Ordine Nazionale, per le prerogative istituzionali che lo caratterizzano.

### 3.6.2 I formatori

Nel dibattito sulla formazione permanente degli assistenti sociali sono state espresse alcune riflessioni di un certo interesse sull'identità e sulla formazione dei formatori.

E' abbastanza diffuso il riconoscimento della peculiarità delle competenze di tali formatori rispetto a quelli nei corsi di base, sia sul versante della progettazione e del coordinamento di attività formative, sia su quello della conduzione di gruppo, della consulenza e della supervisione (Costanzi e Sabatelli, 1987: 111).

Vi è inoltre la rivendicazione di un ruolo attivo del Servizio Sociale nell'esprimere proprie figure di formatori, superando una ricorrente delega di tale funzione ad altre professionalità. Si tratterebbe, affermano tra gli altri Costanzi e Sabatelli, (ivi: 117) di "riconoscere il ruolo di operatori nei servizi, con particolare abilità e competenze, che



assumono funzioni di formatori senza perdere il diretto contatto con l'operatività, esercitando una funzione di tramite rispetto alla realtà dei servizi”.

Più recentemente, l'irrompere dell'Università nella formazione degli assistenti sociali, ha reso tuttavia più problematico l'esercizio di tale effettiva possibilità da parte di chi opera nei servizi come assistente sociale. Come testimoniato dai sotto riportati stralci tratti da un brano di Margarone (1996: 30 - 34) viene ricercato da un lato l'avvallo, la legittimazione dal mondo accademico, dall'altro però questo viene rifiutato quando propone quali formatori altre figure ritenuti parziali o troppo lontani dalle realtà in cui si trovano ad operare gli assistenti sociali.

“Le Università dovranno allora attrezzarsi soprattutto rispetto (omissis) [alla] curricularità disciplinare nelle formazioni dei formatori; [e alla] formazioni permanente – anche in collaborazione con gli Ordini Professionali – nei riguardi di una professionalità in continuo divenire [MA] (omissis) chi insegnerà ciò che non ha mai sperimentato, né sviluppato teoricamente neanche dentro un laboratorio universitario? (omissis) Basterà essere “sociologo” per contenere tutto il “sapere” sociale?” (ivi: 30)

“Il lavoro sociale – qualunque sia lo specifico ruolo professionale – necessita di preparazione affidata soprattutto ad esperti provenienti dal mondo del lavoro le cui comprovate capacità didattiche e preparazione scientifica (anche attraverso una seria produzione di ricerca) diventano gli elementi determinanti sul piano della riflessività e della autoreferenzialità della futura professione” (ivi: 31)

“Appare sempre più necessario trovare quindi strategie “altre”, con urgenza, serietà e correttezza, nel promuovere formazione e supervisione (che è anche formazione dei formatori). Al momento non si può delegare ai “soliti nomi” accademici un compito così delicato, poiché si rischia di generare o aumentare la confusione che già regna da tempo nel campo del servizio sociale. Gli esperti della formazione devono essere loro stessi operatori, altrimenti il rischio di scollamento tra teoria e prassi diviene sempre più profondo e chiaro a scapito soprattutto della globalità e di quell'unitarietà dell'intervento sociale che per tanti troppi anni ha creato frammentarietà nella gestione dei servizi con conseguente disarticolazione tra operatori e responsabili, tra bisogni e risorse/risposte, tra politica e politiche sociali, tra “persona e persona”.”(ivi: 34)

## **4 “Customer satisfaction” nei contesti formativi e sviluppo di competenze professionali**

### **4.1 La rilevazione della “customer satisfaction” come momento di riflessione sulle proprie competenze professionali**

L’offerta di formazione permanente agli assistenti sociali dovrebbe nascere dalla ricerca, nella pratica professionale, di un continuo miglioramento richiesto, esplicitamente o implicitamente, dall’operatore stesso, dall’ente in cui quest’ultimo è inserito, nonché dagli utenti del sistema degli interventi e dei servizi sociali. Tuttavia, come affermato nelle pagine precedenti, non sempre sarebbero questi i motivi per cui vengono attivati processi formativi.

Anche per tale ragione e come già in parte anticipato nel primo capitolo tramite il richiamo a Palumbo (2000b: 74 – 75), la valutazione degli interventi formativi non potrebbe prescindere dal considerare la pluralità di obiettivi, nonché la difficoltà di definire e misurare le variabili e i risultati della formazione stessa. Tuttavia, anche nel campo del Servizio Sociale, sono rare le esperienze di valutazione impostate su una tale pluridimensionalità. Ciò avviene anche per la scarsità, se non addirittura indisponibilità, di strumenti adeguati, nonché per la complessità e l’onerosità di attività valutative che misurino i benefici prodotti dalla formazione degli operatori sugli utenti dei servizi socio-assistenziali.

Questo problema, probabilmente irrisolvibile in forma piena, può essere tuttavia colto nella sua seconda natura di opportunità. A tale proposito sarebbe utile individuare, tra le tante, le dimensioni dell’oggetto valutato che realisticamente meglio sembrano dare spazi d’intervento adatti a produrre ricadute positive sulla qualità degli interventi professionali.

La strada proposta in questo e nei prossimi capitoli è quella di ricercare nelle rilevazioni della cosiddetta “customer satisfaction”, ovvero – nel caso specifico - della soddisfazione dei partecipanti ad iniziative di formazione permanente, un momento utile per approfondire quei processi di riflessività sul proprio operare e sulle relative competenze che, spesso ostacolati durante l’esercizio dell’attività professionale da urgenze di vario genere, possono essere opportunamente attivati durante o a seguito di iniziative formative. In altre parole, 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”, descritto da Schön (1993) come capace di

riflettere nel corso dell'azione, di ricomporre la divergenza tra teoria, ricerca e pratica e di migliorare i servizi offerti ai propri utenti/clienti.

Nel proseguire in questa direzione il percorso fin qui tracciato, il presente capitolo introduce quello seguente dove verranno presentati i risultati della sperimentazione di uno strumento di rilevazione della "customer satisfaction" in ambito formativo. Nelle prossime pagine verranno quindi offerti alcuni spunti sui temi della rilevazione della soddisfazione del cliente di iniziative formative e - in quanto utile a far cogliere il raccordo qui proposto tra valutazione, riflessività e competenza - della categorizzazione delle competenze professionali proposta dalla metodologia di JCA (Job Competence Assessment).

#### **4.2 Il ruolo della rilevazione della soddisfazione del cliente nell'erogazione di servizi di qualità, con specifico riferimento all'ambito formativo**

In questi ultimi anni l'attenzione al tema della "customer satisfaction" è andata crescendo in stretto rapporto all'intensificarsi del dibattito sulla qualità dei servizi erogati nell'ambito privato e, più recentemente, pubblico.

In più campi, tenendo presente i relativi tipi di servizio e di utenza, si è cercato di individuare specifici indicatori di qualità, ovvero variabili quantitative in grado di rappresentare le caratteristiche del servizio rilevanti per l'utenza. Da tale ricerca, come afferma Lo Schiavo (1999: 126) a proposito dei servizi pubblici, è emerso che "per i fattori di qualità più intangibili, un modo per trovare indicatori quantitativi rilevanti per l'utenza è quello di ricorrere a indicatori basati sulla rilevazione della soddisfazione, quindi a indicatori pur sempre quantitativi ma "soggettivi", la cui rilevazione richiede l'uso di opportune tecniche statistiche di campionamento e di precise modalità di intervista o di somministrazione del questionario".

In altre parole, ove non siano disponibili indicatori oggettivamente misurabili oppure dove questi diano informazioni interpretative irrilevanti ai fini della comprensione degli effetti prodotti sull'utente o sul cliente<sup>63</sup> (benefici o svantaggi ricevuti, fidelizzazione, ecc.), sarà inevitabile ricorrere alla rilevazione della "customer satisfaction", fissando anche degli "standard di qualità" esprimibili come livelli minimi di soddisfazione da raggiungere.

In molti campi la cosiddetta "total quality management" si basa - oltre che sulla qualità dell'organizzazione, sul miglioramento continuo e sul coinvolgimento delle persone - sulla "customer satisfaction" intesa come strategia che dà priorità ai bisogni e alle attese della comunità, piuttosto che ai vincoli dell'organizzazione che eroga il servizio. Affinché ciò

---

<sup>63</sup> Nel caso di servizi, quali l'istruzione e la formazione, sembra più corretto parlare di "utente" anziché di cliente.

avvenga, tuttavia, è necessario lo sviluppo di canali e flussi di informazione che favoriscano l'azione di chi valuta l'intero processo (Negro, 2003).

In ambito formativo, si afferma che la “gestione totale per la qualità” è un “modo di governo di un'organizzazione incentrato sulla qualità basato sulla partecipazione di tutti i suoi membri, che mira al successo a lungo termine ottenuto attraverso la soddisfazione del cliente, e comporta benefici per tutti i membri dell'organizzazione e per la collettività” (AIQF, 1997).

Tuttavia, come afferma Oliva (2003) che considera il giudizio di qualità come il “risultato condiviso di una molteplicità di punti di vista e/o di dimensioni”, la qualità del sistema dovrebbe essere considerata come la sintesi di tre tipi di valutazione:

- “il monitoraggio e la valutazione dei risultati (efficacia interna del prodotto “corso”),
- la valutazione ex post di impatto lordo e netto (efficacia esterna riferita al destinatario diretto e al mercato inteso come destinatario indiretto),
- la qualità percepita dal destinatario diretto (intesa come soddisfazione, giudizio di utilità, ecc.)”.

In ogni ambito di attività quest'ultimo tipo di valutazione implica la misurazione delle reazioni dei clienti o utenti di un servizio. Oggi, nella gran parte dei casi, questo tipo di rilevazione viene effettuato tramite l'uso di questionari costruiti a partire dalla definizione delle esigenze dei clienti in rapporto a quegli aspetti del prodotto o servizio che, sempre secondo i suoi destinatari, ne precisano la qualità.

Secondo Hayes (2000: 27 – 48), tale risultato può essere raggiunto utilizzando due diverse metodologie, distinguibili a seconda dei soggetti coinvolti. La prima tecnica, denominata “il processo di sviluppo delle dimensioni della qualità”, richiede l'impegno di coloro che producono il prodotto o erogano il servizio. Questi, sulla base dell'esperienza e dell'eventuale letteratura sull'argomento, dovrebbero individuare dimensioni rilevanti, quali la disponibilità, la tempestività, l'economicità, l'affidabilità e altre, e tradurle in situazioni concrete nelle quali si possa poi riconoscere chi sarà chiamato a compilare il questionario di “*customer satisfaction*”.

La seconda tecnica, definita “approccio della situazione critica”, implica che, anche nell'ambito della costruzione dello strumento di rilevazione, vengano coinvolti i clienti per chiedere loro quali siano, nella loro esperienza, le manifestazioni positive o negative del prodotto o servizio. Dalla categorizzazione di tali situazioni dovrebbero emergere le dimensioni della qualità sulla quale impostare poi la formulazione degli *item* con i quali dar forma al questionario.

Soprattutto in questo secondo caso si tratta di porsi in una posizione d'ascolto del cliente per cogliere gli aspetti ritenuti più rilevanti del servizio o del prodotto offerto. Infatti, come messo in evidenza nella recente versione delle norme UNI EN 9001 Vision 2000, la "customer satisfaction" diventa elemento centrale nella costruzione della qualità di un'organizzazione che apprende dai *feedback* esterni ed interni e, conseguentemente, la sua rilevazione va impostata in maniera sistematica ed integrata ai processi che conducono al servizio.

Un tale sistema di rilevazione della "customer satisfaction", come sostiene Negro (1996: 171), dovrebbe presupporre l'esistenza tra organizzazione e cliente o utente di rapporti basati su integrazione, partnership, reciproco interscambio e capacità d'ascolto.

Il sistema quindi andrebbe strutturato coerentemente con le priorità espresse dai clienti, ovvero con il "profilo di qualità" (qualità prevista) del servizio delineato da questi (tramite l'individuazione dei fattori significativi e dei relativi pesi attribuiti), per rilevarne le percezioni e gli scostamenti.

Il sistema dovrebbe essere anche caratterizzato da (ivi: 173 – 180):

- semplicità e immediatezza di lettura della rappresentazione del livello di soddisfazione del cliente, anche tramite costruzione di indici globali e/o grafici;
- validità statistica e affidabilità delle rilevazioni di base tramite la scelta di un campione rappresentativo della popolazione dei clienti;
- analisi dinamica delle tendenze evolutive (tramite rilevazioni costanti nel tempo) per cogliere tempestivamente i segnali di cambiamento;
- inserimento delle risultanze informative inerenti la "customer satisfaction" nel sistema informativo della qualità, anche tramite l'integrazione dei riscontri ottenuti per mezzo di scale di valutazione (es. "molto insufficiente, insufficiente, discreto, buono, molto buono") con spazi aperti di specificazione su condizioni, effetti e comportamenti a cura del cliente;
- utilizzo di rilevazioni di routine (che si basano su di un "profilo di qualità" già definito e che verificano il livello di valutazione delle prestazioni da parte del cliente) e, *una tantum*, di impostazione o ritaratura (per verificare la validità del profilo di qualità del servizio e l'eventuale cambio dei fattori di qualità e del peso relativo).

Tra i molti campi coinvolti da una tale attenzione alla soddisfazione del cliente/utente vi è anche quello scolastico. Anche qui la soddisfazione dell'utenza (o del sistema utente, come più avanti definito) andrebbe misurata e tradotta in uno o più "indicatori" di qualità. Sulla base di questi indicatori, la scuola dovrebbe dirigere, con opportune azioni, il miglioramento della qualità "percepita" delle sue attività. Il concetto di soddisfazione per i

servizi di istruzione e/o formazione andrebbe applicato all'intero «sistema utente» della scuola, ovvero gli studenti e le loro famiglie, ma anche gli organi collegiali nella loro veste di «committenti interni» di corsi di formazione extracurricolare oppure di orientamento e le strutture del territorio che interagiscono con la scuola stessa. Tra queste vanno annoverati gli enti locali, i consorzi, altre scuole, fondazioni, associazioni o, ancora, enti erogatori di finanziamenti per la formazione quando intervengono con compiti istituzionali, come ad esempio il Fondo Sociale Europeo (Barbieri e Martinengo, 2002).

### **4.3 La rilevazione delle reazioni dei partecipanti ad iniziative di formazione permanente**

In ambito formativo la rilevazione sistematizzata delle reazioni dei partecipanti è ormai da anni prassi diffusa in molte realtà ed è parte integrante di un implicito contratto che lega i formandi ai formatori e all'agenzia in cui viene attivato il processo di apprendimento.

La relativa attività di negoziazione, che dovrebbe estendersi anche alla scelta degli strumenti valutativi e di rilevazione della *customer satisfaction* ritenuti più opportuni, nasce e si sviluppa da quella esigenza che, nel commentare il “Manifesto sulla formazione” proposto dalla Fondazione Zancan per gli operatori dei servizi sociali, Vecchiato (2000: 49) definisce come necessità di “condividere e negoziare con le persone gli obiettivi e le responsabilità, sollecitando la disponibilità della persona a verificare le proprie premesse e a ridefinirle in ragione di scenari possibili, verso cui andare”.

Nel contesto della formazione permanente valutare il gradimento dei partecipanti di un corso significa chiedere loro un parere sugli aspetti più salienti dell'esperienza conclusa. In particolare risulta utile indagare sull'interesse suscitato dagli argomenti trattati e chiedere se questi abbiano ricevuto un tempo adeguato d'attenzione e possano essere ritenuti utili o meno per il lavoro di tutti i giorni. Il giudizio complessivo sul corso può essere poi dettagliato con riferimento ai docenti, alla sistemazione logistica, ai materiali e ai metodi didattici (Schmidt, 1994: 203).

Il livello di soddisfazione (percezione) degli utenti (diretti e indiretti, cioè le aziende che inseriscono gli individui in uscita) è anche uno degli elementi considerati nel valutare l'efficacia della formazione professionale (Vairetti, 1998: 149), benché questa trovi spesso nelle ricadute occupazionali la sua principale ragione d'essere.

Le tecniche e gli strumenti elaborati per raccogliere le reazioni di chi partecipa ad iniziative di formazione sono di vario genere.

Alessandrini (1998: 103 – 104) individua tre strumenti per la valutazione dei risultati:

1. i questionari di fine corso,

2. i questionari di autoanalisi e *follow-up* (valutazione differita),
3. gli strumenti per lo sviluppo della valutazione da parte dei capi a cui si chiede di esprimere alcune osservazioni sull'operato dei collaboratori e alcune considerazioni sui risultati operativi dell'unità organizzativa conseguenti l'intervento formativo.

Quaglino e Carrozzi (1996: 187 - 190) riconoscono tre differenti livelli di analisi dei risultati di attività formative: l'apprendimento/cambiamento, il cambiamento dell'organizzazione, le reazioni. Le tecniche utilizzate per la valutazione di queste ultime sarebbero:

- le scale di reazione (durante il corso),
- i diari e le liste di osservazione (durante il corso),
- i questionari e le giornate di valutazione a fine corso (dopo il corso),
- la valutazione delle aspettative (prima/dopo il corso),
- la valutazione delle percezioni del corso (a distanza dalla conclusione del corso).

I due autori affermano anche che la letteratura risulterebbe assai "abbondante in merito" ai questionari di valutazione a fine corso (ivi: 193).

Alessandrini (1998: 103) rileva che tali questionari andrebbero costruiti per raccogliere feedback dei partecipanti su argomenti che costituiscono i contenuti di massima del corso stesso, quali – soprattutto - il gradimento o le reazioni rispetto all'intervento formativo, la valutazione "a caldo" sulla applicabilità degli argomenti sviluppati dal corso nell'attività pratica e, infine, l'efficacia della docenza e delle metodologie didattiche prescelte.

A questi andrebbero poi affiancati, quali strumenti di valutazione differita, i questionari di autoanalisi e *follow-up* che, collocandosi a distanza dal periodo di erogazione del corso e del relativo questionario finale, renderebbero possibile una più approfondita valutazione dell'esperienza, consentendo di raccogliere una serie di dati utili a ridirigere l'eventuale futura formazione con specifico riferimento, ad esempio, ai temi che non sono stati trasferiti nell'attività professionale e alle ragioni che hanno impedito o ostacolato tale trasferimento (ivi).

Per un'analisi dei dati raccolti tramite le metodologie sopra accennate che consenta poi processi di miglioramento nell'erogazione dei servizi formativi appare di notevole importanza l'individuazione delle dimensioni del "prodotto" ritenute più significative dai suoi destinatari.

A tale proposito e con specifico riferimento alla formazione permanente degli operatori dei servizi socio-assistenziali ed educativi, utili elementi di riflessione possono

provenire dalle rilevazioni di “customer satisfaction” effettuate dall’IRSSeS<sup>64</sup> sui propri corsi del 2002 (17 iniziative) alla fine dei quali sono stati raccolti 1.130 questionari di valutazione raccolti (Pitacco e Sicora, 2003)

In tale contesto di rilevazione della soddisfazione sulla formazione ricevuta sono stati individuati alcuni fattori di qualità che vengono elencati nella tabella seguente con l’indicazione del punteggio medio attribuito (il punteggio minimo e massimo consentito è rispettivamente 1 e 5). Quale “punto forte” del percorso formativo emerge la competenza dei relatori (4,24), mentre l’aspetto più debole è quello della disponibilità di tempo per la discussione (3,19).

**Tabella 1 – Fattori di qualità dei corso IRSSeS 2002 – valutazione dei partecipanti - punteggi medi**

<i>fattore di qualità</i>	<i>punteggio</i>
1. competenza dei relatori	4,24
2. rispetto tempi e scadenze stabilite nel programma	3,87
3. rispetto finalità e obiettivi previsti nel programma	3,82
4. valutazione complessiva del corso	3,80
5. grado di assistenza fornita dal personale IRSSeS	3,80
6. confortevolezza ambienti dove si è svolto il corso	3,77
7. utilità dell’impiego del tempo del corso	3,71
8. completezza programma del corso	3,57
9. utilità del corso nell’orientamento nella professione	3,54
10. disponibilità di tempo per assimilare le informazioni fornite	3,43

<sup>64</sup> L’I.R.S.Se.S., Istituto regionale per gli studi di servizio sociale, è un’associazione di enti pubblici attiva, senza finalità di lucro, nel Friuli – Venezia Giulia nell’ambito della formazione e aggiornamento degli operatori dei servizi socio-assistenziali, socio-sanitari ed educativi. L’I.R.S.Se.S – il cui Statuto è stato approvato con decreto del Presidente della Giunta della Regione autonoma Friuli - Venezia Giulia 8 marzo 1996, n. 090/Pres. – sorge per dare garanzia di continuità al patrimonio culturale della Scuola di Servizio Sociale di Trieste, la cui attività – iniziata nel 1950 con il patrocinio del Governo Militare Alleato – si è conclusa con l’inserimento nel 1989 della formazione di base degli assistenti sociali in ambito universitario.

L’Istituto regionale per gli studi di servizio sociale ha come finalità:

1. l’aggiornamento e la formazione permanente degli operatori socio-assistenziali ed educativi della regione Friuli – Venezia Giulia;
2. la promozione di studi, ricerche, convegni ed iniziative culturali relativi allo sviluppo dei servizi sociali della regione Friuli – Venezia Giulia;
3. la consulenza e supervisione nell’ambito dei servizi sociali della regione Friuli – Venezia Giulia;
4. la promozione e conduzione di iniziative di educazione sociale, secondo gli orientamenti espressi dalla Regione Friuli – Venezia Giulia;
5. la partecipazione, in collaborazione con le strutture universitarie della regione Friuli – Venezia Giulia, alla formazione degli assistenti sociali.

Nell’ambito delle finalità di cui al punto 1 l’Istituto predispone annualmente, ai sensi della legge regionale 16 aprile 1997 n. 13, un rapporto sui bisogni formativi degli operatori socio-assistenziali della regione.

Oggi l’I.R.S.Se.S. si rivolge con le sue proposte formative e di ricerca all’intero territorio regionale e a figure professionali diverse. Alle sue iniziative hanno partecipato assistenti sociali, educatori, psicologi, operatori front-office, assistenti domiciliari, operatori d’appoggio, istruttori, esecutori e funzionari amministrativi.

L’I.R.S.Se.S. ha ottenuto la certificazione di qualità conformemente alla Norma UNI EN ISO 9001.



<i>fattore di qualità</i>	<i>punteggio</i>
11. adeguatezza materiale didattico	3,39
12. disponibilità di tempo per la discussione	3,19

I dati sulla soddisfazione espressi dai partecipanti sono anche utili per individuare, all'interno di un determinato quadro di bisogni formativi, i fattori che maggiormente incidono sulla percezione dell'aver frequentato un "buon" corso.

Come riportato nella tabella seguente, l'indice di correlazione di Pearson calcolato in rapporto al valore indicante l'accordo con la frase "Complessivamente è stato un buon corso" evidenzia i fattori che incidono maggiormente sulla percezione della qualità della formazione.

**Tabella 2 - Fattori di qualità dei corso IRSSeS 2002 – indice di correlazione di Pearson in rapporto al valore indicante l'accordo con la frase "Complessivamente è stato un buon corso"**

<i>fattore di qualità</i>	<i>indice di Pearson ("Complessivamente è stato un buon corso")</i>
utilità dell'impiego del tempo del corso	0,857
utilità del corso nell'orientamento nella professione	0,701
completezza programma del corso	0,644
rispetto finalità e obiettivi previsti nel programma	0,631
competenza dei relatori	0,617
adeguatezza materiale didattico	0,572
grado di assistenza fornita dal personale IRSSeS	0,569
disponibilità di tempo per assimilare le informazioni fornite	0,381
disponibilità di tempo per la discussione	0,344
rispetto tempi e scadenze stabilite nel programma	0,317
confortevolezza ambienti dove si è svolto il corso	0,310

Dall'esame dei dati sopra riportati emerge che, come ci si poteva facilmente aspettare, il rilevare l'utilità dell'impiego del tempo del corso è quasi sinonimo del giudicare buono un corso. Più interessante è l'alta correlazione con l'orientamento nella professione ("Il corso mi aiuterà ad orientarmi meglio nella mia professione") che indicherebbe un bisogno di applicabilità concreta nell'ambito della pratica professionale. Un buon corso è anche quello che soddisfa le aspettative indicate nel programma nei termini del rispetto di obiettivi e tempi e che è caratterizzato da un buon livello di competenza dei relatori (indice di correlazione pari a 0,617).

Da tali dati sembra possibile affermare che il fabbisogno formativo degli operatori dei servizi sociali, educativi e socio sanitari è soprattutto un bisogno di strumenti da utilizzare per orientare la pratica professionale.

#### **4.4 I limiti della “customer satisfaction” e il problema di cogliere la complessità dell’utente di un servizio formativo**

A fronte della diffusione di prassi di rilevazione costante e strutturata della soddisfazione del cliente/utente nell’ambito di una concezione che considera quest’ultimo quale principale fonte d’informazione sulla qualità del servizio erogato, stanno emergendo in numerosi campi applicativi una serie di limiti propri della valutazione basata sulla “customer satisfaction”.

In primo luogo, la soddisfazione appare estremamente volatile, legata ad ambiti temporali e spaziali mutevoli e costruita sulla base di aspettative e processi non razionali.

In secondo luogo, non sempre è possibile definire univocamente chi è il cliente e quali siano le sue competenze nel valutare il servizio ricevuto. Come nell’esemplificazione portata al precedente paragrafo 2 con riferimento al mondo della scuola, frequentemente andrebbe individuato oltre al cliente primario, ovvero il fruitore diretto, anche l’insieme, spesso numeroso ed eterogeneo, di clienti indiretti, ovvero di soggetti che godono, ma in forma mediata, del servizio erogato.

E’ stato inoltre rilevato che il cliente può esprimere una valutazione significativa su elementi relazionali e di contesto piuttosto che su aspetti tecnico-professionali. Ad esempio, in tema di soddisfazione dell’utente dei servizi socio-sanitari, Pignatto e Ragazzo (2002: 180) affermano che “difficilmente la qualità della prestazione tecnica potrà essere valutata dal cliente diretto, anche se è significativo rilevare comunque la sua soddisfazione, perché le indicazioni che emergono possono essere di aiuto per gli addetti stessi”.

Infine, non va sottovalutata né la frequente assenza di rigore metodologico, con specifico riferimento al problema della rappresentatività del campione di utenti consultati e alla conseguente affidabilità dei dati, né l’altrettanto ricorrente ininfluenza delle rilevazioni di “customer satisfaction” sui processi di produzione ed erogazione dei servizi.

Iniziando ad approfondire alcuni dei sopra accennati fattori limitanti proprio da quest’ultimo aspetto, può essere utile rilevare che i risultati deludenti del “mercato della customer satisfaction”, che si è espanso ben al di là del suo campo di partenza nel settore privato, sono da imputare anche all’effetto di quella che Giarelli (2002: 130) definisce “retorica consumeristica di una presunta sovranità del consumatore”. Tale “sovranità del consumatore”, poi, viene efficacemente descritta da Fabris (1999: 17) quando afferma che:

“soddisfazione del consumatore significa fornire performaces coerenti con le attese del consumatore ma, soprattutto, eleggere questo ad arbitro indiscusso della stessa qualità”.

In realtà, di fronte all’ampliamento della diffusione dei questionari di “*customer satisfaction*” sta anche crescendo lo scetticismo di chi si vede proporre la compilazione di tali schede, senza però avere alcuna garanzia sull’effettiva possibilità di incidere sulla qualità finale del servizio ricevuto. In altre parole, l’uso spesso distorto della “*customer satisfactor*” per legittimare l’operato dell’organizzazione erogante rischia di inficiare più in profondità i tentativi di coinvolgere l’utenza nel valutare la qualità.

Sul piano della metodologia, non può essere ignorato che ai limiti generali del questionario<sup>65</sup> come strumento di rilevazione, con specifico riferimento all’ambito della standardizzazione, vanno sommate ulteriori limitazioni che Bezzi (2001: 162 - 164), dopo aver constatato che “continuano a fioccare le ricerche basate esclusivamente sull’ingenua pretesa di chiedere ai beneficiari quale sia la loro soddisfazione”, identifica nei seguenti fattori:

- 1) la non unicità dei beneficiari diretti quale parte in causa;
- 2) l’assimmetria delle diversità di ruoli; con riferimento ai pre-giudizi degli utenti e all’indeterminatezza e variabilità della soddisfazione;
- 3) la presenza di categorie di beneficiari che non possono esprimere un parere attendibile sul servizio ricevuto (bambini, pazienti psichiatrici, ecc.).

A tale proposito, più propriamente metodologico, possono essere accostate alcune interessanti riflessioni di Mori (2003: 111 - 112) che, benché formulate con riferimento al contesto dei servizi sanitari, sembra possano essere estese ad ogni campo applicativo della “*customer satisfaction*”. L’autore, infatti, segnala la necessità di “agganci” a indicatori oggettivi in considerazione della precarietà del gradimento, sempre legato a condizioni contingenti in quanto appartenente alla categoria degli atteggiamenti, cioè delle disposizioni d’animo suscettibili di repentini cambiamenti. Secondo questa proposta si tratterebbe di sostituire la diffusa prassi di formulare domande sul gradimento senza una ricerca di spiegazioni o di situazioni che lo determinano con la costruzione di strumenti di rilevazione che presuppongano il collegamento dell’andamento degli indicatori soggettivi a quello di

---

<sup>65</sup> Per eventuali approfondimenti su tale tema si vedano, tra gli altri:

- Bezzi, Claudio, 2001, *Il disegno della ricerca valutativa*, Milano, Angeli: pp. 308 – 322 sulle rilevazioni in ambito formativo e p. 318 sulla percezione dei beneficiari;
- Corbetta, Piergiorgio, 1999, *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, Bologna, Il Mulino: pp. 174 – 179 sui limiti della standardizzazione nelle interviste e nei questionari, pp. 185 – 186 sulla complessità e sulla multidimensionalità degli atteggiamenti rilevati tramite domande e, infine, pp. 189 – 191 sui vantaggi e sui limiti domande chiuse.

specifici indicatori oggettivi e che rendano possibile lo sviluppo di ipotesi di correlazione (“frame interpretativi a cui ricondurre i dati raccolti”).

Sull’affidabilità degli indicatori soggettivi di gradimento non può poi essere taciuto che lo spostamento, sancito anche nell’ambito dei sistemi di qualità dalla Vision 2000, dell’attenzione dalla centralità delle procedure alla centralità del cliente comporta una serie di rischi che non andrebbero sottovalutati per la frequente non piena consapevolezza del cliente sui propri bisogni, proprio perché anche la “soddisfazione” è frutto di una costruzione sociale culturalmente determinata (Palumbo, 2003).

Entrando nel contesto della formazione permanente, un utile contributo giunge da Quaglino e Carrozzini (1996: 200) che esprimono il loro scetticismo sulla “*customer satisfaction*” e, relativamente alle indagini focalizzate a fine corso sulle reazioni dei partecipanti, affermano che “è meglio non contare troppo (anzi: affatto) su questi dati per ragionare o riflettere in termini di cambiamento o modifiche da apportare al corso in questione: da un lato perché si delega in pratica al partecipante una funzione di critica che solo il formatore stesso, è pensabile, può efficacemente e approfonditamente svolgere. Dall’altro perché a ben vedere non vi è nulla di più aleatorio di certe opinioni di partecipanti in merito ad esempio alla “bontà” dei vari metodi didattici impiegati”.

Tale pessimismo si accompagna ad una certa sfiducia dei due autori sulle capacità valutative dei fruitori del servizio formativo, nonché, ancora una volta, al sottolineare che la soddisfazione appartiene ad un’area di giudizi fortemente vincolata dalla soggettività di chi la esprime. Conseguentemente traspare una maggior fiducia nell’utilità delle rilevazioni dei risultati che il corso ha “prodotto” nei partecipanti in termini di cambiamento e apprendimento (ivi: 206).

Ampliando il discorso, Alessandrini (1998: 103), relativamente ai questionari di valutazione della formazione, rileva che:

- “i dati di valutazione ricavabili dal questionario di fine corso sono molto legati alla *sfera percettiva* dei partecipanti;
- essendo la valutazione collocata in un periodo antecedente al periodo di inserimento nella pratica professionale, nella generalità dei casi l’allievo non ha ancora elaborato l’apprendimento vissuto;
- nella sua valutazione, l’allievo si riferisce al livello di acquisizione di conoscenze, mentre deve ancora verificare lo sviluppo di capacità e l’attivazione di comportamenti attraverso l’esperienza”.

I questionari di autoanalisi somministrati a distanza dalla conclusione del corso e le attività di *follow-up*, in quanto strumenti di valutazione differita, potrebbero supplire alle carenze delle schede somministrate alla conclusione dell'iniziativa formativa. Tuttavia ciò può avvenire solo in parte poiché, anche in questo caso, la percezione individuale espressa dall'allievo giocherebbe inevitabilmente un ruolo rilevante, in quanto "autodiagnosi del processo di cambiamento effettivamente indotto attraverso l'intervento formativo" (ivi).

Non va poi dimenticato che la costruzione della valutazione di un servizio si sviluppa in gran parte su due fattori (Giarelli, 2002: 141):

- "la percezione del "compito" (duty) di un servizio e dei professionisti che in esso operano;
- la percezione della "colpevolezza" o "incolpabilità" (culpability) di un servizio e dei professionisti che in esso operano".

Proprio l'interazione dinamica di queste due variabili potrebbe contribuire a produrre i bassi livelli di insoddisfazione usualmente riscontrati con la "*customer satisfaction*", anche se non va dimenticato che, come noto, chi è insoddisfatto tende a non compilare il questionario ritenendolo spesso inutile ai fini di un miglioramento del servizio.

Come riscontrato da ricerche svolte in campo sanitario<sup>66</sup>, il legame tra esperienza ed espressione di soddisfazione/insoddisfazione potrebbe produrre sempre espressioni di soddisfazione generica in quanto, anche in caso di esperienza negativa, l'utente si dichiarerà insoddisfatto solo se riterrà l'organizzazione erogatrice "colpevole" di tale sua esperienza. Inoltre l'utente potrebbe dichiararsi molto soddisfatto in conseguenza di un'esperienza positiva pur associata a problemi riscontrati ma non rientranti nella sua personale percezione del "compito" del servizio.

Sui meccanismi di costruzione della soddisfazione dell'utente/cliente della formazione permanente degli operatori socio-sanitari-educativi è interessante il contributo di Vecchiato (2000: 46) che mette in guardia dalle "prassi seduttive, finalizzate ad acquisire consenso, indipendentemente dalla produzione dei risultati" messe in atto da alcuni formatori, nonché dal facile e immediato entusiasmo prodotto nei corsisti che, non infrequentemente, è poi destinato ad accompagnarsi, al ritorno nella realtà operativa, ad effetti collaterali di delusione e al diffondersi della convinzione che, "malgrado gli investimenti personali e di gruppo, sono necessarie ben altre leve per produrre i cambiamenti desiderati (ad esempio scelte organizzative adeguate)" (ivi: 48).

---

<sup>66</sup>Cfr. Giarelli (2002: 143) che riporta il modello di Williams B., Coyle J. e Healy D. 1998: 1358 (The meaning of patient satisfaction: an explanation of high reported levels, "Social Science and Medicine", n. 47, pp. 1351 - 1359).

Nonostante i limiti che in parte sono stati descritti in questo paragrafo non va sottovalutato il valore che la rilevazione del gradimento dei partecipanti può avere nel migliorare l'offerta di formazione. Tale effetto positivo potrebbe essere utilmente rinforzato ampliando da un lato il campo d'indagine e dall'altro accostando al questionario sulla "*customer satisfaction*" una pluralità di ulteriori strumenti metodologici.

Si tratterebbe di rapportare i giudizi raccolti con le variabili che sembrano influenzare il giudizio di valutazione di qualità dal punto di vista del fruitore di formazione (qualità percepita) e che possono essere identificate in<sup>67</sup>:

1. variabili antecedenti: caratteristiche socio-demografiche e inerenti il livello di conoscenze e competenze possedute (sesso, età, livello d'istruzione, ruolo, anzianità di servizio, ecc.),
2. variabili indipendenti: determinanti psico-sociologiche e culturali (aspettative, bisogni, credenze, desideri, valori, percezioni, ecc.),
3. variabili intervenienti: esperienza del soggetto con i servizi formativi (accesso, costi, umanità, comfort, relazione, informazione, ecc.)

Il processo valutativo risulterebbe inoltre tanto più "solido" quanto più impostato su di un'ottica di pluralismo metodologico che si potrebbe sostanziare in diverse forme di integrazione di metodologie quantitative (i questionari di "*customer satisfaction*" compilati alla fine di un corso o più in là nel tempo) e qualitative (osservazione partecipante, interviste in profondità e focus group), utilizzate in chiave descrittiva per favorire una conoscenza preliminare di determinate situazioni ancora largamente inesplorate, o per tarare e validare i dati raccolti con i questionari, oppure, infine, per approfondire lo studio di aree d'indagine poco adatte alla ricerca quantitativa.

A ciò andrebbero poi aggiunte forme di ricerca sulle aspettative, e non solo sulle esperienze, coinvolgendo i fruitori delle iniziative di formazione, ma anche i non utilizzatori e gli utilizzatori potenziali, come suggerito da Lo Schiavo (1999: 144 - 145) a proposito dei servizi generalmente offerti in ambito pubblico.

Infine, anticipando alcuni dei contenuti dell'ultimo capitolo che sarà centrato in maniera specifica sul rapporto tra riflessività, formazione permanente e sviluppo delle competenze professionali, va ricordato che, al di là delle considerazioni sulla validità e sulla attendibilità della rilevazione della "*customer satisfaction*", il coinvolgimento dei partecipanti nella valutazione dell'iniziativa frequentata assume, come rilevato da Schmidt (1994: 203) a proposito della formazione tecnica, un valore di per sé motivante a riflettere sull'esperienza effettuata poiché "per dare un parere, bisogna ripercorrere ciò che è stato fatto e questo è un

ulteriore modo per fare un riepilogo di quanto appreso”. Oltre a ciò, si potrebbe aggiungere, il corsista è indotto a fare il punto sulle proprie tappe di crescita professionale recuperando consapevolezza sul livello di partenza, sul percorso tracciato e sulla direzione da intraprendere per sostenere l’operatività corrente con l’utilizzo di adeguate competenze.

#### **4.5 La JCA quale cornice concettuale per l’autovalutazione delle variazioni delle competenze professionali a seguito di un corso di formazione permanente**

Nel predisporre la parte del questionario, meglio descritto nel prossimo capitolo, destinata a rilevare l’incremento percepito delle proprie competenze professionali a seguito della frequenza di un’iniziativa di aggiornamento o formazione permanente si è ricercata una “cornice concettuale” di riferimento che offrisse una chiara e semplice classificazione delle competenze e che, conseguentemente, fosse utilizzabile con facilità dagli operatori. A tale scopo è stata scelta la metodologia JCA (Job Competence Assessment) sviluppata a partire dagli anni ’70 da David McClelland, considerato il “padre” dell’approccio delle competenze, e McBer. Tale approccio è stato riproposto da Lyle e Signe Spencer, sulla scia di numerosi studi e ricerche, in termini pragmatici sulla base dell’opinione che considera lo studio delle competenze quale “modo più efficace, in termini di costi, per assumere le persone più adatte” all’esecuzione di mansioni tecniche, del marketing, impiegatizie e manageriali (Spencer e Spencer, 2002: 34).

In tale contesto la competenza viene considerata come “parte integrante e duratura della personalità d’un individuo” (ivi: 30) e come elemento predittore, secondo criteri o standard specifici, della qualità del lavoro dello stesso. Tuttavia, a tale proposito, l’affermazione “esempi di criteri sono il fatturato realizzato da un venditore o il numero di persone che un assistente sociale riesce a tener lontane dall’alcol” (ivi) induce a porre una particolare cautela nell’uso del modello proposto che, soprattutto in contesti nei quali le componenti organizzative e ambientali hanno un particolare peso nel definire i livelli di efficacia ed efficienza dell’azione professionale, richiede integrazioni e attenzioni alle numerose variabili non riconducibili alla sfera dell’individuo. Pertanto, caratteristiche quali le motivazioni, i tratti, l’immagine di sé, la conoscenza di discipline o argomenti specifici, le “*skill*” (capacità di eseguire un determinato compito intellettuale o fisico) (ivi: 30 – 32) vanno riconosciute come risultato di una fitta rete di interdipendenze rispetto alle quali le singole competenze possono essere considerate le dimensioni visibili di ciò che rende efficace e efficiente una prestazione professionale.

---

<sup>67</sup>Viene adattata all’ambito formativo la proposta formulata da Giarelli (2002: 147) al campo della “*customer satisfaction*” degli utenti dei servizi sanitari.

Nonostante l'ipersemplificazione operata dalla JCA nel definire la competenza quale elemento connaturato, benché sviluppabile, alla personalità di un individuo<sup>68</sup>, l'elenco delle competenze che di seguito si riporta e che è stato proposto dagli Spencer può essere utile quale strumento di classificazione all'interno del campo che qui ci si prefigge di analizzare. Quello che viene definito "dizionario delle competenze" si compone principalmente delle seguenti voci (ivi: 48 - 108):

1. competenze di realizzazione e operative: sono quelle che si riferiscono alla predisposizione ad agire, più per eseguire compiti che per influenzare gli altri. Comprendono: l'orientamento al risultato, l'attenzione all'ordine e alla qualità, lo spirito di iniziativa e la ricerca delle informazioni;
2. competenze di assistenza e servizio: sono caratterizzate dal desiderio di aiutare o servire gli altri, cercando di comprendere le loro preoccupazioni, interessi e bisogni. Comprendono: sensibilità interpersonale e orientamento al cliente;
3. competenze d'influenza: riflettono l'interesse ad avere un'influenza o un effetto sugli altri. Comprendono: persuasività e influenza, consapevolezza organizzativa e costruzione di relazioni;
4. competenze manageriali: sono sostanzialmente un sottogruppo specializzato delle competenze d'influenza, in quanto esprimono l'intenzione di avere specifici effetti. Comprendono: sviluppo degli altri, assertività e uso del potere formale, lavoro di gruppo e cooperazione, leadership del gruppo;
5. competenze cognitive: rappresentano una versione intellettuale delle competenze operative e si riferiscono a quanto si fa per capire una situazione, un compito, un problema, un'opportunità o un corpo di conoscenze. Comprendono: pensiero analitico, pensiero concettuale e capacità tecnico/professionale;
6. competenze di efficacia personale: riflettono un aspetto della maturità di una persona di fronte agli altri e al lavoro. Comprendono: autocontrollo, fiducia in sé, flessibilità e impegno verso l'organizzazione.

A ciascuna delle sei voci sopra elencate corrispondono degli indicatori comportamentali, ovvero dei comportamenti tipici che rivelano la competenza nella specifica mansione ricoperta e che sono stati individuati sulla scorta di numerose interviste realizzate dagli ideatori della JCA per ricercare le competenze che distinguono i migliori soggetti collocati in un determinato ambito professionale.

---

<sup>68</sup> Cenni sul dibattito intorno alla natura complessa del concetto di "competenza professionale" sono stati inseriti in apposita nota del capitolo 3 del presente elaborato.



A tale visione, indubbiamente semplicistica anche se di un certo successo nell'ambito della manualistica anche italiana sull'argomento per le sue applicazioni operative nel campo della gestione delle risorse umane, può essere opportuno accostare un'idea di competenza multidimensionale, ovvero risultante dall'interazione tra:

1. persona: con specifico riferimento alle interazioni tra motivazioni, valori, immagine di sé, abilità individuali;
2. organizzazione: con particolare attenzione alle richieste implicite nella posizione, nell'ambiente organizzativo e nella relativa cultura;
3. ambiente: inteso come insieme di elementi sociali, economici e politici all'interno dei quali l'organizzazione e la persona sono inseriti.

Il rapporto tra queste tre variabili non può che essere circolare come, per ritornare al tema di partenza, anche la relazione tra formazione e competenza non può essere vista in termini di causa ed effetto, ma va inserita nell'ambito di una circolarità, di una causalità sistemica che coinvolge altri fattori quali le prestazioni effettuate sulla base delle competenze acquisite, gli assetti organizzativi all'interno dei quali viene sperimentata la formazione ed altri fattori collocati tradizionalmente oltre i confini della formazione stessa (Bisio, 2002: 41).

Ciò avviene sia a livello di preparazione di base, prima che l'individuo si immetta nel mondo del lavoro, che successivamente a tale inserimento quando la ricerca di risorse conoscitive di rinforzo delle proprie capacità avviene nell'ambito di iniziative di formazione continua. Infatti, come l'insegnante di un corso di formazione di base promuove la costruzione di competenze, così la formazione permanente è un'attività volta a rinforzare e aggiornare le competenze professionali messe continuamente alla prova in contesti operativi in costante mutamento.

#### **4.6 L'applicazione della JCA alle professioni d'aiuto**

Nell'ambito della metodologia JCA descritta nel paragrafo precedente sono stati condotti degli studi sui ruoli riguardanti l'assistenza alle persone con l'intento di individuare le competenze che caratterizzano, in questo campo d'attività, i professionisti con prestazioni di livello superiore. I ruoli esaminati sono quelli di infermiere, medico, insegnante, consulente aziendale (interno) e assistente sociale. Spencer e Spencer, richiamando studi condotti da Winter (1973), individuano per il profilo dell'assistente sociale tensione al risultato medio-bassa, forte bisogno di rapporti "cordiali" e di potere (Spencer e Spencer, 2002: 155).

Dalla costruzione di un modello generico delle competenze relative a questa intera famiglia di professioni emerge che (ivi: 155 – 165):

- benché l'intero gruppo delle competenze di efficacia personale (autocontrollo, fiducia in sé, flessibilità e impegno verso l'organizzazione, valutazione di sé e gradimento della mansione) contenga circa un quarto degli indicatori comportamentali relativi ai ruoli di assistenza e servizio, nessuna specifica competenza di questo gruppo è di per sé molto importante. Questa circostanza conferma che, anche nell'opinione dell'ampio numero di soggetti intervistati per la redazione del "dizionario delle competenze" secondo il metodo JCA, lo strumento di lavoro dei professionisti dell'aiuto è, in primo luogo, l'uso di se stessi, delle proprie reazioni e convinzioni;
- le competenze manageriali "sviluppo degli altri", "lavoro di gruppo" e "assertività" sono di grande rilievo inaspettatamente per tutti, con l'eccezione della figura del medico;
- il maggior "peso", cioè la frequenza relativa con cui ciascuna competenza distingue i "performer" superiori da quelli medi, viene attribuito - nel modello proposto - alla competenza di persuasività e influenza (con indicatori quali: ottiene credibilità, ritaglia la presentazione e il linguaggio su chi ascolta, strategie d'influenzamento individuale, usa esempi, humour, linguaggio del corpo, voce) e sviluppo degli altri (con indicatori quali, ad esempio: metodi innovativi d'insegnamento, risposte flessibili ai bisogni individuali, si dichiara fiducioso nelle possibilità degli allievi);
- l'orientamento al cliente (con atteggiamenti quali la ricerca dei bisogni inespressi del "cliente" provvedendo concretamente a soddisfarli e l'operare con una visione a lungo termine del rapporto o dei bisogni degli altri) è un requisito ritenuto essenziale in un buon professionista dell'aiuto.

Entrando più nello specifico, secondo gli studi degli Spencer, le competenze che un assistente sociale di livello "superiore" possiede sono:

- sviluppo degli altri. E' una competenza vicina a quella di persuasività e influenza e si esplicita con l'intenzione di insegnare o di facilitare lo sviluppo di una o più persone. Ad esempio, assistenti sociali che hanno in trattamento delle persone alcol dipendenti cercano di sviluppare i loro clienti/utenti secondo modalità che sono tanto più efficaci quanto più connotate dalla fiducia nella possibilità di miglioramento della persona, anche per l'"effetto Pigmalione" delle profezie di realizzazione personale (ivi: 159 – 160 e 164);
- autocontrollo, in quanto particolarmente utile per affrontare situazioni di lavoro spesso molto stressanti (ivi: 162);
- flessibilità (intesa come "capacità e volontà di adattarsi e di lavorare efficacemente in un'ampia gamma di situazioni o con persone o gruppi diversi" e come "capacità di comprendere ed apprezzare i punti di vista differenti, od opposti ai propri, di adattarsi alle

nuove situazioni e di cambiare od accettare facilmente i mutamenti dell'organizzazione o dei doveri delle mansioni" (ivi: 114), ma, per esempio, in misura minore degli insegnanti (ivi: 168);

- l'attitudine al comando/assertività in misura quasi tre volte superiore rispetto ai modelli di performance superiore delle altre professionalità d'aiuto (ivi: 168).

## **5 Sperimentazione di un questionario di “customer satisfaction” somministrato a distanza di alcuni mesi dalla conclusione di un intervento formativo per assistenti sociali**

### **5.1 La percezione della formazione come risorsa per la realizzazione di prestazioni professionali competenti: premesse ad un’indagine di “customer satisfaction”**

Nonostante i suoi numerosi limiti, la rilevazione della “customer satisfaction” sembra comunque consentire non solo la raccolta di elementi utili al miglioramento dei servizi erogati, ma anche – nell’ambito formativo – all’attivazione di processi di riflessività sul corso frequentato e sul rapporto di questo con la crescita qualitativa e quantitativa delle proprie conoscenze e competenze.

Nello sviluppo dello strumento di rilevazione della “customer satisfaction” presentato in questo capitolo è stato tenuto presente quanto sostenuto da Bisio (2002: 43) quando afferma che la buona formazione è quella che:

- “contribuisce a fornire risorse per la prestazione competente – sia risorse incorporate come le conoscenze, sia la capacità di reperire ed utilizzare risorse esterne quali banche dati o l’esperienza dei colleghi;
- supporta le performance nel loro adeguamento ad un ambiente mutevole, anzi diventa una parte importante della performance – l’apprendimento continuo è infatti importante di per sé e non solo per l’impatto diretto sulle performance;
- si integra con altri interventi non strettamente formativi ma di supporto alle performance ed alle competenze”.

In considerazione delle complessità di varia natura che, nel campo del Servizio Sociale, rendono oltremodo difficoltoso definire operativamente non solo cos’è una “prestazione competente” fornita dall’assistente sociale in diversi contesti organizzativi e operativi, ma anche quanto questa abbia ricevuto risorse e supporto dall’intervento formativo erogato, è sembrato più proficuo percorrere la via dell’autovalutazione da parte dell’operatore, tramite la compilazione di un questionario autocompilato<sup>69</sup> a distanza di sei mesi<sup>70</sup> dalla

---

<sup>69</sup> La scelta del questionario quale strumento di ricerca risponde sostanzialmente a criteri di economicità. Si è inteso ridurre la portata dei difetti legati all’incerta e lenta restituzione delle schede compilate tramite la collaborazione dei responsabili dell’ente coinvolto ove operano gli assistenti sociali che hanno partecipato al corso utilizzato per la sperimentazione ipotizzata dello strumento descritto in questo capitolo. L’indagine telefonica, benché estremamente veloce e ugualmente economica, comporta delle difficoltà nella gestione di scale quali quelle qui ipotizzate (Bezzi, 2001: 321; Corbetta, 1999: 212 - 214).

<sup>70</sup> Tale periodo sembra sufficiente per evidenziare i processi di sperimentazione degli strumenti cognitivi e operativi forniti durante l’iniziativa formativa. Spostare tale verifica più in là nel tempo renderebbe probabilmente più difficile recuperare i nessi tra esperienza formativa e sue conseguenze nell’operatività quotidiana.

conclusione del corso o del seminario frequentato. Tale somministrazione completa e non sostituisce quella del questionario di “customer satisfaction” che viene fatto compilare da molte agenzie immediatamente dopo la conclusione dell’intervento di formazione. Inoltre il tempo trascorso appare sufficiente per l’elaborazione dei contenuti ricevuti, la verifica dell’eventuale sviluppo di capacità e l’attivazione di nuovi comportamenti attraverso l’esperienza.

La qualità del processo formativo viene rilevata tramite l’operativizzazione delle rappresentazioni elaborate dai singoli soggetti anche sull’idoneità del processo formativo ad attivare “virtuosamente” i rapporti di interdipendenza esistenti tra formazione, competenza e prestazione. Ovviamente anche nel contesto del Servizio Sociale la realizzazione di adeguate iniziative formative è una, e non l’unica, delle condizioni fondanti una prestazione professionale competente all’interno di contesti operativi e organizzativi mutevoli.

Nonostante i limiti sommariamente descritti nel capitolo precedente, la rilevazione della “customer satisfaction” può essere comunque ritenuta utile sia per migliorare le “performance” dell’agenzia formativa (nel senso di incremento della soddisfazione degli operatori partecipanti alle iniziative realizzate), che per dare un feed-back (anche se non necessariamente richiesto) al cliente. In tale contesto per “cliente” si può intendere l’operatore che ha speso del tempo e, se si tratta di un corso promosso dall’agenzia formativa e a cui aderisce a titolo personale<sup>71</sup>, del denaro e, nel caso di iniziative commissionate, l’ente committente inviante che ha investito risorse economiche.

Si ritiene, inoltre, che la ricerca presentata in questo capitolo, benché circoscritta a situazioni non necessariamente rappresentative di contesti più ampi, possa offrire utili spunti di riflessione sulla natura dei rapporti tra soddisfazione del cliente in formazione permanente, valutazione degli interventi formativi e processi di riflessività attivati dalla formazione stessa e dai relativi processi valutativi.

Con la rilevazione qui presentata si è cercato di valutare:

- la soddisfazione dei partecipanti all’esperienza formativa in merito ai risultati ottenuti, quanto a produzione di prestazioni competenti, nell’arco di sei mesi dalla conclusione dell’esperienza stessa. In altre parole, si chiede ai partecipanti se, *secondo loro*, l’intervento formativo ha effettivamente contribuito a fornire risorse che hanno prodotto prestazioni professionali più competenti. Agli operatori coinvolti nella ricerca è stato anche chiesto di dare indicazioni in merito a quante volte hanno utilizzato conoscenze, appunti e dispensa

---

<sup>71</sup> Si tratta di un caso ricorrente nel caso degli assistenti sociali come descritto al precedente cap. 2 a proposito della “privatizzazione” della formazione permanente degli assistenti sociali, ovvero della sua riconduzione a

didattica attinenti all'iniziativa formativa frequentata. Si ritiene di poter considerare tali comportamenti quali indicatori di un radicamento nell'assistente sociale della convinzione che la formazione (ovvero la specifica iniziativa frequentata) è, almeno in parte, una risorsa utile alla realizzazione di prestazioni competenti;

- la variazione della soddisfazione degli operatori confrontando alcuni dei giudizi espressi sei mesi dopo con quanto dichiarato alla fine dell'intervento formativo, in occasione della somministrazione del questionario per valutare la soddisfazione dei partecipanti su alcune componenti dello stesso (programma, relatori, tempo, competenze, materiale didattico, assistenza, valutazione complessiva).

In altre parole, le domande sottese sono due: l'operatore rimane soddisfatto o insoddisfatto dell'iniziativa formativa dopo essere tornato per alcuni mesi nell'operatività? Il confronto con questa porta a variare il giudizio sull'esperienza formativa?

## **5.2 Dal questionario di “customer satisfaction” compilato subito dopo il corso a quello compilato sei mesi dopo**

Per rendere possibile una comparazione diacronica sul “subito dopo” e il “sei mesi dopo” è stata mantenuta parte della struttura del questionario attualmente in uso presso l'agenzia formativa che funge da contesto per la sperimentazione qui descritta. Si è consapevoli che alcuni elementi del questionario andrebbero modificati (inserimento delle modalità di lavoro di gruppo, aggiunte e modifiche al testo, ecc.), ma si ritiene di aver ridotto la portata dei limiti del questionario iniziale restringendo la comparazione a poche e selezionate dimensioni valutative.

Per documentare il collegamento tra i due strumenti di rilevazione della “customer satisfaction” vengono proposti i seguenti due schemi riassuntivi.

Nel Prospetto 5 viene presentata la struttura del questionario distribuito alla conclusione di ciascuna delle iniziative formative realizzate dall'I.R.S.Se.S.<sup>72</sup>. Nella colonna di sinistra sono indicate le dimensioni sulle quali si valuta la soddisfazione dei corsisti tramite le domande riportate nella colonna di destra.

---

problema di interesse personale e al mancato riconoscimento della sua funzione di sviluppo del servizio di appartenenza degli operatori (Vecchiato, 1995: 45).

<sup>72</sup> Le finalità, le attività e i destinatari delle iniziative dell'I.R.S.Se.S. (Istituto regionale per gli Studi di Servizio Sociale) sono stati descritti in un'apposita nota inserite nel precedente capitolo 4.

**Prospetto 5 - Soddisfazione dei partecipanti ad iniziative formative in uso presso l'IRSSeS.  
Dimensioni e domande del questionario somministrato alla fine dell'iniziativa formativa.**

dimensione sulla quale si valuta la soddisfazione	Questionario di valutazione somministrato alla fine di ciascuna iniziativa formativa dell'I.R.S.Se.S. (Quanto è in accordo o in disaccordo con ciascuna delle seguenti affermazioni inerenti al corso di formazione/aggiornamento che ha frequentato? scala "molto in disaccordo/d'accordo" su 5 gradazioni )
<b>programma</b> <sup>73</sup> : <ul style="list-style-type: none"> <li>• completezza informativa</li> <li>• rispetto dei tempi</li> <li>• rispetto degli obiettivi esplicitati</li> </ul>	01. Il programma del corso forniva tutte le informazioni necessarie
	02. Il corso si è svolto nei tempi e nelle scadenze stabilite nel programma
	03. Sono state rispettate le finalità e gli obiettivi previsti nel programma
competenza <b>relatori</b>	04. I relatori avevano una buona conoscenza della materia Inoltre, per ciascuno dei docenti viene richiesta una valutazione relativa alla "competenza" e alla "capacità didattica" su una scala "insoddisfatto - soddisfatto con 5 gradazioni
disponibilità <b>tempo</b> per: <ul style="list-style-type: none"> <li>• assimilazione informazioni</li> <li>• discussione</li> </ul>	05. C'è stato abbastanza tempo per assimilare le informazioni fornite
	06. C'è stato abbastanza tempo per la discussione
sviluppo <b>competenze</b>	07. Il corso mi aiuterà ad orientarmi meglio nella mia professione
<b>materiale didattico</b>	08. Il materiale didattico di supporto al corso è stato adeguato
<b>assistenza personale</b>	09. L'assistenza fornita dal personale del corso è stata buona
<b>ambiente</b>	10. L'ambiente dove si è svolto il corso era confortevole
<b>valutazione complessiva</b>	11. Il corso valeva il tempo che vi ho investito
	12. Complessivamente è stato un buon corso

Il questionario somministrato a distanza di tempo dalla conclusione dell'iniziativa formativa è stato elaborato recuperando tre delle dimensioni valutative (competenze, materiale didattico e valutazione complessiva) già utilizzate nel primo strumento utilizzato in modo tale da consentire alcune forme di confronto nel tempo.

Il seguente Prospetto 6 chiarisce meglio i termini dell'operazione effettuata.

<sup>73</sup> Per programma si intende qui il documento sotto forma di pieghevole, opuscolo o simile dove vengono esplicitati obiettivi, contenuti, relatori, sede, orario e altri aspetti organizzativi relativi all'iniziativa formativa proposta. Il programma dell'iniziativa formativa, quale strumento di comunicazione tra agenzia di formazione e corsista, concorre alla costituzione delle aspettative di quest'ultimo. Per i corsi autopromossi, è l'elemento chiave che conduce l'operatore ad iscriversi o no all'iniziativa formativa. Inoltre, il programma è un fattore controllato dall'agenzia formativa che, tra le altre cose, può scegliere di formularlo con gradi diversi di dettaglio e astrattezza, come anche di dare più peso ad alcuni elementi informativi piuttosto che ad altri (obiettivi, contenuti, modalità didattiche, qualifica del docente, ecc.).

**Prospetto 6 – Soddisfazione dei partecipanti ad iniziative formative in uso presso l'IRSSeS. Dimensioni e domande del questionario somministrato alla fine dell'iniziativa formativa da riprendere nel questionario da sottoporre sei mesi dopo**

dimensione sulla quale si valuta la soddisfazione	Questionario di valutazione somministrato alla fine di ciascuna iniziativa formativa dell'I.R.S.Se.S. (Quanto è in accordo o in disaccordo con ciascuna delle seguenti affermazioni inerenti al corso di formazione/aggiornamento che ha frequentato? scala "molto in disaccordo/d'accordo" su 5 gradazioni )	Questionario di valutazione da somministrare dopo sei mesi dalla conclusione dell'iniziativa formativa dell'I.R.S.Se.S. (scala "molto in disaccordo/d'accordo" su 5 gradazioni )
sviluppo competenze	13. Il corso mi aiuterà ad orientarmi meglio nella mia professione	Il corso mi sta aiutando ad orientarmi meglio nella mia professione
materiale didattico	14. Il materiale didattico di supporto al corso è stato adeguato	<i>verrà posta una domanda sulla frequenza dell'uso del materiale didattico (e degli appunti presi)</i>
valutazione complessiva	15. Il corso valeva il tempo che vi ho investito	Il corso valeva il tempo che vi ho investito
	16. Complessivamente è stato un buon corso	Complessivamente è stato un buon corso

**5.3 La struttura del questionario di "customer satisfaction" da compilare sei mesi dopo la conclusione del corso**

Il nuovo questionario, da compilare in forma anonima come il precedente, è stato sviluppato tenendo presenti sei dimensioni sulle quali è stato impostato un totale di 43 domande, di cui 37 chiuse (3 a risposta multipla, 4 consentono la risposta si/no, 27 propongono scale Likert, 3 richiedono un dato numerico) e 6 aperte.

Le sei dimensioni individuate sono:

1. la soddisfazione relativa al corso;
2. la percezione di variazione della soddisfazione (da confrontare con la differenza delle risposte date nel questionario compilato alla fine del corso);
3. la percezione dell'efficacia dei contenuti formativi come risorsa, con specifico riferimento ai contenuti appresi, agli appunti raccolti e al materiale didattico ricevuto;
4. la percezione dell'utilità del corso e del suo impatto sulla propria condotta di lavoro;
5. la percezione dell'impatto dell'esperienza formativa sulle proprie competenze professionali;
6. la percezione degli aspetti migliorabili del corso.

La corrispondenza tra dimensioni e singole domande viene evidenziata nel seguente Prospetto 7.



**Prospetto 7 - Dimensioni e domande del questionario compilato sei mesi dopo la fine dell'iniziativa formativa**

Dimensione	Domanda
1. soddisfazione su: <ul style="list-style-type: none"> <li>• sviluppo competenze</li> <li>• valutazione corso nel suo complesso</li> </ul>	Quanto è in accordo o in disaccordo con ciascuna delle seguenti affermazioni inerenti al corso di formazione/aggiornamento dal titolo..... che ha frequentato alcuni mesi fa? (scala "pienamente in disaccordo/d'accordo" su 5 gradazioni, in analogia a quello già in uso ) 1. <i>Il corso mi sta aiutando ad orientarmi meglio nella mia professione</i> 2. <i>Il corso valeva il tempo che vi ho investito</i> 3. <i>Complessivamente è stato un buon corso</i> 4. <i>Rifarei il corso</i> 5. <i>Consiglierei anche ad altri colleghi di frequentare il corso</i>
2. percezione di variazione della soddisfazione (da confrontare con la differenza delle risposte date nel questionario compilato alla fine del corso)	Rispetto al giudizio da Lei fornito alla conclusione del corso Le sembra di aver cambiato opinione? (sì, no, giudizio più favorevole, meno favorevole) 6. <i>Il corso mi sta aiutando ad orientarmi meglio nella mia professione</i> 7. <i>Il corso valeva il tempo che vi ho investito</i> 8. <i>Complessivamente è stato un buon corso</i>
3. percezione dell'efficacia dei contenuti formativi come risorsa: <ul style="list-style-type: none"> <li>• contenuti appresi</li> <li>• appunti</li> <li>• materiale didattico</li> </ul>	9. In questi mesi Le è capitato di ricordare alcuni contenuti appresi durante il corso con colleghi che lo avevano frequentato con Lei? (sì/no) 10. Se sì, circa quante volte? 11. Le è stato utile per affrontare meglio alcuni aspetti della Sua operatività? (scala "per nulla/molto" su 5 gradazioni) 12. In questi mesi Le è capitato di rivedere gli appunti presi durante il corso? (sì/no) 13. Se sì, circa quante volte? 14. Le è stato utile per affrontare meglio alcuni aspetti della Sua operatività? (scala "per nulla utile/utilissimo" su 5 gradazioni) 15. In questi mesi Le è capitato di rivedere il materiale didattico raccolto durante il corso? (sì/no) 16. Se sì, circa quante volte? 17. Le è stato utile per affrontare meglio alcuni aspetti della Sua operatività ? (scala "per niente/molto" su 5 gradazioni)
4. percezione dell'utilità del corso e del suo impatto sulla propria condotta di lavoro <sup>74</sup>	18. Ritieni di aver appreso qualcosa di utile durante il corso? (scala "per niente/poco/così così/abbastanza utile/molto utile") 19. Se ha risposto "poco utile" o "per nulla utile", perché? 20. Quali sono gli aspetti di ciò che ha appreso nel corso che in questi mesi le sono risultati più utili? 21. Utili, per quali motivi? 22. Ritieni di aver modificato a tutt'oggi la Sua pratica di lavoro come risultato di ciò che ha appreso? (scala "per nulla/moltissimo" su 5 gradazioni) 23. Se non ha modificato la Sua pratica di lavoro: perché? 24. Se sì, può descrivere un particolare avvenimento?

<sup>74</sup> Le domande inserite rispetto alla dimensione "percezione dell'utilità del corso e del suo impatto sulla propria condotta di lavoro" sono state tratte e ulteriormente modificate dall'adattamento di una scheda di autovalutazione di Hamblin (*Evaluation and control of training*, London, McGrawHill, 1974) presentata in Quaglino e Carrozzini, 1996, *Il processo di formazione: dall'analisi dei bisogni alla valutazione dei risultati*, Milano, F. Angeli.

Dimensione	Domanda
5. percezione dell'impatto dell'esperienza formativa sulle proprie competenze professionali; <sup>75</sup>	<p>25. – 30. Le sembra che a seguito del corso siano variate alcune delle Sue competenze professionali nelle seguenti aree? (scala “per nulla/molto” su 5 gradazioni)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) competenze di realizzazione e operative (sono quelle che si riferiscono alla predisposizione ad agire, più per eseguire compiti che per influenzare gli altri. Comprendono: l’orientamento al risultato, l’attenzione all’ordine e alla qualità, lo spirito di iniziativa e la ricerca delle informazioni)</li> <li>2) competenza di assistenza e servizio (sono caratterizzate dal desiderio di aiutare o servire gli altri, cercando di comprendere le loro preoccupazioni, interessi e bisogni. Comprendono: sensibilità interpersonale e orientamento al cliente)</li> <li>3) competenze d’influenza (riflettono l’interesse ad avere un’influenza o un effetto sugli altri. Comprendono: persuasività e influenza, consapevolezza organizzativa e costruzione di relazioni)</li> <li>4) competenze manageriali (sono sostanzialmente un sottogruppo specializzato delle competenze d’influenza, in quanto esprimono l’intenzione di avere specifici effetti. Comprendono: sviluppo degli altri, assertività e uso del potere formale, lavoro di gruppo e cooperazione, leadership del gruppo)</li> <li>5) competenze cognitive (rappresentano una versione intellettuale delle competenze operative e si riferiscono a quanto si fa per capire una situazione, un compito, un problema, un’opportunità o un corpo di conoscenze. Comprendono: pensiero analitico, pensiero concettuale e capacità tecnico/professionale)</li> <li>6) competenze di efficacia personale (riflettono un aspetto della maturità di una persona di fronte agli altri e al lavoro. Comprendono: autocontrollo, fiducia in sé, flessibilità e impegno verso l’organizzazione)</li> </ol>
6. percezione degli aspetti migliorabili del corso in relazione all'utilità nel lavoro	<p>Il corso avrebbe potuto essere più utile al Suo lavoro se (scala “disaccordo/d'accordo” su 5 gradazioni, in analogia a quello già in uso):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 31. il docente fosse stato un altro</li> <li>• 32. il docente fosse stato un esperto di altra disciplina</li> <li>• 33. ci fosse stato più tempo per la discussione</li> <li>• 34. ci fosse stato più tempo per fare domande al docente</li> <li>• 35. ci fosse stato più tempo per fare dei lavori in gruppo</li> <li>• 36. il corso fosse durato più tempo</li> <li>• 37. i contenuti fossero stati più approfonditi</li> <li>• 38. vi avessero partecipato, in qualità di corsisti, anche operatori di altre professionalità</li> <li>• 39. fosse stato dato più materiale didattico</li> <li>• 40. fosse stato approfondito il tema del ..... (completare)</li> <li>• 41. l’organizzazione del Suo ente/servizio Le avesse consentito di utilizzare le conoscenze apprese durante il corso</li> <li>• 42. .... (altro)</li> </ul>
	43. spazio libero per esprimere ogni altro giudizio sul corso

#### 5.4 Il contesto della ricerca: la soddisfazione dei partecipanti al corso “Il segreto professionale degli assistenti sociali”

Lo strumento utilizzato in questa sede dovrebbe essere generalmente applicabile alla formazione erogata agli assistenti sociali e ad altri operatori, tuttavia il contesto specifico di

<sup>75</sup> Come già segnalato per richiedere la valutazione dell'incremento delle proprie competenze viene utilizzato il “dizionario delle competenze” descritto nel citato volume Spencer, Lyle M. e Spencer, Signe M., 2002 *Competenze nel lavoro*, Milano, F. Angeli. Le voci di classificazione inserite nel dizionario presumibilmente non sarebbero di immediata e univoca comprensione e vengono pertanto integrate con le definizioni date nel testo.

prima sperimentazione è quello del seminario “Il segreto professionale degli assistenti sociali” svoltosi a Trieste il 28 novembre 2002 e 12 dicembre 2002 con la partecipazione degli assistenti sociali dipendenti del Comune di Trieste che ha commissionato l’iniziativa all’I.R.S.Se.S. di Trieste.

Tale corso è stato progettato e realizzato su richiesta della Direzione del Servizio Coordinamento Organizzativo dell’Area Servizi Sociali e Sanitari del Comune di Trieste che ha richiesto, esclusivamente per i propri operatori, un’ulteriore edizione del seminario “La nuova legge sul segreto professionale degli assistenti sociali” tenutosi quale iniziativa autopromossa presso l’I.R.S.Se.S. il 29 giugno 2001.

L’iniziativa formativa è stata pertanto riprogettata in base alle esigenze, anche orarie, del committente e, come specificato nel progetto di massima, ha avuto quale obiettivo l’offerta di una “occasione di riflessione sulla portata e sulle conseguenze della nuova legge che estende anche agli assistenti sociali l’obbligo del segreto professionale”.

Il testo della legge 3 aprile 2001, n. 119 contenente “Disposizioni concernenti l’obbligo del segreto professionale per gli assistenti sociali” è composto da soli due articoli. Tuttavia a fronte di un testo così breve numerose sono le conseguenze sull’operatività del servizio sociale. Tra le altre cose, ad esempio, nel processo penale gli assistenti sociali non potranno essere obbligati a deporre su quanto hanno conosciuto per motivi professionali.

Pertanto, il formatore individuato, professore di Diritto Penale presso l’Università degli Studi di Trieste, ha affrontato questi ed altri aspetti della nuova norma partendo dalla definizione di “segreto professionale”, ovvero di quella particolare condizione vincolante che obbliga a non rivelare notizie riservate apprese nell’esercizio della propria professione. L’articolazione di tali contenuti è stata formulata prestando particolare attenzione alle peculiari esigenze dei servizi di provenienza dei corsisti.

Successivamente sono stati esaminati in dettaglio i campi di applicazione specifici per l’assistente sociale e, infine, sono state ricercate le eventuali connessioni con altre norme, quali - ad esempio - quelle relative all’accesso ai documenti amministrativi e alla protezione della privacy.

Come richiesto dal committente, gli assistenti sociali del Comune di Trieste destinatari della presente iniziativa sono stati suddivisi in due gruppi. Ogni operatore ha frequentato un totale di 5 ore di formazione secondo la seguente articolazione temporale:

1° gruppo: giovedì 28 novembre 2002 dalle ore 9.00 alle 14.00,

2° gruppo: giovedì 12 dicembre 2002 dalle ore 9.00 alle 14.00.

I due incontri hanno avuto luogo presso la sede dell’I.R.S.Se.S. a Trieste.

A tutti i partecipanti all'iniziativa è stata consegnata una dispensa contenente la legge 3 aprile 2001, n. 119 "Disposizioni concernenti l'obbligo del segreto professionale per gli assistenti sociali" e il testo delle norme in esso richiamate.

Benché si sia riscontrato un certo numero di assenze, la partecipazione alle giornate di formazione è stata complessivamente ampia rispetto al numero di assistenti sociali dipendenti dell'ente committente, anche con riferimento all'esigenza di avere gruppi di corsisti non troppo ampi per favorire l'interazione con il formatore. Il 28 novembre '02 erano presenti 22 operatori, mentre il 12 dicembre '02 le presenze si sono attestate a 15 persone.

### **5.5 Il questionario somministrato subito dopo la conclusione del corso**

Come di consueto, ai partecipanti al seminario "Il segreto professionale degli assistenti sociali" è stata somministrata la scheda di valutazione predisposta dall'I.R.S.Se.S. per essere proposta alla fine di ogni attività formativa con l'intento di valutare il gradimento rispetto al corso concluso.

I dati presentati di seguito fanno riferimento all'elaborazione di tale questionario a cui hanno risposto 22 persone su un totale di 37 frequentanti tutti con la qualifica di assistente sociale.

Il campione dei rispondenti aveva un'età media di 39,9 anni, un'anzianità di servizio pari a 10,7 anni e aveva seguito nell'ultimo biennio una media di 5,2 corsi di formazione permanente.

La seguente tabella riporta le valutazioni medie dei partecipanti che hanno manifestato accordo o disaccordo su alcune affermazioni relative al corso. I dati vengono riportati ordinando in maniera decrescente tali affermazioni e riportando a fianco le medie ottenute dall'elaborazione dei dati relativi ai 1.130 questionari di "customer satisfaction" raccolti nel 2002 per tutte le iniziative formative realizzate dall'I.R.S.Se.S..

**Tabella 3 - Tabella di sintesi del questionario somministrato subito dopo la conclusione del corso "Il segreto professionale degli assistenti sociali" e raffronto con le medie dei corsi realizzati dall'I.R.S.Se.S. nel 2002**

AFFERMAZIONI	MEDIE CORSO "IL SEGRETO ..." (1)	MEDIE CORSI IRSSSES 2002 (2)	SCARTO (1 - 2)
I relatori avevano una buona conoscenza della materia	4,76	4,24	0,52
Sono state rispettate le finalità e gli obiettivi previsti nel programma	4,75	3,82	0,93
Il corso si è svolto nei tempi e nelle scadenze stabilite nel programma	4,67	3,87	0,80
Complessivamente è stato un buon corso	4,57	3,80	0,77
Il corso valeva il tempo che vi ho investito	4,50	3,71	0,79
Il materiale didattico di supporto al corso è stato adeguato	4,50	3,39	1,11
Il programma del corso forniva tutte le informazioni necessarie	4,50	3,57	0,93
Il corso mi aiuterà ad orientarmi meglio nella mia professione	4,33	3,71	0,62
C'è stato abbastanza tempo per assimilare le informazioni fornite	4,20	3,43	0,77
L'assistenza fornita dal personale del corso è stata buona	4,10	3,80	0,30
C'è stato abbastanza tempo per la discussione	4,00	3,19	0,81
L'ambiente dove si è svolto il corso era confortevole	3,86	3,77	0,09
competenza del docente	4,95	4,32	0,63
capacità didattica del docente	4,68	4,16	0,52

Dai dati raccolti emerge che l'accordo maggiore viene espresso relativamente alla competenza dei docenti e al rispetto delle finalità e obiettivi previsti nel programma, mentre l'elemento più critico è quello relativo al tempo avuto per la discussione e all'ambiente dove si è svolta la formazione.

Aldilà dei dettagli organizzativi, vale la pena sottolineare che i corsisti sono stati ampiamente concordi sia nel considerare buono il corso, che nel ritenere di aver utilizzato con profitto il tempo investito; tali indicatori hanno infatti ottenuto punteggi medi rispettivamente di 4,57 e 4,50 su un punteggio massimo possibile pari a 5.

Anche la competenza e le capacità didattiche del docente sono state valutate molto positivamente ottenendo un punteggio rispettivamente di 4,95 e 4,68.

Dal confronto con le medie dei punteggi dei questionari di "customer satisfaction" raccolti durante il 2002 alla conclusione di tutti i corsi realizzati dall'I.R.S.Se.S. emerge che l'iniziativa "Il segreto professionale degli assistenti sociali" ha suscitato soddisfazione

superiore su tutte le dimensioni valutative proposte, soprattutto su quelle inerenti il materiale didattico e la realizzazione delle finalità e degli obiettivi del programma.

### **5.6 Quadro d'insieme dei risultati del questionario di "customer satisfaction" somministrato sei mesi dopo la conclusione del corso**

Diversamente dalla distribuzione e raccolta del questionario di fine corso diventate oramai prassi consolidate all'IRSSeS come in gran parte delle agenzie operanti nel campo della formazione permanente, la sperimentazione dello strumento di rilevazione della "customer satisfaction" a distanza di sei mesi dalla conclusione del corso "Il segreto professionale degli assistenti sociali" ha richiesto una maggiore attenzione nell'informare, nel motivare e nel seguire i soggetti coinvolti.

Acquisita l'autorizzazione da parte del dirigente che, per conto dell'ente committente, aveva chiesto l'attivazione del corso, è stato preso contatto con i coordinatori delle sei Unità Operative Territoriali dello stesso ente per spiegare il significato della nuova rilevazione e per concordare le modalità più efficaci per la distribuzione e la raccolta dei questionari. Tramite i sei referenti è stata poi consegnata a tutti gli assistenti sociali dell'ente una busta contenente il questionario con una lettera di accompagnamento. In questa si richiamava la partecipazione al corso e la compilazione del primo questionario, si definiva la "buona formazione" come quella "che fornisce all'operatore risorse per la realizzazione di prestazioni competenti – sia risorse incorporate come le conoscenze, sia la capacità di reperire ed utilizzare risorse esterne (normativa, letteratura sull'argomento, rilettura delle proprie esperienze, ecc.)" e si segnalava che, per migliorare le proposte di formazione permanente, si sarebbe cercato, a distanza di alcuni mesi, di recuperare da chi aveva partecipato ad iniziative dell'IRSSeS ulteriori feedback per valutare in maniera più approfondita l'esito di corsi e seminari. Si concludeva dando un termine di sette giorni per il deposito del questionario compilato presso la sede dell'Unità Operativa di appartenenza, affermando che la valutazione sarebbe stata tanto più significativa quanto più alto sarebbe stato il numero di questionari restituiti e si davano i recapiti telefonici e di e-mail per eventuali richieste di chiarimenti.

Dal primo contatto con il dirigente dell'ente alla raccolta degli ultimi questionari sono trascorsi circa due mesi e mezzo. La collaborazione è stata nel complesso buona e ciò ha consentito di raccogliere compilati 26 dei 37 questionari distribuiti. A tale risultato si è giunti anche per effetto di non poche telefonate di sollecito, dell'esistenza di rapporti di conoscenza, anche personale, consolidati nel tempo e dell'aver potuto contare sull'aiuto dei coordinatori delle Unità Operative Territoriali che, forse anche perché avevano essi stessi frequentato

l'iniziativa formativa di cui trattasi, sono stati dei punti di riferimento che hanno facilitato le comunicazioni con i loro colleghi.

Per raggiungere una buona percentuale di restituzioni (poco più del 70% in questo caso) sembrerebbero necessarie azioni di sensibilizzazione e di stimolo<sup>76</sup>, mancando le quali viene meno la possibilità di raccogliere dati ragionevolmente rappresentativi dell'opinione dell'intero universo di riferimento. Infatti, nello stesso periodo in cui ha avuto luogo la rilevazione sopra descritta, il medesimo questionario è stato trasmesso via posta ad altre figure professionali (addetti e responsabili di Uffici per le Relazioni con il Pubblico di diversi enti pubblici) a distanza di circa tre mesi dalla conclusione di un corso articolato su sei mesi. In questo secondo caso su 25 questionari inviati ne sono stati restituiti solo 5.

Benché non siano del tutto generalizzabili, queste due esperienze confermano comunque da un lato le difficoltà che usualmente si riscontrano nell'utilizzo dei questionari postali<sup>77</sup>, dall'altro la diffusa sfiducia sulle reali possibilità che le rilevazioni sulla "customer satisfaction" incidano sulle scelte degli enti erogatori dei servizi valutati. A questo pessimismo può essere ragionevolmente imputato il numero non irrilevante di questionari mancanti. Se tuttavia Hayes (2000: 118) definisce "basse fino al 7% ed alte fino al 50%" le percentuali di risposte ottenute in indagini di "customer satisfaction" da lui esaminate, si possono considerare più che soddisfacenti i valori del 48,6% e del 70,3% relativi alle restituzioni dei questionari rispettivamente subito dopo e sei mesi dopo la conclusione del corso "Il segreto professionale degli assistenti sociali".

Conseguentemente, in considerazione dei costi di vario genere che devono essere sostenuti per realizzare una rilevazione tutto sommato abbastanza semplice come quella qui descritta, l'attivazione di processi valutativi basati sulla soddisfazione del cliente rende opportuna una scelta consapevole verso l'uso di queste tecniche quale effettiva risorsa per il miglioramento dei servizi formativi offerti oppure quale operazione sostanzialmente di facciata e di vuoto omaggio retorico alla "sovranità del consumatore" delle iniziative promosse. Nel primo caso ci si dovrebbe comunque dotare di tutti gli accorgimenti utili a

---

<sup>76</sup> Hayes (2000: 118) sostiene che, nelle indagini di "customer satisfaction", "i fattori che hanno una maggiore influenza sulla percentuale di risposte sono quelli collegati alla facilità, per il cliente, di spedire i questionari compilati". Ad esempio, tra i metodi individuati per migliorare la percentuale di risposte nelle indagini per posta figurano: contattare ripetutamente il cliente, fornire informazioni su come saranno utilizzate le informazioni raccolte, includere la busta già affrancata, fornire incentivi economici, far intervenire un terzo soggetto (usualmente un'agenzia specializzata in ricerche) per sottolineare l'importanza e la serietà dell'indagine (ivi: 118 - 120).

<sup>77</sup> Come ricorda Bezzi (2001: 321) il questionario postale, benché risulti essere lo strumento di ricerca valutativa più economico in assoluto, presenta un'ampia gamma di difetti quali, tra gli altri, la lenta e incerta restituzione, l'assenza di ogni controllo sulla compilazione, la necessità di formulare le domande in maniera semplice e priva di ambiguità nel significato. Tali limiti rendono spesso problematica la generalizzazione dei risultati dei rispondenti all'intero campione.

raggiungere una percentuale di restituzioni sufficientemente alta da consentire senza forzature la generalizzazione dei risultati all'intero universo.

I principali risultati emersi dall'elaborazione dei questionari raccolti nell'ambito della presente sperimentazione vengono riassunti nel seguente prospetto, mentre il dettaglio degli stessi viene proposto nei paragrafi seguenti.

**Prospetto 8 – Principali risultati emergenti dall'elaborazione dei questionari compilati sei mesi dopo la conclusione del corso “Il segreto professionale degli assistenti sociali”**

<b>Dimensione</b>	<b>Principali risultati emergenti</b>
1. soddisfazione su: <ul style="list-style-type: none"> <li>• sviluppo competenze</li> <li>• valutazione corso nel suo complesso</li> </ul>	I livelli medi di soddisfazione espressa sei mesi dopo la conclusione del corso si collocano in prossimità di quelli rilevati con i questionari somministrati immediatamente dopo la fine di tutte le iniziative formative realizzate dall'I.R.S.Se.S. nel 2002, ma il confronto tra i punteggi dei due tipi di questionario somministrati ai partecipanti al corso “Il segreto professionale degli assistenti sociali” mette in evidenza un calo netto della soddisfazione espressa. Tuttavia la portata di questa seconda conclusione è condizionata da un non irrilevante grado di incertezza sulla coincidenza dei gruppi di soggetti che hanno compilato i due diversi questionari.
2. percezione di variazione della soddisfazione (da confrontare con la differenza delle risposte date nel questionario compilato alla fine del corso)	Nonostante il confronto tra i punteggi della soddisfazione espressa subito dopo la conclusione del corso e di quella espressa sei mesi dopo evidenzia un calo, i corsisti dichiarano di aver mantenuto o migliorato l'opinione manifestata inizialmente. Come già evidenziato al punto precedente, non vi è tuttavia certezza sulla coincidenza dei due gruppi di soggetti che hanno compilato i due diversi questionari.
3. percezione dell'efficacia dei contenuti formativi come risorsa: <ul style="list-style-type: none"> <li>• contenuti appresi</li> <li>• appunti</li> <li>• materiale didattico</li> </ul>	Gran parte degli operatori (21 su 26) si è limitato a ricordare con i colleghi alcuni dei contenuti appresi nel corso ed ha ritenuto abbastanza utile tale attività di condivisione dei contenuti appresi. Solo un assistente sociale su tre avrebbe invece rivisto, e in media per un paio di volte, gli appunti presi e/o la dispensa del corso.
4. percezione dell'utilità del corso e del suo impatto sulla propria condotta di lavoro	Il corso viene definito abbastanza o molto utile in quasi tutti i questionari poiché avrebbe condotto ad una maggiore consapevolezza e sarebbe stato di aiuto in alcune situazioni operative. Tuttavia, nella percezione dei partecipanti, non sembra che l'esperienza formativa abbia condotto a modifiche significative della pratica di lavoro in quanto i contenuti sarebbero stati in gran parte già noti e l'eccessivo carico di lavoro avrebbe ostacolato l'uso delle nuove conoscenze.
5. percezione dell'impatto dell'esperienza formativa sulle proprie competenze professionali	L'impatto del corso sulle proprie competenze formative viene ritenuto generalmente basso dai partecipanti. Questi ultimi ritengono che le variazioni maggiori si siano avute nell'ambito delle competenze cognitive, quelle minori nella categoria delle competenze di assistenza e servizio.



Dimensione	Principali risultati emergenti
7. percezione degli aspetti migliorabili del corso in relazione all'utilità nel lavoro	I due principali elementi ritenuti d'ostacolo ad una maggiore utilità del corso verrebbero indicati nella mancanza di tempo per la discussione e nelle condizioni organizzative dell'ente e/o del servizio che non avrebbero consentito di utilizzare le conoscenze apprese. Vi è, invece, un ampio giudizio positivo sul docente. Inoltre i corsisti si dividono in parti pressoché uguali tra favorevoli e contrari al ritenere di utilità ulteriori fattori (più tempo per fare domande al docente, maggiore durata del corso, maggior approfondimento dei contenuti, materiale didattico più consistente).

### **5.7 La “customer satisfaction” sei mesi dopo, la sua variazione e la percezione della sua variazione<sup>78</sup>**

Dall'elaborazione dei 26 questionari raccolti emerge che anche sei mesi dopo la conclusione dell'iniziativa formativa gli operatori esprimono buoni livelli di soddisfazione sul corso, sul tempo dedicato ad esso e sulla sua capacità di orientare positivamente nell'esercizio della professionalità. In tutti e tre i casi le medie dei punteggi sono analoghe alle medie delle opinioni espresse alla fine dei corsi organizzati dall'IRSSeS nel 2002. Tuttavia, come si rileva dall'esame della seguente Tabella 4 e come viene evidenziato dal successivo grafico presentato nella Figura 1, nel giro di sei mesi emergerebbe un netto calo della soddisfazione: il punteggio di valutazione del corso nel suo complesso passa da una media di 4,57 ad una di 3,85, sull'affermazione “il corso valeva il tempo che vi ho investito” il grado medio di accordo passa da 4,50 a 3,88, mentre analogo calo (da 4,33 a 3,50) emerge a proposito dell'accordo sulla frase “il corso mi sta aiutando ad orientarmi meglio nella mia professione”.

Il calo di “customer satisfaction” emergente dal confronto diacronico potrebbe essere interpretato come l'effetto di una valutazione più critica sul corso a seguito della verifica della sua effettiva utilità nella pratica lavorativa quotidiana. In altre parole, vari aspetti del corso, quali ad esempio un buon docente efficace nella comunicazione d'aula o anche la semplice interruzione della routine quotidiana, potrebbero già di per sé rendere piacevole l'esperienza formativa al di là del suo effettivo valore quale risorsa per l'incremento di conoscenze e competenze professionali. In tal modo questo tipo di sensazione positiva “contamina” le altre dimensioni valutative quali quella relativa all'utilità della formazione ricevuta, che usualmente viene riconosciuta inferiore al gradimento del corso nel suo complesso (nella Tabella 3 relativa alle medie dei corsi IRSSeS per il 2002 il grado di accordo con la frase *Complessivamente è stato un buon corso* è pari a 3,80, mentre l'analogo valore per la frase *“Il corso mi aiuterà ad orientarmi meglio nella mia professione”* è pari a 3,71).

<sup>78</sup> I dati utilizzati nel presente paragrafo sono presentati in dettaglio in appendice nelle tabelle dalla 2 alla 9.

Tuttavia l'aspetto di maggiore interesse che emerge a proposito di tale rilevazione di "customer satisfaction" è rappresentato dalla non corrispondenza tra la percezione degli operatori sul loro cambiamento d'opinione in merito al corso e l'effettivo andamento dei punteggi raccolti con i due tipi di questionario. Infatti, se - come già è stato detto - in sei mesi vi è un netto calo nella soddisfazione espressa tramite i due tipi di questionari somministrati, come si vede nella Tabella 5 con un'unica eccezione, tutti coloro che hanno restituito il secondo questionario ritengono di non aver cambiato la loro opinione (18 su 25 che hanno risposto alla domanda) oppure il giudizio è variato ed è diventato più positivo (per 6 o 7 persone) in riferimento alle tre affermazioni confrontate.

In altre parole, sembrerebbe che a distanza di sei mesi dalla conclusione del corso "Il segreto professionale degli assistenti sociali" gli assistenti operatori frequentanti abbiano visto calare la loro soddisfazione pur dichiarando di aver migliorato o mantenuto immutato il loro giudizio.

Quali le possibili interpretazioni di tale risultato paradossale?

In primo luogo si potrebbe sostenere che le rilevazioni effettuate non abbiano misurato correttamente a distanza di sei mesi i diversi livelli di soddisfazione in quanto, su 37 frequentanti, 22 hanno risposto al primo questionario e 26 al secondo. Si tratterebbe quindi di due campioni che, non essendo omogenei né necessariamente rappresentativi dell'universo di riferimento, non sarebbero confrontabili tra loro. Il noto limite della "customer satisfaction" costituito dalla rappresentatività dei campioni di utenti consultati e dalla conseguente inaffidabilità dei dati renderebbe questo un ulteriore esempio di inapplicabilità dello strumento del questionario e della non significatività del confronto effettuato. Si potrebbe quindi ipotizzare che, con la seconda rilevazione, si sia potuto coinvolgere soggetti che non avevano compilato il primo questionario e che ora la partecipazione di questi, rimasti più critici sul corso, abbia contribuito ad abbattere il gradimento medio. Tuttavia, la portata della differenza riscontrata (ad esempio, alla seconda rilevazione nessuno degli operatori ha affermato di avere un giudizio meno favorevole a proposito dell'affermazione "Il corso valeva il tempo che vi ho investito") tra percezione della variazione del giudizio e scarto tra le misure effettuate è tale da essere giustificabile solo a condizione di ipotizzare che il gruppo di chi non ha risposto abbia opinioni nettamente diverse da quello di chi ha risposto, eventualità tutt'altro che impossibile, benché non molto probabile.

Ulteriori spiegazioni, da affiancare al sopra accennato non pieno rigore metodologico degli strumenti utilizzati, potrebbero essere fatte risalire a quell'insieme di critiche, accennate nel precedente capitolo, portate all'idea stessa di soddisfazione in quanto caratterizzata, come

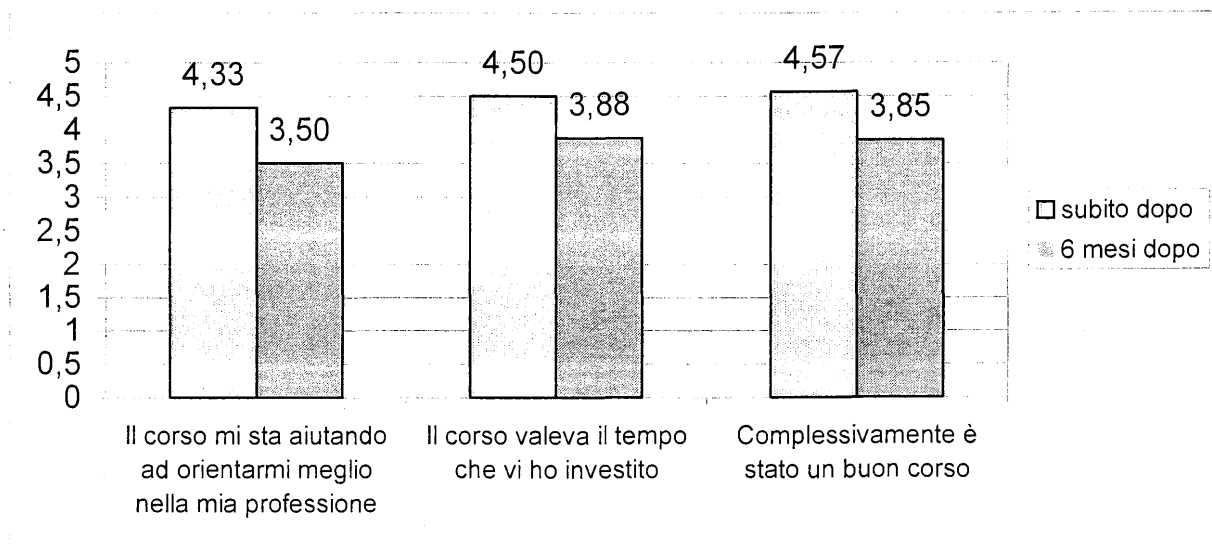
ogni atteggiamento umano, da precarietà e instabilità nel tempo. In questo caso resterebbe comunque da spiegare in base a quali meccanismi viene espressa una soddisfazione peggiore ritenendola migliore o uguale a quella dichiarata mesi prima.

In ogni caso sarebbe stato utile chiedere nel secondo questionario se il soggetto compilante aveva partecipato anche alla rilevazione effettuata sei mesi prima.

**Tabella 4 - Confronto tra la soddisfazione espressa subito dopo la conclusione del corso e quella espressa sei mesi dopo**

	Validi	Media	Moda	Deviazione std.	Minimo	Massimo
1. Quanto è in accordo o in disaccordo con la seguente frase? Il corso mi aiuterà ad orientarmi meglio nella mia professione ( <i>questionario somministrato subito dopo la conclusione del corso</i> )	22	4,33	4	0,91	1	5
1. Quanto è in accordo o in disaccordo con la seguente frase? Il corso mi sta aiutando ad orientarmi meglio nella mia professione ( <i>questionario somministrato 6 mesi dopo la conclusione del corso</i> )	26	3,50	4	0,81	2	5
2. Quanto è in accordo o in disaccordo con la seguente frase? Il corso valeva il tempo che vi ho investito ( <i>questionario somministrato subito dopo la conclusione del corso</i> )	22	4,50	5	0,93	1	5
2. Quanto è in accordo o in disaccordo con la seguente frase? Il corso valeva il tempo che vi ho investito ( <i>questionario somministrato 6 mesi dopo la conclusione del corso</i> )	26	3,88	4	0,95	1	5
3. Quanto è in accordo o in disaccordo con la seguente frase? Complessivamente è stato un buon corso ( <i>questionario somministrato subito dopo la conclusione del corso</i> )	22	4,57	5	0,93	1	5
3. Quanto è in accordo o in disaccordo con la seguente frase? Complessivamente è stato un buon corso ( <i>questionario somministrato 6 mesi dopo la conclusione del corso</i> )	26	3,85	4	0,96	1	5

**Figura 1 - Confronto tra la soddisfazione espressa subito dopo la conclusione del corso e quella espressa sei mesi dopo**



**Tabella 5 – Domande 6, 7 e 8 “Rispetto al giudizio da Lei fornito alcuni mesi fa alla conclusione del corso sulla seguente affermazione Le sembra di aver cambiato opinione?” - frequenze**

		Frequenza “Il corso mi sta aiutando ad orientarmi meglio nella mia professione”	Frequenza “Il corso valeva il tempo che vi ho investito”	Frequenza “Complessivamente è stato un buon corso”
Validi	no, non ho cambiato opinione	18	18	18
	sì, ora il mio giudizio è più favorevole	6	7	6
	sì, ora il mio giudizio è meno favorevole	1	0	1
	Totale	25	25	25
Mancanti	Mancante di sistema (non risponde)	1	1	1
	Totale	26	26	26

### **5.8 La percezione dell'efficacia dei contenuti formativi come risorsa: i contenuti appresi, l'uso degli appunti e del materiale didattico<sup>79</sup>**

I comportamenti che qui sono stati considerati indicatori della diffusione tra i corsisti della percezione della formazione ricevuta quale risorsa cognitiva fanno riferimento a situazioni di riattivazione del contatto con le nozioni trasmesse. Le tre situazioni riportate nel questionario fanno riferimento ad occasioni in cui i contenuti del corso sono stati ricordati con i colleghi oppure rivisti tramite gli appunti presi o il materiale didattico ricevuto (nel caso specifico si trattava di un fascicolo contenente la breve legge istitutiva del segreto professionale per gli assistenti sociali e le norme ad essa collegate).

Come evidenziato nella seguente Tabella 6 da parte degli assistenti sociali non vi sarebbe stato un ampio utilizzo né degli appunti, né della dispensa. In sei mesi questi sarebbero stati ripresi in mano appena da un operatore su tre, benché chi l'abbia fatto, e non molto frequentemente, abbia trovato una qualche utilità nell'operazione<sup>80</sup>.

Gran parte degli operatori (21 su 26) si è limitato a ricordare con i colleghi alcuni dei contenuti appresi nel corso ed ha ritenuto abbastanza utile tale attività di condivisione dei contenuti appresi.

Solo un assistente sociale su tre avrebbe invece rivisto gli appunti presi e/o la dispensa del corso in media per un paio di volte. Tuttavia, in assenza di un data base che consenta confronti con altre iniziative formative, tali informazioni non consentono di trarre conclusioni

<sup>79</sup> I dati utilizzati nel presente paragrafo sono presentati in dettaglio in appendice nelle tabelle dalla 10 alla 18.

<sup>80</sup> In questo capitolo vengono presentate solo le tabelle di frequenza e le relative elaborazioni ritenute più significative. Tutte le altre tabelle vengono comunque riportate in appendice.

particolarmente significative su come valutare l'apparente basso livello d'uso degli appunti e del materiale didattico.

**Tabella 6 - Percezione dell'efficacia dei contenuti formativi come risorsa: ricordo con i colleghi, uso di appunti e di materiale didattico (domande dalla 9 alla 17)**

	si - frequenza	si %	se sì, quante volte in media	se sì, quanto utile per affrontare alcuni aspetti dell'operatività (min = 1; max = 5)
9. Dalla conclusione del corso ad oggi, Le è capitato di <b>ricordare alcuni contenuti appresi durante il corso con colleghi</b> che lo avevano frequentato con Lei?	21	80,8%	3,36	3,17
12. Dalla conclusione del corso ad oggi, Le è capitato di <b>rivedere gli appunti presi</b> durante il corso?	8	30,8%	2,38	3,13
15. Dalla conclusione del corso ad oggi, Le è capitato di <b>rivedere il materiale didattico</b> raccolto durante il corso?	9	34,6%	2,71	3,18

### **5.9 La percezione dell'utilità del corso e del suo impatto sulla propria condotta di lavoro<sup>81</sup>**

Dai dati raccolti sei mesi dopo l'iniziativa "Il segreto professionale degli assistenti sociali" sembrerebbe che quasi tutti ritengano che il corso frequentato abbia consentito di apprendere qualcosa di abbastanza o di molto utile (Tabella 7), ma non che tale apprendimento abbia poi condotto a modifiche sostanziali della pratica di lavoro. Infatti, come evidenziato nella Tabella 8, alla richiesta di graduare la propria risposta alla domanda "Ritiene di aver modificato a tutt'oggi la Sua pratica di lavoro come risultato di ciò che ha appreso?" con un numero da 1 (corrispondente al giudizio "per nulla") a 5 (corrispondente al giudizio "moltissimo") le scelte dei punteggi più bassi (1 e 2) risultano essere doppie rispetto a quelle dei valori più alti (4 e 5).

Questa apparente contraddizione potrebbe essere attribuita all'ambiguità del termine "utile". Il corso potrebbe essere ritenuto "utile" in quanto avrebbe reso maggiormente consapevoli delle connessioni dell'operatività corrente con il tema del segreto professionale, avrebbe confermato comportamenti corretti già adottati oppure avrebbe modificato alcune prassi d'azione professionale (ma in quest'ultimo caso ci sarebbe dovuta essere una maggiore corrispondenza tra giudizio di utilità e percezione dell'aver modificato la pratica di lavoro). Ciascuno di questi modi di vedere l'"utilità" di un'iniziativa formativa avrebbe inevitabilmente guidato verso la scelta di una risposta piuttosto che di un'altra. Non va inoltre dimenticato che nel caso specifico si trattava di un corso di aggiornamento di mezza giornata che, in ragione della durata limitata, ben difficilmente avrebbe potuto incidere in profondità sull'operatività dei partecipanti.

**Tabella 7 - Ritieni di aver appreso qualcosa di utile durante il corso? (domanda 18)**

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida
Validi	poco	1	3,8	4,0
	abbastanza utile	19	73,1	76,0
	molto di utile	5	19,2	20,0
	Totale	25	96,2	100,0
Mancanti	Mancante di sistema (non risponde)	1	3,8	
Totale		26	100,0	

**Tabella 8 - Ritieni di aver modificato a tutt'oggi la Sua pratica di lavoro come risultato di ciò che ha appreso? (domanda 22)**

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida
	1 (per nulla)	3	11,5	13,0
	2	9	34,6	39,1
	3	5	19,2	21,7
	4	5	19,2	21,7
	5 (moltissimo)	1	3,8	4,3
	Totale	23	88,5	100,0
Mancanti	Mancante di sistema (non risponde)	3	11,5	
Totale		26	100,0	

Ai due quesiti sopra richiamati sono collegate alcune domande aperte che possono guidare verso una migliore comprensione dei dati contenuti nelle sopra riportate Tabella 7 e Tabella 8.

L'unica persona che ritiene poco utile il corso giustifica tale risposta affermando che "il taglio del corso è stato troppo poco operativo e troppo slegato dalla realtà".

Gli altri partecipanti hanno invece indicato quali aspetti ritenuti più utili (domanda 20 - Quali sono gli aspetti di ciò che ha appreso nel corso che in questi mesi le sono risultati più utili?):

- quelli che hanno condotto ad una maggiore consapevolezza ("alcuni aspetti sono risultati utili rispetto alla consapevolezza dell'operatività", "farmi chiarezza su come agire in talune situazioni");
- alcune situazioni operative concrete ("affrontare gli aspetti della tenuta della documentazione", "come comportarsi in caso di convocazione presso uffici di polizia per conto della procura", "il discorso della non obbligatorietà per l'assistente sociale di deporre durante un processo penale", "l'obbligo di informare i dirigenti; differenza tra pubblico

<sup>81</sup> I dati utilizzati nel presente paragrafo sono presentati in dettaglio in appendice nelle tabelle 19, 20 e 37.

ufficiale e incaricato di pubblico servizio”, “doveri e competenze cui sono tenuti i pubblici ufficiali, periti nominati dall’ autorità giudiziaria, ecc.”);

- il generico riferimento alle nozioni apprese (“i concetti chiave della tematica”, “le conoscenze acquisite relative”, “mi è stato utile il quadro concettuale di riferimento”, “riferimenti normativi”, “ruolo e compiti dell’operatore sociale di fronte a certe notizie”).

Le ragioni dell’ utilità rilevata (domanda 21) vengono poi individuate, con varie sfumature nell’arricchimento cognitivo e nel rinforzo delle conoscenze già possedute (“arricchimento del proprio bagaglio culturale professionale ed evitare di incorrere in possibili infrazioni future”, “chiarezza sui contenuti e sulla responsabilità”, “maggiore certezza circa il da farsi di fronte all’acquisizione di alcune informazioni”, “per completezza d’informazione rispetto al sapere professionale e personale”, “rinfrescare la memoria aggiungendo qualche elemento in più”), ma anche in una sorta di difesa del proprio ruolo (“nei rapporti con polizia e autorità giudiziaria che chiedono copie”, “per operare in maniera più professionale e con maggior sicurezza (risvolti positivi non solo per l’operatore ma anche per il cittadino – utente)”, “utili per sapersi orientare sui propri diritti-doveri in quanto lavoratore”, “per non agire in modo errato”).

Rispetto al quesito che ci si era posti all’inizio di questo paragrafo, ovvero perché il corso viene giudicato utile ma - in gran parte - senza aver modificato l’operatività dei frequentanti, le risposte alla domanda 23 (Se non ha modificato la Sua pratica di lavoro: perché?) sembrano chiarire i termini della questione. Le motivazioni espresse a questo proposito sono sostanzialmente di due generi: da un lato si rileva l’assenza di novità nei contenuti trasmessi (“perché a grandi linee ero a conoscenza del segreto”, “il corso non ha avuto contenuti tali da modificare la mia pratica di lavoro”, “perché gli elementi di novità non sono stati così sostanziali”), dall’altro si afferma che l’eccessivo lavoro ha impedito l’uso delle nuove conoscenze acquisite (“i carichi di lavoro non consentono un approfondimento adeguato”, “il ritmo di lavoro e la tipologia di mansioni mi hanno impedito di utilizzare con profitto le conoscenze acquisite”, “perché i carichi di lavoro non consentono un approfondimento adeguato”, “situazione contingente sfavorevole per grosse carenze di personale”). Tale secondo elemento ostativo dell’applicazione nell’operatività dei contenuti del corso appare particolarmente significativo in quanto sembrerebbe sottolineare la difficoltà che gli assistenti sociali incontrano nell’elaborare i contenuti di un’iniziativa formativa in assenza di adeguati spazi in cui attivare processi di riflessività ed inserire i contenuti appresi nell’esercizio del proprio lavoro. In altre parole, il dover (in)seguire le urgenze quotidiane

impedisce di trarre profitto da quelle iniziative di formazione che sono proposte proprio per facilitare il lavoro sociale offrendo adeguati strumenti conoscitivi e operativi.

A tale difficoltà di raccordare la teoria con la prassi si potrebbe attribuire il ridotto numero di risposte (solo tre, rispetto alle otto della precedente domanda 23 - Se non ha modificato la Sua pratica di lavoro, perché?) date alla domanda 24 (Se ha modificato la Sua pratica di lavoro, può descrivere una particolare situazione?). Le circostanze evidenziate riguardano una maggior cura della documentazione e una maggiormente attenzione agli aspetti della privacy, “la tenuta di notizie riservate dell’autorità rispetto alla richiesta e alle relazioni da inviare a terza persona” e la “richiesta di visionare fascicoli da parte dell’autorità giudiziaria minorile”.

### **5.10 La percezione dell’impatto dell’esperienza formativa sulle proprie competenze professionali<sup>82</sup>**

Con le domande dalla 25 alla 30 si è chiesto, a sei mesi dalla conclusione dell’esperienza formativa, se sembrava che a seguito del corso fossero variate alcune delle competenze professionali possedute. Questa domanda è stata ripetuta per ciascuna delle sei aree individuate nell’approccio JCA descritto nel precedente capitolo. Per ragioni di chiarezza e per ridurre i margini interpretativi della terminologia proposta il questionario riportava le seguenti sintetiche definizioni di ciascuna delle tipologie di proposte:

1. competenze di realizzazione e operative: sono quelle che si riferiscono alla predisposizione ad agire, più per eseguire compiti che per influenzare gli altri. Comprendono: l’orientamento al risultato, l’attenzione all’ordine e alla qualità, lo spirito di iniziativa e la ricerca delle informazioni;
2. competenza di assistenza e servizio: sono caratterizzate dal desiderio di aiutare o servire gli altri, cercando di comprendere le loro preoccupazioni, interessi e bisogni. Comprendono: sensibilità interpersonale e orientamento al cliente;
3. competenze d’influenza: riflettono l’interesse ad avere un’influenza o un effetto sugli altri. Comprendono: persuasività e influenza, consapevolezza organizzativa e costruzione di relazioni;
4. competenze manageriali: sono sostanzialmente un sottogruppo specializzato delle competenze d’influenza, in quanto esprimono l’intenzione di avere specifici effetti. Comprendono: sviluppo degli altri, assertività e uso del potere formale, lavoro di gruppo e cooperazione, leadership del gruppo;

---

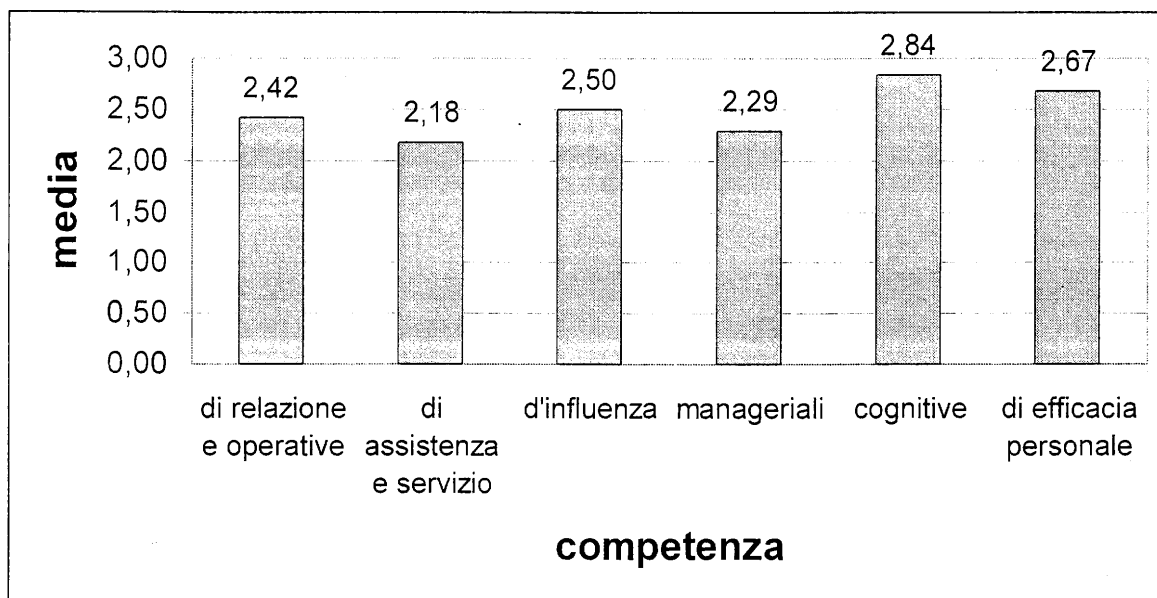
<sup>82</sup> I dati utilizzati nel presente paragrafo sono presentati in dettaglio in appendice nelle tabelle dalla 21 alla 26.



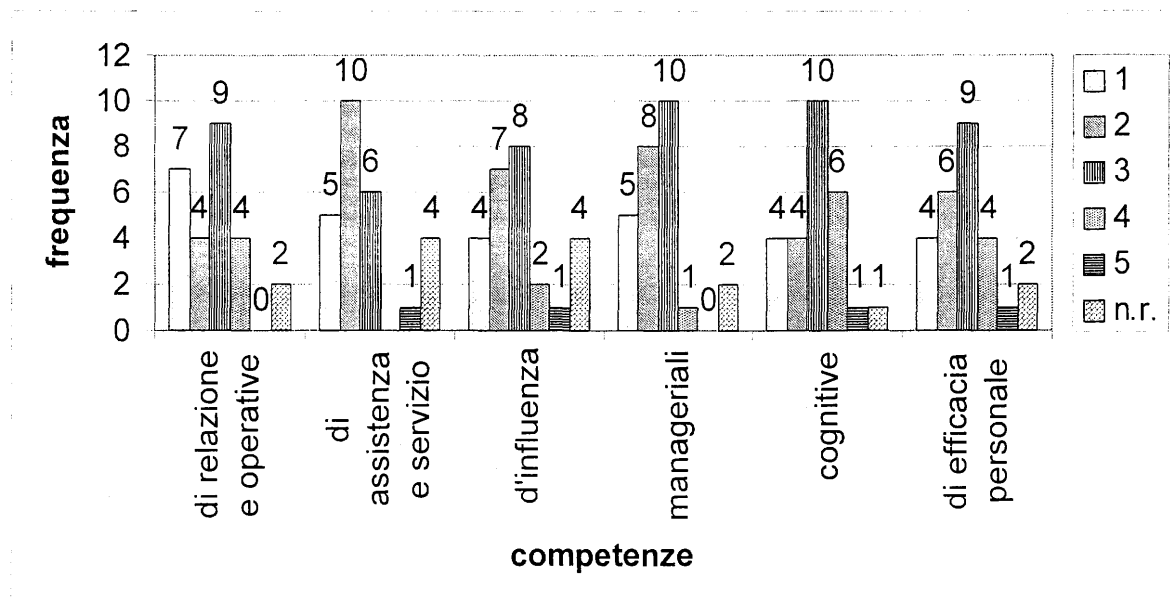
5. competenze cognitive: rappresentano una versione intellettuale delle competenze operative e si riferiscono a quanto si fa per capire una situazione, un compito, un problema, un'opportunità o un corpo di conoscenze. Comprendono: pensiero analitico, pensiero concettuale e capacità tecnico/professionale;
6. competenze di efficacia personale: riflettono un aspetto della maturità di una persona di fronte agli altri al lavoro. Comprendono: autocontrollo, fiducia in sé, flessibilità e impegno verso l'organizzazione.

I giudizi raccolti tramite l'impiego di scale Likert a cinque gradazioni (gli estremi opposti 1 e 5 corrispondono rispettivamente alla valutazione "per nulla" e "moltissimo") sono riportati nelle seguenti Figura 2 e Figura 3.

**Figura 2 – Percezione sulla variazione delle proprie competenze professionali a seguito del corso – medie (1 = per nulla, 5 = moltissimo; domande dalla 25 alla 30)**



**Figura 3 – Percezione sulla variazione delle proprie competenze professionali a seguito del corso – frequenze (1 = per nulla, 5 = moltissimo; domande dalla 25 alla 30)**



Come era facilmente prevedibile in ragione della breve durata del corso che, di conseguenza, ben difficilmente avrebbe potuto incidere in profondità sulla professionalità degli assistenti sociali partecipanti, le medie riscontrate sono particolarmente basse e si attestano tra un massimo di 2,84 per le competenze cognitive e un minimo di 2,18 per quelle di assistenza e servizio. Tali dati confermano il valore di iniziativa di aggiornamento, più che di formazione in senso stretto del corso “Il segreto professionale degli assistenti sociali”. In altre parole è stata colta la finalità informativa sulla nuova legge 119/2001 e l’obiettivo di fornire strumenti cognitivi per una corretta applicazione della nuova normativa nelle specifiche situazioni di lavoro. Ovviamente, tali fini lasciano poco spazio non solo alle competenze d’assistenza e di servizio, ma anche a quelle manageriali, d’influenza e di relazione e operative per le quali, come evidenziato nella seguente Tabella 9, sono state più numerose le scelte nella fascia bassa delle scale Likert.

**Tabella 9 - Percezione sulla variazione delle proprie competenze professionali a seguito del corso – frequenze raggruppate (1 = per nulla, 5 = moltissimo; domande dalla 25 alla 30)**

competenze	1 (per nulla) e 2	3	4 e 5 (moltissimo)	n.r.	tot.
di relazione e operative	11	9	4	2	26
di assistenza e servizio	15	6	1	4	26
d'influenza	11	8	3	4	26
manageriali	13	10	1	2	26
cognitive	8	10	7	1	26
di efficacia personale	10	9	5	2	26

Nonostante le perplessità sul valore di un'autovalutazione sulle competenze professionali, la probabile non totale coincidenza di interpretazioni delle categorie di competenze proposte e la necessità di ulteriori sperimentazioni di questo tipo di rilevazione (magari inserendo nel questionario somministrato immediatamente dopo la conclusione del corso una domanda del tipo quale “Le sembra che a seguito del corso potranno variare alcune delle Sue competenze professionali?” analoga a quella proposta sei mesi dopo), il coinvolgimento degli operatori sul tema dell'incremento delle competenze conseguito a seguito di iniziative di formazione permanente sembra offrire elementi utili alla formulazione di un giudizio complessivo sul valore di corsi e seminari per assistenti sociali in servizio.

### **5.11 La percezione degli aspetti migliorabili del corso in relazione all'utilità nel lavoro<sup>83</sup>**

Con la parte conclusiva del questionario somministrato a distanza di sei mesi dalla conclusione del corso “Il segreto professionale degli assistenti sociali” si è inteso rilevare l'opinione dei partecipanti in merito ad alcune circostanze che avrebbero potuto migliorare l'utilità dell'iniziativa formativa rispetto al lavoro degli stessi frequentanti.

Come evidenziato nella Tabella 10, l'esame delle medie dei giudizi espressi tramite scale Likert secondo l'asse “pienamente in disaccordo (1) – pienamente d'accordo (5)” indicherebbe quali due principali elementi ostativi alla piena utilità del corso la mancanza di tempo per la discussione e le condizioni organizzative dell'ente e/o servizio che non avrebbero consentito di utilizzare le conoscenze apprese, mentre, al contrario, vi è un pieno accordo sull'inutilità di cambio del docente, confermando con ciò il giudizio molto positivo espresso sul formatore già immediatamente dopo la conclusione dell'iniziativa formativa.

Tuttavia, dall'esame della Tabella 11 in cui sono stati sommati i punteggi collocati agli estremi (1 + 2 quale “polarità” di disaccordo e 4 + 5 quale “polarità” di accordo), si rileva che se vi è una quasi unanimità d'opinione in merito alla docenza, i giudizi forniti su alcuni degli altri fattori proposti indicano una sostanziale spaccatura tra favorevoli e contrari alle affermazioni proposte. Ciò è vero per le frasi:

- Il corso avrebbe potuto essere più utile al Suo lavoro se ci fosse stato più tempo per fare domande al docente (10 in disaccordo contro 9 in accordo),
- Il corso avrebbe potuto essere più utile al Suo lavoro se il corso fosse durato più tempo (9 persone in disaccordo e altrettante in accordo),
- Il corso avrebbe potuto essere più utile al Suo lavoro se i contenuti fossero stati più approfonditi (11 persone in disaccordo e altrettante in accordo),

---

<sup>83</sup> I dati utilizzati nel presente paragrafo sono presentati in dettaglio in appendice nelle tabelle dalla 27 alla 36.

- Il corso avrebbe potuto essere più utile al Suo lavoro se fosse stato dato più materiale didattico (9 persone in disaccordo e altrettante in accordo),
- Il corso avrebbe potuto essere più utile al Suo lavoro se l'organizzazione del Suo ente/servizio Le avesse consentito di utilizzare le conoscenze apprese durante il corso (8 in disaccordo e 9 in accordo).

Tale circostanza, che indubbiamente rende più difficile l'interpretazione dei dati, sembrerebbe indicare una certa eterogeneità nelle opinioni del gruppo dei soggetti che ha risposto al questionario. Ciò potrebbe essere attribuito ad un diverso modo di intendere l'"utilità" oppure a disuguaglianza di esperienze che hanno indotto ad esprimere valutazioni così diverse.

**Tabella 10 – Accordo e disaccordo espresso in merito a circostanze che avrebbero reso più utile il corso – medie (1 = pienamente in disaccordo, 5 = pienamente d'accordo; domande dalla 31 alla 39 e 40)**

Affermazione	media
33. Il corso avrebbe potuto essere più utile al Suo lavoro se ci fosse stato più tempo per la discussione	3,12
41. Il corso avrebbe potuto essere più utile al Suo lavoro se l'organizzazione del Suo ente/servizio Le avesse consentito di utilizzare le conoscenze apprese durante il corso	2,96
34. Il corso avrebbe potuto essere più utile al Suo lavoro se ci fosse stato più tempo per fare domande al docente	2,88
37. Il corso avrebbe potuto essere più utile al Suo lavoro se i contenuti fossero stati più approfonditi	2,88
39. Il corso avrebbe potuto essere più utile al Suo lavoro se fosse stato dato più materiale didattico	2,85
36. Il corso avrebbe potuto essere più utile al Suo lavoro se il corso fosse durato più tempo	2,81
38. Il corso avrebbe potuto essere più utile al Suo lavoro se vi avessero partecipato, in qualità di corsisti, anche operatori di altre professionalità	2,46
35. Il corso avrebbe potuto essere più utile al Suo lavoro se ci fosse stato più tempo per fare dei lavori in gruppo	2,23
31. Il corso avrebbe potuto essere più utile al Suo lavoro se il docente fosse stato un altro	1,54
32. Il corso avrebbe potuto essere più utile al Suo lavoro se il docente fosse stato un esperto di altra disciplina	1,42

**Tabella 11 – Accordo e disaccordo espresso in merito a circostanze che avrebbero reso più utile il corso – somma dei valori estremi (1 = pienamente in disaccordo, 5 = pienamente d'accordo; domande dalla 31 alla 39 e 40)**

<b>Affermazione</b>	<b>1 + 2 (disaccordo)</b>	<b>4 + 5 (accordo)</b>
31. Il corso avrebbe potuto essere più utile al Suo lavoro se il docente fosse stato un altro	21	2
32. Il corso avrebbe potuto essere più utile al Suo lavoro se il docente fosse stato un esperto di altra disciplina	21	1
33. Il corso avrebbe potuto essere più utile al Suo lavoro se ci fosse stato più tempo per la discussione	7	9
34. Il corso avrebbe potuto essere più utile al Suo lavoro se ci fosse stato più tempo per fare domande al docente	10	9
35. Il corso avrebbe potuto essere più utile al Suo lavoro se ci fosse stato più tempo per fare dei lavori in gruppo	17	6
36. Il corso avrebbe potuto essere più utile al Suo lavoro se il corso fosse durato più tempo	9	9
37. Il corso avrebbe potuto essere più utile al Suo lavoro se i contenuti fossero stati più approfonditi	11	11
38. Il corso avrebbe potuto essere più utile al Suo lavoro se vi avessero partecipato, in qualità di corsisti, anche operatori di altre professionalità	14	9
39. Il corso avrebbe potuto essere più utile al Suo lavoro se fosse stato dato più materiale didattico	9	9
41. Il corso avrebbe potuto essere più utile al Suo lavoro se l'organizzazione del Suo ente/servizio Le avesse consentito di utilizzare le conoscenze apprese durante il corso	8	9

### **5.12 Considerazioni conclusive sulla sperimentazione di un questionario di “customer satisfaction” somministrato a distanza dalla conclusione di un intervento formativo per assistenti sociali**

La sperimentazione del questionario di “customer satisfaction” qui proposta sembra aver fornito alcuni interessanti spunti di riflessione, oltre che la conferma di alcuni dei limiti descritti in letteratura e sommariamente richiamati nel quarto capitolo.

Le limitazioni di carattere metodologico incontrate e descritte nei precedenti paragrafi sono in primo luogo inerenti alla difficoltà di coinvolgere nella rilevazione sulla “soddisfazione del cliente” la totalità dei soggetti. Nel caso specifico delle due rilevazioni inerenti il corso “Il segreto professionale degli assistenti sociali” il grado di incertezza sulla coincidenza dei gruppi di soggetti che hanno compilato i due diversi tipi di questionario impedisce di operare delle generalizzazioni in merito al calo di soddisfazione espressa sei mesi dopo la conclusione del corso e alla contraddizione rilevata a proposito della circostanza che vede i corsisti dichiarare di aver mantenuto o migliorato l’opinione manifestata subito dopo la conclusione dell’iniziativa formativa. Sarebbe opportuno a tale proposito

individuare strategie per incrementare la percentuale di risposte, ma anche per raccordare i dati raccolti nella prima rilevazione con quelli della seconda, pur nel rispetto dell'anonimato, indispensabile per una maggior "sincerità" delle risposte. A tale proposito potrebbe forse essere sufficiente inserire la domanda "Aveva Lei risposto al questionario consegnato sei mesi fa alla conclusione del corso?".

In secondo luogo l'alta incidenza della soggettività generalmente riconosciuta alle rilevazioni di "customer satisfaction" potrebbe essere all'origine dell'eterogeneità di giudizi espressi in merito ai fattori che avrebbero potuto migliorare l'utilità del corso (con l'eccezione rappresentata dalla valutazione positiva espressa sul docente).

Alla brevità del corso e al suo carattere informativo e di aggiornamento, più che formativo in senso stretto, potrebbe essere attribuito il fatto che l'impatto del corso sulle proprie competenze formative viene ritenuto generalmente basso dai partecipanti. Questi ritengono che le variazioni maggiori si sarebbero prodotte nell'ambito delle competenze cognitive, quelle minori nella categoria delle competenze di assistenza e servizio.

I dati raccolti indicano, inoltre, che benché il corso venga definito abbastanza o molto utile in quasi tutti i questionari (poiché avrebbe condotto ad una maggiore consapevolezza e sarebbe stato di aiuto in alcune situazioni operative), non sembra che, nella percezione dei partecipanti, l'esperienza formativa abbia condotto a modifiche significative della pratica di lavoro in quanto i contenuti sarebbero stati in gran parte già noti e l'eccessivo carico di lavoro avrebbe ostacolato l'uso delle nuove conoscenze.

La richiesta emergente e forse di maggior interesse sembra proprio essere quella di spazi di riflessione, di assimilazione delle nuove conoscenze e di sperimentazione delle stesse nel lavoro. I fattori organizzativi e il lavoro condizionato dalle "urgenze" appaiono quali aspetti di maggior fragilità per un effettivo arricchimento della professionalità dell'assistente sociale a seguito di iniziative di formazione permanente. In tale ambito sembra allora opportuno ricercare a monte strategie e metodologie per l'attivazione consapevole di processi di riflessività all'interno di ambiti formativi.

Tale esigenza è ben evidenziata dai seguenti due commenti espressi nello spazio lasciato libero sul questionario per ulteriori giudizi e commenti:

- "nell'espletamento quotidiano della professione manca lo spazio per la riflessione. L'organizzazione del lavoro è sempre sull'emergenza";
- "sono passati troppi mesi per fare delle riflessioni più approfondite; manca in servizio un tempo per la rielaborazione teorica in quanto c'è spazio solo per la pratica".

Sembra a questo proposito che, anche nel Servizio Sociale, lo sviluppo di un “professionista riflessivo”, come appare nella descrizione che ne fa Schön (1993), possa contribuire alla ricomposizione di quella frattura tra formazione permanente e contesti operativi, ovvero tra teoria e pratica, presente in molti operatori che, spesso in grave affanno tra urgenze e situazioni di particolare complessità, sembrano simili a quel taglialegna che, in difficoltà nel segare un tronco con una sega vecchia e usurata, rifiutava il consiglio di fermarsi per andare a prendere un nuovo strumento che, con minor fatica, gli avrebbe fatto terminare prima il lavoro, sostenendo che non aveva tempo perché doveva segare il tronco.

## 6 Formazione permanente e assistente sociale riflessivo

### 6.1 Nuovi scenari di sviluppo della formazione permanente nel Servizio Sociale tra crisi delle professioni ed “*economie dell’esperienza e delle trasformazioni*”

Il tema delle competenze, toccato più volte nei capitoli precedenti, richiama quello del costituirsi delle professioni, ovvero di “occupazioni di grande prestigio che controllano il loro training, il reclutamento e l’esercizio della professione, e lavorano entro un codice etico stabilito per applicare la conoscenza specializzata alla soluzione di problemi individuali e sociali” (Robertson, 1993: 28)

Il concetto di professione, legato alla divisione sociale del lavoro, sembrerebbe possedere due connotazioni principali: da un lato uno “status-ruolo” definito sulla base di determinati comportamenti e atteggiamenti che il professionista deve assolvere nei confronti della società in cui è inserito e dall’altro un insieme di “prerogative di status” relative ad una competenza specifica fondata su conoscenze tanto settoriali quanto esclusive, ovvero da un “sapere specialistico” attraverso il quale viene definita la sopramenzionata posizione di “status-ruolo”. Accade allora che, quando il sapere specialistico è effettivamente legittimato nell’ambito di ruoli definiti, la professionalità venga ritenuta in progressiva espansione conducendo alla graduale trasformazione delle occupazioni in professioni (La Rosa, 1987: 1602).

Richiamando un precedente contributo di Millerson (1964), Abercrombe, Hill, e Turner (1988: 196) elencano i seguenti sei elementi caratterizzanti una professione, utili anche per definire il livello di professionalizzazione raggiunto da una occupazione:

1. l’uso di capacità (skills) basate su conoscenze teoriche,
2. l’istruzione e la formazione a queste capacità,
3. la competenza dei professionisti garantita da esami,
4. un codice di condotta a garanzia dell’integrità professionale,
5. l’esecuzione di un servizio per il bene collettivo,
6. un’associazione professionale che organizza i propri membri<sup>84</sup>.

Non sarebbe possibile, in questa sede, accennare, se non molto parzialmente, all’ampio dibattito sui tempi e sui modi di sviluppo della professioni. A tale proposito, tuttavia, può essere utile richiamare le due prospettive principali di studio che Robertson

---

<sup>84</sup> (1) *the use of skills based on theoretical knowledge; (2) education and training in these skills; (3) the competence of professionals ensured by examinations; (4) a code of conduct to ensure professional integrity; (5) performance of a service that is for the public good; (6) a professional association that organizes members.*



(1993: 28 - 29) individua nell'ambito di alcune riflessioni sul rapporto tra professionalizzazione e compiti del Servizio Sociale.

La prima prospettiva, di carattere funzionalistico attribuita specificatamente al pensiero di Talcott Parsons<sup>85</sup>, sembrerebbe considerare la "crescita delle professioni come un risultato di specializzazione e di divisione crescente del lavoro all'interno della società industriale. Una maggiore differenziazione occupazionale significa, dal punto di vista di Parsons, che le "esigenze funzionali" fondamentali di una società possono essere soddisfatte in maniera più adeguata ed efficiente che nel caso di sistemi sociali non differenziali, perché ciò permette l'applicazione di approcci più razionali e informati alla soluzione di problemi"(ivi: 28 - 29).

Il secondo filone di pensiero, sviluppato nei lavori di Freidson, Johnson, Berlant, Illich, Parry e Parry e Larkin<sup>86</sup>, considererebbe la professionalizzazione come il risultato di conflitti di potere e interessi che inducono gruppi che hanno raggiunto il dominio in un certo ambito a proteggere i loro membri dalla concorrenza e dalle direttive esterne. In tale contesto "la competenza è la maggiore giustificazione avanzata dai professionisti per supportare il loro diritto di lavorare in certi ambiti senza l'interferenza di altri gruppi" (Robertson, 1993: 30).

La legittimazione delle professioni sulla base di "saperi" specifici non ha impedito che si presentassero ciclicamente momenti di crisi delle professioni stesse (sia nel loro complesso che nelle loro manifestazioni specifiche), ritenute - in tali circostanze - non più capaci di rispondere efficacemente ai bisogni espressi dalla collettività. Come afferma Schön (1993: 293 - 295), "nella tradizione dominante sviluppatasi nei passati quattrocento anni, la pretesa del professionista di possedere un sapere straordinario affonda le radici in tecniche e teorie derivate dalla ricerca scientifica, intrapresa per la maggior parte in istituzioni di istruzione superiore. Lo status di professionisti esperti, la pretesa di avere mandato sociale, autonomia e abilitazione all'esercizio professionale, si basano sulle potenti idee della Razionalità Tecnica<sup>87</sup>

---

*These criteria can also be used to measure the degree to which occupations are professionalized.* (Abercrombe, Hill, e Turner; 1988: 196)

<sup>85</sup> A questo proposito Robertson (1993: 28 - 29) si riferisce specificatamente ai testi: Parsons, Talcott, 1964, "The professions and social structure" in *Essays in Social Theory*, Glencoe Ill., Free Press; Parsons, Talcott, 1972, "Professions" in *International Encyclopedia of the Social Sciences*, New York, Collier Macmillan.

<sup>86</sup> A questo proposito Robertson (1993: 29 - 31) si riferisce specificatamente ai testi: Freidson, E., 1970a, *Profession of medicine*, New York; Dodd Mead; Freidson, E., 1988, *Professional Powers: a Study of the Institutionalisation of Formal Knowledge*, Chicago, University of Chicago Press; Johnson T., 1972, *Profession and power*, London, Macmillan; Berlant J. L., 1975, *Profession and monopoly*, Los Angeles, University of California Press; Parry N. e Parry J., 1978, *The rise of the medical profession*, Londono, Croom Helm; Larkin, G., 1983, *Occupational Monopoly and modern medicine*, London, Tavistock.

<sup>87</sup> Schön (1993: 49) sostiene che il modello della Razionalità Tecnica costituisce la visione della conoscenza professionale che più di tutte ha influenzato la nostra riflessione sulle professioni e sulle relazioni fra ricerca, formazione e pratica. L'attività professionale sarebbe resa rigorosa dall'applicazione di teorie e tecniche a base scientifica e sarebbe caratterizzata dall'adattamento strumentale dei mezzi ai fini sulla base di conoscenze scientifiche specialistiche.

e del programma tecnologico. Non vi è segno più vivido della persistenza di queste idee della fame di tecnica così caratteristica degli allievi delle professioni in questo decennio". Nel cercare di offrire una soluzione credibile per uscire da questa crisi, l'autore definisce le caratteristiche di un "professionista riflessivo" a partire dalla constatazione della contrapposizione sviluppatasi negli anni sessanta e settanta tra la figura tradizionale del professionista che trova legittimazione nell'idea di razionalità tecnica e la critica "radicale" portata a tale concezione.

A partire dagli stessi anni un analogo clima di sfiducia verso alcuni elementi tipici della professionalità ha investito ciclicamente anche il Servizio Sociale italiano. Infatti, come rileva La Rosa (1981: 6 - 7), negli anni settanta tra gli assistenti sociali si era diffuso il rifiuto delle tecniche in quanto repute "emanazione di un sapere istituzionalizzato" e, contestualmente, delle sedi formative che si ritenevano essere luoghi dove venivano negate le linee emergenti sottese al nuovo assetto istituzionale dei servizi, con specifico riferimento alle innovative accezioni attribuite a concetti quali sicurezza sociale, salute e partecipazione. Conseguentemente in quell'epoca molti operatori affermavano che la "formazione deve essere fatta sul campo sulla base di un principio di "polivalenza" che finisce per negare ogni contenuto specifico alla professionalità" (ivi: 7).

Scortegagna (1998: 8), dopo aver convenuto sulla presenza all'interno di ogni professione di un patrimonio di sapere che diventa fonte di legittimazione della professione stessa, individua quale fenomeno peculiare che ha interessato i "professionisti sociali" la relativa novità dell'accettazione dell'idea che il trattamento del disagio sociale richiede un "sapere professionale" e non una generica buona volontà o l'esercizio di attività guidate dal buon senso. In altre parole, come rilevato da Robertson (1993: 32), nell'ambito delle professioni di aiuto "una maggiore condizione per la distinzione fra occupazioni professionali e non professionali è il possesso di conoscenze e abilità che non sono disponibili per la generalità. Gli utenti devono riconoscere che essi vogliono ciò che il professionista offre e che essi non potrebbero svolgere da se stessi quei compiti".

Nel Servizio Sociale lo sviluppo e l'articolazione di tale "sapere", il suo "distillarsi" e legittimarsi quale disciplina di sintesi è per certi aspetti ancora in corso e appartiene ad una processualità che comporta il rischio di avvistamenti autoreferenziali, ma produce anche una tensione continua verso una riflessione teorica quanto mai necessaria di fronte ad oggetti di

---

"Alla "razionalità tecnica" corrisponde un modello di formazione che Schön definisce "curriculum normativo". Secondo tale modello, la competenza pratica diviene professionale quando la sua capacità di risolvere i problemi si basa su di una conoscenza scientifica sistematica. Il curriculum normativo presenta così prima la conoscenza di base pertinente, quindi la scienza applicata ed infine un tirocinio in cui si presume che gli studenti imparino ad utilizzare la conoscenza appresa per risolvere i problemi della pratica quotidiana" (Moro, 1998b: 139).

studio così complessi quali sono l'uomo e la società. Tuttavia non sorprende che, ancora all'inizio degli anni novanta, Robertson (1993: 34) ritenesse il Servizio Sociale carente “nello sviluppo di un corpo sufficientemente sviluppato di teoria pratica (practice theory) ben distinta dalle teorie per la pratica”.

Come sostiene Scortegagna (1998: 7) “nella categoria “professionale” più che mai il “sapere” si unisce strettamente con il “saper fare”, tant'è vero che la preparazione di base, pure richiesta, non è mai considerata sufficiente per l'esercizio vero e proprio di una professione, in quanto occorre anche un'esperienza concreta, una “pratica” che può essere acquisita soltanto nell'attività concreta”.

Tali parole evocano quella figura di “professionista riflessivo”, di cui si è accennato prima, che non si nasconde, a fini difensivi, dietro il ruolo di esperto tecnico, ma che, nel corso dell'azione, attua con costanza attività di riflessione e di automiglioramento (Schön, 1993: 94). Questo sembra il modo migliore per ricomporre la scissione tra conoscenze trasmesse dall'“accademia” e competenze apprezzate nella pratica professionale.

Come rileva Moro (1998b: 139), “nella tradizione della “riflessione in corso di azione” il rapporto tra la competenza pratica e la conoscenza professionale è capovolto. Il punto di partenza non è chiedersi come utilizzare al meglio la conoscenza basata sulla ricerca, ma cosa si possa imparare da un'attenta considerazione della competenza “artistica” con la quale i professionisti si muovono nelle zone più indeterminate della pratica. L'educazione è essenzialmente tirocinio, pratica; l'enfasi è posta sul *learning by doing*, per cui agli studenti non viene insegnato che cosa debbano conoscere, ma sono “allenati” a ricercare la loro modalità originale di mettere in relazione metodi e strumenti per ottenere dei risultati”.

Non vi è tuttavia automaticità tra esperienza e creazione di concetti. Come ricorda Palmonari (1990: 44), non basta vedere che le pietre cadono a terra per scoprire la legge di gravità, ma è necessario individuare giusti criteri per interpretare la realtà. Tale ricerca andrebbe motivata e sostenuta proprio con adeguate iniziative di formazione permanente.

Riferendosi a tale contesto, Righetti (2002: 80) sostiene che “la separazione tra apprendere e applicare operativamente quanto si è appreso, tipica della formazione è speculare alla separazione, nella pratica quotidiana tra agire/sperimentare e riflettere su ciò che si va facendo o sperimentando; entrambe le posizioni rendono difficile la costruzione della consapevolezza di sé come soggetto sapiente in grado di usare in modo finalizzato competenze e abilità”. Successivamente, l'autrice propone quale possibile soluzione ad una tale criticità il percorrere fino in fondo le conseguenze del modello costruttivista dell'apprendimento che, negando ogni possibile “verità oggettiva”, definisce il sapere quale

costruzione sociale, antropologica e culturale in cui non è possibile isolare il risultato dal processo che lo ha generato (ivi: 81). Conseguentemente il soggetto in formazione dovrebbe essere incoraggiato ad esplorare e osservare se stesso e a valutare, “attraverso la riflessione su di sé, la qualità ed entità dei cambiamenti di cui è protagonista, paragonandoli ad un prima e a un dopo di sé” (ivi: 90). Secondo Righetti (ivi: 91 - 92) il soggetto perverrebbe ad una valutazione riflessiva di carattere prevalentemente narrativo/descrittivo di sé che, in relazione alla formazione ricevuta, può essere sviluppata a partire dai seguenti quesiti:

- “come si è, rispetto ad un contesto specifico dato (setting formativo, organizzazione produttiva, struttura sociale di riferimento);
- che cosa si sa, rispetto ad un campo di sapere determinato;
- in che cosa si vuole realizzare cambiamento;
- come si intende realizzare il cambiamento”.

La separazione tra prassi e teoria, rileva Vecchiato (2000: 44) a proposito degli assistenti sociali, affonda le sue radici in una formazione di base fondata su sistemi di formazione pre-programmati separati dai contesti operativi e che di frequente conducono al “primato improprio della professionalità sulla natura dei problemi e di quanti ne sono portatori”. La formazione permanente dovrebbe essere quindi lo spazio per ristabilire priorità e attenzione al disagio degli utenti dei servizi. Purtroppo invece troppe volte, sostiene lo stesso autore, questa viene realizzata in continuità con le logiche della formazione di base.

Nonostante non pochi esempi negativi, la formazione permanente mantiene, tuttavia, le sue potenzialità quale terreno d'incontro tra apprendimento ed applicazione operativa, soprattutto quando riesce a coinvolgere una più ampia gamma di dinamiche evolutive delle professioni di aiuto e quando tiene conto, da un lato, del modificarsi della portata delle competenze delle diverse professionalità e, dall'altro, delle trasformazioni istituzionali e organizzative degli enti e dei contesti in cui queste operano.

Non può essere ignorato poi che in tutti i campi disciplinari la formazione permanente si sta adeguando alle dinamiche di un'economia post-industriale che sembrerebbe esser entrata in una nuova fase che Pine e Gilmore (1999: 163 – 183) definiscono “economia delle trasformazioni”. Più precisamente, questi autori individuano quale momento di ulteriore sviluppo dei sistemi economici dei paesi avanzati il passaggio da un'economia dei servizi, ad una “economia delle esperienze” (“Experience Economy”) e da questa ad una “economia delle trasformazioni” (“Transformation Economy”). Alla base di quest'ultimo passaggio vi sarebbe una diffusa ricerca di situazioni che possano durare più della memoria del servizio ricevuto o dell'esperienza vissuta. Gli autori ritengono che tale tendenza stia investendo tutto

il sistema economico e citano tra gli esempi più emblematici situazioni tratte dal contesto statunitense, ma anticipatrici di sviluppi e orientamenti che già si intravedono in Europa e Asia, relative all'industria del fitness e dell'alimentazione, ai servizi d'intrattenimento, alle assicurazioni e alla formazione/educazione superiore ("higher education"). In quest'ultimo caso ci si troverebbe di fronte ad un "potente" sistema dal quale i clienti si aspettano di essere trasformati, di diventare dei professionisti sempre più competenti. Il fenomeno specificatamente analizzato è quello delle "business school". Il paradosso, se così può essere definito, è che in un tale sistema il prodotto non è qualcosa di esterno al cliente, ma è il cliente stesso ("the customer is the product!"; ivi: 172). Tale processo non può essere fornito, ma solo guidato in quanto la trasformazione necessariamente viene sviluppata dal cliente stesso.

A tale tendenza individuata da Pine e Gilmore non sembrano estranei gli operatori dei servizi alle persone nel momento in cui chiedono con insistenza di partecipare ad iniziative formative che vanno a toccare aspetti della comunicazione interpersonale radicati in atteggiamenti e tratti della personalità. In questo caso l'esperienza formativa diventa un'occasione di trasformazione di sé che, attraverso processi di riflessività attivati e condotti con costanza, supera i limiti del contesto lavorativo per interessare la persona nel suo complesso.

## **6.2 "Assistente sociale riflessivo" e costruzione di nuovi saperi nel Servizio Sociale**

Nella letteratura del Servizio Sociale sono frequenti i richiami e gli inviti alla riflessività<sup>88</sup> quale momento qualificante di una professionalità che si interroga sul proprio operato e che è costantemente tesa al miglioramento delle prestazioni fornite.

Su questo punto il dibattito, pur avendo accompagnato lo sviluppo del Servizio Sociale italiano sin dall'immediato secondo dopoguerra, si è intensificato negli ultimi trent'anni a seguito dell'incremento di iniziative di aggiornamento e formazione già descritto nel secondo e nel terzo capitolo.

De Sandre (1981: 22), nel definire gli obiettivi di fondo della formazione all'indomani delle riforme che negli anni settanta avevano ridisegnato l'assetto istituzionale e organizzativo dei servizi sociali, richiamava, tra le altre cose, la necessità di puntare alla rottura dell'astrattezza e dell'estraneazione del lavoro anche tramite la costruzione di

---

<sup>88</sup> Benché non specificatamente inerente il Servizio Sociale, può essere utile ricordare che per Luhmann (1983: 104 - 115) la riflessività è l'applicazione di un atto a se stesso (come, ad esempio, l'imparare ad apprendere), mentre la riflessione sarebbe l'agire del sistema che è giunto all'autorappresentazione. Lo stesso autore (Luhmann, 1988: 15) ribadisce altrove lo stesso concetto affermando che anche in ambito educativo "la riflessione è un caso particolare di autoriferimento che richiede risorse speciali, forse specialisti particolari, e che viene attuata soltanto occasionalmente. Con i processi di riflessione il sistema diventa esso stesso l'oggetto preso in considerazione".

“un’organizzazione ed una pratica di lavoro che non veda soltanto una convergenza sistemica sugli obiettivi (lavoro per gruppi come fatto tecnico funzionale), ma ben di più la formazione di soggettività di gruppo tra operatori, in modo che il lavoro non resti un fatto individualistico – ciascuno per la propria carriera – ma diventi un fattore di solidarietà produttiva e politica”. Una tale modalità operativa viene posta in stretta correlazione con l’elaborazione e il concreto sviluppo di “una capacità di *tradurre in operazioni* questo tipo di adattamento riflessivo-creativo al “turbolent environment”, in modo che lo “sviluppo organizzativo” sia perseguito contemporaneamente come efficienza e come riordino politico-culturale dei servizi erogati” (ivi). Questa attenzione all’autorealizzazione dei lavoratori sociali sarebbe perseguibile, sempre secondo De Sandre, offrendo agli operatori strumenti di continua analisi psicosociologica della loro capacità personale sia in rapporto agli altri soggetti nell’ambito di adeguate dinamiche di gruppo, sia in rapporto con se stessi e con il proprio ruolo “sapendo valutare con altrettanta correttezza le continue profonde interferenze tra l’uno e l’altro di questi poli dell’esperienza quotidiana di lavoro istituzionale” (ivi).

Questa attenzione alla riflessività e all’autovalutazione viene anche richiamata nella prima e unica indagine condotta su scala nazionale sulla formazione permanente degli assistenti sociali realizzata a cura del CLIFOS (Centro ligure per la formazione degli operatori dei servizi sociali) di Genova per conto del Ministero dell’Interno nel 1987<sup>89</sup>. In tale ambito vengono riconosciute come essenziali “modalità di riflessione sull’operatività, di analisi dell’esperienza di lavoro, in gruppi guidati da un conduttore-formatore, nonché l’esplicita finalizzazione delle attività formative al cambiamento dei comportamenti operativi” (Sabatelli, 1987: 23).

Riflettendo a margine di tale ricerca Giraldo e Niero (1987: 60 – 61) suggeriscono alle sedi di formazione permanente di “dibattere con gruppi di operatori i “modelli di professionalità” auspicata (in parte posta in atto) per contribuire a una loro ridefinizione e esplicitazione” dotando altresì “di strumenti specifici e puntuali gli operatori per favorire un esercizio definito delle funzioni che sostanziano il modello di professionalità”. Secondo i sopramenzionati autori ciò significherebbe privilegiare modalità formative che favoriscano i processi di autoriflessività a sostegno e rafforzamento delle funzioni praticate dagli assistenti sociali e che, nello stesso tempo, si pongono l’obiettivo di valorizzare e favorire l’acquisizione di conoscenze teoriche per nuove e più precise abilità tecniche.

Negli stessi anni anche Dal Pra (1987b) pone in stretto rapporto riflessività e formazione permanente. Quest’ultima viene intesa infatti non solo come aggiornamento e

---

<sup>89</sup> Su tale indagine ci si è soffermati più in dettaglio al capitolo 2.

rifqualificazione ma soprattutto come apprendimento di atteggiamenti di riflessività sul proprio lavoro per condurre anche nell'organizzazione e gestione dei servizi a modifiche strutturali rinforzando il "desiderio di verifica continua, di disponibilità al cambiamento, di sperimentazione del nuovo per la modifica di forme non adeguate di risposta e per una migliore progettualità e imprenditorialità nei servizi alla persona" (Dal Pra, 1987b: 51).

La formazione permanente dovrebbe pertanto aiutare gli operatori a ricercare risposte efficaci per affrontare bisogni sociali in perpetua evoluzione. Ciò può avvenire a condizione che negli assistenti sociali si consolidi l'abitudine all'autoriflessività e all'esercizio di competenze metodologiche efficaci per sperimentare progetti e valutarne gli esiti.

Più recentemente ulteriori ed ampie considerazioni sul tema del rapporto tra formazione e Servizio Sociale vengono espresse da Ferrario che, dopo aver rilevato le difficoltà insite nel coniugare trasmissione di contenuti teorici ad operatori fortemente concentrati sulle prassi, afferma che la formazione permanente dovrebbe:

- "fare emergere, valorizzare e "rielaborare le abitudini operative", comunque cariche di segnali di realtà;
- aiutare gli assistenti sociali a "riconcettualizzare la professione", attraverso la denominazione di atti e fasi dell'operare;
- fare inserire contestualmente la "dimensione del progetto globale nel proprio lavoro", che consente di considerare unitariamente le iniziative diversificate, integrandole attraverso un senso comune, e di gestire strategicamente la dimensione temporale;
- stimolare a "finalizzare" esplicitamente, "regolare e consolidare ogni attività", attraverso la definizione di obiettivi e la prefigurazione di esiti, e ancora la costruzione di sequenze operative, che limitino lo sfrangiamento professionale, orientino l'assistente sociale e manifestino all'esterno la consistenza e la complessità di ogni attività prevista;
- approfondire, per quanto concerne la casistica, la ricaduta dei "principi di servizio sociale" all'interno della relazione, centrandosi sulla soggettività intesa anche come diritto a negoziare, sulla crucialità della motivazione della persona, l'uso produttivo di vincoli per scatenare le intenzionalità risolutive;
- far prevedere dei "tempi per pensare": nella settimana, nella giornata, al termine di ogni micro o macro attività" (Ferrario, 1996: 51 – 52).

Ferrario (ivi: 50 - 51), inoltre, ammettendo una certa difficoltà nello sviluppo delle iniziative di formazione in servizio anche per la troppo frequente assenza di riconoscimento esterno dell'impegno speso nell'aggiornamento, rileva tuttavia l'esistenza di molti segnali positivi a testimonianza delle crescenti motivazioni dei corsisti. Nello specifico, sarebbero

“più vivi e marcati, oltre alla curiosità rispetto alla modellistica e alle produzioni teoriche, *il bisogno di riflettere sul proprio lavoro*, di crescere professionalmente, anche attraverso il consolidamento di un metodo, che dia senso, unificandole, alle diversità operative”.

Rispetto agli anni passati, in cui i momenti di formazione rappresentavano un evento positivo soprattutto in quanto occasioni di incontro e confronto tra “colleghi di una professione con dimensioni di solitudine”, oggi vi sarebbe una maggiore disponibilità “a partecipare attivamente, ad accettare il confronto, a coinvolgersi nell'esame di propri materiali, a sperimentare l'uso di nuovi strumenti che, non negando la trama e le abitudini del quotidiano, vi si inseriscano come utili supporti”. In tali situazioni di più intensa attenzione agli approfondimenti teorici ed operativi non sarebbero infrequenti iniziative di formazione realizzate con gruppi selezionati di operatori per sperimentare, tramite una progettazione condivisa tra docente e operatori, dei percorsi limitati e specifici di ricerca teorico-pratica.

Sempre Ferrario, nell'ambito di riflessioni sorte anche sulla base di una pluriennale esperienza quale docente di iniziative formative in servizio, sottolinea l'importanza di partire dall'esame attento della documentazione (diari degli operatori, cartelle degli utenti) prodotta nei servizi per cogliere scelte ed esclusioni di cui gli stessi operatori sono spesso inconsapevoli. In questo contesto la formazione può essere organizzata in diverse fasi: “considerare e organizzare la realtà dapprima, informare ed offrire strumenti poi, sostenere infine sperimentazioni ed accompagnare approfondimenti relativamente ad alcuni contenuti teorici cruciali” (ivi).

Secondo l'autrice “l'esigenza che oggi va prioritariamente colta e fronteggiata riguarda la *teoria della pratica*, che si produce attraverso l'analisi, la sistematizzazione dell'agire, il tentativo di costruire generalizzazioni, la formulazione di quesiti per passare poi, in un secondo momento, alla *teoria per la pratica*, attraverso la docenza, le letture critiche, diverse forme di alimentazione cultural-professionale, che altrimenti, non trovando di per sé adeguata motivazione, scivolano sulla mente dell'operatore.” (ivi).

Tale modo di procedere sarebbe non solo valido sul piano scientifico ma risulterebbe anche di utilità per il cittadino e l'utente dei servizi, che “abbisogna di garanzie sul piano dei diritti, anche rispetto ad un procedere dell'operatore disomogeneo, casuale e diversamente orientato a seconda del soggetto attore, quindi del modello incontrato” (ivi).

Sempre in tema di riflessività nel Servizio Sociale, più recentemente, Allegri (2000: 72) nel proporre un'analisi comparata tra consulenza, formazione e supervisione, rileva come queste ultime due vadano collocate in un modello processuale in cui alla formazione possa seguire la supervisione solo quando gli operatori abbiano colmato lacune di conoscenza



teorico-metodologica. “L’attenzione del singolo professionista e/o del gruppo di lavoro si sposta, così, sul significato dell’azione professionale, sulla riattivazione di processi di pensiero che promuovono un rinforzo e uno sviluppo continuo del ruolo professionale, della centralità che può assumere l’apprendimento dall’esperienza, la capacità di rielaborazione e il collegamento costante tra prassi e teoria” (ivi).

Tuttavia, benché, come si è visto, vi sia una pluralità di voci a sostegno dello sviluppo di pratiche riflessive nell’assistente sociale, da più parti è stato rilevato che a ciò si oppone spesso l’organizzazione in cui l’operatore è inserito. Infatti, come già indicato nelle parole di Dal Pra (1987b: 51) riportate poche pagine fa, nell’ambito della formazione permanente l’apprendimento di atteggiamenti di riflessività sul proprio lavoro porterebbe a modifiche strutturali nell’organizzazione, ma è anche vero che quest’ultima si pone in un atteggiamento di resistenza piuttosto che di adeguamento al cambiamento soprattutto se non vi è una percezione sufficientemente condivisa tra le sue componenti sulla necessità di dare nuove risposte adeguate ai mutamenti esterni all’ente e al servizio.

A tale proposito può essere utile richiamare Moro (1998b: 138 - 139) che, commentando il rovesciamento di prospettiva effettuato da Schön con la proposta di passaggio dalla “razionalità tecnica” alla “riflessione nel corso dell’azione”, segnala il valore pedagogico della diffusione delle pratiche valutative nelle istituzioni formative: “introdurre la cultura della valutazione nei sistemi formativi – afferma Moro - significa porre i temi dell’imprenditorialità, della competizione, della centralità dei progetti e non delle regole, della qualità dell’offerta, della capacità di coinvolgere nei processi valutativi gli utenti e tutti i vari soggetti interessati alla formazione” (ivi: 138).

Nell’ambito della “razionalità tecnica” il docente trasmette unità standard di conoscenza “nutrendo” studenti che devono “digerire” gli input di conoscenza ricevuti. In tal modo si frena la creatività e si compromette ogni forma di indipendenza di giudizio. La formazione volta a creare dei professionisti riflessivi, invece, porta a mettere in discussione consuetudini, valori e principi e, inoltre, valorizza nell’organizzazione le responsabilità dell’individuo e la capacità di quest’ultimo di promuovere il cambiamento (Schön, 1993: 332).

Un assistente sociale riflessivo è un professionista che rimette in discussione non solo le consuetudini, ma anche i valori e i principi di fondo delle organizzazioni che programmano, organizzano, gestiscono e offrono servizi sociali, facendone emergere eventuali contraddizioni e disfunzioni. La valutazione propria della “riflessione in corso di azione”

responsabilizza l'individuo nell'organizzazione e valorizza le capacità di produrre cambiamento e innovazione.

Talvolta tuttavia, come evidenziato nel precedente capitolo in cui sono state presentate alcune delle dichiarazioni raccolte tramite questionari sulla soddisfazione dei partecipanti ad un corso di formazione permanente per assistenti sociali, le urgenze del lavoro quotidiano e il relativo contesto organizzativo sembrerebbero rappresentare il principale impedimento frapposto all'assegnazione di un maggiore spazio alla riflessione. Spesso l'emergenza è la condizione che determina priorità e ritmi di esercizio dell'attività professionale tanto da privare quest'ultima di una dimensione indispensabile per la crescita del singolo operatore e, tramite il confronto e la condivisione di problemi e riflessioni, dei suoi colleghi. E' questo il conflitto tra urgenza e importanza ben noto agli operatori dei servizi socio-assistenziali: urgenza di situazioni presentate da utenti in gravi difficoltà; importanza di dotare il proprio lavoro di metodologie e strumenti adeguati non solo ai bisogni delle persone che chiedono aiuto, ma anche ai contesti organizzativi in cui i servizi vengono erogati.

Ma è poi vero che enti organizzati in forme non adeguate e correlata pressione sull'operatore esercitata da eccessivi carichi di lavoro sono insormontabili barriere alla riflessività?

Poiché, come rileva Schön (1993), il professionista capace non disgiunge il momento della riflessione da quello dell'operatività, ma "riflette nel corso dell'azione", nasce il sospetto che altre siano le ragioni che impediscono di connettere circolarmente pensiero e azione. Tra queste potrebbero essere annoverate: abitudini ad anteporre più spesso l'azione al pensiero, carenza di strumenti cognitivi adeguati, timore di sperimentare strade nuove abbandonando modalità consuete, anche se non pienamente efficaci.

Non va neppure sottovalutato il ruolo giocato dalla diffusa prospettiva basata sulla dicotomia "conservazione - innovazione" che induce molti a ritenere necessaria una scelta secca tra l'uno o l'altro dei due estremi di quello che andrebbe considerato più opportunamente un continuum piuttosto che una bipartizione priva di aree intermedie.

In effetti ogni processo riflessivo, avviato dentro o fuori percorsi di formazione in servizio con la finalità di individuare nuove e più appropriate modalità operative e/o organizzative, sembra muoversi verso una equilibrata combinazione di mantenimento e cambiamento. Come afferma Vecchiato (2000: 48 - 50) a proposito della formazione permanente per gli operatori dei servizi sociali e sanitari, andrebbe sviluppata consapevolezza di tale dinamica contemporaneamente conservativa e costruttiva mediante una riflessione preliminare sulla natura degli obiettivi della formazione attivata. Funzione principale della

formazione permanente sarebbe quella di “rendere compatibile tra loro fattori di conservazione e di innovazione” (ivi: 50), mantenendo valori e prassi che diversamente, senza l’intervento di rinforzi adeguati, andrebbero incontro a processi degenerativi indesiderabili e valorizzando e sviluppando le potenzialità presenti nel contesto su cui la formazione va ad incidere.

Un tale esercizio di consapevolezza potrebbe aiutare poi ad evitare, o almeno a ridurre la portata degli effetti, i “consistenti rischi di riproduzione dei saperi, di adattamento, di adeguamento collusivo fra formatori e formati” atti ad alterare la natura produttiva e non riproduttiva di sapere della formazione (ivi: 54).

Il superamento della formazione basata sulla trasmissione di “prescrizioni” diventa così condizione indispensabile per coniugare teoria e prassi riunite grazie alla pratica riflessiva. Così sempre Vecchiato (ivi: 47) riassume in modo efficace e in forma propositiva le dinamiche sottese: “Chi insegna è talora guidato da obiettivi declinati in forma prescrittiva, basati su apparati di sapere da consegnare. Chi apprende ha il diritto di conseguire risultati declinabili in termini di conoscenze e di saperi spendibili. Questo implica il passaggio dalla logica del *teaching* a quella del *learning*, basata su traguardi e indicatori predefiniti, constatabili, che validano l’insegnamento e fondano il contratto formativo”.

Il momento formativo diventa così lo spazio che funzionalmente risulta più adatto alla costruzione di nuovi saperi. Perché ciò accada è necessario che vi siano le condizioni affinché le iniziative realizzate non siano, come purtroppo spesso accade, un mero adempimento formale o un vuoto rituale attivato per nascondere sotto le vesti di un cambiamento solo apparente il tentativo di non mutare nulla della sostanza delle prassi operative e organizzative.

Le due principali condizioni facilitanti la produzione di nuovi saperi in ambito formativo possono essere individuate:

1. nella possibilità di coniugare la formazione con l’intervento professionale considerando le difficoltà emergenti quali stimoli per percorsi, condivisi in servizio, di ricerca e crescita professionale;
2. nel governo dei rapporti fra ambiente, contesto e progetto formativo quale “sede paradigmatica per sostenere le identità professionali in un più generale progetto di sviluppo del servizio. I significati dell’esperienza emergono anche nelle prassi, nelle abitudini condivise e quindi, oltre che sui metodi e sulle tecniche, anche sui paradigmi, sulle chiavi interpretative utilizzate su scala quotidiana, dove la formazione può esplicitare efficacemente le sue potenzialità” (Vecchiato, 2000: 54).

### **6.3 Valutazione, riflessività e riproduzione dell'azione**

Riflettere significa volgere la mente, considerare con attenzione situazioni, problemi, opportunità. Il professionista competente, secondo Schön (1993: 76 - 80), è quindi tale in quanto conosce *nell'azione* e riflette *sull'azione* e *nel corso dell'azione*. Ciò avviene in quanto egli riesce a riconoscere i fenomeni con cui entra in contatto, soprattutto quelli connotati da incertezza, instabilità, unicità e conflitti di valore, senza essere in grado di fornirne una descrizione ragionevolmente accurata o completa, pur riuscendo ad individuare ed esplorare percorsi d'azione che si rivelano essere risolutivi di situazioni professionali complesse. “Nella pratica quotidiana egli formula innumerevoli giudizi di qualità per i quali non è in grado di definire criteri adeguati e mostra capacità per le quali non è in grado di definire regole e procedure. Persino quando fa un uso consapevole di teorie e tecniche fondate sulla ricerca, dipende da taciti riconoscimenti, giudizi e azioni esperte” (ivi: 76).

Quale sarebbe quindi la chiave del successo di un tale professionista? Sempre secondo Schön (ivi) starebbe soprattutto nella ricerca del senso da attribuire a quei fenomeni problematici, che sfuggono alla capacità interpretativa insita nella razionalità tecnica e che, proprio per questa particolare connotazione di elusività, appaiono particolarmente interessanti e stimolanti. Il processo di riflessione nel corso dell'azione comprende la ricerca del significato di tali situazioni particolari e la riflessione sulle “comprensioni” che sono implicite nella propria azione e che il professionista esperto fa emergere, critica, ristruttura e incorpora nell'azione successiva riproducendola in senso migliorativo.

Si tratta nel complesso di un'attività cognitiva che è ben più ampia di quella normalmente condotta con gli strumenti della “razionalità tecnica” poiché comporta la valorizzazione di molti dei meccanismi che, coinvolgendo la totalità della persona e non solo le sue componenti razionali, appartengono più all'”arte” che alla scienza e alla tecnica.

Ambiti di lavoro dell'assistente sociale adatti in special modo alla sperimentazione di tali attività autovalutative potrebbero essere il rapporto interpersonale e l'insieme delle competenze comunicative in quanto entrambi non solo sono generalmente ritenuti di vitale importanza per la riuscita di un intervento di Servizio Sociale, ma anche sottendono l'attivazione di processi implicite e profondi appartenenti all'operatore nella sua globalità di persona.

Qual è il rapporto di tale attività valutativa autoriflessiva con il più ampio mondo della valutazione e, nello specifico, delle attività valutative che l'operatore può contribuire ad effettuare in ambito formativo?

La valutazione intesa come “attività cognitiva rivolta a fornire un giudizio su di un'azione (o complesso di azioni coordinate) intenzionalmente svolta o che si intende

svolgere, destinata a produrre effetti esterni, che si fonda su attività di ricerca delle scienze sociali e che segue procedure rigorose e codificabili” (Palumbo 2001: 59) sembrerebbe cosa diversa da quanto sopra descritto. Ciò avviene soprattutto in ragione di quest’ultimo aspetto di metodo che contraddistingue la valutazione come attività scientifica. Non va comunque dimenticato che nel caso del professionista riflessivo il giudizio, fatto emergere nella riflessione nel corso dell’azione come intrinseco a quest’ultima, viene incorporato nell’azione seguente.

Quando poi nei servizi alla persona tale percorso di riflessività viene condiviso all’interno della categoria professionale di appartenenza, o quando viene realizzato con la partecipazione e il contributo di altri soggetti, si creano allora le condizioni per lo sviluppo di conoscenze e di prassi operative più vicine ai bisogni di chi chiede aiuto. Tale effetto positivo verrebbe poi ulteriormente rinforzato qualora il contesto venisse allargato ulteriormente sino a comprendere la più ampia comunità scientifica.

Con riferimento al rapporto tra valutazione e riflessività, De Sandre (1996: 49 - 53) ritiene particolarmente rilevanti per l’attuale dinamica di domanda e offerta di valutazione e ricerca qualitativa il punto di vista di quattro ambienti: quello statistico, quello politico, quello del management e, infine, gli ambienti professionali in quanto tali. A proposito di questi ultimi l’autore sottolinea il rischio di una sostanziale autoreferenzialità insito in una valutazione animata dall’urgenza di rinforzare le proprie credenziali sociali, chiusa all’interno della categoria professionale stessa e inconsapevole del carattere interattivo dei processi che definiscono da un lato i bisogni della gente e dall’altro gli effetti delle prestazioni dei servizi alla persona. Apparirebbe quindi essenziale uscire dalle singole prospettive di questi ambienti per produrre delle sinergie. A tal fine “la prospettiva della valorizzazione professionale, vitale da un punto di vista dello sviluppo culturale-tecnico e delle utilità concretamente producibili a vantaggio degli utenti, deve uscire dalle strettoie dai confini, che continuamente si pone a motivi di auto-legittimazione e di auto-difesa” (ivi: 54).

Inoltre, su di un piano più generale, il tema della valutazione si intreccia con quello dei processi riflessivi attivi all’interno di un’organizzazione. Questa non può non essere caratterizzata da rigidità se tali processi non emergono e non diventano esplicitamente interattivi e diffusivi secondo strategie di comunicazione e di scambio che si oppongono alla tendenza ad imporre il proprio punto di vista come unico e confliggente con quello degli altri (ivi: 56 - 57). Tale scambio, poi, non dovrebbe limitarsi al campo dei cosiddetti “esperti”, benché appartenenti a funzioni o settori disciplinari diversi, ma – individuando codici di scambio e di affidabilità reciproca - dovrebbe coinvolgere anche i “non-esperti”, quali gli

utenti, singoli o associati, dei servizi (ivi: 56), per creare le condizioni di una concreta esigibilità dei diritti di cittadinanza e di qualità della vita richiamati, tra le altre cose, dalla legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali.

De Sandre (ivi: 59) ritiene che ogni valutazione sia attinente con la riproduzione dell'azione e non solo con l'analisi degli effetti che essa produce. Lo psicologo oppure il medico, secondo l'autore, ma la stessa cosa può essere detta per l'assistente sociale, valuta il proprio intervento su una specifica persona anche in quanto interessato alla "riproducibilità di alcune tecniche e di alcune conoscenze professionali, anche soltanto come segmenti, che possono essere fondamentali in altri casi: egli sta continuamente strutturando il suo agire professionale, è interessato a riprodurre delle strutture di intervento di livello superiore degli atti che produce nel singolo caso e in cui fa valutazione del caso particolare. Il problema della valutazione risulta importante proprio a partire dalle finalità della riproduzione sociale e dalla centralità dei processi riflessivi in essa" (ivi).

Sempre secondo De Sandre (ivi: 66), una valutazione pluridimensionale si traduce all'interno dell'organizzazione di lavoro in un'idea di "valutazione diffusiva, metodica, ecologica", legata ad una idea di formazione attenta ai processi riflessivi e quindi intesa come un "lavoro" sul lavoro, ben lontano dalla separazione abituale tra azione e riflessione e dalle tradizionali modalità formative basate su progressivi accumuli di distinti "capitali culturali".

#### **6.4 "Ricerca riflessiva" e ruolo della formazione permanente nello sviluppo della riflessività dell'assistente sociale**

Come evidenziato dalla pur limitata ricerca presentata nel quinto capitolo e dagli accenni alla riflessività presenti nella letteratura del Servizio Sociale richiamati nelle pagine precedenti, emerge un'ampia richiesta di spazi di riflessione, di assimilazione delle nuove conoscenze e di sperimentazione delle stesse nell'operatività degli assistenti sociali. Tuttavia, poiché i fattori organizzativi e il lavoro condizionato dalle "urgenze" appaiono tra i maggiori ostacoli ad un effettivo arricchimento della professionalità degli operatori dei servizi alla persona, sembra opportuno ricercare precise strategie e metodologie per l'attivazione consapevole di processi di riflessività, piuttosto che lasciare lo svolgimento di tale importante attività all'improvvisazione e alla casualità. Ciò può avvenire in ogni fase del lavoro dell'assistente sociale, anche se i momenti di formazione sembrano offrire il contesto più adatto per lo sviluppo di modalità di riflessione da utilizzare poi nel corso dell'azione al fine di rinforzare le competenze professionali.

Pur all'interno di una logica un po' semplicistica che considera la competenza come "parte integrante e duratura della personalità d'un individuo" (Spencer e Spencer, 2002: 30),

la riflessione viene considerata come elemento essenziale nel processo di apprendimento delle competenze anche nell'ambito della metodologia JCA brevemente descritta nel quarto capitolo<sup>90</sup>.

Ma è nell'opera di Donald Schön "*Il professionista riflessivo*" che viene posto al centro dello sviluppo di un professionista competente la riflessività nel corso dell'azione. In tale ambito, lo studio delle diverse modalità di lavoro di medici, architetti, psicologi, avvocati, assistenti sociali e altri ha messo in evidenza alcune strategie efficaci per sviluppare un atteggiamento di ricerca attiva utile ad individuare soluzioni adeguate per affrontare problemi di lavoro non risolvibili tramite una tradizionale applicazione delle teorie di riferimento.

L'autore (ivi: 312), dopo aver constatato che professionisti e ricercatori tendono a vivere in mondi differenti, propone quattro tipi di "ricerca riflessiva" utilizzabili con profitto

---

<sup>90</sup> Spencer, Lyle M. e Spencer, Signe M.. (2002: 267 – 274) ritengono che le competenze possano essere insegnate e a tal fine hanno sviluppato un metodo generale basato su diversi approcci teorici inerenti l'apprendimento dell'adulto. Le parole-chiave di tale metodo sono: 1) apprendimento dall'esperienza, 2) acquisizione della motivazione, 3) apprendimento dagli altri e 4) autocorrezione.

L'apprendimento dall'esperienza avverrebbe tramite: la concettualizzazione astratta, la sperimentazione concreta, l'esperienza personale, la riflessione (che può condurre alla modificazione delle idee personali del soggetto).

L'acquisizione o la modificazione delle motivazioni sarebbe possibile attraverso una serie di principi sintetizzabili in 5 punti: 1. modello concettuale (innovativo, razionale e desiderabile per il soggetto), 2. autovalutazione (sul divario di competenza del soggetto), 3. pratica (ovvero sperimentazione del nuovo modello), 4. dichiarazione degli obiettivi (che il soggetto deve imparare a fissare come prassi corrente alla luce del nuovo modello), 5. supporto degli altri (significativi quale elemento di rinforzo).

L'apprendimento dagli altri, secondo la teoria del *social learning* di Bandura citata dagli Spencer, avverrebbe quando le persone imparano le capacità "relazionali" o "sociali" osservando e imitando quelle persone che hanno o illustrano un comportamento efficace in una determinata situazione.

L'autocorrezione si verificherebbe quando vi è insoddisfazione rispetto ad una situazione, consapevolezza della situazione "ideale" desiderata e conoscenza sul modo di passare a quest'ultima.

Da questi quattro approcci Spencer e Spencer hanno tratto una strategia generale di apprendimento delle competenze articolata in sei passi:

1. riconoscimento (dell'esistenza e importanza della competenza da apprendere),
2. studio (della nuova competenza),
3. autovalutazione (sul proprio livello di competenza in rapporto a quello proprio di una prestazione superiore),
4. pratica e feedback (sperimentazione dei comportamenti competenti),
5. dichiarazione degli obiettivi dell'applicazione nella mansione (per avvicinarsi ad un uso effettivo nella propria vita lavorativa della competenza sperimentata),
6. seguito e supporto (tramite il coinvolgimento di supervisori e/o di colleghi organizzati in gruppi).

I passi da compiere per sviluppare un programma di formazione basato sulla competenza sarebbero, sempre secondo gli Spencer:

1. sviluppo d'un modello di competenza che deve specificare le abilità richieste da una prestazione "superiore" nel ruolo presente o futuro,
2. identificazione delle competenze che conviene selezionare piuttosto che formare ("è possibile insegnare a un tacchino ad arrampicarsi sugli alberi, ma è meglio assumere uno scoiattolo"),
3. selezione delle opzioni di sviluppo più efficaci dal punto di vista dei costi (nel senso di scelta delle modalità didattiche, tra cui vanno anche presi in considerazione la supervisione e l'assegnazione d'incarichi a fini di sviluppo),
4. development center, formazione e autoistruzione,
5. addestramento degli istruttori,
6. istruzione degli allievi,
7. valutazione dei risultati.

soprattutto in situazioni caratterizzate da incertezza, instabilità e unicità da professionisti che riflettono nel corso dell'azione.

Il primo di questi tipi, che - come gli altri tre - contribuirebbe a ricomporre il rapporto tra ricerca e pratica, viene definito "analisi di struttura" (ivi: 313 - 318). Partendo dalla constatazione che ogni professionista delimita i fenomeni ai quali presta attenzione in base al modo di strutturare i problemi e i ruoli, Schön sostiene che, in assenza di consapevolezza sulle strutture usate quali guida alle azioni decise e realizzate nell'esercizio dell'attività lavorativa, il professionista rimane privo di possibilità di scelta in quanto considera come "realtà data" quello che invece è il *suo* modo di vedere la specifica situazione affrontata e che magari lo porta ad intervenire in maniera inefficace. Invece il professionista può cogliere modi alternativi di strutturare la realtà della sua pratica se acquista consapevolezza delle strutture che lui stesso ha definito.

A proposito degli operatori sociali l'autore afferma che questi "possono affrontare i compiti loro attribuiti in veste di chi lavora su casi clinici, di consiglieri e controllori del comportamento sociale, di erogatori di servizi sociali, difensori dei diritti dei loro clienti, o in veste di organizzatori di comunità. In realtà nel corso degli inebrianti anni '60, alcuni operatori sociali si sono spostati in modo sequenziale attraverso tutti questi modi di strutturare il ruolo esercitato nella pratica professionale" (ivi: 315).

L'invito di Schön, che sembra guardare con simpatia ad una sorta di eclettismo nei confronti del pluralismo presente in ogni campo disciplinare sotteso alle diverse professioni, alla riflessione sistematica sulle strutture implicite nei molteplici approcci alla realtà appare anche applicabile al Servizio Sociale italiano dove l'opera di divulgazione dei modelli teorici<sup>91</sup> si è spesso scontrata con una certa diffusa diffidenza degli operatori che hanno ritenuto tali modelli troppo distanti dalla realtà lavorativa. Molti tirocinanti assistenti sociali alla domanda rivolta ai loro supervisori su quale fosse il modello teorico di riferimento da loro utilizzato si sono sentiti rispondere "nessuno", spesso con l'aggiunta che "una cosa è la pratica e un'altra è la teoria". In realtà, benchè sembri banale il ricordarlo, modelli specifici del Servizio Sociale quali quello sistemico, del problem solving, centrato sul compito e altri (Dal Pra, 1985) non sono altro che strutture organiche e coerenti di risposte a domande di base per agire professionalmente. I più importanti tra questi quesiti riguardano la natura del problema (cos'è il problema? quali sono le sue cause?) e l'identità e il ruolo dei principali soggetti in campo (chi è l'utente? chi è l'assistente sociale?). Nell'esercizio della pratica professionale ogni assistente sociale è guidato da teorie implicite (ovvero da risposte alle



domande sopra accennate) che non sempre è in grado di esplicitare, ma che possono essere desunte dall'osservazione e dall'autosservazione sul tipo di scelte effettuate di fronte alle diverse situazioni affrontate.

Il secondo tipo di “ricerca riflessiva” individuato da Schön (1993: 319 - 321) è la “ricerca per la costruzione del repertorio” che consisterebbe nell'accumulare e nel descrivere quelle situazioni di lavoro incontrate che sfuggono a teorie e modelli disponibili, ma che tuttavia possono essere viste come situazioni familiari, casi o precedenti. Questo tipo di attività cognitiva viene usualmente praticata dai professionisti, ma facendo per lo più attenzione alla situazione di partenza, alle azioni intraprese e ai risultati conseguiti. Il “professionista riflessivo” può invece trarre particolare giovamento ricordando e apprendendo il percorso effettuato nello svolgere tale indagine (“cosa mi ha condotto alla scelta di azioni che poi si sono rivelate efficaci?”). In questo modo, tale processualità potrebbe essere riprodotta nell'affrontare altre situazioni “difficili”. Utili a questo proposito, in ambito medico (è il contesto richiamato da Schön) ma anche in quello del Servizio Sociale, lo studio di casi e storie di vita.

La “ricerca sui metodi fondamentali di indagine e sulle teorie dominanti” (ivi: 321 - 324) è un terzo tipo di “ricerca riflessiva” connesso con i precedenti due. Per “metodi e teorie fondamentali per un'attività pratica” Schön (ivi: 321) intende quei metodi e quelle teorie che “alcuni professionisti hanno imparato a usare come trampolino per comprendere nuove situazioni che sembrano, a prima vista, non adeguarvisi. In questo senso, una teoria dominante e un metodo di indagine generale, che è da quella inseparabile, sono usati per ristrutturare una situazione, cosicché, alla fine, si possa validamente affermare che la teoria è adeguata alla situazione”.

Questo tipo di ricerca può svilupparsi secondo due modalità: la prima si sostanzia nell'esame degli episodi della pratica professionale al fine di scoprire il funzionamento del processo di riconoscimento e ristrutturazione, ovvero di spiegazione di situazioni professionali complesse; la seconda, che assumerebbe la forma di “scienza dell'azione”, pone l'attenzione a situazioni uniche e incerte sulle quali non avrebbe effetto l'applicazione di teorie derivate dalla razionalità tecnica.

Nel quarto e ultimo tipo, la “ricerca sul processo di riflessione nel corso dell'azione” (ivi: 324 - 326), ha notevole importanza la percezione, che il soggetto dovrebbe affinare, del sistema di errore che impedisce il passaggio da una teoria ad un'altra, più efficace nell'affrontare situazioni irrisolte. Il ruolo giocato dal timore del fallimento e, più in generale,

---

<sup>91</sup> Fondamentale a tale proposito è stato ed è tuttora il testo: Dal Pra Ponticelli, Maria (a cura di), 1985, *I modelli*

l'influenza delle emozioni sui processi cognitivi rientrano nella riflessione che il professionista effettua nel corso dell'azione tramite domande quali "in che modo adesso sto pensando al compito che voglio eseguire?" e tramite ragionamenti a voce alta per rendere più visibile a se stessi il percorso di pensiero seguito per ricercare la soluzione al problema.

Nella proposta di Schön le quattro tipologie sopra sinteticamente descritte potrebbero reimpostare il rapporto tra professionisti e ricercatori nello sviluppo sincronico e complementare tra teoria e prassi. La "ricerca riflessiva" inoltre può diventare pratica corrente di riflessione nel corso dell'azione da parte dei professionisti singoli o organizzati in gruppo per lo sviluppo di forme di supervisione.

L'autore (ivi: 326 - 327) suggerisce inoltre l'inserimento della "ricerca riflessiva" nei programmi di formazione permanente. In tale ambito le istituzioni della pratica professionale, i servizi sociali nel caso degli assistenti sociali, dovrebbero "considerare se stessi sempre più come centri di ricerca e formazione".

L'attivazione di tali meccanismi virtuosi di sviluppo reciproco tra teoria e prassi non può tuttavia svilupparsi pienamente in un ambiente organizzativo ostile al cambiamento. Le organizzazioni formali, interessate alla stabilità e prevedibilità della propria "vita", usualmente oppongono resistenza alla riflessione nel corso dell'azione, in quanto quest'ultima è pur sempre una modalità potenzialmente eversiva di un certo ordine. A proposito delle ricadute di tale atteggiamento sulla domanda di formazione permanente nel Servizio Sociale ci si è soffermati nel terzo capitolo quando si è rilevata una diffusa attenzione da parte degli enti agli aspetti formali e di adempimento burocratico della formazione, piuttosto che agli aspetti sostanziali di quest'ultima.

Tuttavia anche le organizzazioni dei servizi alla persona, investite da cambiamenti di portata ben più ampia e generale, si trovano oggi a dover cogliere anche l'aspetto di opportunità, e non solo di problematicità, insito nell'apprendimento organizzativo condotto da professionisti riflessivi.

Tornando a Schön (ivi: 338 - 340) è interessante notare che una delle esemplificazioni portate per illustrare tale cambiamento d'ottica è quella dell'assistente sociale visto, in una realtà statunitense su questi aspetti non molto diversa da quella italiana, schiacciato da adempimenti burocratici ed esigenze di riduzione dei costi che lo fanno sentire "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 linea di montaggio” (ivi: 339).

Allora, secondo l'autore, in contrasto con l'enfasi burocratica normalmente posta su “procedure uniformi, misure oggettive di prestazione e sistemi di controllo imperniati sul rapporto centro/periferia”, un'istituzione riflessiva dovrebbe dare elevata priorità a “procedure flessibili, risposte differenziate, valutazione qualitativa di processi complessi e responsabilità decentrate di giudizi e azioni” (ivi: 340).

In tale dinamica la formazione professionale si può inserire come momento privilegiato di sviluppo e di crescita del professionista capace di riflettere nel corso dell'azione e, conseguentemente, di ricomporre quelle fratture tra azione e teoria, tra organizzazione e disordine creativo, tra innovazione e conservazione che troppe volte conducono alla realizzazione di interventi lontani dall'essere risposte efficaci alla sofferenza e al bisogno di chi chiede aiuto ai servizi sociali.

## Conclusioni

Con il presente lavoro si è inteso esaminare il fenomeno della formazione permanente nel Servizio Sociale, approfondendo il rapporto di questa con lo sviluppo delle competenze professionali e con l'esercizio di pratiche riflessive da parte degli operatori. In tale ambito alcuni utili elementi di riflessione sono stati raccolti costruendo uno specifico strumento di rilevazione della "customer satisfaction" somministrato ad un gruppo di assistenti sociali alcuni mesi dopo la conclusione di un corso di aggiornamento.

Il percorso teorico tracciato ha preso avvio da alcune considerazioni generali sulla formazione permanente e le connesse problematiche valutative. E' stato rilevato che il crescente ruolo assunto nella società post-moderna dai processi formativi in servizio si è accompagnato ad una idea di *long-life learning* correlata ad una nuova visione - sostenuta, tra gli altri, da Demetrio (1990 e 1997) - della "formatività" dell'adulto. Quest'ultimo, anche grazie ai contributi teorici sviluppati nell'ambito dell'"andragogia" di Knowles (1993 e 1996), viene riconosciuto capace di apprendimento continuo e di apertura a ciò che è nuovo e che può dare adeguata risposta non solo ai bisogni formativi inerenti la sfera aziendale o professionale, ma anche a quelli di carattere esistenziale, in altre parole ai bisogni della persona presa nella sua globalità. Anche per tale ragione, la formazione nelle società post-industriali, adattando i ruoli degli individui al sistema complessivo, ma anche fornendo alle singole soggettività possibili strumenti per trasformare il sistema, non può essere descritta con un unico modello di riferimento esplicativo di un suo rapporto con la società (a tale proposito è stata ripresa la sintesi proposta da Maggi, 1991a, sui principali filoni teorici sviluppati sul rapporto tra formazione e sistemi sociali), ma sembra interpretabile solo con relazioni di interdipendenza e multidimensionalità. Quest'ultimo aspetto, ovvero la rinuncia ad un modello "standard" e il riconoscimento dell'opportunità di un adeguato pluralismo metodologico, appare anche come la più probabile via d'uscita da una sorta di crisi della valutazione della formazione, attribuibile forse all'ampia, e per alcuni versi eccessiva, gamma di metodologie elaborate in parallelo allo sviluppo qualitativo e quantitativo della formazione stessa.

Successivamente l'argomento introdotto è stato più ampiamente sviluppato con specifico riferimento al Servizio Sociale. Tuttavia a tale proposito, dopo aver rilevato che l'attenzione alla globalità della persona e il ribadire l'importanza di un continuo raccordo tra prassi e teoria nell'ambito dell'esercizio della propria professionalità sono stati elementi sempre presenti nella tradizione del Servizio Sociale italiano del secondo dopoguerra, si è dovuta riscontrare una scarsa produzione in letteratura su tale argomento. Tale vuoto,

parzialmente colmato da alcune pubblicazioni che però solo di rado sono specificatamente centrate sul tema in argomento (risultano particolarmente significativi i contributi di Dal Pra, 1980, 1981, 1987 e 2000, Ferrario, 1996, Giraldo, 1993 e Vecchiato, 1990, 1995 e 2000), è tanto più sensibile se correlato ad alcune specificità della formazione permanente per gli assistenti sociali che vanno individuate soprattutto:

- nell’inserimento di questi operatori in servizi alla persona gestiti in grandissima parte da enti pubblici, o comunque *non profit*,
- nel forte intreccio tra aspetti valoriali e contenuti formativi,
- nel forte legame tra assistente sociale e organizzazione di appartenenza,
- nell’esigenza di momenti di formazione interprofessionale legati ad un’operatività che cerca di ricomporre la complessità della persona-utente mediante il ricorso a forme strutturate e permanenti di lavoro tra diversi professionisti,
- in una formazione di base universitaria che solo recentemente ha trovato una sua definitiva collocazione tramite la formulazione di *curricula* accademici articolati secondo una specifica visione di “ciò che serve sapere” per fare l’assistente sociale.

Lo studio dell’evoluzione di tali iniziative di formazione in servizio realizzate in Italia ha messo in evidenza una accentuata disomogeneità territoriale, tuttora presente con riferimento all’asse Nord – Sud, e ha condotto ad identificare due eventi che hanno segnato più in profondità la successione temporale di tale sviluppo: l’attuazione delle riforme del sistema dei servizi sociali e sanitari degli anni settanta e, poco meno di venti anni dopo, l’approvazione delle norme che hanno assegnato alle università l’esclusiva del rilascio dei titoli di base per l’esercizio della professione di assistente sociale.

L’ultima e più attuale delle tre fasi di sviluppo definite sulla base delle cesure prodotte da questi due avvenimenti sembra essere caratterizzata da un peculiare assetto della domanda e dell’offerta di formazione.

Relativamente a quest’ultima il quadro dei soggetti erogatori di corsi e seminari per gli operatori dei servizi sociali è stato notevolmente modificato dal venire meno alla fine degli anni ottanta delle Scuole di Servizio Sociale che accanto ai corsi di base spesso proponevano anche iniziative di formazione permanente.

Poi, pur concordando in ampia parte sulla definizione di “mito che fornisce ai formatori l’illusione del rigore scientifico” attribuita all’analisi dei bisogni da Contessa (1993: 53), è sembrato utile tracciare un quadro, seppur non esaustivo, della domanda di iniziative formative raccogliendo le più evidenti istanze provenienti dagli operatori e dalle loro organizzazioni di appartenenza. A proposito di queste ultime va rilevato il rischio che gli

obblighi di aggiornamento professionale sanciti dalla normativa per molti degli operatori dei servizi alla persona vengano ottemperati solo su di un piano formale, senza così essere risorsa utile all'incremento delle competenze professionali e, conseguentemente, della qualità delle prestazioni erogate. Esempificazioni di un più generale rischio di tali effetti paradossali sono stati riscontrati nel programma di Educazione Continua in Medicina (ECM) obbligatorio per il personale delle Aziende Sanitarie, anche se non ancora per gli assistenti sociali, e nella crescente diffusione tra le agenzie formative dei sistemi di certificazioni di qualità ISO 9000.

La ricerca di modalità che possano rendere la formazione permanente uno strumento di effettivo incremento delle competenze professionali ha condotto al riconoscimento della formazione stessa quale spazio privilegiato per lo sviluppo di abitudini di riflessività che, sul modello del “professionista riflessivo” descritto da Schön (1993), conducano alla “costruzione” di un assistente sociale capace di apprendere nel corso dell'azione. A questo proposito va sottolineato che la pratica riflessiva, ampiamente valorizzata anche da molti esperti di Servizio Sociale, va coltivata con una metodologia di “ricerca riflessiva” (a tale proposito Schön individua quattro tipologie specifiche) che non sia lasciata all'improvvisazione e che conduca alla costruzione di nuovi saperi, alla valorizzazione dell'esperienza e alla realizzazione di azioni che, tramite un accorto dosaggio di conservazione e innovazione, incorporino nelle azioni successive gli esiti di tale esercizio di consapevolezza.

Nel realizzare tutto questo sembra utile il coinvolgimento dell'operatore nella valutazione della formazione ricevuta, con specifico riferimento agli effetti riscontrabili sia subito dopo la partecipazione a determinati corsi e seminari, sia a distanza di alcuni mesi dalla loro conclusione. Quando, come nella sperimentazione descritta nel presente elaborato, tale operazione viene effettuata tramite questionari di “*customer satisfaction*”, nonostante i limiti di tale strumento, sia chi eroga che chi riceve formazione può acquisire stimoli di sicura utilità nel migliorare le proprie competenze professionali e la qualità delle prestazioni erogate.

## Appendice 1 - Tabelle dettagliate

**Tabella 12 – Questionario somministrato dopo 6 mesi dalla fine del corso – domande chiuse: dati validi, dati mancanti, media, moda, deviazione standard, valori minimi, valori massimi**

Domanda	Validi	Mancanti	Media	Moda	Deviazione std.	Minimo	Massimo
1. Quanto è in accordo o in disaccordo con la seguente frase? Il corso mi sta aiutando ad orientarmi meglio nella mia professione	26	0	3,50	4	0,812	2	5
2. Quanto è in accordo o in disaccordo con la seguente frase? Il corso valeva il tempo che vi ho investito	26	0	3,88	4	0,952	1	5
3. Quanto è in accordo o in disaccordo con la seguente frase? Complessivamente è stato un buon corso	26	0	3,85	4	0,967	1	5
4. Quanto è in accordo o in disaccordo con la seguente frase? Rifarei il corso	26	0	3,19	3	1,266	1	5
5. Quanto è in accordo o in disaccordo con la seguente frase? Consiglierei anche ad altri colleghi di frequentare il corso	26	0	3,96	4(a)	0,999	1	5
6. Rispetto al giudizio da Lei fornito alcuni mesi fa alla conclusione del corso sulla seguente affermazione Le sembra di aver cambiato opinione? Il corso mi sta aiutando ad orientarmi meglio nella mia professione	25	1	1,32	1	0,557	1	3
7. Rispetto al giudizio da Lei fornito alcuni mesi fa alla conclusione del corso sulla seguente affermazione Le sembra di aver cambiato opinione? Il corso valeva il tempo che vi ho investito	25	1	1,28	1	0,458	1	2
8. Rispetto al giudizio da Lei fornito alcuni mesi fa alla conclusione del corso sulla seguente affermazione Le sembra di aver cambiato opinione? Complessivamente è stato un buon corso	25	1	1,32	1	0,557	1	3
9. Dalla conclusione del corso ad oggi, Le è capitato di ricordare alcuni contenuti appresi durante il corso con colleghi che lo avevano frequentato con Lei?	26	0	1,19	1	0,402	1	2
10. Circa quante volte Le è capitato di ricordare alcuni contenuti appresi durante il corso con colleghi che lo avevano frequentato con Lei?	11	15	3,36	3	2,378	1	10
11. Il ricordare con i colleghi Le è stato utile per affrontare meglio alcuni aspetti della Sua operatività?	23	3	3,17	3	0,717	1	4
12. Dalla conclusione del corso ad oggi, Le è capitato di rivedere gli appunti presi durante il corso?	25	1	1,68	2	0,476	1	2
13. Circa quante volte Le è capitato di rivedere gli appunti presi durante il corso?	8	18	2,38	2	1,302	1	5
14. Il rivedere gli appunti Le è stato utile per affrontare meglio alcuni aspetti della Sua operatività?	8	18	3,13	4	1,126	1	4
15. Dalla conclusione del corso ad oggi, Le è capitato di rivedere il materiale didattico raccolto durante il corso?	23	3	1,83	2	1,23	1	7
16. Circa quante volte Le è capitato di rivedere il materiale didattico raccolto durante il corso?	7	19	2,71	2	1,113	2	5
17. Il rivedere il materiale didattico Le è stato utile per affrontare meglio alcuni aspetti della Sua operatività?	11	15	3,18	4	0,982	1	4
18. Ritieni di aver appreso qualcosa di utile durante il corso?	25	1	4,12	4	0,6	2	5
19. Se ha risposto "poco utile" o "per nulla utile", perché?	1	25	1	1		1	1
20. Quali sono gli aspetti di ciò che ha appreso nel corso che in questi mesi le sono risultati più utili?	12	14	1	1	0	1	1
21. Utili, per quali motivi?	12	14	1,17	1	0,577	1	3
22. Ritieni di aver modificato a tutt'oggi la Sua pratica di lavoro come risultato di ciò che ha appreso?	23	3	2,65	2	1,112	1	5
23. Se non ha modificato la Sua pratica di lavoro: perché?	8	18	1	1	0	1	1
24. Se sì, può descrivere una particolare situazione?	6	20	1,17	1	0,408	1	2
25. Le sembra che a seguito del corso siano variate alcune delle Sue competenze professionali ? competenze di realizzazione e operative	24	2	2,42	3	1,1	1	4
26. Le sembra che a seguito del corso siano variate alcune delle Sue competenze professionali ? competenza di assistenza e servizio	22	4	2,18	2	0,958	1	5
27. Le sembra che a seguito del corso siano variate alcune delle Sue competenze professionali ? competenze d'influenza	22	4	2,5	3	1,058	1	5
28. Le sembra che a seguito del corso siano variate alcune delle Sue competenze professionali ? competenze manageriali	24	2	2,29	3	0,859	1	4
29. Le sembra che a seguito del corso siano variate alcune delle Sue competenze professionali ? competenze cognitive	25	1	2,84	3	1,106	1	5
30. Le sembra che a seguito del corso siano variate alcune delle Sue competenze professionali ? competenze di efficacia personale	24	2	2,67	3	1,09	1	5
31. Il corso avrebbe potuto essere più utile al Suo lavoro se il docente fosse stato un altro	26	0	1,54	1	0,989	1	4
32. Il corso avrebbe potuto essere più utile al Suo lavoro se il docente fosse stato un esperto di altra disciplina	24	2	1,42	1	0,83	1	4

Domanda	Validi	Mancanti	Media	Moda	Deviazione std.	Minimo	Massimo
33. Il corso avrebbe potuto essere più utile al Suo lavoro se ci fosse stato più tempo per la discussione	26	0	3,12	3	1,107	1	5
34. Il corso avrebbe potuto essere più utile al Suo lavoro se ci fosse stato più tempo per fare domande al docente	26	0	2,88	3	1,306	1	5
35. Il corso avrebbe potuto essere più utile al Suo lavoro se ci fosse stato più tempo per fare dei lavori in gruppo	26	0	2,23	1	1,451	1	5
36. Il corso avrebbe potuto essere più utile al Suo lavoro se il corso fosse durato più tempo	26	0	2,81	3(a)	1,234	1	5
37. Il corso avrebbe potuto essere più utile al Suo lavoro se i contenuti fossero stati più approfonditi	26	0	2,88	4	1,306	1	5
38. Il corso avrebbe potuto essere più utile al Suo lavoro se vi avessero partecipato, in qualità di corsisti, anche operatori di altre professionalità	26	0	2,46	1	1,555	1	5
39. Il corso avrebbe potuto essere più utile al Suo lavoro se fosse stato dato più materiale didattico	26	0	2,85	3(a)	1,19	1	5
40. Il corso avrebbe potuto essere più utile al Suo lavoro se fosse stato approfondito il tema del (completare)	9	17	13,44	4	20,773	1	50
41. Il corso avrebbe potuto essere più utile al Suo lavoro se l'organizzazione del Suo ente/servizio Le avesse consentito di utilizzare le conoscenze apprese durante il corso	23	3	2,96	3(a)	1,364	1	5

(a) Esistono più mode. Viene visualizzato il valore più piccolo

**Tabella 13 - Domanda 1. Quanto è in accordo o in disaccordo con la seguente frase? Il corso mi sta aiutando ad orientarmi meglio nella mia professione**

	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi 2	3	11,5	11,5	11,5
3	9	34,6	34,6	46,2
4	12	46,2	46,2	92,3
5 (pienamente d'accordo)	2	7,7	7,7	100,0
Totale	26	100,0	100,0	

**Tabella 14 - Domanda 2. Quanto è in accordo o in disaccordo con la seguente frase? Il corso valeva il tempo che vi ho investito**

	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi 1 (pienamente in disaccordo)	1	3,8	3,8	3,8
3	7	26,9	26,9	30,8
4	11	42,3	42,3	73,1
5 (pienamente d'accordo)	7	26,9	26,9	100,0
Totale	26	100,0	100,0	



**Tabella 15 - Domanda 3. Quanto è in accordo o in disaccordo con la seguente frase? Complessivamente è stato un buon corso**

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	1 (pienamente in disaccordo)	1	3,8	3,8	3,8
	2	1	3,8	3,8	7,7
	3	5	19,2	19,2	26,9
	4	13	50,0	50,0	76,9
	5 (pienamente d'accordo)	6	23,1	23,1	100,0
	Totale	26	100,0	100,0	

**Tabella 16 - Domanda 4. Quanto è in accordo o in disaccordo con la seguente frase? Rifarei il corso**

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	1 (pienamente in disaccordo)	3	11,5	11,5	11,5
	2	4	15,4	15,4	26,9
	3	9	34,6	34,6	61,5
	4	5	19,2	19,2	80,8
	5 (pienamente d'accordo)	5	19,2	19,2	100,0
	Totale	26	100,0	100,0	

**Tabella 17 - Domanda 5. Quanto è in accordo o in disaccordo con la seguente frase? Consiglierei anche ad altri colleghi di frequentare il corso**

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	1 (pienamente in disaccordo)	1	3,8	3,8	3,8
	3	7	26,9	26,9	30,8
	4	9	34,6	34,6	65,4
	5 (pienamente d'accordo)	9	34,6	34,6	100,0
	Totale	26	100,0	100,0	

**Tabella 18 - Domanda 6. Rispetto al giudizio da Lei fornito alcuni mesi fa alla conclusione del corso sulla seguente affermazione *Le sembra di aver cambiato opinione? Il corso mi sta aiutando ad orientarmi meglio nella mia professione***

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	no, non ho cambiato opinione	18	69,2	72,0	72,0
	sì, ora il mio giudizio è più favorevole	6	23,1	24,0	96,0
	sì, ora il mio giudizio è meno favorevole	1	3,8	4,0	100,0
	Totale	25	96,2	100,0	
Mancanti	Mancante di sistema (non risponde)	1	3,8		
Totale		26	100,0		

**Tabella 19 - Domanda 7. Rispetto al giudizio da Lei fornito alcuni mesi fa alla conclusione del corso sulla seguente affermazione *Le sembra di aver cambiato opinione? Il corso valeva il tempo che vi ho investito***

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	no, non ho cambiato opinione	18	69,2	72,0	72,0
	sì, ora il mio giudizio è più favorevole	7	26,9	28,0	100,0
	Totale	25	96,2	100,0	
Mancanti	Mancante di sistema (non risponde)	1	3,8		
Totale		26	100,0		

**Tabella 20 - Domanda 8. Rispetto al giudizio da Lei fornito alcuni mesi fa alla conclusione del corso sulla seguente affermazione *Le sembra di aver cambiato opinione? Complessivamente è stato un buon corso***

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	no, non ho cambiato opinione	18	69,2	72,0	72,0
	sì, ora il mio giudizio è più favorevole	6	23,1	24,0	96,0
	sì, ora il mio giudizio è meno favorevole	1	3,8	4,0	100,0
	Totale	25	96,2	100,0	
Mancanti	Mancante di sistema (non risponde)	1	3,8		
Totale		26	100,0		

**Tabella 21 - Domanda 9. Dalla conclusione del corso ad oggi, Le è capitato di ricordare alcuni contenuti appresi durante il corso con colleghi che lo avevano frequentato con Lei?**

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	si	21	80,8	80,8	80,8
	no	5	19,2	19,2	100,0
	Totale	26	100,0	100,0	

**Tabella 22 - Domanda 10. Circa quante volte Le è capitato di ricordare alcuni contenuti appresi durante il corso con colleghi che lo avevano frequentato con Lei?**

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	1	1	3,8	9,1	9,1
	2	3	11,5	27,3	36,4
	3	4	15,4	36,4	72,7
	4	2	7,7	18,2	90,9
	10	1	3,8	9,1	100,0
	Totale	11	42,3	100,0	
Mancanti	Mancante di sistema (non risponde)	15	57,7		
Totale		26	100,0		

**Tabella 23 - Domanda 11. Il ricordare con i colleghi Le è stato utile per affrontare meglio alcuni aspetti della Sua operatività?**

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	1 (per nulla utile)	1	3,8	4,3	4,3
	2	1	3,8	4,3	8,7
	3	14	53,8	60,9	69,6
	4	7	26,9	30,4	100,0
	Totale	23	88,5	100,0	
Mancanti	Mancante di sistema (non risponde)	3	11,5		
Totale		26	100,0		

**Tabella 24 - Domanda 12. Dalla conclusione del corso ad oggi, Le è capitato di rivedere gli appunti presi durante il corso?**

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	si	8	30,8	32,0	32,0
	no	17	65,4	68,0	100,0
	Totale	25	96,2	100,0	
Mancanti	Mancante di sistema (non risponde)	1	3,8		
Totale		26	100,0		

**Tabella 25 - Domanda 13. Circa quante volte Le è capitato di rivedere gli appunti presi durante il corso?**

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	1	2	7.7	25,0	25,0
	2	3	11,5	37,5	62,5
	3	2	7.7	25,0	87,5
	5	1	3.8	12,5	100,0
	Totale	8	30.8	100,0	
Mancanti	Mancante di sistema (non risponde)	18	69.2		
Totale		26	100.0		

**Tabella 26 - Domanda 14. Il rivedere gli appunti Le è stato utile per affrontare meglio alcuni aspetti della Sua operatività?**

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	1 (per nulla utile)	1	3.8	12,5	12,5
	2	1	3.8	12,5	25,0
	3	2	7.7	25,0	50,0
	4	4	15.4	50,0	100,0
	Totale	8	30.8	100,0	
Mancanti	Mancante di sistema (non risponde)	18	69.2		
Totale		26	100.0		

**Tabella 27 - Domanda 15. Dalla conclusione del corso ad oggi, Le è capitato di rivedere il materiale didattico raccolto durante il corso?**

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	sì	9	34.6	39,1	39,1
	no	13	50.0	56.5	95.7
	7	1	3.8	4,3	100,0
	Totale	23	88.5	100,0	
Mancanti	Mancante di sistema (non risponde)	3	11.5		
Totale		26	100.0		

**Tabella 28 - Domanda 16. Circa quante volte Le è capitato di rivedere il materiale didattico raccolto durante il corso?**

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	2	4	15,4	57,1	57,1
	3	2	7,7	28,6	85,7
	5	1	3,8	14,3	100,0
	Totale	7	26,9	100,0	
Mancanti	Mancante di sistema (non risponde)	19	73,1		
Totale		26	100,0		

**Tabella 29 - Domanda 17. Il rivedere il materiale didattico Le è stato utile per affrontare meglio alcuni aspetti della Sua operatività?**

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	1 (per nulla utile)	1	3,8	9,1	9,1
	2	1	3,8	9,1	18,2
	3	4	15,4	36,4	54,5
	4	5	19,2	45,5	100,0
	Totale	11	42,3	100,0	
Mancanti	Mancante di sistema (non risponde)	15	57,7		
Totale		26	100,0		

**Tabella 30 - Domanda 18. Ritieni di aver appreso qualcosa di utile durante il corso?**

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	poco	1	3,8	4,0	4,0
	abbastanza utile	19	73,1	76,0	80,0
	molto di utile	5	19,2	20,0	100,0
	Totale	25	96,2	100,0	
Mancanti	Mancante di sistema (non risponde)	1	3,8		
Totale		26	100,0		

**Tabella 31 - Domanda 22. Ritiene di aver modificato a tutt'oggi la Sua pratica di lavoro come risultato di ciò che ha appreso?**

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	1 (per nulla)	3	11,5	13,0	13,0
	2	9	34,6	39,1	52,2
	3	5	19,2	21,7	73,9
	4	5	19,2	21,7	95,7
	5 (moltissimo)	1	3,8	4,3	100,0
	Totale	23	88,5	100,0	
Mancanti	Mancante di sistema (non risponde)	3	11,5		
Totale		26	100,0		

**Tabella 32 - Domanda 25 Le sembra che a seguito del corso siano variate alcune delle Sue competenze professionali ? competenze di realizzazione e operative**

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	1 (per nulla)	7	26,9	29,2	29,2
	2	4	15,4	16,7	45,8
	3	9	34,6	37,5	83,3
	4	4	15,4	16,7	100,0
	Totale	24	92,3	100,0	
Mancanti	Mancante di sistema (non risponde)	2	7,7		
Totale		26	100,0		

**Tabella 33 - Domanda 26. Le sembra che a seguito del corso siano variate alcune delle Sue competenze professionali ? competenza di assistenza e servizio**

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	1 (per nulla)	5	19,2	22,7	22,7
	2	10	38,5	45,5	68,2
	3	6	23,1	27,3	95,5
	5 (moltissimo)	1	3,8	4,5	100,0
	Totale	22	84,6	100,0	
Mancanti	Mancante di sistema (non risponde)	4	15,4		
Totale		26	100,0		

**Tabella 34 - Domanda 27. Le sembra che a seguito del corso siano variate alcune delle Sue competenze professionali ? competenze d'influenza**

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	1 (per nulla)	4	15,4	18,2	18,2
	2	7	26,9	31,8	50,0
	3	8	30,8	36,4	86,4
	4	2	7,7	9,1	95,5
	5 (moltissimo)	1	3,8	4,5	100,0
	Totale	22	84,6	100,0	
Mancanti	Mancante di sistema (non risponde)	4	15,4		
Totale		26	100,0		

**Tabella 35 - Domanda 28. Le sembra che a seguito del corso siano variate alcune delle Sue competenze professionali ? competenze manageriali**

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	1 (per nulla)	5	19,2	20,8	20,8
	2	8	30,8	33,3	54,2
	3	10	38,5	41,7	95,8
	4	1	3,8	4,2	100,0
	Totale	24	92,3	100,0	
Mancanti	Mancante di sistema (non risponde)	2	7,7		
Totale		26	100,0		

**Tabella 36 - Domanda 29. Le sembra che a seguito del corso siano variate alcune delle Sue competenze professionali ? competenze cognitive**

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	1 (per nulla)	4	15,4	16,0	16,0
	2	4	15,4	16,0	32,0
	3	10	38,5	40,0	72,0
	4	6	23,1	24,0	96,0
	5 (moltissimo)	1	3,8	4,0	100,0
	Totale	25	96,2	100,0	
Mancanti	Mancante di sistema (non risponde)	1	3,8		
Totale		26	100,0		

**Tabella 37 - Domanda 30. Le sembra che a seguito del corso siano variate alcune delle Sue competenze professionali ? competenze di efficacia personale**

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	1 (per nulla)	4	15,4	16,7	16,7
	2	6	23,1	25,0	41,7
	3	9	34,6	37,5	79,2
	4	4	15,4	16,7	95,8
	5 (moltissimo)	1	3,8	4,2	100,0
	Totale	24	92,3	100,0	
Mancanti	Mancante di sistema (non risponde)	2	7,7		
Totale		26	100,0		

**Tabella 38 - Domanda 31. Il corso avrebbe potuto essere più utile al Suo lavoro se il docente fosse stato un altro**

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	1 (pienamente in disaccordo)	19	73,1	73,1	73,1
	2	2	7,7	7,7	80,8
	3	3	11,5	11,5	92,3
	4	2	7,7	7,7	100,0
	Totale	26	100,0	100,0	

**Tabella 39 - Domanda 32. Il corso avrebbe potuto essere più utile al Suo lavoro se il docente fosse stato un esperto di altra disciplina**

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	1 (pienamente in disaccordo)	18	69,2	75,0	75,0
	2	3	11,5	12,5	87,5
	3	2	7,7	8,3	95,8
	4	1	3,8	4,2	100,0
	Totale	24	92,3	100,0	
Mancanti	Mancante di sistema (non risponde)	2	7,7		
Totale		26	100,0		



**Tabella 40 - Domanda 33. Il corso avrebbe potuto essere più utile al Suo lavoro se ci fosse stato più tempo per la discussione**

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	1 (pienamente in disaccordo)	2	7,7	7,7	7,7
	2	5	19,2	19,2	26,9
	3	10	38,5	38,5	65,4
	4	6	23,1	23,1	88,5
	5 (pienamente d'accordo)	3	11,5	11,5	100,0
	Totale	26	100,0	100,0	

**Tabella 41 - Domanda 34. Il corso avrebbe potuto essere più utile al Suo lavoro se ci fosse stato più tempo per fare domande al docente**

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	1 (pienamente in disaccordo)	5	19,2	19,2	19,2
	2	5	19,2	19,2	38,5
	3	7	26,9	26,9	65,4
	4	6	23,1	23,1	88,5
	5 (pienamente d'accordo)	3	11,5	11,5	100,0
	Totale	26	100,0	100,0	

**Tabella 42 - Domanda 35. Il corso avrebbe potuto essere più utile al Suo lavoro se ci fosse stato più tempo per fare dei lavori in gruppo**

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	1 (pienamente in disaccordo)	12	46,2	46,2	46,2
	2	5	19,2	19,2	65,4
	3	3	11,5	11,5	76,9
	4	3	11,5	11,5	88,5
	5 (pienamente d'accordo)	3	11,5	11,5	100,0
	Totale	26	100,0	100,0	

**Tabella 43 - Domanda 36. Il corso avrebbe potuto essere più utile al Suo lavoro se il corso fosse durato più tempo**

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	1 (pienamente in disaccordo)	6	23,1	23,1	23,1
	2	3	11,5	11,5	34,6
	3	8	30,8	30,8	65,4
	4	8	30,8	30,8	96,2
	5 (pienamente d'accordo)	1	3,8	3,8	100,0
	Totale	26	100,0	100,0	

**Tabella 44 - Domanda 37. Il corso avrebbe potuto essere più utile al Suo lavoro se i contenuti fossero stati più approfonditi**

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	1 (pienamente in disaccordo)	5	19,2	19,2	19,2
	2	6	23,1	23,1	42,3
	3	4	15,4	15,4	57,7
	4	9	34,6	34,6	92,3
	5 (pienamente d'accordo)	2	7,7	7,7	100,0
	Totale	26	100,0	100,0	

**Tabella 45 - Domanda 38. Il corso avrebbe potuto essere più utile al Suo lavoro se vi avessero partecipato, in qualità di corsisti, anche operatori di altre professionalità**

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	1 (pienamente in disaccordo)	12	46,2	46,2	46,2
	2	2	7,7	7,7	53,8
	3	3	11,5	11,5	65,4
	4	6	23,1	23,1	88,5
	5 (pienamente d'accordo)	3	11,5	11,5	100,0
	Totale	26	100,0	100,0	

**Tabella 46 - Domanda 39. Il corso avrebbe potuto essere più utile al Suo lavoro se fosse stato dato più materiale didattico**

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	1 (pienamente in disaccordo)	5	19,2	19,2	19,2
	2	4	15,4	15,4	34,6
	3	8	30,8	30,8	65,4
	4	8	30,8	30,8	96,2
	5 (pienamente d'accordo)	1	3,8	3,8	100,0
	Totale	26	100,0	100,0	

**Tabella 47 - Domanda 41. Il corso avrebbe potuto essere più utile al Suo lavoro se l'organizzazione del Suo ente/servizio Le avesse consentito di utilizzare le conoscenze apprese durante il corso**

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	1 (pienamente in disaccordo)	5	19,2	21,7	21,7
	2	3	11,5	13,0	34,8
	3	6	23,1	26,1	60,9
	4	6	23,1	26,1	87,0
	5 (pienamente d'accordo)	3	11,5	13,0	100,0
	Totale	23	88,5	100,0	
Mancanti	Mancante di sistema (non risponde)	3	11,5		
Totale		26	100,0		

**Tabella 48 - Risposte alle domande aperte (19, 20, 21, 23, 24, 40, 43)**

<b>Domanda 19 (ragioni poca o nulla utilità):</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>perché il taglio del corso è stato troppo poco operativo troppo slegato dalla realtà</li> </ul>
<b>Domanda 20 (aspetti più utili):</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>affrontare gli aspetti della tenuta della documentazione.</li> <li>alcuni aspetti sono risultati utili rispetto alla consapevolezza dell'operatività.</li> <li>come comportarsi in caso di convocazione presso uffici di polizia (per conto della procura)</li> <li>doveri e competenze cui sono tenuti i pubblici ufficiali, periti nominati dall'autorità giudiziaria, ecc.</li> <li>farmi chiarezza su come agire in talune situazioni.</li> <li>i concetti chiave della tematica</li> <li>il discorso della non obbligatorietà per l'ass. soc. di deporre durante un processo penale.</li> <li>l'obbligo di informare i dirigenti; differenza tra pubblico ufficiale e incaricato di pubblico servizio</li> <li>le conoscenze acquisite relative.</li> <li>mi è stato utile il quadro concettuale di riferimento.</li> <li>riferimenti normativi:</li> <li>ruolo e compiti operatore sociale di fronte a certe notizie.</li> </ul>

**Domanda 21 (motivi utilità):**

- arricchimento del proprio bagaglio culturale professionale ed evitare di incorrere in possibili infrazioni future
- chiarezza sui contenuti e sulla responsabilità
- maggiore certezza circa il da farsi di fronte all'acquisizione di alcune informazioni.
- nei rapporti con polizia e autorità giudiziaria che chiedono copie.
- per completezza d'informazione rispetto al sapere professionale e personale.
- per non agire in modo errato
- per operare in maniera più professionale e con maggior sicurezza (risvolti positivi non solo per l'operazione ma anche per il cittadino –utente).
- rinfrescare la memoria aggiungendo qualche elemento in più
- utile per l'operatività.
- utili per sapersi orientare sui propri diritti-doveri del lavoratore

**Domanda 23 (ragioni mancata modifica pratica di lavoro):**

- ancora alcuna necessità di applicare i contenuti del corso
- i carichi di lavoro non consentono un approfondimento adeguato.
- il corso non ha avuto contenuti tali per modificare la mia pratica di lavoro.
- il ritmo di lavoro e la tipologia di mansioni mi hanno impedito di utilizzare con profitto le conoscenze acquisite.
- perché a grandi linee ero a conoscenza del segreto.
- perché gli elementi di novità non sono stati così sostanziali.
- perché i carichi di lavoro non consentono un approfondimento adeguato.
- situazione contingente sfavorevole per grosse carenze di personale.

**Domanda 24 (situazione modifica pratica di lavoro):**

- curo di più la documentazione e sto maggiormente attenta agli aspetti della privacy.
- la tenuta di notizie riservate dell'autorità rispetto alla richiesta e alle relazioni da inviare a terza persona.
- richiesta di visionare fascicoli da autorità giud. minore.
- temi: usura e sospetto di assunzione sostanze stupefacenti da parte di un minore.

**Domanda 40 (tema da approfondire):**

- conflitto dei doveri.
- conflitto dei doveri.
- in stretta correlazione con il ruolo e i contenuti della professione.
- rapporto con autorità giudiziaria lasciato al segreto prof.
- tutela di documentazione relativa agli utenti.

**Domanda 43 (ulteriori giudizi):**

- il corso a mio giudizio è stato buono sia nei contenuti che nell'esposizione degli stessi. Il docente è riuscito a stimolare la partecipazione. Quello di cui ho sentito maggiormente la carenza è stato lo spazio per il dibattito.
- il corso era più di tipo informativo sulla legge e sulla sua interpretazione. il docente come sempre è stato competente e esaustivo, però sulla quotidianità del lavoro non ho ancora potuto mettere in pratica ciò che è stato spiegato. Il corso comunque mi ha dato un'informazione in più per quando o se avrò bisogno.
- nell'espletamento quotidiano della professione manca lo spazio per la riflessione . l'organizzazione del lavoro è sempre sull'emergenza.
- personalmente avrei ritenuto utile che il corso prevedesse una parte di lavoro di gruppo.
- sono passati troppi mesi per fare delle riflessioni più approfondite; manca in servizio un tempo per la rielaborazione teorica in quanto c'è spazio solo per la pratica.

Titolo e codice del corso *Il segreto professionale degli assistenti sociali (cod. 16/02)*

SECONDO QUESTIONARIO DI VALUTAZIONE

(da compilare dopo alcuni mesi dalla conclusione del corso)

Con questa scheda e con l'aiuto dei partecipanti si intende approfondire la valutazione del corso a distanza di alcuni mesi dalla sua conclusione.

Di seguito sono riportate alcune domande chiuse (per le quali si chiede di barrare la casella scelta) e alcune aperte (per le quali si chiede di dare una sintetica risposta nell'apposito spazio).

Il questionario è anonimo. I dati saranno inoltre elaborati in forma aggregata senza che sia possibile risalire in alcun modo ai singoli rispondenti.

La Sua collaborazione sarà particolarmente utile per migliorare l'offerta di futura formazione. Grazie!

Data di compilazione del questionario		I	I	I	I
<b>Quanto è in accordo o in disaccordo con ciascuna delle seguenti affermazioni inerenti al corso frequentato?</b>					
1. Il corso mi sta aiutando ad orientarmi meglio nella mia professione	<input type="checkbox"/>	(pienamente in disaccordo)			
	<input type="checkbox"/>				
	<input type="checkbox"/>				
	<input type="checkbox"/>	(pienamente d'accordo)			
2. Il corso valeva il tempo che vi ho investito	<input type="checkbox"/>	(pienamente in disaccordo)			
	<input type="checkbox"/>				
	<input type="checkbox"/>				
	<input type="checkbox"/>	(pienamente d'accordo)			
3. Complessivamente è stato un buon corso	<input type="checkbox"/>	(pienamente in disaccordo)			
	<input type="checkbox"/>				
	<input type="checkbox"/>				
	<input type="checkbox"/>	(pienamente d'accordo)			
4. Rifarei il corso	<input type="checkbox"/>	(pienamente in disaccordo)			
	<input type="checkbox"/>				
	<input type="checkbox"/>				
	<input type="checkbox"/>	(pienamente d'accordo)			

5. Consiglierei anche ad altri colleghi di frequentare il corso	<input type="checkbox"/>		
	<input type="checkbox"/>		
	<input type="checkbox"/>	(pienamente d'accordo)	
<b>Rispetto al giudizio da Lei fornito alcuni mesi fa alla conclusione del corso sulle seguenti affermazioni Le sembra di aver cambiato opinione?</b>			
6. Il corso mi sta aiutando ad orientarmi meglio nella mia professione	<input type="checkbox"/>	no, non ho cambiato opinione	
	<input type="checkbox"/>	sì, il mio giudizio ora è <u>più favorevole</u> di quello espresso alla conclusione del corso	
	<input type="checkbox"/>	sì, il mio giudizio ora è <u>meno favorevole</u> di quello espresso alla conclusione del corso	
7. Il corso valeva il tempo che vi ho investito	<input type="checkbox"/>	no, non ho cambiato opinione	
	<input type="checkbox"/>	sì, il mio giudizio ora è <u>più favorevole</u> di quello espresso alla conclusione del corso	
	<input type="checkbox"/>	sì, il mio giudizio ora è <u>meno favorevole</u> di quello espresso alla conclusione del corso	
8. Complessivamente è stato un buon corso	<input type="checkbox"/>	no, non ho cambiato opinione	
	<input type="checkbox"/>	sì, il mio giudizio ora è <u>più favorevole</u> di quello espresso alla conclusione del corso	
	<input type="checkbox"/>	sì, il mio giudizio ora è <u>meno favorevole</u> di quello espresso alla conclusione del corso	
<b>Dalla conclusione del corso ad oggi, Le è capitato di</b>			
9. ricordare alcuni contenuti appresi durante il corso con colleghi che lo avevano frequentato con Lei?	1. <input type="checkbox"/> sì	2. <input type="checkbox"/> no	
10. Se sì, circa quante volte?	I      I		
11. Se sì, il ricordare con i colleghi Le è stato utile per affrontare meglio alcuni aspetti della Sua operatività?	<input type="checkbox"/>	(per nulla utile)	
	<input type="checkbox"/>		
	<input type="checkbox"/>		
	<input type="checkbox"/>	(utilissimo)	
12. rivedere gli appunti presi durante il corso?	1. <input type="checkbox"/> sì	2. <input type="checkbox"/> no	
13. Se sì, circa quante volte?	I      I		

stato utile per affrontare meglio alcuni aspetti della Sua operatività?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> (utilissimo)
15. rivedere il materiale didattico raccolto durante il corso?	1. <input type="checkbox"/> sì                      2. <input type="checkbox"/> no
16. Se sì, circa quante volte?	1. _____ 1
17. Se sì, il rivedere il materiale didattico Le è stato utile per affrontare meglio alcuni aspetti della Sua operatività?	<input type="checkbox"/> (per nulla utile) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> (utilissimo)
18. Ritiene di aver appreso qualcosa di utile durante il corso?	<input type="checkbox"/> (per niente) <input type="checkbox"/> (poco) <input type="checkbox"/> (così così) <input type="checkbox"/> (abbastanza utile) <input type="checkbox"/> (molto di utile)
19. Se ha risposto "poco utile" o "per nulla utile", perché?	      
20. Quali sono gli aspetti di ciò che ha appreso nel corso che in questi mesi le sono risultati più utili?	      
21. Utili, per quali motivi?	     
22. Ritiene di aver modificato a tutt'oggi la Sua pratica di lavoro come risultato di ciò che ha appreso?	<input type="checkbox"/> (per nulla) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> (moltissimo)
23. Se non ha modificato la Sua pratica di lavoro: perché?	    

<b>Le sembra che a seguito del corso siano variate alcune delle Sue competenze professionali nelle seguenti aree?</b>	
<i>competenze di realizzazione e operative (25)</i> (sono quelle che si riferiscono alla predisposizione ad agire, più per eseguire compiti che per influenzare gli altri. Comprendono: l'orientamento al risultato, l'attenzione all'ordine e alla qualità, lo spirito di iniziativa e la ricerca delle informazioni)	<input type="checkbox"/> (per nulla) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> (moltissimo)
<i>competenza di assistenza e servizio (26)</i> (sono caratterizzate dal desiderio di aiutare o servire gli altri, cercando di comprendere le loro preoccupazioni, interessi e bisogni. Comprendono: sensibilità interpersonale e orientamento al cliente)	<input type="checkbox"/> (per nulla) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> (moltissimo)
<i>competenze d'influenza (27)</i> (riflettono l'interesse ad avere un'influenza o un effetto sugli altri. Comprendono: persuasività e influenza, consapevolezza organizzativa e costruzione di relazioni)	<input type="checkbox"/> (per nulla) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> (moltissimo)
<i>competenze manageriali (28)</i> (sono sostanzialmente un sottogruppo specializzato delle competenze d'influenza, in quanto esprimono l'intenzione di avere specifici effetti. Comprendono: sviluppo degli altri, assertività e uso del potere formale, lavoro di gruppo e cooperazione, leadership del gruppo)	<input type="checkbox"/> (per nulla) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> (moltissimo)
<i>competenze cognitive (29)</i> (rappresentano una versione intellettuale delle competenze operative e si riferiscono a quanto si fa per capire una situazione, un compito, un problema, un'opportunità o un corpo di conoscenze. Comprendono: pensiero analitico, pensiero concettuale e capacità tecnico/professionale)	<input type="checkbox"/> (per nulla) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> (moltissimo)
<i>competenze di efficacia personale (30)</i> (riflettono un aspetto della maturità di una persona di fronte agli altri al lavoro. Comprendono: autocontrollo, fiducia in sé, flessibilità e impegno verso l'organizzazione)	<input type="checkbox"/> (per nulla) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> (moltissimo)



## Bibliografia

AA.VV., 1981, *Formazione permanente degli operatori sociali e lavoro sociale sul territorio: possibile ruolo delle Scuole di Servizio Sociale*, fascicolo monografico della rivista "Servizi Sociali" anno VIII – n.1 – 1981, Padova, Fondazione "Emanuela Zancan"

AA.VV., 1981, *Formazione permanente degli operatori sociali per il lavoro sul territorio*, Scuola di Servizio Sociale di Verona

AA.VV., 1990, *Formazione e Servizi Sociali*, fascicolo monografico della rivista "Servizi Sociali" anno XVII – n. 3 – 1990, Padova, Fondazione "Emanuela Zancan"

AA.VV., 1992, *La formazione dell'assistente sociale nel nuovo ordinamento universitario*, numero monografico della rivista *La professione sociale*, anno 2 – n. 4, dicembre 1992

AA.VV., 1995, *La qualità nei servizi sociali e sanitari*, Padova, Fondazione Emanuela Zancan, Servizi Sociali, anno XXII n. 3/1995

Abercrombe, Nicholas, Hill, Stephen and Turner, Bryan S., 1988, *Dictionary of Sociology*, London, Penguin, 2° ed.

Accettulli, Augusta, Amione, Franca e Bini, Laura, 1998, "Dialogo sulla formazione: realtà complessa e processo di cambiamento – Una proposta di formazione per gli operatori in servizio" in *La Rivista di Servizio Sociale*, anno XXXVIII, n. 4 dicembre 1998, pp. 33 – 50

AIQF - Commissione Qualità Associazione Italiana per la Qualità della Formazione, 1997, *Glossario di qualità della formazione*, Roma

Alesini, Andrea, 1980, "Metodologia e sedi dell'aggiornamento permanente degli operatori sociali" in *La Rivista di Servizio Sociale*, n. 2/1980, pp. 58 – 74

Alessandrini, Giuditta, 1996, "Apprendimento organizzativo e formazione continua" in Gallina, Vittoria e Lichtner, Maurizio, *L'educazione in età adulta. Primo rapporto nazionale*, Milano, Angeli, pp. 227 - 232

Alessandrini, Giuditta, 1998, *Manuale per l'esperto dei processi formativi*, Roma, Carocci

Allegri, Elena, 2000, *Valutazione di qualità e supervisione*, Trieste, Lint

Altieri, Leonardo, 2002, "Verso una valutazione come negoziazione in un pluralismo di valori/interessi" in Cipolla, Costantino, Giarelli, Guido e Altieri, Leonardo (a cura di),



Valutare la qualità in sanità : approcci, metodologie e strumenti, Milano, F. Angeli, pp. 95 - 126

Baldassarre, Vito Antonio e Zaccaro, Francesco, 2001, *L'analisi dei bisogni formativi* in Baldassarre, Vito Antonio, Zaccaro, Francesco e Ligorio, Maria Beatrice (a cura di), *Progettare la formazione: dall'analisi dei bisogni alla valutazione dei risultati*, Roma, Carocci

Barbieri, Carlo e Martinengo, Maurizio, 2002, "La scuola si "migliora" con la formazione" in *L'esperto risponde - Il Sole 24 Ore*, 2 dicembre 2002

Bassanini, Maria Chiara, 1987, "Sviluppo dei servizi e domanda di formazione" in *Prospettive Sociali e Sanitarie*, n. 13 - 14/87, pp. 27 - 28

Batic, Nidia, 1992, "Indagine sul fabbisogno formativo degli assistenti sociali operanti nella regione Friuli - Venezia Giulia" in Batic, Nidia, Cavagnino, Gianna, Riefolo, Edda e Tessarolo, Mariselda, *Bisogno di formazione e professionalità degli assistenti sociali. Uno studio nel Friuli - Venezia Giulia*, Padova, Scuola Superiore di Servizio Sociale di Trieste - Cleup, pp. 23 - 77

Batic, Nidia, Cavagnino, Gianna, Riefolo, Edda e Tessarolo, Mariselda, 1992, *Bisogno di formazione e professionalità degli assistenti sociali. Uno studio nel Friuli - Venezia Giulia*, Padova, Scuola Superiore di Servizio Sociale di Trieste - Cleup

Bellamio, Dante, 1996, "La formazione aziendale" in Gallina, Vittoria e Lichtner, Maurizio (a cura di), *L'educazione in età adulta. Primo rapporto nazionale*, Milano, Angeli, pp. 203 - 221

Bellamio, Dante, 1997, "Nella formazione aziendale" in *Adulthood*, n. 6/1997

Bellotto, Massimo e Trentini, Giancarlo (a cura di), 1989, *Culture organizzative e formazione*, Milano, Angeli, 2° ed., pp. 11 - 60

Besozzi, Elena, 1993, *Elementi di sociologia dell'educazione*, Roma, NIS

Besozzi, Elena (a cura di), 1998a, *Navigare tra formazione e lavoro*, Roma, Carocci

Besozzi, Elena, 1998b, "Lo scenario futuro della transizione formazione - occupazione" in Besozzi, Elena (a cura di), 1998a, pp. 15 - 28

Bezzi, Claudio, 2001, *Il disegno della ricerca valutativa*, Milano, Angeli

Bianchi, Elisa, 1981a, "Appunti per la ricerca di un contributo delle Scuole di Servizio Sociale alla formazione permanente degli operatori" in AA.VV., *Formazione permanente degli operatori sociali per il lavoro sul territorio*, Verona, Consorzio per gli studi universitari di Verona, Scuola Superiore di Servizio Sociale di Verona

Bianchi, Elisa, 1981b, "Formazione permanente degli operatori sociali e lavoro sociale sul territorio: possibile ruolo delle Scuole di Servizio Sociale - Premessa" in *Servizi Sociali*, anno VIII - n. 1 - 1981, Padova, Fondazione "Emanuela Zancan"

Bianchi, Elisa, 1990, "Un nuovo approccio al Servizio Sociale" in *Coordinamento Nazionale Docenti di Servizio Sociale, Il Servizio Sociale come processo di aiuto*, Milano, Angeli, pp. 7 - 15

Bianchi, Marina e Folgheraiter, Fabio (curatori), 1993, *L'assistente sociale nella nuova realtà dei servizi*, Milano, Angeli

Bisio, Carlo, 2002, "Valutazione della formazione e costrutti di qualità percepita" in Bisio, Carlo (a cura di), *Valutare in formazione. Azioni significati e valori*, Milano, F. Angeli, pp. 151 - 173

Bommasar, Roberta, Disnan, Giuseppe e Piazza, Gianfranco, 1983, "La formazione degli operatori socio-sanitari" in *La Rivista di Servizio Sociale* anno XXIII n. 4 dicembre 1983, pp. 101 - 110

Busnelli Fiorentino, Elda, 1990, "Appunti sulla supervisione" in *Servizi Sociali*, anno XVII - n. 3 - 1990, pp. 81 - 90

Campanini, Anna Maria, 2001, "La laurea sperimentale: l'esperienza di Trieste" in EISS Ente Italiano di Servizio Sociale, *Rapporto sulla situazione del servizio sociale*, Roma, EISS, pp. 299 - 312

Campostrini, Stefano (a cura di), 1992, *Rapporto sulle professioni sociali 1992 - Vol. 3 Le professionalità sociali e gli operatori dei servizi: i risultati dell'indagine*, Verona - Venezia, Regione Veneto - Scuole di Servizio Sociale di Venezia e Verona

Cipriani, Arnaldo, 1990, "Come gestire aggiornamento e formazione permanente" in *Prospettive Sociali e sanitarie*, n. 1/1990, pp. 12 - 15

Colasanto, Michele, 1998, "La nuova sfida: la formazione continua" in Besozzi, Elena (a cura di), 1998a, pp. 35 - 53

Consiglio Nazionale dell'Ordine degli Assistenti Sociali, Ass.N.A.S. (Associazione Nazionale Assistenti Sociali), A.I.Do.S.S. (Associazione Nazionale Docenti Servizio Sociale) e S.U.N.A.S. (Sindacato Unitario Nazionale Assistenti Sociali), 2002, "Piano di formazione permanente per assistenti sociali e assistenti sociali specialisti", in *Assistente Sociale. La professione in Italia*, n. 2/2002, pp. 6 - 8

Contessa, Guido, 1987, Voce "Formazione" in Demarchi Franco, Ellena, Aldo, Cattarinussi, Bernardo (a cura di), *Nuovo Dizionario di Sociologia*, Milano, Edizioni Paoline, 2° ed, pp. 886 – 890

Contessa, Guido, 1993, *La formazione: manuale per la gestione di progetti e servizi formativi*, Milano, Città Studi

Coordinamento Nazionale Docenti di Servizio Sociale, 1990, *Il Servizio Sociale come processo di aiuto*, Milano, Angeli, 3° ed.

Corbetta, Piergiorgio, 1999, *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, Bologna, Il Mulino

Costanzi, Carla e Sabatelli, Elena, 1987a, "Natura dell'indagine e metodologia" in Ministero dell'Interno, Direzione generale dei Servizi Civili, 1987, *Attualità e prospettive della formazione permanente degli assistenti sociali in Italia* / studio condotto dal Centro ligure per la formazione degli operatori dei servizi sociali, CLIFOS, [per conto di] Ministero dell'Interno, Direzione generale dei servizi civili , a cura di Carla Costanzi, Elena Sabatelli. – Roma, pp. 67 - 77

Costanzi, Carla e Sabatelli, Elena, 1987b, "La rilevazione empirica e il seminario di studi" in Ministero dell'Interno, Direzione generale dei Servizi Civili, 1987, *Attualità e prospettive della formazione permanente degli assistenti sociali in Italia* / studio condotto dal Centro ligure per la formazione degli operatori dei servizi sociali, CLIFOS, [per conto di] Ministero dell'Interno, Direzione generale dei servizi civili , a cura di Carla Costanzi, Elena Sabatelli. – Roma, pp. 88 - 124

Costanzi, Carla, 1987, "La formazione permanente nei servizi socio-sanitari" in Ministero dell'Interno, Direzione generale dei Servizi Civili, 1987, *Attualità e prospettive della formazione permanente degli assistenti sociali in Italia* / studio condotto dal Centro ligure per la formazione degli operatori dei servizi sociali, CLIFOS, [per conto di] Ministero dell'Interno, Direzione generale dei servizi civili , a cura di Carla Costanzi, Elena Sabatelli. – Roma, pp. 31 - 77

Crozier, M., 1990, "L'impresa in ascolto" in *Il Sole 24 Ore*, Milano

D'Arcangelo, Anna (a cura di), 2000, *Nuovi bisogni di professionalità e innovazione del sistema formativo italiano: la formazione integrata superiore*, Milano, Angeli

Dal Pra Ponticelli, Maria (a cura di), 1985, *I modelli teorici del Servizio Sociale*, Roma, Astrolabio

Dal Pra Ponticelli, Maria, 1980, *Ipotesi e prospettive per la formazione degli operatori sociali* in "Rassegna di Servizio Sociale", n. 1, 1980

Dal Pra Ponticelli, Maria, 1981, *Documento di sintesi – Formazione permanente degli operatori sociali e lavoro sociale sul territorio: possibile ruolo delle Scuole di Servizio Sociale* in “Servizi Sociali”, anno VIII - n. 1, 1981, pp. 26 - 29

Dal Pra Ponticelli, Maria, 1987a, *Lineamenti di Servizio Sociale*, Roma, Astrolabio

Dal Pra Ponticelli, Maria, 1987b, “Linee di tendenza nella gestione dei servizi sociali. Ruolo e formazione degli operatori sociali” in *Esperienze Sociali*, n. 54 (1), pp. 43 – 53

Dal Pra Ponticelli, Maria, 1987c, “Riflessioni sul riconoscimento giuridico del diploma di assistente sociale e sull’ordinamento didattico della sede di formazione” in *La Rivista di Servizio Sociale* anno XXVII n. 3 settembre 1987, pp. 3 – 21

Dal Pra Ponticelli, Maria, 2000a, “Quali prospettive per il servizio sociale degli anni 2000? Riflessioni ed ipotesi di fronte alla legge quadro di Riforma dell’Assistenza”, in *La Rivista di Servizio Sociale*, n. 3/2000

De Sanctis, Antonietta e Lion, Cristina, 2000, “Valutare l’impatto della formazione continua. Questioni metodologiche e risultati operativi” in Palumbo, Mauro (a cura di), 2000a, pp. 175 - 189

De Sandre, Italo, 1981, “Lavoro sociale, formazione, riflessività” in *La Rivista di Servizio Sociale*, anno XXI, n. 2 giugno 1981, pp. 3 – 27

De Sandre, Italo, 1996, “Una matrice sociologica per la valutazione: processi riflessivi e riproduzione dell’azione sociale” in Bertin, Giovanni, *Valutazione e sapere scientifico. Metodi e tecniche di gestione dei processi decisionali*, Milano, Angeli, pp. 47 - 67

Dellavalle, Marilena e Tassinari, Aurelia, 1999, “Scuole di Servizio Sociale e Servizi: una collaborazione feconda” in *La Rivista di Servizio Sociale*, anno XXX n. 4 dicembre 1999, pp. 101 - 106

Demarchi Franco, Ellena, Aldo, Cattarinussi, Bernardo (a cura di), 1987, *Nuovo Dizionario di Sociologia*, Milano, Edizioni Paoline, 2° ed

Demetrio, Duccio, 1990, *L’età adulta. Teorie dell’identità e pedagogie dello sviluppo*, Roma, NIS

Demetrio, Duccio, 1997, *Manuale di educazione degli adulti*, Roma – Bari, Laterza

Demetrio, Duccio, Fabbri, Donata, Gherardi, Silvia, 1994, *Apprendere nelle organizzazioni. Proposte per la crescita cognitiva in età adulta*, Roma, NIS

Desinan, Claudio (a cura di), *Formazione e comunicazione*, Milano, Angeli, 2002

Desinan, Claudio, 2002, "Educazione e formazione nella società postmoderna" in Desinan, Claudio (a cura di), 2002, pp. 15 – 57

Devoto, Giacomo e Oli, Gian Carlo, 1990, *Dizionario della lingua italiano*, Firenze, Le Monnier

Diomede Canevini, Milena, 1990a, "La formazione degli assistenti sociali: costanti e linee evolutive", in Coordinamento Nazionale Docenti di Servizio Sociale, *Il Servizio Sociale come processo di aiuto*, Milano, Angeli, 3° ed., pp. 111 – 134

Diomede Canevini, Milena, 1990b, "Le professionalità sociali: prospettive di sviluppo della formazione di base e della formazione in servizio, anche con riferimento alla dimensione europea" in AA.VV., *Formazione e servizi sociali*, Padova, Fondazione Emanuela Zancan, Servizi Sociali, anno XVII n. 3/1990, pp. 15 – 41

Donati, Pierpaolo (a cura di), 1999, *Lo Stato Sociale in Italia. Bilanci e prospettive*, Milano, Mondadori.

EISS Ente Italiano di Servizio Sociale, 2001, *Rapporto sulla situazione del servizio sociale*, Roma, EISS

Fabris, Giampaolo, 1999, "Che cosa è e che cosa non è la customer satisfaction", in Fabris Giampaolo e Rolando, Stefano, a cura di, *La customer satisfaction nel settore pubblico*, "Rivista italiana di comunicazione pubblica", supplemento al n. 3/1999, pp. 17 - 27

Ferrario, Franca, 1996, "Esigenze di teorizzazione nel mondo del Servizio Sociale. Riflessioni su esperienze e linee di tendenza", in Giraldo, Silvana e Riefolo, Edda (a cura di), *Il Servizio Sociale: esperienza e costruzione del sapere*, Milano, Angeli, pp. 30 - 53

Fischer, Lorenzo, 1998, "Il difficile rapporto fra educazione e lavoro" in Besozzi, Elena (a cura di), 1998a, pp. 55 - 63

Fondazione "Emanuela Zancan", 1993, "Manifesto della formazione" in Sarpellon, Giovanni e Vecchiato, Tiziano (a cura di), *Le frontiere del sociale - primo rapporto*, Padova, Fondazione "Emanuela Zancan"

Formez, 2003, *Lo scenario della formazione nel sistema delle autonomie locali : 6° rapporto nazionale sulla formazione nella P.A.*, Roma, Formez e Presidenza del Consiglio dei ministri

Gallina, Vittoria e Lichtner, Maurizio (a cura di), 1996, *L'educazione in età adulta. Primo rapporto nazionale*, Milano, Angeli

Gervasio Carbonaro Giovanna e Paoletti Sbordoni, Gigliola, 1995, *La qualità possibile. Educazione, cultura, servizi sociali del territorio*, Firenze, La Nuova Italia

Giarelli, Guido, 2002, "Oltre la "customer satisfaction": il problema di cogliere la complessità di un punto di vista" in Cipolla, Costantino, Giarelli, Guido e Altieri, Leonardo (a cura di), *Valutare la qualità in sanità : approcci, metodologie e strumenti*, Milano, F. Angeli, pp. 127 - 160

Giorio, Giuliano, 1996, "Università e professionalizzazione", in Giraldo, Silvana e Riefolo, Edda (a cura di ), *Il Servizio Sociale: esperienza e costruzione del sapere*, Milano, Angeli, pp. 131 - 145

Giorio, Giuliano, 2000, *Strutture e sistemi sociali nell'attuale dinamica valoriale: indicazioni istituzionali per una sociologia planetaria comparata*, Padova, CEDAM

Giraldo, Silvana e Niero, Mauro, 1987, "Operatori sociali e professionalità: alcuni spunti per la formazione" in Ministero dell'Interno, Direzione generale dei Servizi Civili, 1987, *Attualità e prospettive della formazione permanente degli assistenti sociali in Italia / studio condotto dal Centro ligure per la formazione degli operatori dei servizi sociali, CLIFOS, [per conto di] Ministero dell'Interno, Direzione generale dei servizi civili , a cura di Carla Costanzi, Elena Sabatelli. - Roma, pp. 44 - 63*

Giraldo, Silvana e Riefolo, Edda (a cura di), 1996, *Il Servizio Sociale: esperienza e costruzione del sapere*, Milano, Angeli

Giraldo, Silvana, 1993, "Lavoro dell'assistente sociale ed esigenze formative", in Bianchi, Marina e Folgheraiter, Fabio, *L'assistente sociale nella nuova realtà dei servizi*, Milano, Angeli, pp. 103 - 106

Giraldo, Silvana, 1998, "Dall'esperienza delle Scuole di Servizio Sociale alla formazione in ambito universitario: elementi di continuità e di innovazione" in *La Rivista di Servizio Sociale*, anno XXXVIII n. 2/98, pp. 55 - 62

Goguelin P. et al., 1971, *La formation psychosociale dans les organisations*, Paris, PUF, trad. it. Milano, ISEDI, 1972

Gori, Enrico e Vittadini, Giorgio, 1999, "La valutazione dell'efficienza ed efficacia dei servizi alla persona. Impostazione e metodi" in Gori, Enrico e Vittadini, Giorgio (a cura di), *Qualità e valutazione nei servizi di pubblica utilità*, Torino, ETAS, pp. 121 - 225

Gui, Luigi, 2001, "Il servizio sociale e i servizi sociali. Tipologie senza categorie" in EISS Ente Italiano di Servizio Sociale, *Rapporto sulla situazione del servizio sociale*, Roma, EISS, pp. 47 - 72

Hamblin, A.C., 1974, *Evaluation and control of training*, London, McGrawHill

Hayes, Bob E., 2000, *Misurare la soddisfazione dei clienti*, Milano, F. Angeli

House E. R., 1976, *Justice in evaluation*, in G.V. Glass (Ed.), *Evaluation studies review annual*, Beverly Hills, Sage

Infelise, Lilia, 1996, "Verso un sistema di formazione professionale continua" in Gallina, Vittoria e Lichtner, Maurizio, 1996, pp. 193 - 202

IRESS (Istituto regionale emiliano-romagnolo per i servizi sociali e sanitari, la ricerca applicata e la formazione), 1984, *L'assistente sociale nel nuovo assetto dei servizi: problemi e prospettive*, Roma, Ufficio studi, ricerche, documentazione e legislazione della Direzione generale dei servizi civili del Ministero dell'Interno

IRESS (Istituto regionale emiliano-romagnolo per i servizi sociali e sanitari, la ricerca applicata e la formazione) e Regione Emilia Romagna (Assessorato al Lavoro e alla Formazione Professionale), 1990, "Ruolo e funzioni dell'assistente sociale nell'organizzazione dei servizi socio-sanitari. Nuove domande di formazione" in *Autonomie Locali e Servizi Sociali*, Bologna, Il Mulino, n. 1/1990 (scheda 5.1.0/14)

Isfol (Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori), 2002, *Rapporto ISFOL : 2002*, Milano, Angeli

Knowles, Malcom, 1993, *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*, Milano, Angeli

Knowles, Malcom, 1996, *La formazione degli adulti come autobiografia*, Cortina, Milano

La Rosa, Michele, 1980, *Assistente Sociale: quale futuro?*, Bologna, Patron

La Rosa, Michele, 1981, *Organizzazione del lavoro sociale sul territorio ed esigenze di formazione* in "Servizi Sociali", anno VIII - n. 1, 1981, pp. 6 - 13

La Rosa, Michele, 1987, *Voce "Professione"* in Demarchi Franco, Ellena, Aldo, Cattarinussi, Bernardo (a cura di), *Nuovo Dizionario di Sociologia*, Milano, Edizioni Paoline, 2° ed., pp. 1598 - 1604

Lichtner, Maurizio, 1996, "Conoscenze generali, qualificazione professionale: conflitto o integrazione" in Gallina, Vittoria e Lichtner, Maurizio, 1996, pp. 37 - 50

- Lipari, Domenico, 1987, *Idee e modelli di progettazione nei processi formativi*, Roma, Lavoro
- Lipari, Domenico, 1991, “Valutazione e certificazione nei processi formativi” – Relazione introduttiva al seminario su “Valutazione e certificazione della formazione professionale”, Ministero del Lavoro – IAL, Capri, 27 – 29 nov. 1991, ora in *Quaderni di “Formazione domani”* n. 1, 1992
- Lipari, Domenico, 1995, *Progettazione e valutazione nei processi formativi*, Roma, Lavoro
- Lo Schiavo, Luca, 1999, “Le misure di qualità e la customer satisfaction”, in Azzone, Giovanni e Dente, Bruno (a cura di), *Valutare per governare. Il nuovo sistema dei controlli nelle Pubbliche amministrazioni*, Milano, ETAS, pp. 115 - 153
- Lo Schiavo, Luca, 2001, “Qualità e valutazione: confini e valichi di transito” in Stame, Nicoletta (a cura di), 2001, pp. 175 – 184
- Luhmann, Niklas e Schorr, Karl-Eberhard, 1988, *Il sistema educativo. Problemi di riflessività*, Roma, Armando
- Luhmann, Niklas, 1983, *Illuminismo sociologico*, Milano, Il Saggiatore
- Maggi, Bruno (a cura di), 1991a, *La formazione: concezioni a confronto*, Milano, Etas
- Maggi, Bruno, 1991b, “Le concezioni di formazione: un quadro per il confronto” in Bruno (a cura di). 1991a, pp. 7 - 33
- Mammoli, Renza, 1986, “La formazione permanente degli assistenti sociali: un’esperienza regionale” in *Rassegna di Servizio Sociale*, n. 4/1986, pp. 3 - 26
- Margarone, Angela, 1996, “Tra sapere e conoscenza: una difficile coniugazione culturale e professionale del Servizio Sociale universitario” in *La Rivista di Servizio Sociale* anno XXXVI n. 3 settembre 1996, pp. 29 - 34
- Margiotta, Umberto e Salatin, Arduino, 1989, “La formazione come fenomeno complesso” in Bellotto, Massimo e Trentini, Giancarlo (a cura di), 1989, pp. 11 - 60
- Martini, Marco, 1999, “Il lavoro nella transizione dell’economia industriale a quella dei servizi: esigenze di sicurezza e nuovi rischi” in Donati, Pierpaolo (a cura di), 1999, pp. 263 – 308
- Marzotto, Costanza, 1992, “Un gioco di scatole cinesi. Riflessione a margine di una domanda di formazione sulla supervisione nel lavoro sociale” in *Politiche Sociali e Servizi*, n. 1/92, pp. 107 - 114



Meghnagi, Saul, 1999 “Ridefinire la competenza”, relazione al Convegno “Definire le competenze per la scuola dell’autonomia” in “Annali della pubblica Istruzione”, n. 3 / 4- 1999

Mencarelli, Mario, 1964, *Educazione permanente. Dall’educazione di base all’educazione dell’adulto*, Brescia, La Scuola

Merlo, Roberto, 1990, “Formazione, negoziazione e valutazione” in AA.VV., *Formazione e servizi sociali*, Padova, Fondazione Emanuela Zancan, Servizi Sociali, anno XVII n. 3/1990, pp. 63 - 76

Millerson, G. L., 1964, *The Qualifying Association*; London, Routledge & Kegan Paul

Ministero dell'Interno, Direzione generale dei Servizi Civili, 1987, *Attualità e prospettive della formazione permanente degli assistenti sociali in Italia* / studio condotto dal Centro ligure per la formazione degli operatori dei servizi sociali, CLIFOS, [per conto di] Ministero dell'Interno, Direzione generale dei servizi civili , a cura di Carla Costanzi, Elena Sabatelli. - Roma

Mori, Luca, 2003, “La valutazione della qualità percepita attraverso la somministrazione di questionari: alcuni problemi metodologici e una proposta” in Cinotti, Renata e Cipolla, Costantino, “La qualità condivisa fra servizi sanitari e cittadini. Metodi e strumenti”, Milano, F. Angeli, pp. 102 - 114

Moro, Giuseppe, 1998a, *La formazione nella società post-industriale*, Roma, Carocci

Moro, Giuseppe, 1998b, “Modelli di transizione formazione – occupazione e mutamento dei modelli di valutazione” in Besozzi, Elena (a cura di), *Navigare tra formazione e lavoro*, Roma, Carocci, pp. 133 - 141

Mulazzani L., Tentoni R., Zanaboni L., 1971, “Le rammendatrici dal dialogo facile” in *Inchiesta* n. 3/1971, pp. 65 - 77

Muscella, Francesco, 1998, “La valutazione delle azioni formative: alcune esperienze italiane ed estere a confronto” in Besozzi, Elena, 1998a, pp. 159 - 172

Nanni, Calrlo, 1997, Voce “Formazione” in Prellezo, José Manuel, Nanni, Carlo e Malizia, Guglielmo (a cura di), 1997, pp. 432 - 435

Nappi, Antonio e Vacca, Saverio, 1983, “Lo status giuridico delle scuole di Servizio Sociale e il “nodo” della formazione dell’operatore assistente sociale” in *La Rivista di Servizio Sociale*, anno XXI - n. 3 settembre 1983, pp. 7 - 21

Nappi, Antonio, 1993, "Formazione permanente al lavoro sociale professionale e società complessa. Una rassegna bibliografica" in *La Rivista di Servizio Sociale*, anno XXXIII, n. 4 dicembre 1993, pp. 39 - 50

Neglia, Giorgio, 1999, *La valutazione della qualità della formazione: esperienze a confronto*, Milano, Lupetti

Negro Giuseppe, 2003, "Qualità e valutazione binomio per l'eccellenza" in *Rassegna Italiana di Valutazione*, n. 26

Negro, Giuseppe, 1996, *Organizzare la qualità nei servizi*, Milano, Il Sole 24 Ore

Neve, Elisabetta, 2002, "Integrazione e formazione" in Canevini, Diomede e Vecchiato, Tiziano (a cura di), *L'integrazione delle professionalità nei servizi alle persone – Documentazione sui Servizi Sociali n. 51*, Padova, Fondazione Emanuela Zancan, pp. 79 - 94

Niero, Mauro (a cura di), 1992a, *Rapporto sulle professioni sociali 1992*, Verona – Venezia, Regione Veneto - Scuole di Servizio Sociale di Venezia e Verona

Niero, Mauro, 1992b, *Rapporto sulle professioni sociali 1992 – Vol.1 Il progetto dell'indagine e i suoi risultati*, Verona – Venezia, Regione Veneto - Scuole di Servizio Sociale di Venezia e Verona

Novara, Francesco, 1990, "La formazione come processi di cambiamento e i suoi paradossi" in AA.VV., *Formazione e servizi sociali*, Padova, Fondazione Emanuela Zancan, Servizi Sociali, anno XVII n. 3/1990, pp. 55 – 62

Oliva Daniela, 2003, "La qualità della formazione tra accreditamento e valutazione" in *Rassegna Italiana di Valutazione*, n. 26

Oliva, Daniela, Palumbo, Mauro e Samek Lodovici, Manuela, 2000, "La valutazione della formazione tra occupabilità, equità e competitività" in Palumbo, Mauro (a cura di), 2000a, pp. 80 - 105

Olivetti Manoukian, Franca, 1998, *Produrre servizi. Lavorare con oggetti immateriali*, Bologna, Il Mulino

Ordine Nazionale degli Assistenti Sociali – Censis, 1999, *Essere protagonisti del futuro: "Scenari di sviluppo per il ruolo degli assistenti sociali"*, Fondazione Censis, Roma

Ordine Nazionale degli Assistenti Sociali, 2002, *Consiglio Nazionale. Codice deontologico dell'Assistente Sociale*, 6 aprile 2002

- Palmonari, Augusto, 1990, "Il contesto dei processi formativi: appunti per una ricerca sui sistemi di formazione", in *Servizi Sociali*, n. 3/90, pp. 43 - 54
- Palumbo Mauro, 2001a, *Il processo di valutazione. Decidere, programmare, valutare*, Milano, Angeli
- Palumbo, Mauro (a cura di), 2000a, *Valutazione 2000 – Esperienze e riflessioni*, Milano, Angeli
- Palumbo, Mauro, 2000b, "La valutazione delle politiche attive del lavoro" in Palumbo, Mauro (a cura di), 2000a, pp. 67 - 79
- Palumbo, Mauro, 2001b, "Qualità ed efficacia nei servizi: convergenza o coincidenza?" in *Politiche Sociali e Servizi* n. 1/2001, pp. 65 – 87
- Palumbo, Mauro, 2003, "Qualità e valutazione: un dibattito che prosegue" in *Rassegna Italiana di Valutazione*, n. 26, in corso di stampa
- Parsons, Talcott, 1964, "The professions and social structure" in *Essays in Social Theory*, Glencoe Ill., Free Press
- Parsons, Talcott, 1972, "Professions" in *International Encyclopedia of the Social Sciences*, New York, Collier Macmillan
- Pignatto, Antonio e Regazzo, Costantina, 2002, *Organizzazione e qualità nei servizi socio-sanitari*, Roma, Carocci
- Pine, B. Joseph e Gilmore, James, 1999, *The experience economy: work is theatre & every business a stage*, Boston Massachusetts, Harvard Business School Press
- Pitacco, Cristina e Sicora, Alessandro (a cura di), 2003, *Rapporto 2003 sui bisogni formativi degli operatori dei servizi socio-assistenziali nel Friuli – Venezia Giulia*, Trieste, IRSSeS - Istituto Regionale per gli Studi di Servizio Sociale
- Polsoni, Alfonso, 1984, "La professionalità e la formazione degli assistenti sociali. Metodologia e contenuti" in *La Rivista di Servizio Sociale* anno XXIV n. 4 dicembre 1984, pp. 120 – 124
- Prellezo, José Manuel, Nanni, Carlo e Malizia, Guglielmo (a cura di), *Dizionario di Scienze dell'Educazione*, 1997, Torino, ElleDici - Sei
- Quaglino, Gian Piero e Carrozzi, Gian Piera, 1996, *Il processo di formazione. Dall'analisi dei bisogni alla valutazione dei risultati*, Milano, Angeli, 9° ed.

Quaglino, Gian Piero, 1986, *La formazione, Criteri e metodi di valutazione*, Milano, Angeli

Righetti, Elena, 2002, "La valutazione riflessiva: autovalutazione e apprendimento" in Bisio, Carlo (a cura di), *Valutare in formazione. Azioni significati e valori*, Milano, F. Angeli, pp. 78 – 93

Robertson, Alex., 1993, "Professionalizzazione e compiti del Servizio Sociale" in Bianchi, Marina e Folgheraiter, Fabio, *L'assistente sociale nella nuova realtà dei servizi*, Milano, Angeli, p. 28 – 39

Rossi, Giovanna, 1979, "Ruolo dell'assistente sociale e sistema dei servizi sociali", in *Studi di sociologia*, n. 3/1979, pp. 257 – 272

Sabatelli, Elena, 1987, "La formazione professionale dell'assistente sociale: i problemi attuali e gli orientamenti emergenti" in Ministero dell'Interno, Direzione generale dei Servizi Civili, 1987, *Attualità e prospettive della formazione permanente degli assistenti sociali in Italia* / studio condotto dal Centro ligure per la formazione degli operatori dei servizi sociali, CLIFOS, [per conto di] Ministero dell'Interno, Direzione generale dei servizi civili, a cura di Carla Costanzi, Elena Sabatelli. – Roma, pp. 11 - 27

Sarpellon, Giovanni e Vecchiato, Tiziano (a cura di), 1993, *Le frontiere del sociale - primo rapporto*. Padova, Fondazione "Emanuela Zancan"

Schmidt, Emanuele, 1994, *Come fare formazione tecnica. Un manuale per i professionisti e i capi che insegnano*, Milano, Angeli

Schön, Donald A., 1983, *The Reflexive Practitioner*, New York, Basic Books; trad it. *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari, Dedalo, 1993

Scortegagna, Renzo, 1984, "Formazione e produttività" in *Prospettive Sociali e Sanitarie*, n. 19/1984, pp. 33 - 35

Scortegagna, Renzo, 1998, "La formazione nelle professioni sociali" in *La Rivista di Servizio Sociale*, anno XXXVIII, n. 4 dicembre 1998, pp. 3 - 14

Scuola Superiore della Pubblica Amministrazione, Dipartimento della Funzione Pubblica e Formez, 2003, "6° Rapporto Nazionale sulla Formazione della Pubblica Amministrazione 2002", Roma, Presidenza del Consiglio dei Ministri

SgROI, Emanuele, 2001, "Il servizio sociale come professione. Identità e percorsi nel contesto sociale del nostro Paese" in EISS Ente Italiano di Servizio Sociale, *Rapporto sulla situazione del servizio sociale*, Roma, EISS, pp. 30 - 45

- Spencer, Lyle M. e Spencer, Signe M., 2002, *Competenza nel lavoro. Modelli per una performance superiore*, Milano, F. Angeli, 5° ed.
- Stake R. E., 1973, *Program Evaluation, Particularly Responsive Evaluation*, Paper presented at conference on New Trends in Evaluation, Goteborg, Sweden, October 1973 (repr. in Madaus G. F., Scriven M. S., Stufflebeam D. L., 1983)
- Stame, Nicoletta (a cura di), 2001, *Valutazione 2001. Lo sviluppo della valutazione in Italia*, Milano, Angeli
- Stufflebeam M. L., Webster W. J., 1980, "An Analysis of Alternative Approaches to Evaluation" in *Educational Evaluation and Policy Analysis*, n. 3, May – June 1980 (repr. in Madaus G. F., Scriven M. S., Stufflebeam D. L., 1983)
- Tedeschi, Claudio, 1984, "La formazione degli assistenti sociali e degli educatori professionali e il DPR 162/82" in *La Rivista di Servizio Sociale* anno XXIV n. 2 giugno 1984, pp. 67 – 73
- Tessaro, Fiorino, 1997, *La valutazione dei processi formativi*, Roma, Armando
- Tessarolo, Mariselda, 1992, "Richiesta e bisogno di formazione: una lettura sociologica" in Batic, Nidia, Cavagnino, Gianna, Riefolo, Edda e Tessarolo, Mariselda, *Bisogno di formazione e professionalità degli assistenti sociali. Uno studio nel Friuli – Venezia Giulia*, Padova, Scuola Superiore di Servizio Sociale – Trieste – Cleup, pp. 79 – 103
- Tramma, Sergio, 1997, *L'educazione degli adulti*, Milano, Guerini
- UNI, 1998a, *Linee Guida per lo sviluppo e l'adozione di un sistema di qualità negli organismi di formazione secondo la norma UNI EN 9001*, Milano
- UNI, 1998b, *Gestione per la qualità e assicurazione della qualità. Termini e definizioni (UNI EN ISO 8402)*, Milano
- Vairetti, Umberto, 1998, "Valutazione dei sistemi della formazione e percorsi formativi" in Besozzi, Elena (a cura di), 1998a, pp. 143 - 158
- Vecchiato, Tiziano, 1990, "Formazione e Servizi Sociali: soggetti, metodi, contesti e strumenti" in AA.VV., *Formazione e servizi sociali*, Padova, Fondazione Emanuela Zancan, Servizi Sociali, anno XVII n. 3/1990, pp. 5 – 13
- Vecchiato, Tiziano, 1995, "Promozione della qualità e formazione" in AA.VV., *La qualità nei servizi sociali e sanitari*, Padova, Fondazione Emanuela Zancan, Servizi Sociali, anno XXII n. 3/1995, pp. 44 – 57

Vecchiato, Tiziano, 2000, "Qualità e formazione" in AA.VV., *La valutazione della qualità nei servizi. Metodi, tecniche, esperienze*, Padova, Fondazione Emanuela Zancan, pp. 44 – 54

Volpicelli, Luigi e Calandra, Giuseppe, 1978, *Lessico delle scienze dell'educazione*, Milano, Vallardi

Winter, D.G., 1973, *The power motive*, New York, Free Press

Zucca, Fabrizio, 1996, "L'operatore "ferito": note ai margini della formazione e della sofferenza" in *La Rivista di Servizio Sociale*, anno XXXVI n. 1 marzo 1996, pp. 63 - 72