



Università  
Ca' Foscari  
Venezia

Corso di Laurea magistrale (*ordinamento ex  
D.M. 270/2004*)  
in Lavoro, cittadinanza sociale, interculturalità

—

Ca' Foscari  
Dorsoduro 3246  
30123 Venezia

Tesi di Laurea

**L'assistente sociale e l'educatore.**  
Due professioni distinte, ma in continuo e in stretto  
contatto

**Relatrice**

Ch. Prof.ssa Serenella Oletto

**Laureanda**

Anna Bussi  
Matricola 839866

**Anno Accademico  
2013/2014**

# Indice

<b>Introduzione .....</b>	<b>4</b>
<b>Capitolo 1 – Il lavoro di <i>équipe</i> nelle professioni sociali .....</b>	<b>6</b>
1.1. Premessa.....	6
1.2. Cenni storici .....	7
1.3. L' <i>équipe</i> nei servizi sociali: definizione .....	9
1.4. Tratti distintivi dell' <i>équipe</i> nell'ambito sociale .....	10
1.5. La riunione, lo strumento operativo dell' <i>équipe</i> .....	14
1.6. Il verbale di riunione di <i>équipe</i> , lo strumento specifico del gruppo di lavoro .....	15
1.7. La funzione di produzione di conoscenza dell' <i>équipe</i> .....	16
1.8. L' <i>équipe</i> e il rischio di <i>burn-out</i> .....	17
<b>Capitolo 2 – L'assistente sociale .....</b>	<b>19</b>
2.1. Servizio Sociale e nascita della figura professionale dell'assistente sociale.....	19
2.2. La formazione dell'assistente sociale: dalle scuole di servizio sociale al corso di laurea e al riconoscimento giuridico .....	25
2.2.1. <i>Dalle scuole di servizio sociale al corso di laurea e al riconoscimento giuridico</i> .....	25
2.2.2. <i>L'Albo professionale e l'Ordine professionale come organo di autoregolazione della professione</i> .....	33
2.3. Esercitare la professione di assistente sociale oggi .....	37
2.3.1. <i>La formazione dell'assistente sociale in Italia</i> .....	37
2.3.2. <i>La centralità del tirocinio nella formazione</i> .....	40
2.4. La disciplina del servizio sociale: da disciplina di sintesi a disciplina autonoma.....	42
2.4.1. <i>La pluridimensionalità dei contenuti disciplinari</i> .....	43
2.4.2. <i>Dalle teorie ai modelli teorico-operativi</i> .....	50
2.4.3. <i>La concettualizzazione delle pratiche e il rapporto tra teoria e prassi</i> .....	54
2.4.4. <i>La ricerca di un'autonomia disciplinare del servizio sociale</i> .....	57
2.5. La professione di assistente sociale.....	61
2.5.1. <i>Tridimensionalità o ottica trifocale: elemento specifico dell'assistente sociale</i> .....	61

2.5.2.	<i>Advocacy e policy practice</i> .....	65
2.5.3.	<i>L'assetto valoriale del servizio sociale</i> .....	68
2.5.4.	<i>Vincoli e quadro normativo</i> .....	73
2.5.5.	<i>L'informazione mirata, l'orientamento e la consulenza (segretariato sociale)</i> .....	74
2.5.6.	<i>Organizzazione dell'accesso al servizio come attuazione di un diritto</i> .....	76
2.6.	<b>Strumenti</b> .....	77
2.6.1.	<i>Il colloquio professionale</i> .....	78
2.6.2.	<i>La visita domiciliare</i> .....	84
2.6.3.	<i>Documentazione</i> .....	87
<b>Capitolo 3 – L'educatore professionale</b> .....		<b>91</b>
3.1.	Nascita ed evoluzione dell'educatore professionale .....	92
3.2.	La formazione di base e la legittimazione normativa.....	93
3.2.1.	<i>Dagli anni del secondo Dopoguerra ad oggi</i> .....	94
3.3.	La formazione oggi: educatore <i>sociale</i> ed educatore <i>professionale</i> .....	103
3.4.	Professionalizzazione .....	110
3.5.	Il Codice Deontologico di ANEP. Principi e valori della professione .....	114
3.6.	Rapporto tra teoria e prassi nella prospettiva della formazione permanente e per il consolidamento della professionalità educativa .....	117
3.7.	Gli ambiti di intervento e le funzioni dell'educatore professionale .....	119
3.8.	Competenze .....	123
3.8.1.	<i>Le competenze intellettive</i> .....	124
3.8.2.	<i>Le competenze relazionali</i> .....	125
3.8.3.	<i>Altre competenze</i> .....	127
3.9.	Gli strumenti.....	130
3.9.1.	<i>La relazione educativa</i> .....	130
3.9.2.	<i>La relazione scritta</i> .....	131
3.9.3.	<i>L'osservazione partecipante</i> .....	132
3.9.4.	<i>Il colloquio educativo</i> .....	134
<b>Capitolo 4 – Risultati della ricerca</b> .....		<b>136</b>

4.1.	La professionalizzazione .....	136
4.2.	La formazione.....	141
4.3.	Elementi comuni alle due professioni .....	147
4.3.1.	<i>Professional group</i> .....	147
4.3.2.	<i>Circolarità tra teoria-prassi-teoria-prassi e l'obbligo della formazione permanente</i> .....	147
4.3.3.	<i>Incertezza e necessità di lavorare per prove ed errori e inclusività dei saperi</i> .....	150
4.3.4.	<i>Centralità della relazione con la persona</i> .....	153
4.3.5.	<i>Dimensione etica</i> .....	158
4.3.6.	<i>Strumenti e metodologie comuni: il colloquio e il lavoro in équipe</i> .....	161
4.4.	Elementi divergenti nelle due professioni .....	162
4.4.1.	<i>Tridimensionalità e conoscenza dell'assetto normativo sull'organizzazione dei servizi</i> .....	162
4.4.2.	<i>Advocacy e policy practice</i> .....	163
4.4.3.	<i>Conoscenza delle leggi</i> .....	164
4.4.4.	<i>Orientamento, segretariato sociale</i> .....	164
4.4.5.	<i>Componente pedagogica</i> .....	165
4.4.6.	<i>La resilienza</i> .....	166
4.4.7.	<i>Il tempo e lo spazio nella relazione educativa</i> .....	166
	<b>Riflessioni conclusive</b> .....	<b>167</b>
	<b>Bibliografia</b> .....	<b>176</b>
	<b>Riferimenti normativi</b> .....	<b>182</b>

# Introduzione

L'idea della ricerca prende spunto dall'interesse per il rapporto tra professionisti sociali che ho maturato durante il tirocinio svolto da febbraio 2014 a settembre 2014 presso l'area della prevenzione del servizio minori del comune di Brescia. Durante questa esperienza ho affiancato l'assistente sociale e ho potuto osservare da vicino le dinamiche relazionali e le messe in pratica delle sue collaborazioni con tutti gli operatori dell'*équipe* pluriprofessionale.

In particolare, successivamente alla mia formazione universitaria come educatrice sociale, avendo anche lavorato come tale ed essendomi successivamente iscritta alla facoltà magistrale di servizio sociale, ha in me suscitato una specifica curiosità l'intersezione tra le funzioni dell'assistente sociale e quelle dell'educatore in un contesto particolare come quello del "lavoro sociale".

L'assistente sociale e l'educatore sono due professionisti sociali che in diverse occasioni si trovano a lavorare a stretto contatto, nonché in aree di intervento comuni, negoziando le scelte, apportando ciascuno il proprio contributo anche grazie alla propria esperienza. Pur restando distinte, si incontrano e si intrecciano di continuo.

Alla luce di tutte queste considerazioni, ritengo sia interessante comprendere che cosa le accomuni e che cosa le contraddistingua, in modo netto o appena differenziato.

Il lavoro che segue non è solamente una ricerca bibliografica, ma è anche il frutto di una riflessione e di una rielaborazione della mia esperienza.

Nel primo capitolo verrà affrontato il tema del lavoro di *équipe*, quale strumento che nel corso del tempo è venuto via via affermandosi ed articolandosi nell'organizzazione dei servizi alla persona. Dopo una breve parentesi riguardante i cenni storici e la definizione, verranno presentati i tratti distintivi dell'*équipe* nell'ambito sociale, la riunione quale strumento operativo per eccellenza e il verbale di riunione quale dispositivo proprio del gruppo di lavoro. In questo frangente saranno messe in evidenza le specifiche funzioni di produzione di conoscenza e di tutela nei confronti di potenziali rischi di "*burn-out*".

Nel secondo capitolo verrà presentata la figura dell'assistente sociale. A partire dall'analisi del percorso storico che ha condotto alla sua nascita e del percorso di professionalizzazione, verranno

successivamente presentate la formazione universitaria e la centralità del tirocinio. Seguirà un paragrafo relativo alla ricerca di un'autonomia disciplinare del servizio sociale, dopo che per decenni in Italia si è parlato di servizio sociale come disciplina di sintesi di saperi e di competenze. Si proseguirà con il tema della *professione* di assistente sociale, definibile attraverso una serie di tratti condivisi che la rendono una professione unica: la tridimensionalità, le funzioni di *advocacy* e di *policy practice*, l'assetto valoriale e il quadro normativo. Infine verranno presentati gli strumenti che si caratterizzano per la loro valenza comunicativa: il colloquio professionale, la visita domiciliare e la documentazione.

Nel terzo capitolo verrà presentata la figura dell'educatore. Come per l'assistente sociale, anche in questo caso il discorso si avvierà con l'analisi della sua evoluzione professionale. Seguirà il tema della formazione in cui verrà messa in evidenza la distinzione interna che esiste tra gli educatori (sociali e professionali), una diversificazione dovuta al doppio canale formativo che caratterizza il loro percorso universitario. Si proseguirà presentando il rapporto circolare tra la teoria e la prassi. Verranno poi proposti i particolari ambiti di intervento, le funzioni e competenze, soffermandosi nello specifico su quelle intellettive e relazionali. Si chiuderà il capitolo con la presentazione dei principali strumenti operativi: la relazione educativa, la relazione scritta, l'osservazione partecipante e il colloquio educativo.

Nel quarto, ed ultimo, capitolo verranno infine presentati i risultati della ricerca: a partire dal confronto degli aspetti che definiscono da un lato l'assistente sociale e dall'altro lato l'educatore si porranno in evidenza gli elementi che accomunano e che diversificano questi due professionisti sociali.

# Capitolo 1 – Il lavoro di *équipe* nelle professioni sociali

## 1.1. Premessa

Il lavoro di *équipe* è uno degli strumenti che nel corso del tempo è venuto via via affermandosi ed articolandosi nell'organizzazione dei servizi alla persona e in particolare nell'ambito del lavoro dell'assistente sociale<sup>1</sup>. La necessità della costruzione di contesti collaborativi è strettamente collegata alla necessità di integrazione imposta dalle caratteristiche della società attuale<sup>2</sup>. In un contesto sociale quale quello odierno, in continua trasformazione e caratterizzato dalla complessità dei bisogni e delle risorse nonché dalla limitatezza e scarsità di queste ultime, la lettura dei problemi deve necessariamente tenere conto di nessi causali improntati alla multifattorialità. Si tratta di un contesto in cui i confini sono definiti dalle regole di ogni organizzazione e al cui interno si sviluppano sottoinsiemi culturalmente e professionalmente affini ma diversi, che necessariamente devono interagire entrando in relazione circolare<sup>3</sup>.

Come mettono in evidenza Cabassi e Zini, analizzare le situazioni da una sola angolazione risulta difficoltoso, a volte pericoloso e spesso inefficace: le specializzazioni sono sì una conquista per le diverse professioni, tuttavia, se perseguite in una logica autoreferenziale, rischiano di non produrre effetti positivi. La comprensione della realtà, di conseguenza, non può avvenire mediante la somma di diverse letture parziali, ma diviene opportuna un'apertura al dialogo e la costruzione di una valutazione a partire dal contributo reso dai diversi punti di vista e fatto di scambio, di confronto e di negoziazione<sup>4</sup>.

Vi è quindi l'esigenza di una dimensione collettiva nell'approccio alle problematiche del territorio, in cui il professionista sociale lavori all'interno dei servizi ma, soprattutto, si percepisca quale membro di un *team*: durante lo svolgimento del suo incarico affianca (e sostiene) e deve essere affiancato (e deve essere sostenuto) dalle altre figure professionali, cosicché il lavoro di *équipe* possa diventare una vera e propria risorsa del lavoro sociale, in grado anche di tutelare l'operatore da eventuali rischi di isolamento e di "burn-out" professionale<sup>5</sup>.

---

<sup>1</sup> Fabbri V., *Il gruppo e l'intervento sociale. Progettare, condurre, valutare*, Carocci Faber, Roma, 2006, pp. 33-44.

<sup>2</sup> Campanini A., Riva V., *Integrazione professionale e servizi sociali: una scommessa possibile*, in Facchini C. (a cura di), *Tra impegno e professione. Gli assistenti sociali come soggetti del welfare*, Il Mulino, Bologna, 2010, p. 185.

<sup>3</sup> *ivi*, p. 186.

<sup>4</sup> Cabassi A., Zini M. T., *L'assistente sociale e lo psicologo. Un modello di lavoro integrato*, Carocci Faber, Roma, 2005, pp. 11-15.

<sup>5</sup> Ziliani A., Rovai B., *Assistenti sociali professionisti. Metodologia del lavoro sociale*, Carocci Faber, Roma, 2007, p. 46.

## 1.2. Cenni storici

Nella realtà italiana il lavoro di *équipe* nei servizi sociali si è sviluppato a partire dal Dopoguerra, in tutti quei contesti operativi nei quali il servizio sociale si rivolgeva ad un'utenza collettiva, mentre nei servizi di base continuava ad essere preferito il lavoro individuale<sup>6</sup>. Il lavoro collettivo, pertanto, si sviluppa parallelamente come lavoro *con* il gruppo (di utenti,) e lavoro *in* gruppo. Come evidenzia Fabbri, “*Negli anni Cinquanta presero avvio in Italia gli orientamenti metodologici del servizio sociale secondo la ripartizione metodologica classica, il casework, il groupwork, la community organization, importati dai Paesi anglosassoni, non del tutto in linea con le tradizioni storico e culturali italiane, ma sufficientemente efficaci sul piano metodologico. [...] La diffusione del groupwork fu lenta e trovò delle resistenze: gli assistenti sociali, in prevalenza donne, preferivano agire con interventi individuali. [...] Le prime forme di lavoro di gruppo furono quelle della presa in carico di singoli o di gruppi a rischio, sviluppando interventi diagnostici e terapeutici di gruppo*”<sup>7</sup>. Il lavoro in gruppo e con i gruppi era svolto in ambiti specifici e settoriali, quali centri di socializzazione, scuole speciali per minori portatori di handicap, case di rieducazione, sanatori, ospedali di lungo-degenza e fabbriche e fino agli anni Settanta è stato considerato un metodo valido per intervenire su bisogni particolari<sup>8</sup>.

Ma la svolta fondamentale nell'acquisizione del lavoro in *équipe* (o lavoro integrato) come metodologia di lavoro nei servizi per l'inclusione e il benessere sociale, avviene negli anni Settanta in concomitanza con i cambiamenti nell'organizzazione dei servizi creati dal decentramento in ambiti territoriali delle funzioni di supporto e integrazione sociale e dall'inserimento di nuove figure professionali accanto all'assistente sociale. E' da questo momento che si comincia a sperimentare e – contemporaneamente – a teorizzare il lavoro di *équipe* anche nei servizi di base<sup>9</sup>. Come si deduce anche alla voce “*équipe*” del *Nuovo dizionario di servizio sociale* diretto da Campanini, “*Il lavoro di équipe cominciò soprattutto ad affermarsi con il mutare delle logiche che ispiravano l'attivazione di servizi sanitari e sociali non per destinatari, ma per titolari di diritti esigibili: si transitò da un'ottica assistenziale basata sul controllo sociale all'organizzazione dei servizi volti a rispondere ai bisogni della totalità dei cittadini*”<sup>10</sup>. Da quel momento produsse l'adozione di modalità operative di integrazione professionale e dunque di competenze integrate per l'analisi delle situazioni problematiche, per la “messa in rete” delle risorse necessarie e per la

---

<sup>6</sup> Bartolomei A., Passera A. L., *L'assistente sociale. Manuale di servizio sociale professionale*, Edizioni CieRre, Roma, 2010, p. 215.

<sup>7</sup> Fabbri V., *op. cit.*, p. 37.

<sup>8</sup> Cellentani O., *Manuale di metodologia per il servizio sociale*, FrancoAngeli, Milano, 2004, pp.166-167..

<sup>9</sup> Fabbri V., *op. cit.*, p. 38.

<sup>10</sup> Miodini S., *Équipe* (voce) in Campanini A. (diretto da), *Nuovo dizionario di servizio sociale*, Carocci, Roma, 2013, p. 244.

formulazione di ipotesi progettuali divenne una delle metodologie principali di lavoro all'interno dei servizi <sup>11</sup>.

Parallelamente all'affermazione metodologica, il lavoro integrato tra i diversi professionisti e la costituzione di *équipe* pluriprofessionali nei servizi è diventato un tema che, negli ultimi venticinque anni, ha acquisito centralità anche nella normativa, sottolineando da un lato l'esigenza di questo strumento operativo e dall'altro stabilendone l'obbligatorietà in più servizi. Nello specifico, per quanto riguarda le figure dell'assistente sociale e dell'educatore, oggetto dell'analisi di questo lavoro, nel dettato legislativo si trovano indicazioni che favoriscono o prescrivono l'integrazione di questi due professionisti e tali orientamenti (data la loro rilevanza anche a livello etico) vengono chiaramente espressi nei documenti di riferimento deontologico di queste due figure professionali.

Un ruolo fondamentale di legittimazione dell'integrazione socio-assistenziale a livello istituzionale è stato giocato dalla riforma sanitaria dei primi anni Novanta. Il Decreto Legislativo 30 dicembre 1992, n. 502 precisa che *“il Piano Sanitario Nazionale indica i progetti – obiettivo da realizzare anche mediante l'integrazione funzionale e operativa dei servizi sanitari e dei servizi socio-assistenziali degli enti locali”*<sup>12</sup> e definisce le prestazioni sociosanitarie *“tutte le attività atte a soddisfare, mediante percorsi assistenziali integrati, bisogni di salute della persona che richiedono unitariamente prestazioni sanitarie e azioni di protezione sociale in grado di garantire, anche nel lungo periodo, la continuità tra le azioni di cura e quelle di riabilitazione”*<sup>13</sup>. Le successive modifiche e indicazioni date dal legislatore vanno nella stessa direzione, ovvero affermano ulteriormente la centralità dell'integrazione professionale nei servizi: dapprima il Decreto Legislativo 19 giugno 1999, n. 229, con cui viene dato avvio ad una prima definizione delle prestazioni e dei principali attori coinvolti nell'organizzazione e nella gestione di tale forma assistenziale<sup>14</sup> e successivamente con la legge quadro 8 novembre 2000, n. 328 che fa dell'integrazione sociosanitaria il perno attorno al quale il *sistema integrato di interventi e servizi sociali* si sviluppa<sup>15</sup>. Tuttavia, il riferimento normativo fondamentale in merito all'integrazione

---

<sup>11</sup> Fabbri V., *op. cit.*, p. 39.

<sup>12</sup> Decreto Legislativo 30 dicembre 1992, n. 502, *Riordino della disciplina in materia sanitaria, a norma dell'articolo 1 della legge 23 ottobre 1992, n. 421*, art. 1, comma 7, lettera “e”.

<sup>13</sup> Decreto Legislativo 30 dicembre 1992, n. 502, *Riordino della disciplina in materia sanitaria, a norma dell'articolo 1 della legge 23 ottobre 1992, n. 421*, art. 3-septies, comma 1.

<sup>14</sup> A partire dal Decreto Legislativo 19 giugno 1999, n. 229, *Norme per la razionalizzazione del Servizio sanitario nazionale, a norma dell'articolo 1 della legge 30 novembre 1998, n. 419* che si inizia a dare forza al tema dell'integrazione sociosanitaria e si dà avvio ad una prima definizione delle prestazioni e dei principali attori coinvolti nell'organizzazione e nella gestione di tale forma assistenziale.

<sup>15</sup> La legge n. 328 del 2000, *Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali*. Nel tracciare un quadro di riferimento per la costruzione di un sistema integrato di interventi e servizi sociali - sistema caratterizzato da livelli essenziali di prestazioni accessibili a tutti - fa dell'integrazione sociosanitaria il perno attorno al quale tale sistema si sviluppa.

sociosanitaria è costituito dal Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri del 14 febbraio 2001, in cui si sottolinea che *“l’assistenza sociosanitaria viene prestata alle persone che presentano bisogni di salute, che richiedono prestazioni sanitarie ed azioni di protezione sociale, anche di lungo periodo, sulla base di progetti personalizzati redatti sulla scorta di valutazioni multidimensionali”*<sup>16</sup>.

### **1.3. L'équipe nei servizi sociali: definizione**

Il termine *équipe* deriva dal francese *équipage*, che porta a immaginare i membri di un equipaggio, un gruppo di persone che si attrezza e si predispone per affrontare insieme un viaggio, ciascuna con proprie capacità, competenze e compiti, per il raggiungimento di una meta comune<sup>17</sup>.

Richiamando la storica definizione di gruppo fornita da Lewin nel 1940, Fabbri afferma che *“L'équipe nell'ambito dei servizi sociali è una sorta di “totalità dinamica” i cui membri sono interdipendenti tra loro*<sup>18</sup>. Ziliani e Rovai, similmente alla definizione di *équipe* contenuta nel già citato *Nuovo dizionario di servizio sociale*<sup>19</sup>, presentano l'*équipe* come *“un particolare gruppo di lavoro, il cosiddetto “gruppo di compito” in cui intenzionalmente sono aggregati soggetti che consapevolmente devono integrare le diverse competenze e diverse funzioni – sia professionali sia operative – per conseguire un obiettivo istituzionale condiviso, secondo una metodologia che richiede partecipazione attiva e responsabilità”*<sup>20</sup>.

La natura complessa e multiforme dell'intervento sociale richiede il contributo di ruoli professionali diversi, con gradi di partecipazione, competenze, responsabilità e risorse differenziate. Privilegiare la modalità organizzativa dell'*équipe* permette di integrare più contributi, in un'ottica di multifattorialità dell'origine dei bisogni sociali e di pluricompetenza della risposta, suggerendo percorsi di integrazione di saperi e ottimizzazione delle risorse<sup>21</sup>.

---

<sup>16</sup> Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri del 14 febbraio 2001, *Atto di indirizzo e coordinamento in materia di prestazioni socio-sanitarie*, art. 2 comma 1.

<sup>17</sup> Cellentani O., *op. cit.*, pp. 177-178.

<sup>18</sup> Fabbri V., *op. cit.*, p. 19.

<sup>19</sup> Miodini S., *Équipe* (voce) in Campanini A. (diretto da), *Nuovo dizionario di servizio sociale*, Carocci, Roma, 2013, pp. 243-247.

<sup>20</sup> Ziliani A., Rovai B., *op. cit.*, p. 148.

<sup>21</sup> Fabbri V., *op. cit.*, pp. 62-63.

#### 1.4. Tratti distintivi dell'*équipe* nell'ambito sociale

L'*équipe* è uno strumento di lavoro oggi ritenuto decisivo per la qualità dei servizi sociali, coniugata alla promozione integrale delle persone che ne usufruiscono, nelle diverse condizioni ed età della vita<sup>22</sup>.

Dalle definizioni precedenti si evincono alcuni tratti distintivi dell'*équipe*: la pluralità di soggetti che interagiscono e sono interdipendenti, l'interdisciplinarietà e l'integrazione.

##### 1) *La pluralità di soggetti che interagiscono e sono interdipendenti*

L'*équipe* deve essere composta da almeno tre persone: la triade infatti costituisce la particella più semplice di un gruppo di lavoro che consente il *feedback* diretto e indiretto<sup>23</sup>, cosicché i componenti interagiscono in maniera diretta tra di loro attraverso scambi continuativi e non mediati.

Rispetto alla composizione, si parla di *équipe monoprofessionale* se al suo interno esiste un solo profilo professionale, di *équipe pluriprofessionali* se invece sono presenti più profili professionali, ciascuno con una specifica preparazione e particolari competenze, le quali vengono messe in campo in vista di un obiettivo comune<sup>24</sup>.

L'*équipe pluriprofessionale* può essere di due tipi:

- *multidisciplinare*, in cui diverse figure si occupano dell'utente in maniera separata, ognuna indipendentemente dall'altra;
- *interdisciplinare*, in cui le varie tappe di lavoro vengono effettuate in maniera "integrata" dai professionisti e che dovrebbe impostare il proprio compito attraverso una correlazione continua fatta di interscambi, di confronti, di contributi, di suggerimenti, di pareri<sup>25</sup>.

Rispetto alla composizione, tra i membri non c'è una gerarchia: l'*équipe* è infatti un'organizzazione orizzontale in cui ogni riferimento alla gerarchia è scorretto<sup>26</sup>. Tuttavia a volte vi è una figura che conduce che appunto non è gerarchicamente superiore, ma è funzionalmente diversa<sup>27</sup>. Questa figura è il cosiddetto "responsabile" o "referente" o "conduttore"<sup>28</sup>.

---

<sup>22</sup> Bartolomei A., Passera A. L., *op. cit.*, p. 216.

<sup>23</sup> Fabbri V., *op. cit.*, p. 33.

<sup>24</sup> Mariani V., *Il lavoro di équipe nei servizi alla persona*, Edizioni del Cerro, Tirrenia (Pi), 2009, pp. 21-33.

<sup>25</sup> Fabbri V., *op. cit.*, p. 64.

<sup>26</sup> Il referente, quando è presente, non può essere improvvisato e necessita di una preparazione specifica. Deve essere investito di un chiaro mandato e tutti i membri dell'*équipe* devono essere informati rispetto alla sua presenza e al suo ruolo, accoglie le lamentele e media qualora sorgano incomprensioni, incoraggia, stimola e motiva. Crf Mariani V., *Il lavoro di équipe nei servizi alla persona*, Edizioni del Cerro, Tirrenia (Pi), 2009, pp. 93-97.

<sup>27</sup> Il referente, quando è presente, non può essere improvvisato e necessita di una preparazione specifica. Deve essere investito di un chiaro mandato e tutti i membri dell'*équipe* devono essere informati rispetto alla sua presenza e al suo ruolo, accoglie le lamentele e media qualora sorgano incomprensioni, incoraggia, stimola e motiva. Crf Mariani V., *Il lavoro di équipe nei servizi alla persona*, Edizioni del Cerro, Tirrenia (Pi), 2009, pp. 93-97.

<sup>28</sup> Fabbri V., *op. cit.*, p. 93.

Nei servizi sociali la conduzione mira a due importanti funzioni tra loro interdipendenti (la funzione espressiva e una funzione strumentale) e si traduce in una serie di azioni <sup>29</sup>:

- la **funzione espressiva** si realizza attraverso la creazione di un buon clima relazionale, quale condizione di base e presupposto necessario per favorire la creatività e la produzione. Come afferma Fabbri *“la creazione di un buon clima relazionale è un fattore di benessere immateriale che consiste nell’insieme delle sensazioni e delle percezioni dei membri rispetto alla qualità delle relazioni interne e dell’atmosfera complessiva. [...] Dipende dai comportamenti e dagli atteggiamenti individuali. [...] Si alimenta di segnali di sicurezza, di fiducia in quello che si sta facendo e di una certa disposizione alla franchezza e al rispetto dell’altro, in uno spazio democratico, aperto al coinvolgimento, alla tolleranza e alla non prevaricazione*<sup>30</sup>;
- la **funzione strumentale** finalizza la conduzione al raggiungimento dell’obiettivo che il gruppo si è dato, avendo chiarezza degli strumenti e dei tempi<sup>31</sup>.

I componenti del gruppo di lavoro sono tra loro interdipendenti ovvero hanno la capacità di influenzarsi reciprocamente. Come afferma Fabbri, *“l’équipe non è da intendersi come la sommatoria delle sue parti, ma come una totalità in cui le differenze dei membri si ricompongono in un’interazione simmetrica e in cui un cambiamento di stato di una sua parte interessa lo stato di tutte le altre*<sup>32</sup>.

## 2) **Interdisciplinarietà**

Ogni partecipante al gruppo di lavoro, in quanto rappresentante di una specifica disciplina, è portatore di precise conoscenze, informazioni, risorse e non come singolo professionista. L’*équipe* è in questo senso uno strumento di integrazione di discipline<sup>33</sup>. Ziliani e Rovai affermano: *“Nell’équipe l’interdisciplinarietà si esplica come vera e propria metodologia operativa*<sup>34</sup>. E similmente Campanini e Riva mettono in evidenza che *“affinché il lavoro di équipe possa raggiungere la meta prefissata, è fondamentale che si riesca a costruire un cultura interdisciplinare in cui il tempo per lavorare in gruppo sia programmato e protetto con responsabilità, assicurando la partecipazione attiva di tutti i suoi membri”*<sup>35</sup>. L’interdisciplinarietà, dunque, può essere considerata una prassi professionale per la presa in carico dei bisogni nelle diverse aree di intervento.

---

<sup>29</sup> Fabbri V., *op. cit.*, p. 92.

<sup>30</sup> *ibidem.*

<sup>31</sup> *ibidem.*

<sup>32</sup> *ivi*, p. 19.

<sup>33</sup> Ziliani A., Rovai B., *op. cit.*, p. 148.

<sup>34</sup> *ibidem.*

<sup>35</sup> Campanini A., Riva V., *op. cit.*, pp. 185-186.

### 3) *Integrazione e le aree di rischio nel lavoro di équipe*

L'integrazione professionale dovrebbe realizzarsi tramite un processo intenzionale, non automatico, che sottende un pensiero orientato, una precisa progettualità e anche la fatica del fare insieme, pertanto non basta una normativa per modificare le modalità comunicative e le storie relazionali che hanno caratterizzato i rapporti tra diverse istituzioni e operatori<sup>36</sup>. Infatti anche se le indicazioni del legislatore stabiliscono con atto formale la nascita dell'*équipe*, e anche se a livello etico essa viene sollecitata, lavorare in *équipe* per affrontare la complessità della realtà sociale non è sempre facile. Numerosi possono essere i motivi che rendono difficoltosa l'operatività in gruppo, ad esempio atteggiamenti di sfiducia reciproca e autoreferenzialità di professioni e istituzioni diverse, assenza o carenza di una formazione all'interdisciplinarietà, competizione e conflittualità<sup>37</sup>. Da qui, la necessità, messa in evidenza da più parti<sup>38</sup>, di una formazione *a priori* al lavoro di gruppo durante il percorso accademico e una formazione *in itinere* durante i gruppi di lavoro stessi.

Fabbri ritiene che le *équipe* impegnate nel lavoro sociale incontrino dei rischi e problemi, alcuni che riguardano aspetti personali o professionali, altri che hanno la loro ragione nella struttura organizzativa<sup>39</sup>:

- Con riferimento ai **rischi inerenti aspetti personali o professionali**, secondo l'autrice, la più comune difficoltà che incontra una nuova *équipe* nasce dal fatto che essa non si scelga spontaneamente, ma tale gruppo è costruito per volontà istituzionale da operatori che hanno storie e formazione anche molto diverse, con posizioni consolidate. Una seconda problematicità dei gruppi misti è legata poi al fatto che *“i membri dell'équipe tendano a far prevalere sentimenti identitari con il proprio gruppo professionale di appartenenza (assistenti sociali, psicologi, educatori etc.) o con i servizi da cui dipendono (consultorio familiare, salute mentale, distretto, SERT) o con gli enti di provenienza (azienda sanitaria, comune, consorzio, istituzione etc.)”*<sup>40</sup>. A questo proposito prosegue affermando che *“Tali processi (di coincidenza identitaria) incidono sulle relazioni tra operatori, anche quando non esistono ostilità: i gruppi sono potenzialmente portatori di una competizione esplicita o*

---

<sup>36</sup> Fabbri V., *op. cit.*, p. 64.

<sup>37</sup> Ferrario F., *Il lavoro di rete nel servizio sociale. Gli operatori tra solidarietà e istituzioni*, Carocci, Roma, 2009, pp. 101-117.

<sup>38</sup> Ferrario F., *op. cit.*, pp. 101-117; Mariani V., *Il lavoro di équipe nei servizi alla persona*, Edizioni del Cerro, Tirrenia (Pi), 2009, pp. 63-140; Canevaro A., *Altra cosa è pensare al plurale* in “Animazione Sociale. Mensile per gli operatori sociali”, n. 264, giugno-luglio 2012, pp. 3-14, Olivetti Manoukian F., *Quale formazione per lavorare nel sociale?*, in “Animazione Sociale. Mensile per gli operatori sociali”, n. 239, gennaio 2010, pp. 24-33.

<sup>39</sup> Fabbri V., *op. cit.*, pp. 65-67.

<sup>40</sup> Fabbri V., *op. cit.*, p. 66.

*implicita di interessi dei singoli membri in favore del proprio gruppo professionale*<sup>41</sup>. Affinchè il lavoro di équipe possa quindi realizzarsi, non è sufficiente stabilire un patto collaborativo con obiettivi condivisi e possibili<sup>42</sup>. Al contrario è necessario confrontarsi cercando di evitare sprechi di tempo e di energie, attraverso una circolazione efficace delle informazioni<sup>43</sup> e allo stesso tempo, come afferma ancora Fabbri “*occorre eliminare le immagini precostituite, entrando in relazione con altri punti di vista e altre esperienze, essendo disponibili a rettificare e rivedere le proprie costruzioni mentali*”<sup>44</sup>.

- In relazione alle **difficoltà di tipo organizzativo**, si verificano invece nel momento in cui, all'interno del gruppo, non sono sufficientemente chiare le competenze e le responsabilità dei vari membri; ciò rende difficile una valida divisione dei compiti e una buona integrazione degli apporti dei singoli, provocando disturbi e interferenze sia nelle relazioni e nella produzione<sup>45</sup>.

Un ulteriore problema può nascere nel momento in cui un soggetto non condivide le modalità di lavoro e organizzative dell'*équipe*: in questo caso, Fabbri richiamando Abrate, propone tre espedienti:

- “*andare avanti indipendentemente dalle difficoltà*” che è una strategia che rientra nel compromesso (è il tipo di reazione che crea soggetti che si arrendono con sentimenti di delusione e di sfiducia);
- “*scappare*”, anche se la soluzione della fuga è difficilmente presa in considerazione dal momento che il contratto di lavoro e il buon senso professionale lo vietano;
- “*tentare un cambiamento*”, rappresentativo della strategia più professionale che il soggetto possa attuare, anche se è quella che comporta un maggior dispendio di energie.<sup>46</sup>

Fabbri, citando Payne, propone alcuni dei principali problemi ricorrenti che le *équipe* incontrano nel lavoro sociale:

- il *coordinamento insufficiente o controverso* che determina l'incapacità di individuare il *case manager*;
- la *dequalificazione* in cui gli operatori perdono progressivamente la loro competenza disciplinare specifica che si disperde e si confonde nelle responsabilità generali;
- la *sovrapposizione dei ruoli* e duplicazioni che possono portare a una carenza di prestazioni;

---

<sup>41</sup> *ibidem*.

<sup>42</sup> Ziliani A., Rovai B., *op. cit.*, p. 155.

<sup>43</sup> Bartolomei A., Passera A. L., *op. cit.*, pp. 218-219

<sup>44</sup> Fabbri V., *op. cit.*, p. 66.

<sup>45</sup> Mariani V., *op. cit.*, pp. 22-25

<sup>46</sup> Fabbri V., *op. cit.*, p. 66.

- la sovrapposizione delle valutazioni e degli interventi senza reale integrazione;
- la ridotta autonomia funzionale;
- il sovraccarico di ruoli secondo cui i membri possono essere costretti a ricoprire troppe funzioni in conflitto tra loro<sup>47</sup>.

Secondo Fabbri “*affinché l’integrazione tra membri possa quindi avvenire e affinché un’*équipe* possa funzionare i presupposti per una buona operatività si fondano sulla fiducia e sul riconoscimento e sulla socializzazione del ruolo di ciascuno in quanto professionista di una determinata area/servizio/organizzazione, sullo sviluppo di un’area di linguaggio e operatività comune, sullo scambio di informazioni e di conoscenze articolate e integrate, sull’individuazione dell’apporto di ciascun membro rispetto all’obiettivo, sul confronto su opinioni differenziate che, partendo dalle singole punteggiature della realtà, danno luogo a valutazioni condivise, sullo sviluppo e formazione di abilità collaborative e cooperative tra gli operatori e le organizzazioni coinvolte e sulla negoziazione (che consta di flessibilità, di apertura al confronto con gli altri e di autocontrollo) volta alla selezione di strategie percorribili*”<sup>48</sup>.

Rispetto a tale ultimo aspetto Ziliani e Rovai ritengono che la negoziazione, *interna* tra i membri del gruppo ed *esterna* con le figure con cui di volta in volta il gruppo si rapporta, permetta il confronto e il passaggio dal punto di vista dei singoli a un punto di vista condiviso, attribuendo senso e valore al lavoro comune. Inoltre questo presupposto consente la collaborazione che a sua volta aiuta a superare i disaccordi che emergono durante le riunioni: “*Un buon gruppo di lavoro, ovvero che funziona, non è quello senza conflitti, ma è quello in cui questi vengono riconosciuti e affrontati, attraverso un approccio collaborativo e di cooperazione*”<sup>49</sup>.

### **1.5. La riunione, lo strumento operativo dell’*équipe***

Lo strumento operativo per eccellenza dell’*équipe* è la riunione, che può essere interna (avvenire fra i membri dell’*équipe*) o esterna (avvenire tra i membri dell’*équipe* e le figure e istituzioni con cui l’*équipe* si trova a lavorare).

Essa è la modalità attraverso cui l’*équipe* realizza la collaborazione tra i suoi componenti e costituisce infatti il luogo ideale per mettere in comune le proprie informazioni professionali, per scambiarsi esperienze, per aggiornarsi e sviluppare modelli operativi in grado di soddisfare le aspettative e i bisogni dell’utenza e degli stessi operatori<sup>50</sup>. Le riunioni mettono in luce anche

---

<sup>47</sup> Fabbri V., *op. cit.*, p. 67.

<sup>48</sup> *ivi*, p. 63.

<sup>49</sup> *ivi*, p. 108.

<sup>50</sup> Mariani V., *op. cit.*, pp. 88-89.

l'unitarietà degli obiettivi attraverso la promozione di percorsi assistenziali condivisi, nell'ottica dell'appropriatezza delle prestazioni, ottimizzando le risorse disponibili<sup>51</sup>.

La riunione ha lo scopo di scambiare informazioni attraverso una modalità chiara ed esplicita e affinché questo possa avvenire, essa deve essere ben preparata e ben condotta.

Per questo motivo si prevedono tre fasi: la *preparazione*, lo *svolgimento* e il “*dopo riunione*”<sup>52</sup>.

Durante la **preparazione** il coordinatore stabilisce gli obiettivi e l'ordine del giorno ovvero fissa gli argomenti da trattare: inoltre, informa i partecipanti rispetto ai temi che verranno trattati durante l'incontro in modo che essi si possano a loro volta preparare<sup>53</sup>;

Lo **svolgimento** della riunione inizia con la fase di apertura in cui il coordinatore presenta al gruppo l'ordine del giorno, in modo tale che i partecipanti possano chiedere eventuali chiarimenti in merito. Ciò consente di evitare che *l'équipe* si dilunghi su argomenti superflui. Segue la fase intermedia dello svolgimento, in cui vengono prodotte, confrontate e discusse le proposte e le idee che emergono dai componenti del gruppo in funzione degli obiettivi esplicitati nella fase di apertura: in questa fase è di fondamentale importanza il ruolo del coordinatore che chiede ai partecipanti di esprimere le proprie opinioni per poi successivamente confrontarle e sintetizzarle al fine di trovare una soluzione che raccolga il consenso del gruppo, in modo tale che tutti possano esserne soddisfatti.

Infine si conclude con la sintesi dei risultati raggiunti in funzione degli obiettivi, con la divisione di eventuali compiti e con la definizione del piano di attuazione e delle tempistiche da rispettare<sup>54</sup>.

Durante l'intero svolgimento della riunione il coordinatore deve facilitare la partecipazione attiva del gruppo, stimolandolo a fare ipotesi, a proporre soluzioni, tenendo monitorato che la discussione evolva in funzione degli obiettivi prefissati.

Il “**dopo riunione**” è il momento in cui si valutano i risultati ottenuti scritti nel verbale che è stato steso da un soggetto incaricato di redigerlo<sup>55</sup>. In tal senso questo documento funge da memoria degli aspetti emersi nella riunione<sup>56</sup>.

## **1.6. Il verbale di riunione di *équipe*, lo strumento specifico del gruppo di lavoro**

Il verbale è il documento in cui sono descritte le attività e riportate le dichiarazioni così come dette durante la riunione, con presunzione di veridicità. Su di esso vengono annotati in modo scrupoloso

---

<sup>51</sup> *ivi*, pp. 91-92.

<sup>52</sup> Bonifazi L., Giacconi B., *L'abilitazione per l'assistente sociale e assistente sociale specialista*, Maggioli Editore, Santarcangelo di Romagna (RN), 2014, pp. 114-119.

<sup>53</sup> *ivi*, pp. 115-116.

<sup>54</sup> Mariani V., *op. cit.*, pp. 91-92

<sup>55</sup> Bonifazi L., Giacconi B., *op. cit.*, p. 117.

<sup>56</sup> Ziliani A., Rovai B., *op. cit.*, pp. 125-126.

e chiaro tutti i passaggi e anche gli atteggiamenti che vengono messi in atto da parte dei partecipanti.

In un verbale, oltre al giorno e all'orario, bisogna indicare la sede in cui svolge la riunione, l'ordine del giorno, la motivazione (per conoscere il contesto in cui vengono dette e trattate determinate questioni), il nome dei presenti e degli assenti (indicandone tra parentesi il ruolo ricoperto). Si passa poi alla descrizione delle discussioni sull'ordine del giorno e per ciascuna situazione discussa è importante riportare le adduzioni e i contenuti. Precisamente deve contenere l'esplicitazione dei progressi fatti, la definizione dei piani d'azione e della tempistica di attuazione, la distribuzione dei compiti ed eventualmente i punti dell'ordine del giorno che non sono stati trattati. Il verbale si chiude con l'orario di conclusione dell'assemblea e con le firme del segretario (colui che lo redige) e di tutti gli altri partecipanti.

Esso è utile tanto per i partecipanti, poiché funge da "memoria" e da "oggettivazione" della riunione, quanto per i destinatari esterni, ai quali comunica delle informazioni, poiché non è il semplice resoconto, ma è espressione nei confronti della pubblica amministrazione e della cittadinanza<sup>57</sup>. Assume cioè la forma di "voce" collettiva che trasforma le singole volontà in una sola decisione. Per scrivere un buon verbale, comprensibile e completo, conciso, sintetico e facilmente utilizzabile<sup>58</sup>, bisogna che chi scrive (in modo rapido) ascolti il contenuto della comunicazione e riporti tutti i punti di vista esposti, individui le parole e i momenti chiave (generalmente imperniati sulle decisioni), sintetizzi riformulando quanto detto in maniera essenziale<sup>59</sup>. Infine il verbale viene trasmesso ai partecipanti alla riunione, con lo scopo di essere ufficialmente approvato o completato, qualora anche uno solo tra i presenti lo considerasse lacunoso, o recante informazioni errate, o manchevole, o poco attendibile, o non riprodotto fedelmente quanto accaduto durante la riunione<sup>60</sup>.

### **1.7. La funzione di produzione di conoscenza dell'*équipe***

L'*équipe* nell'ambito dei servizi sociali assume la particolare funzione di produzione di conoscenza a partire dal lavoro che si svolge. La rilevanza di quest'ultimo elemento è legata al fatto che lavorando in *équipe* e sviluppando *partnership* tra operatori c'è la possibilità di allearsi per apprendere a governare i problemi e fare memoria scritta di ciò, producendo conoscenza. Da una ricerca condotta da Braccini, Funaro, Latella e Seghizzi nel 2010 emerge che sia gli assistenti sociali che gli educatori percepiscono l'esigenza di fermarsi a rileggere il proprio agire quotidiano,

---

<sup>57</sup> Riccucci M., *Scrivere per il servizio sociale*, Carocci Faber, Roma, 2009, p. 57.

<sup>58</sup> Mariani V., *op. cit.*, p. 90.

<sup>59</sup> Si veda Simonet R., Simonet J., *Scrivere per ricordare. Come prendere appunti in modo intelligente*, FrancoAngeli, Milano, 2002.

<sup>60</sup> Bartolomei A., Passera A. L., *op. cit.*, pp. 248-250.

a fronte non solo della rispettiva ricerca di una identità, ma anche della necessità di rispondere alle nuove sfide man mano che i problemi evolvono<sup>61</sup>. L'impegno di estrarre nozioni e principi non può essere ridotto a una qualche iniziativa personale, tecnica e astratta: piuttosto, rimanda a un lavoro di gruppo in una logica di ricerca-azione in grado di fare lievitare nuove conoscenze (in linea con quanto già Lewin asseriva riguardo alla totalità dinamica). Ciò richiede di allearsi per apprendere a governare i problemi e sospendere il corso degli eventi facendo una sosta riflessiva, intesa come momento di apprendimento attraverso un metodo capace di definire un modello.

Secondo i ricercatori, fare emergere i diversi punti di vista dei professionisti sociali che lavorano contemporaneamente allo stesso caso, rielaborarli e rielaborare il lavoro di gruppo mettendo a fuoco le strategie che hanno orientato l'azione risulta indispensabile al fine di rendere *esplicito l'implicito che sottende il lavoro* e al fine di fare affiorare i presupposti pedagogici che uniscono il loro agire<sup>62</sup>.

### **1.8. L'équipe e il rischio di *burn-out***

Infine l'*équipe* è una risorsa che consente di tutelare l'operatore da potenziali rischi di "*burn-out*" e di isolamento professionale<sup>63</sup>. L'espressione *burn-out*, difficilmente traducibile nella lingua italiana in quanto manca una parola che sia esattamente corrispondente a tale definizione, esprime in modo metaforico il "bruciarsi dell'operatore" impegnato nel lavoro di cura ed emotivamente implicato in situazioni deficitarie (non solo sociale ma anche l'infermiere, il sacerdote, ecc.), il quale sembra avvertire come insopportabile il peso delle relazioni e delle responsabilità umane e sociali<sup>64</sup>.

Il *burn-out* esprime quindi il cedimento psico-fisico del professionista rispetto alle difficoltà della sua attività, descrive il suo non farcela più, il malumore, il senso di delusione e di impotenza che in alcuni casi può determinare la fine di una carriera o l'allontanamento da responsabilità dirette con gli utenti<sup>65</sup>. Parafrasando una definizione di Maslach e di Jackson, Ziliani e Rovai intendono il *burn-out* come un costrutto tridimensionale, ovvero una condizione che investe gli operatori sociosanitari costituita da tre dimensioni:

- *esaurimento emotivo*, che si traduce in comportamenti disfunzionali dinanzi alle eccessive richieste;
- *spersonalizzazione*, caratterizzata da atteggiamenti di rifiuto nei confronti delle persone che si rivolgono all'operatore;

---

<sup>61</sup> Braccini A., Funaro S., Latella R., Seghizzi S., *op. cit.*, p. 32.

<sup>62</sup> *ivi*, pp. 31-67.

<sup>63</sup> Albano R., Marzano M. (a cura), *L'organizzazione del servizio sociale. Strumenti di analisi e proposte operative*, Franco Angeli, Milano, 2003, pp. 161-162.

<sup>64</sup> Ziliani A., Rovai B., *op. cit.*, pp. 235-236.

<sup>65</sup> *ivi*, p. 236.

- *riduzione delle capacità personali*, riferita alla ridotta motivazione al successo e a una diminuzione della propria autostima e delle proprie capacità di affrontare le condizioni di fatica del lavoro<sup>66</sup>.

Tutti gli operatori sociali sono a rischio *burn-out*, tuttavia non è possibile definire a priori le tipologie di operatori sociali che sono più a rischio rispetto ad altre: le componenti emotive che scattano nelle professioni di cura e nel rapporto con le persone in difficoltà comportano reazioni differenti: a volte rappresentano un peso, a volte una soddisfazione, a volte un peso oltre che una soddisfazione<sup>67</sup>.

Le professioni di aiuto implicano numerosi e continui contatti con le persone in difficoltà, approcci con i loro bisogni e con le loro sofferenze. Professionisti che si sentono costantemente sotto pressione poiché il loro aiuto non solo è necessario, ma spesso è anche urgente e impone delle risposte immediate e puntuali<sup>68</sup>. Come mettono in evidenza Albano e Marzano, riflettere in *équipe* sul proprio modo di relazionarsi con gli utenti può ad esempio aiutare a cambiare la percezione soggettiva sia del rapporto interpersonale sia del comportamento altrui, consente di non *esaurirsi emotivamente* e di mettere in campo modi di agire funzionali dinanzi alle eccessive richieste, non più contraddistinti da atteggiamenti di rifiuto nei confronti delle persone che si rivolgono all'operatore<sup>69</sup>.

Inoltre, gestire collettivamente la responsabilità di uno o più casi consente di sentirsi sostenuti e obbliga a sostenere i colleghi: se svolto secondo le regole del gioco, il lavoro di *équipe* consente di aumentare lo spirito di collaborazione e di sfida leale per fare valere le proprie opinioni nel gruppo<sup>70</sup>. Riuscire a fare emergere, esternare, condividere gli stati d'animo, le percezioni, le preoccupazioni, i disagi, gli interrogativi, le repulsioni e confrontarsi in gruppo può diventare un antidoto efficace per aggirare il rischio di *burn out*<sup>71</sup>. Allo stesso tempo, aumenta *le capacità personali* e l'autostima, così che tutti i membri siano una risorsa e uno stimolo anti *burn-out*<sup>72</sup>.

---

<sup>66</sup> *ivi*, p. 237.

<sup>67</sup> Gatti R., *L'educatore sociale. Tra progetto e valutazione*, Carocci, Roma, 2009, p. 144-146.

<sup>68</sup> Ziliani A. M., *op. cit.*, p. 240

<sup>69</sup> Albano R., Marzano M. (a cura), *op. cit.*, pp. 161-162

<sup>70</sup> Miodini S., Zini M. R., *L'educatore professionale. Formazione, ruolo competenze*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1997, pp. 70-75.

<sup>71</sup> Ziliani A. M., Rovai B., *op. cit.*, pp. 235-240.

<sup>72</sup> Facchini C. (a cura), *Tra impegno e professione. Gli assistenti sociali come soggetti del welfare*, Il Mulino, Bologna, 2010, p. 197

## Capitolo 2 – L’assistente sociale

### 2.1. Servizio Sociale e nascita della figura professionale dell’assistente sociale

Sin dalle origini il servizio sociale si caratterizza per la sua stretta connessione alla questione dell’organizzazione della solidarietà nella collettività e di conseguenza alle forme e alle modalità attraverso le quali tale solidarietà si realizza<sup>73</sup>. Le attività di aiuto e di assistenza, tradizionalmente a carattere spontaneistico e caritativo, si sono trasformate in attività lavorativa solamente dalla fine del XIX secolo, in particolare nei paesi anglosassoni (Stati Uniti, Gran Bretagna), in uno scenario giuridico-istituzionale e socio economico connotato dallo sviluppo dello Stato moderno e dalle trasformazioni indotte dalla rivoluzione industriale.

Con il passare degli anni, la complessità dei bisogni e la loro mutabilità nel tempo e nello spazio hanno richiesto nuove e specifiche conoscenze degli stessi e rinnovate competenze. In questo percorso di costruzione del sapere e di identificazione di uno specifico professionale, il lavoro volto al sostegno e all’inclusione sociale delle persone marginali, escluse, devianti o a rischio di diventarlo è andato consolidandosi come attività professionale, è diventato gradualmente sempre più oggetto di studi e di riflessioni da parte di ricercatori, politici, operatori, intrecciandosi da un lato, con l’assunzione, da parte di molti Stati, di competenze di supporto e integrazione sociale (dando vita alle diverse forme di *welfare state*) che hanno affermato la necessità di professioni specializzate in questo settore, dall’altro con la diversificazione delle forme di povertà passate da quella legata all’incertezza economica o abitativa a quelle relative al malessere relazionale e al disorientamento identitario<sup>74</sup>. Le persone coinvolte nelle diverse forme di povertà sono state variamente definite: “*povero, indigente, idiota, mentecatto, pazzo, malato di mente, cieco, non vedente, sordo, audioleso, storpio, handicappato, invalido, incurabile, malato, paziente, assistito, utente, cliente, bambino esposto, illegittimo, diviso, incompiuto*”<sup>75</sup>. In questa cornice il servizio sociale professionale si è confrontato non solo con le forme di vulnerabilità, emarginazione, esclusione sociale, ma anche con le risposte e gli interventi sociali per fronteggiarle.

La complessità del confronto con le povertà vecchie e nuove ha portato il servizio sociale a sviluppare un metodo di lavoro che contiene nel suo focus di conoscenza e di intervento contemporaneamente tre oggetti: il soggetto (la persona e la famiglia portatrici di bisogni, risorse, potenzialità, limiti), la comunità (il luogo dell’interazione e in cui si realizzano le risposte, il luogo

---

<sup>73</sup> M. Dellavalle, *Le radici del Servizio sociale in Italia. L’azione delle donne: dalla filantropia politica all’impegno nella Resistenza*, Celid, Torino, 2008.

<sup>74</sup> Stradi N., *Attività assistenziali e lavoro sociale nel secondo Dopoguerra. Il caso della Scuola di Servizio Sociale di Trieste tra impulsi locali e panorama nazionale*, in Vinci A. M. (a cura), *Carità pubblica, assistenza sociale e politiche di welfare: il caso di Trieste*, EUT - Edizioni Università di Trieste, 2008, pp. 153-166.

<sup>75</sup> Masini R., Sanicola L., *Avviamento al servizio sociale*, Carocci, Roma, 1988, p. 11.

che dà un senso alla persona), l'istituzione (che attraverso gli indirizzi e le politiche definisce l'orientamento operativo e attribuisce il mandato)<sup>76</sup>. Come si vedrà nel corso del lavoro, la tridimensionalità è uno degli aspetti ritenuti condivisi e caratterizzanti il servizio sociale<sup>77</sup>.

Secondo la traduzione della definizione internazionale di servizio sociale del 2014, curata da Sicora, *“Il servizio sociale è una professione basata sulla pratica e una disciplina accademica che promuove il cambiamento sociale e lo sviluppo, la coesione e l'emancipazione sociale, nonché la liberazione delle persone. Principi di giustizia sociale, diritti umani, responsabilità collettiva e rispetto delle diversità sono fondamentali per il servizio sociale. Sostenuto dalle teorie del servizio sociale, delle scienze sociali, umanistiche e dai saperi indigeni, il servizio sociale coinvolge persone e strutture per affrontare le sfide della vita e per migliorarne il benessere”*<sup>78</sup>.

Essendo composta di un insieme di concetti complessi, questa definizione per essere compresa va decompressa. Nella prima frase vengono elencati i mandati fondamentali della professione di assistente sociale che comprendono la promozione del cambiamento, della coesione sociale, nonché l'*empowerment* e la liberazione delle persone. Come mette in evidenza Sicora nel commento alla definizione, il servizio sociale è una professione pratica e una disciplina accademica che riconosce che i fattori storici, socio economici, culturali, territoriali, politici e personali interconnessi sono opportunità e/o barriere per il benessere e lo sviluppo umano. Le barriere strutturali contribuiscono al perpetuarsi delle ineguaglianze, della discriminazione, dello sfruttamento e dell'oppressione. Iniziando con la spiegazione degli ultimi due mandati, *empowerment* e liberazione delle persone, secondo l'autore la professione ha il duplice mandato di sviluppare una coscienza critica attraverso la riflessione sulle fonti strutturali di oppressione e/o di privilegio sulla base di criteri quali razza, classe, lingua, religione, genere, disabilità, cultura e orientamento sessuale, e di sviluppare le strategie di azione dirette ad affrontare gli ostacoli strutturali e personali. Rispetto alla promozione della coesione sociale la professione – quale espressione di solidarietà con coloro che sono svantaggiati – si sforza di alleviare la povertà, di liberare le persone vulnerabili e gli oppressi. Viene da ultimo chiarito il mandato del cambiamento sociale, il quale è guidato dalla necessità di cambiare quelle condizioni strutturali che contribuiscono all'emarginazione, all'esclusione sociale e all'oppressione.

Nella seconda frase della definizione internazionale vengono elencati i principi generali del servizio sociale *“Principi di giustizia sociale, diritti umani, responsabilità collettiva e rispetto delle*

---

<sup>76</sup> Fargion S., *Il Servizio Sociale. Storia, temi e dibattiti*, Laterza, Roma-Bari, 2009, pp. 53-55.

<sup>77</sup> *Ivi*, p. 13.

<sup>78</sup> *“Global definition of Social Work”* (traduzione in italiano a cura di A. Sicora, 2014). Definizione internazionale di Servizio Sociale (traduzione in italiano dall'inglese *“Global definition of Social Work”* anno 2014; a cura di A. Sicora) in [www.eassw.org/global-social-work/17/gdsw-definizione-internazionale-di-servizio-sociale-html](http://www.eassw.org/global-social-work/17/gdsw-definizione-internazionale-di-servizio-sociale-html)

*diversità sono fondamentali per il servizio sociale*”. Richiamando i *Global Standards for Social Work Education and Training* (Standard globali per la formazione al servizio sociale) Sicora mette in evidenza che, per fondare il proprio lavoro sui principi suddetti, gli assistenti sociali debbano essere innanzitutto formati ad un approccio di base sui diritti umani, i quali secondo la definizione, devono coesistere con la responsabilità collettiva. Secondo questa prospettiva i diritti umani individuali possono essere realizzati giorno per giorno solo se ognuno si assume la responsabilità per l'altro e per l'ambiente. Sicora, inoltre, precisa che il servizio sociale abbraccia diritti di prima<sup>79</sup>, seconda<sup>80</sup> e terza generazione<sup>81</sup>, i quali sono interdipendenti e danno spazio sia ai diritti individuali che a quelli collettivi, così da rafforzarsi reciprocamente e dare sostegno ad un ulteriore principio, ovvero il rispetto per la diversità.

Dalla terza frase “*Sostenuto dalle teorie del servizio sociale, delle scienze sociali, umanistiche e dai saperi indigeni, il servizio sociale coinvolge persone e strutture per affrontare le sfide della vita e per migliorarne il benessere*” emerge un terzo concetto fondamentale, quello della conoscenza.

Il servizio sociale, non essendo ancora una disciplina autonoma, attinge i propri fondamenti teorici e di ricerca da altre scienze umane, ma anche da conoscenze che prendono forma da specifici ambienti della pratica. La conoscenza è quindi co-costruita *con* gli utenti dei servizi, durante gli interventi mirati nei punti in cui le persone interagiscono con il loro ambiente<sup>82</sup>.

Il “servizio sociale” non va confuso né con i “servizi sociali” di cui le persone usufruiscono (es. i consultori familiari o i vari servizi e prestazioni erogate), né con l’idea che esso sia un “servizio” spontaneo e slegato dall’esercizio di una attività all’interno di un contesto organizzativo<sup>83</sup>. Non va confuso con i “servizi sociali” perché come definisce l’art. 128 del D. Lgs. 31 marzo 1998, n. 112 i “servizi sociali” sono “*tutte le attività relative alla predisposizione ed erogazione di servizi, gratuiti ed a pagamento, o di prestazioni economiche destinate a rimuovere e superare le situazioni di bisogno e di difficoltà che la persona umana incontra nel corso della sua vita, escluse soltanto quelle assicurate dal sistema previdenziale e da quello sanitario, nonché quelle assicurate in sede di amministrazione della giustizia*”<sup>84</sup>. L’art. 1 della L. 328/2000 (comma 1<sup>85</sup> e comma 5<sup>86</sup>) decreta

---

<sup>79</sup> I diritti di prima generazione si riferiscono ai diritti civili e politici, quali la libertà di parola e di coscienza e la libertà dalla tortura e dalla detenzione arbitraria.

<sup>80</sup> I diritti socio-economici e culturali di seconda generazione includono i diritti di ragionevoli livelli di istruzione, sanità e alloggio e i diritti linguistici delle minoranze.

<sup>81</sup> I diritti di terza generazione sono focalizzati sul mondo naturale e sul diritto alla biodiversità di specie e all'equità intergenerazionale

<sup>82</sup> Definizione internazionale di Servizio Sociale (traduzione in italiano dall'inglese “*Global definition of Social Work*” anno 2014; a cura di A. Sicora )

<sup>83</sup> Gui L., *Organizzazione e servizio sociale*, Carocci Faber, 2009, Roma.

<sup>84</sup> Decreto Legislativo 31 marzo 1998, n. 112, *Conferimento di funzioni e compiti alle Regioni e agli Enti Locali in materia di servizi alla persona e alla comunità*.

<sup>85</sup> Secondo l’art. 1 comma 1 della legge 328/2000, *Legge Quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali*. “*La Repubblica assicura alle persone e alle famiglie un sistema integrato di interventi e servizi sociali,*

che gli interventi devono essere programmati e si preoccupa del fatto che nel realizzare i “servizi sociali” gli Enti Locali, le Regioni e lo Stato, ognuno nell’ambito delle rispettive competenze, provvedano alla programmazione degli interventi e delle risorse in modo unitario e integrato secondo i principi di coordinamento e di integrazione e raccordando i servizi sociali con gli interventi sanitari, dell’istruzione, delle politiche attive del lavoro e coinvolgendo il Terzo settore<sup>87</sup>. Il servizio sociale è dunque una professione che essendo in stretta connessione con l’evolversi della società, nonché con lo sviluppo dei contesti politici e istituzionali che caratterizzano i diversi Paesi, è in costante trasformazione. Perciò il servizio sociale italiano, al pari di quello degli altri Paesi, ha una storia nazionale peculiare. La sua nascita è strettamente collegata alla storia dell’assistenza<sup>88</sup>, ai cambiamenti sociali e all’evoluzione delle politiche sociali a partire dal secondo Dopoguerra: così come è cambiata la società, è cambiata anche la sinergia tra il mondo dei bisogni e il mondo delle risposte<sup>89</sup>.

Nella storiografia del servizio sociale italiano è prevalente la convinzione che la figura dell’assistente sociale sia nata su forte influenza della cultura anglosassone e statunitense nel contesto del secondo Dopoguerra<sup>90</sup>. La sua data di nascita viene comunemente fatta coincidere con l’istituzione delle prime scuole di servizio sociale nel 1945, ovvero nel momento in cui l’Italia riversava in uno stato di lacerazione, ma contemporaneamente in un clima connotato da voglia di

---

*promuove interventi per garantire la qualità della vita, pari opportunità, non discriminazione e diritti di cittadinanza, previene, elimina o riduce le condizioni di disabilità, di bisogno e di disagio individuale e familiare, derivanti da inadeguatezza di reddito, difficoltà sociali e condizioni di non autonomia, in coerenza con gli articoli 2, 3 e 38 della Costituzione”.*

<sup>86</sup> Secondo art. 1 comma 5 della legge 328/2000, *Legge Quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali*, “Alla gestione ed all’offerta dei servizi provvedono soggetti pubblici nonché, in qualità di soggetti attivi nella progettazione e nella realizzazione concertata degli interventi, organismi non lucrativi di utilità sociale, organismi della cooperazione, organizzazioni di volontariato, associazioni ed enti di promozione sociale, fondazioni, enti di patronato e altri soggetti privati. Il sistema integrato di interventi e servizi sociali ha tra gli scopi anche la promozione della solidarietà sociale, con la valorizzazione delle iniziative delle persone, dei nuclei familiari, delle forme di auto-aiuto e di reciprocità e della solidarietà organizzata”.

<sup>87</sup> Legge 8 novembre 2000, n. 328, *Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali*.

<sup>88</sup> Stradi N., (Voce) “Storia dell’assistenza”, in *Nuovo Dizionario di Servizio Sociale* Campanini A. (a cura di), *Nuovo dizionario di servizio sociale*, Carocci, Roma, 2013, pp. 73-77.

<sup>89</sup> Neve E., *Il servizio sociale. Fondamenti e cultura di una professione*. Carocci Faber, Roma, 2008. L’autrice affronta il discorso delle conseguenze sociali durante il Dopoguerra in Italia, per esempio la questione dei bambini rimasti orfani è una problematica di rilievo nazionale, che determinerà la costruzione dei nuovi servizi per la cosiddetta “infanzia abbandonata”.

<sup>90</sup> Per la descrizione dell’evoluzione storica del servizio sociale italiano Bartolomei A., Passera A. L., *op. cit.*, 2010, pp. 49-86; Cutini R., *Il servizio sociale italiano nel secondo Dopoguerra: contributi per una ricerca storica*, Quaderni de “La Rivista di Servizio Sociale”, n. 16, Roma, 2003, pp. 15-50; Gui L., *Le sfide teoriche del servizio sociale. I fondamenti scientifici di una disciplina*, Carocci Faber, Roma, 2004; Neve E., *Il servizio sociale. Fondamenti e cultura di una professione*. Carocci Faber, Roma, 2008; Stradi N., *Attività assistenziali e lavoro sociale nel secondo Dopoguerra. Il caso della Scuola di Servizio Sociale di Trieste tra impulsi locali e panorama nazionale*, in Vinci A. M. (a cura), *Carità pubblica, assistenza sociale e politiche di welfare: il caso di Trieste*, EUT - Edizioni Università di Trieste, 2008, pp. 153-166; Stradi N., *Per una storia del servizio sociale di fabbrica in Italia*, in “Rivista di Servizio Sociale”, n. 4, 2001, pp. 3-20.

rinnovamento e di spinta democratica<sup>91</sup>. In questo quadro storico, da un lato era forte il desiderio delle persone sopravvissute di ricominciare, ma dall'altro non vi era un intervento deciso da parte dello Stato, il quale non interveniva con alcuna pianificazione delle riforme sociali. L'unica manovra statale fu l'istituzione nel 1945 del Ministero per l'Assistenza Post-Bellica, esperienza che però durò fino al 1947. Nato con l'obiettivo di fare fronte alle immediate necessità, di fatto tale Ministero attivò una serie di collaborazioni con gli enti internazionali già attivi nel portare gli aiuti in Italia. Sotto il profilo dell'assistenza, si realizzarono alcuni interventi importanti da parte degli Alleati (principalmente l'UNRRA, l'Amministrazione delle Nazioni Unite per l'Assistenza e la Riabilitazione), i quali operarono con progetti per sostenere madri e bambini rimasti soli e profughi, con progetti sanitari di lotta contro le malattie, attraverso la distribuzione di medicinali, ma anche di lana e di cotone importati direttamente dall'America, tramite la fornitura di materie prime, macchinari e attraverso un aiuto concreto per la ricostruzione delle abitazioni<sup>92</sup>. Si crearono poi dei Comitati (istituiti a livello provinciale e comunale) per la distribuzione dei generi di prima necessità, sempre forniti dalle Nazioni Unite. Era presente l'urgenza di dibattere sulla costituzione di nuove forme di assistenza sociale e sanitaria che fossero organizzate, democratiche ed efficienti: fu così che il Ministero per l'Assistenza post-bellica e l'UNRRA promossero il Convegno di Tremezzo, *Convegno per gli studi di assistenza sociale*, che durò tre settimane, dal 16 settembre al 6 ottobre 1946. Il convegno è considerato ancora oggi una tappa fondamentale per lo sviluppo del servizio sociale italiano poiché in quella sede, oltre che affrontare i problemi drammatici emergenti del Dopoguerra, vennero delineati i fondamenti etico-filosofici e didattico-metodologici della professione<sup>93</sup>. Si avanzò la condivisa esigenza di un operatore nuovo, di un professionista che, sulla base di una formazione tecnica specifica (è questa la sede in cui, in Italia, si inizia a parlare di metodi del servizio sociale e di tirocinio), fosse in grado di svolgere efficacemente un ruolo non solo tecnico, ma soprattutto politico nel quadro dell'opera di risanamento (politico e sociale) del Paese, contribuendo in tal modo alla crescita di una diversa coscienza civile<sup>94</sup>.

Oggi come ieri<sup>95</sup>, dunque, l' "assistente sociale" non deve essere equivocato con "colui che presta assistenza"; l'assistente sociale è il professionista del servizio sociale, il cosiddetto "agente di cambiamento teso al miglioramento della qualità della vita attraverso la promozione di interazioni

---

<sup>91</sup> Per la storiografia di servizio sociale sul tema della formazione e delle scuole si veda Bernocchi R., Canevini M., Cremoncini V., Ferrario F., Gazzaniga L., Dal Pra Ponticelli M., *Le scuole di servizio sociale in Italia. Aspetti e momenti della loro storia*, Padova, Fondaz. E. Zancan, 1984.

<sup>92</sup> Bartolomei A., Passera A. L., *op. cit.*, pp. 49-86.

<sup>93</sup> Cutini R., *Il servizio sociale italiano nel secondo Dopoguerra: contributi per una ricerca storica*, Quaderni de "La Rivista di Servizio Sociale", n. 16, Roma, 2003, pp. 15-50.

<sup>94</sup> *ivi*, pp. 15-50.

<sup>95</sup> Dal Pra Ponticelli M., *Riflessioni sul servizio sociale come agente di cambiamento*, in "La Rivista di Servizio Sociale", n. 4, 1972, 61-73.

*tra soggetti e tra soggetti e ambiente*”<sup>96</sup>. Secondo Fargion esistono due tipi di cambiamento, “micro” e “macro”. Si parla di “micro” cambiamento, nel senso di fronteggiamento e di superamento individuale o (familiare) dello stato di difficoltà, di vulnerabilità, di emarginazione, o da esclusione sociale o di non partecipazione alla vita sociale, o ancora di disagio personale o relazionale, mancanza di relazioni sociali<sup>97</sup>. Rientra sempre nel “micro” il cambiamento che investe il contesto vicino alla persona stessa, la famiglia in primo luogo<sup>98</sup>. Riportando il pensiero di Payne, Fargion indica nella dimensione “micro” la valenza in un certo senso “terapeutica” del servizio sociale, rivolta alle persone per aiutarle ad adattarsi meglio al contesto in cui vivono<sup>99</sup>. Afferma Fargion *“La relazione d’aiuto è, ovviamente, al centro della professione. Tuttavia, quando le politiche e le condizioni che determinano il lavoro nei servizi alla persona stanno progressivamente e profondamente cambiando, emerge con chiarezza che il livello “micro” della relazione d’aiuto non può costituire l’unico orizzonte né conoscitivo né di intervento per il servizio sociale”*<sup>100</sup>. Il secondo tipo di cambiamento è quindi di tipo “macro”: è volto a modificare l’ambiente sociale, i servizi e gli interventi per un miglioramento collettivo del livello di benessere e per creare le condizioni umane, sociali, fisiche più rispondenti ai bisogni delle persone<sup>101</sup>. Secondo Fargion non si tratta di un compito esclusivo della professione di assistente sociale: questo lavoro comporta un impegno di collaborazione a più livelli con le forze sociali che si muovono in questa direzione, nel tentativo di offrire un contributo qualificato per la promozione e il rispetto dei diritti delle persone<sup>102</sup>.

Fargion ritiene infine che entrambi i tipi di cambiamento possono essere considerati tratti specifici del servizio sociale fin dagli albori dello stesso<sup>103</sup>, benché nella pratica quotidiana la maggior parte

---

<sup>96</sup> Fargion S., 2009, *op. cit.*, p. 56.

<sup>97</sup> *ivi*, p. 26.

<sup>98</sup> *ivi*, p. 25.

<sup>99</sup> *ibidem*.

<sup>100</sup> Fargion S., *Il metodo del servizio sociale. Riflessioni, casi e ricerche*, Carocci Faber, Roma, 2013, p. 53.

<sup>101</sup> Fargion S., *op. cit.*, 2009, p. 27.

<sup>102</sup> *ivi*, p. 25.

<sup>103</sup> L’approccio “micro” risale agli albori del servizio sociale ed è espresso con varie definizioni: è stato chiamato *casework*, lavoro di caso, approccio individuale del servizio sociale o dimensione del lavoro con l’utente. Secondo Fargion questo approccio risale a quelle Charity Organisations Societies (Cos) fondate nel 1869 a Londra, quelle organizzazioni (i cui operatori erano chiamati *friendly visitors*) che avevano l’obiettivo di organizzare il supporto caritatevole e reprimere la mendicizia, attraverso un impegno sociale verso i poveri. Malgrado i *friendly visitors* vengano oggi accusati di aver sottovalutato le dimensioni materiali dei problemi, di avere colpevolizzato le persone povere e le loro incapacità, di avere trattato i poveri come se essi stessi fossero la causa dei problemi sociali (come la disoccupazione, la precarietà e le condizioni di vita inaccettabili) quando invece non erano che le vittime, Fargion fa notare come i *friendly visitors* attraversassero i confini dei loro quartieri ricchi per addentrarsi in quelli poveri e conoscere da vicino la miseria, entrando in relazione con le persone che vi vivevano. Era quella una prima forma di aiuto. Rispetto al cambiamento “macro”, che contempla il lavoro di cambiamento dell’ambiente sociale di riferimento della persona vulnerabile, Fargion ritiene che anche questa prospettiva risale ai movimenti di riforma sociale, primo fra tutti quello dei *settlements*, diffusisi a Londra e negli Stati Uniti verso la metà dell’Ottocento che proponevano una visione dei problemi più ampia della prospettiva individuale, con una chiave di lettura prevalentemente sociale. I *seattlement* per esempio proponevano la vicinanza tra borghesi ricchi e proletari e sottoproletari poveri attraverso lo

degli assistenti sociali lavori di più sulla dimensione “micro”, ovvero su casi singoli e non su azioni comunitarie e di politica sociale<sup>104</sup>.

## **2.2. La formazione dell’assistente sociale: dalle scuole di servizio sociale al corso di laurea e al riconoscimento giuridico**

### **2.2.1. Dalle scuole di servizio sociale al corso di laurea e al riconoscimento giuridico**

Le fasi storiche che hanno segnato lo sviluppo e il consolidamento del sistema formativo degli assistenti sociali in Italia riguardano un periodo iniziale, storicamente articolato tra il primo Dopoguerra e la fine della seconda guerra mondiale, in concomitanza con la nascita e lo sviluppo delle scuole di formazione; una fase successiva, abitualmente collocata tra gli anni Cinquanta e Settanta, in cui l’attenzione si focalizza sull’aspetto scientifico-metodologico del lavoro e dell’assistente sociale; e una fase conclusiva, a partire dagli anni Ottanta, nella quale vengono istituite le scuole dirette a fini speciali e viene riconosciuto valore legale al titolo e, infine, si approda all’istituzione dei corsi di laurea di base e magistrale abilitanti l’accesso alla professione<sup>105</sup>.

Il primo esperimento di servizio sociale in Italia risale al 1920<sup>106</sup>. A Milano nacque l’istituto italiano di assistenza sociale il cui scopo era la preparazione professionale di quanti si occupavano di persone in stato di bisogno; frequentato quasi esclusivamente da donne, rilasciava il titolo di “segretaria sociale”<sup>107</sup>. La prima scuola per assistenti sociali ad avere un programma ben definito a carattere continuativo fu creata nel 1928 a Roma, ovvero la scuola superiore femminile fascista di economia domestica di San Gregorio al Celio. Con la fine del fascismo venne chiusa, ma negli anni successivi perdurarono alcune caratteristiche originarie della professione: la specificità femminile e il carattere privato delle scuole<sup>108</sup>.

---

spostamento del domicilio di uomini e donne appartenenti ai ceti superiori in zone povere della città. Secondo questa filosofia i singoli non erano che le vittime di un sistema sociale “difettoso”. I *Settlements* guardavano ai poveri come vittime di ingiustizie e ai comportamenti considerati viziosi come conseguenza di circostanze ingiuste. Se per le COS il vizio, la prostituzione, il bere erano causa del carattere, qui il tutto si ribaltava cosicché il vizio e la disorganizzazione erano considerati come effetti, non come cause. Si veda Fargion S., 2009, *op. cit.*, pp. 3-41; Bortolo B., Gli albori della professione del “lavoratore sociale”, in Marzotto C., *Per un’epistemologia del servizio sociale. La posizione del soggetto*, Franco Angeli, Milano, 2002, pp. 131-149.

<sup>104</sup> Fargion S., 2013, *op. cit.*, p. 148.

<sup>105</sup> Ducci V., *Come leggere lo sviluppo del servizio sociale nel nostro paese*, in “Rivista di Servizio Sociale”, n. 4, 1999, pp. 85-100.

<sup>106</sup> Gariazzo Spanu G., *L’esordio del servizio sociale in Italia tra sollecitazioni americane ed esigenze nazionali*, in “La Rivista di Servizio Sociale”, n. 4, 1999, pp. 107-122.

<sup>107</sup> Martinelli F., *Servizio Sociale e democrazia. Il percorso delle Scuole di servizio sociale*, in “La Rivista di Servizio Sociale”, n. 1, 2003, pp. 5-40.

<sup>108</sup> *ibidem*.

Gli assistenti sociali erano inizialmente le “assistenti sociali di fabbrica” formate presso la scuola fascista le quali, dopo una breve formazione, operavano per facilitare ai lavoratori l’accesso alle opere sociali interne ed esterne alla fabbrica o le “assistenti sociali visitatrici”, che svolgevano soprattutto assistenza sanitaria; mancavano dunque dei veri e propri tecnici dell’assistenza e le prime cinque scuole di servizio sociale che nacquero nel 1945 furono una risposta a questa esigenza<sup>109</sup>.

Quest’ultime vennero aperte in seguito ad iniziativa privata<sup>110</sup>, non furono inquadrare da un punto di vista giuridico e tanto meno rilasciavano un titolo riconosciuto<sup>111</sup>.

Secondo una suddivisione rintracciabile in molti autori<sup>112</sup>, in questa prima fase storica le scuole si distinguevano in tre gruppi: le scuole cattoliche (O.N.A.R.M.O, Opera Nazionale di Assistenza Religiosa e Morale degli Operai), le scuole laiche a ispirazione cristiana (E.N.S.I.S.S, Ente Nazionale Scuole Italiane di Servizio Sociale), le scuole laiche (UNSAS, *Unione Nazionale per le Scuole di Assistenti Sociali*, presso la sede dell’Umanitaria a Milano, una fondazione che prima dell’avvento del fascismo era l’unico ente delle organizzazioni sindacali a preparare il personale specializzato e CEPAS, Centro di Educazione Professionale per Assistenti Sociali).

L’unico aspetto comune a queste scuole era rappresentato dal loro l’obiettivo: formare una consapevolezza dei problemi sociali e umani di quel momento, dotando gli allievi di una conoscenza sull’uomo e sulla società, per potere rendere concreti i valori di uguaglianza, di libertà dal bisogno e di giustizia in modo tale che una volta terminato il corso l’assistente sociale potesse rivestire un ruolo attivo nella promozione della giustizia sociale e dell’uguaglianza dei cittadini<sup>113</sup>. Per il resto, si trattava di scuole caratterizzate da una grande autonomia, molto diverse sul piano ideologico (perché differenti erano i soggetti fondatori e finanziatori – per esempio nelle scuole del gruppo ONARMO si dava spazio ai corsi di religione e morale, mentre nelle scuole laiche si attribuiva maggiore importanza ai principi di deontologia e di etica) ed erano anche parecchio differenti anche sul piano didattico. Rispetto a quest’ultimo aspetto, durante il Convegno di Tremezzo del 1946, venne avvalorata l’idea secondo cui era giunto il momento che le scuole

---

<sup>109</sup> Stradi N., *Per una storia del servizio sociale di fabbrica in Italia*, in “Rivista di Servizio Sociale”, n. 4/2001, pp. 3-20.

<sup>110</sup> Per lunghi anni l’apertura di scuole di servizio sociale restò un fatto quasi del tutto ignorato sia dallo Stato, sia dalle università, sia dalle istituzioni pubbliche allora preposte a rispondere ai problemi sociali

<sup>111</sup> Per il conseguimento del diploma è necessaria la discussione di una tesi scritta, nei primi anni per lo più sperimentale.

<sup>112</sup> Si veda Bartolomei A., Passera A. L., *op. cit.*, pp. 54-59; Benvenuti P., Gristina D. A., *La donna e il servizio sociale*, Franco Angeli, Milano, 1998, pp. 97- 107; Martinelli F., *Servizio Sociale e democrazia. Il percorso delle Scuole di servizio sociale*, in “La Rivista di Servizio Sociale”, n. 1, 2003, pp. 5-40; Pieroni G., Dal Pra Ponticelli M., *Introduzione al servizio sociale. Storia, principi e deontologia*, Carocci, Roma, 2005; Spoto M., *op. cit.*, pp. 41-72; Stradi N., *Per una storia del servizio sociale di fabbrica in Italia*, in “Rivista di Servizio Sociale”, n. 4/2001, pp. 3-20.

<sup>113</sup> Spoto M., *op. cit.*, pp. 49.

dovessero avere delle linee comuni per consentire la prefigurazione di un profilo professionale quanto più omogeneo possibile<sup>114</sup>.

Sempre nell'ambito di questo Convegno venivano inoltre gettate le basi per la duplice definizione del servizio sociale, come *professione*<sup>115</sup> e come *disciplina*<sup>116</sup>. Come mette in evidenza Stradi “*Si percepiva la necessità di professionista formato e proiettato verso una funzione promozionale-educativa con obiettivi di carattere preventivo, per fornire risposte ai problemi sociali mediando tra i cittadini portatori di bisogni e le istituzioni*”<sup>117</sup>. Riguardo all'aspetto del percorso formativo, emersero le prime considerazioni rispetto alla necessità di creare delle scuole universitarie e di riconoscere giuridicamente il titolo di diploma di servizio sociale<sup>118</sup>. Tuttavia, esse non furono sufficienti, o perlomeno non bastarono, a far individuare l'esigenza condivisa di una formazione pubblica e legalmente riconosciuta e tanto meno ad attribuire valore giuridico alle scuole private che formavano gli assistenti sociali. Era questo un elemento paradossale: lo Stato affidava il compito di ricostruzione morale e sociale ad una figura professionale la cui formazione resterà a lungo segregata nella scuola privata<sup>119</sup>; questa linea di condotta viene confermata dall'apertura delle “Scuole Nuove di Servizio Sociale” istituite proprio in seguito al Convegno<sup>120</sup>.

Durante i primi anni Cinquanta, l'AAI, Amministrazione per gli Aiuti Internazionali, sotto il patrocinio dell'ONU decise di orientare la propria attività principalmente a favorire il consolidamento delle scuole esistenti attraverso la diffusione di contributi economici e di materiale

---

<sup>114</sup> Atti del Convegno di studi di assistenza sociale, Tremezzo (Como), 16 settembre-6 ottobre 1946, Edizione Marzorati, Milano, 1947, pp. 733-739 citato da Stradi N., *Attività assistenziali e lavoro sociale nel secondo Dopoguerra. Il caso della Scuola di Servizio Sociale di Trieste tra impulsi locali e panorama nazionale*, in Vinci A. M. (a cura), *Carità pubblica, assistenza sociale e politiche di welfare: il caso di Trieste*, EUT - Edizioni Università di Trieste, 2008, p. 156.

<sup>115</sup> Gallino L., *Sociologia delle professioni* (voce), in Gallino L. (diretto da), *Dizionario di Sociologia*, UTET, Torino, 2006; Rei M., *Professione sociale* (voce), in Campanini A. (diretto da), *Nuovo dizionario di servizio sociale*, Carocci, Roma, 2013, pp. 480-484. iRispetto agli attributi della professione si veda Greenwood E., *Attributes of a Profession*, in *Social Work* n. 2, 1957, pp. 45-55.

<sup>116</sup> Stradi N., *Attività assistenziali e lavoro sociale nel secondo Dopoguerra. Il caso della Scuola di Servizio Sociale di Trieste tra impulsi locali e panorama nazionale*, in Vinci A. M. (a cura), *Carità pubblica, assistenza sociale e politiche di welfare: il caso di Trieste*, EUT - Edizioni Università di Trieste, 2008, p. 154.

<sup>117</sup> *ivi*, p. 157.

<sup>118</sup> Dal Convegno emerse inoltre la necessità di dare avvio a una organica riforma del settore assistenziale, prevedendo anche la costituzione di un Ministero specifico, fortemente voluto dall'area laica dei congressisti, a differenza di coloro che difendevano gli interessi della Chiesa, fino ad allora incontrastata protagonista degli interventi di aiuto sociale attraverso le Opere Pie. Cfr Atti del Convegno di studi di assistenza sociale, Tremezzo (Como), 16 settembre-6 ottobre 1946, Edizione Marzorati, Milano, 1947 in Stradi N., *Attività assistenziali e lavoro sociale nel secondo Dopoguerra. Il caso della Scuola di Servizio Sociale di Trieste tra impulsi locali e panorama nazionale*, in Vinci A. M. (a cura), *Carità pubblica, assistenza sociale e politiche di welfare: il caso di Trieste*, EUT - Edizioni Università di Trieste, 2008, p. 156.

<sup>119</sup> Sarà solamente a metà degli anni Ottanta che il DPR n. 14/1987, che verrà decretato il riconoscimento giuridico del titolo di assistente sociale e il “Valore abilitante del diploma di servizio sociale”, esclusivamente per i diplomi rilasciati dalle Scuole Universitarie Dirette a Fini Speciali D.P.R. 15 gennaio 1987, n. 14, *Valore abilitante del diploma di servizio sociale*.

<sup>120</sup> Cutini R., *Il servizio sociale italiano nel secondo Dopoguerra Il Convegno per Studi di Assistenza Sociale Tremezzo (Como) 16 settembre 6 ottobre 1946*, in *La Rivista di Servizio Sociale*, n. 2/2001, pp. 64.

didattico, rinnovando i programmi, in previsione di una loro omogeneizzazione, e divulgando tecniche afferenti la pratica del servizio sociale di caso individuale (*case-work*), in uso soprattutto negli Stati Uniti e in Inghilterra<sup>121</sup>. Sin dall'inizio, le scuole si qualificarono come scuole teorico-pratiche: all'interno dei programmi era presente un unico corso che forniva indicazioni metodologiche, di indirizzo pragmatico, e oltre alla storia dell'assistenza e alla presentazione del servizio sociale nei vari settori, era prevista una didattica attiva, cioè una formazione sul campo mediante un tirocinio formativo<sup>122</sup>.

Come mette in evidenza Spoto, negli anni seguenti molti sono i cambiamenti avvenuti nelle scuole di servizio sociale. Durante gli anni Sessanta e Settanta la professione e le scuole vissero dei momenti di confusione, di perdita di significato e di contraddizione che, anche sulla scorta del movimento di contestazione che caratterizzò gli ultimi anni Sessanta, portarono alla rottura con le esperienze pregresse della professione<sup>123</sup>. Questa rottura fu decretata dall'Assemblea Nazionale degli Assistenti Sociali riunita a Rimini nel marzo del 1970<sup>124</sup>. In quella sede una significativa rappresentanza di professionisti e di studenti di servizio sociale contestarono e rifiutarono il ruolo, le funzioni, i valori del servizio sociale e tutti i suoi metodi operativi importati (del *case-work*, del *group-work*, del *community-work*) poiché ritenuti funzionali alle logiche capitalistiche e non coincidenti con i bisogni socio-assistenziali della società italiana di quel momento<sup>125</sup>. Inoltre in quella sede emerse la necessità di analizzare il problema dell'utente da un punto di vista socio-economico<sup>126</sup>.

Come mette in evidenza Spoto, in realtà la maggioranza delle scuole di servizio sociale fu toccata poco dalla contestazione studentesca. Il cambiamento che stava investendo la formazione universitaria nazionale non operò grossi stravolgimenti nell'organizzazione e nella didattica delle scuole di servizio sociale, le quali introdussero solamente in casi particolari nuove discipline e in generale apportarono minime modifiche nel sistema delle prove e degli esami. Ad ogni modo si trattava ancora di esperienze isolate i cui cambiamenti rientravano nelle decisioni interne alle scuole, ancora in una prospettiva di totale autonomia, senza alcuna regia statale<sup>127</sup>.

---

<sup>121</sup> Il *case-work* è un approccio risale a quelle *Charity organisations societies* (Cos) fondate nel 1869 a Londra, quelle organizzazioni (i cui operatori erano chiamati *friendly visitors*) che avevano l'obiettivo di organizzare il supporto caritatevole e reprimere la mendicizia, attraverso un impegno sociale verso i poveri. Cfr Fargion S., 2009, *op. cit.*, pp. 7-14.

<sup>122</sup> Bartolomei A., Passera A. L., *op. cit.*, p. 58.

<sup>123</sup> Spoto M., *op. cit.*, p. 41.

<sup>124</sup> Bartolomei A., Passera A. L., *op. cit.*, p. 61.

<sup>125</sup> Spoto M., *op. cit.*, p. 43.

<sup>126</sup> Bartolomei A., Passera A. L., *op. cit.*, p. 62.

<sup>127</sup> Spoto M., *op. cit.*, p. 45.

Era questo un periodo di latenza nel percorso di crescita della professione, infatti le scuole di servizio sociale continuavano ad essere escluse dal mondo statale e accademico e a reggersi su bilanci sempre più precari dal punto di vista economico.

A metà degli anni Settanta si svolse un importante seminario a Malosco (da cui poi venne redatta la Carta di Malosco “*Venticinque anni di riflessione e di esperienza socio-politica e culturale sullo Stato Sociale*”) in cui si discusse dell’esperienza socio-politica e culturale dello Stato Sociale in Italia dal Dopoguerra a quel momento. In quella occasione si affrontò il tema relativo alla formazione degli assistenti sociali, i quali dovevano essere dotati di conoscenze tecniche<sup>128</sup>. Inoltre si cercò di fornire un’identità alla professione e si tentò di associare al ruolo tecnico dell’assistente sociale (volto a valorizzare e mobilitare le risorse personali dell’utente), un ruolo politico più orientato alla considerazione dei bisogni di tutti, nella loro complessità e nella fitta trama dei rapporti sociali. Tutto questo con l’intento di creare una nuova correlazione tra comunità dei cittadini e istituzioni<sup>129</sup>.

All’inizio degli anni Ottanta, la professione rimaneva formata all’interno di strutture private e ciò influì sulla costruzione della sua identità: in positivo consentendo una maggiore autonomia nell’articolazione dei piani di studio, l’introduzione di materie nuove come la “ricerca sociale” e la “psicologia” e soprattutto l’addestramento pratico attraverso il tirocinio; in negativo, invece, pregiudicando la possibilità di affermarsi come disciplina autonoma rispetto ad altre professioni (come per esempio lo psicologo, il sociologo) che, pure essendo nate dopo, godevano di un’autonomia e di un maggiore prestigio sociale<sup>130</sup>. Inoltre per l’esercizio della professione non erano previsti ancora particolari titoli né competenze.

La duplice necessità di ottenere l’emanazione di una legge organica in materia di servizio sociale e di inserire la formazione degli assistenti sociali all’interno delle sedi universitarie da un lato e la questione del mancato riconoscimento giuridico da parte dello Stato del titolo di studio dall’altro, fu il *leit motiv* di numerosi dibattiti<sup>131</sup>, divenuti progressivamente più accesi, fino al 1985, quando venne emanato il Decreto Ministeriale che istituiva le “Scuole dirette a fini speciali per assistenti

---

<sup>128</sup> Fondazione Zancan , *La carta di Malosco*, in “Rivista Prospettive Assistenziali”, n. 91, luglio-settembre, 1990. Consultabile al link [http://www.fondazionepromozionesociale.it/PA\\_Index/091/91\\_la\\_carta\\_di\\_malosco.htm](http://www.fondazionepromozionesociale.it/PA_Index/091/91_la_carta_di_malosco.htm)

<sup>129</sup> Spoto M., *op. cit.*, p. 45.

<sup>130</sup> *ivi*, pp. 41-72.

<sup>131</sup> Nonostante le proposte di legge per il riconoscimento delle scuole di servizio sociale, siano state molteplici è possibile rinvenire nella prima fase una sorta di ambivalenza tra la volontà di continuare a gestire la formazione in maniera privata (cioè secondo canoni liberi dai vincoli propri dell’inserimento nel sistema scolastico pubblico) e la necessità di tutelare l’ingresso dell’assistente sociale nelle strutture pubbliche del sistema socio-assistenziale del paese.

sociali”<sup>132</sup>. Tale decreto sanciva l’entrata del servizio sociale nel mondo della formazione universitaria, articolando il percorso formativo in tre anni e definendone i contenuti disciplinari a livello nazionale. Il riconoscimento sul piano istituzionale e legislativo del valore abilitante del diploma avvenne però solamente nel 1987, con l’emanazione del Decreto del Presidente della Repubblica n. 14 del 15 gennaio 1987, che all’articolo 1 individuava nel diploma l’*unico* titolo abilitante e all’articolo 4 autorizzava la convalida di tutti i titoli conseguiti nel variegato universo delle scuole regionali di servizio sociale precedentemente all’entrata in vigore del decreto stesso<sup>133</sup>. Da quel momento l’assistente sociale avrebbe potuto esercitare la professione all’interno nel servizio sociale nello Stato e negli enti pubblici solo con un diploma rilasciato da una Scuola Universitaria di servizio sociale.

Rispetto al piano di studio delle Scuole dirette a fini speciali, gli insegnamenti venivano suddivisi in *professioni caratterizzanti* e in *discipline di base*. La parte centrale della formazione era centrata sulle materie di tipo professionale, in un’ottica metodologica ecologista e sistemica di valorizzazione del ruolo dell’assistente sociale quale anello di congiunzione all’interno dei servizi, tra i servizi e la realtà circostante, tra bisogni e risorse. A partire dalla riforma universitaria del 1990<sup>134</sup>, quegli anni furono significativi per il riconoscimento legislativo della formazione dell’assistente sociale che, con l’emanazione del Decreto 23 luglio 1993, fu assegnata definitivamente all’università, attraverso l’istituzione del Diploma universitario in servizio sociale<sup>135</sup>. Tutto questo avveniva a distanza di quattro mesi esatti dall’istituzione dell’Albo professionale degli assistenti sociali<sup>136</sup>. I primi esperimenti in materia si sono avuti con l’istituzione del Corso di Laurea in servizio sociale presso l’Università di Trieste e presso la Libera Università Maria Santissima Assunta di Roma, le quali contribuirono per altro alla stesura del primo codice deontologico, emanato dal Consiglio Nazionale degli Assistenti Sociali nel 1998<sup>137</sup>. Sempre nel 1998 il Decreto 30 marzo 1998 n. 155 istituiva l’esame di Stato per l’abilitazione professionale e ciò stava a significare che da quel momento il diploma di laurea comportava la necessità di conseguire l’abilitazione all’esercizio professionale mediante esame di Stato, previsto in due

---

<sup>132</sup> Decreto Ministeriale 30 aprile 1985, *Ordinamento delle scuole dirette a fini speciali per assistenti sociali*.

<sup>133</sup> D.P.R. 15 gennaio 1987, n. 14, artt. 1 e 4, *Valore abilitante del diploma di assistente sociale in attuazione dell’art. 9 del D.P.R. 10 marzo 1982, n. 162*.

<sup>134</sup> L. 19 novembre 1990, n. 341 “Riforma degli ordinamenti didattici universitari”

<sup>135</sup> Decreto del Ministero dell’Università e della Ricerca Scientifica e Tecnologica 23 luglio 1993, *Ordinamento didattico del corso di diploma universitario in servizio sociale*.

<sup>136</sup> Legge 23 marzo 1993, n. 84, *Ordinamento della professione di assistente sociale e istituzione dell’albo professionale*.

<sup>137</sup> Dal 1998 ad oggi si sono succedute tre versioni del Codice deontologico dell’Assistente Sociale: 1998, 2002 e 2009.

sessioni annuali<sup>138</sup>. La legge 23 marzo 1993, n. 84<sup>139</sup> rappresentò sul versante del percorso professionale una tappa fondamentale in quanto istituì l'Ordine<sup>140</sup> e l'Albo Professionale degli Assistenti Sociali (albo unico, la distinzione in sezioni A e B avverrà nel 2001), qualificando pienamente la professione in senso logico-giuridico, equiparandola, nell'accesso e nel regime pubblicistico, alle altre professioni<sup>141</sup>. Sul piano formativo il lungo e articolato processo per la definizione di un Corso di Laurea in Servizio Sociale, si compie al termine della complessiva riforma della formazione universitaria, lungo le linee tracciate dal Decreto Ministeriale n. 509 del 1999, con l'istituzione della Classe delle lauree in Scienze del Servizio Sociale (classe 6) e la Classe delle Lauree specialistiche in programmazione e gestione di politiche e servizi sociali (classe 57/S) nel 2004 convertiti rispettivamente nella Laurea Triennale "classe L-39" e nella Laurea Magistrale "classe LM-87"<sup>142</sup>. Nel 2011 il Consiglio dell'Ordine Nazionale degli Assistenti Sociali (CNOAS) ha presentato in Parlamento la proposta di legge sull'ordinamento della professione di assistente sociale, chiedendo all'art. 4, l'istituzione di una classe di laurea magistrale a ciclo unico quinquennale denominata "LMCU in Servizio Sociale", il cui possesso fosse la sola condizione per l'ammissione all'esame di Stato<sup>143</sup>.

La proposta di legge, attesa dalla comunità professionale, ha tuttavia destato un iniziale sconcerto sia in gruppi di studenti dei corsi triennali di servizio sociale, contrari all'idea di prolungare di due anni il percorso universitario<sup>144</sup>, sia da singoli, sia dall'Associazione Docenti di Servizio Sociale (AIDOSS) che, sottolineando l'esigua presenza di docenti strutturati specificatamente preparati sulle discipline del servizio sociale e la necessità di cooptare all'interno dei ruoli universitari di studiosi, ricercatori e docenti di servizio sociale riteneva la proposta del CNOAS poco discussa con i soggetti maggiormente interessati (comunità professionale, comunità accademica, referenti istituzionali e

---

<sup>138</sup> Decreto Ministeriale 30 marzo 1998, n. 155, *Norme sull'esame di Stato per l'abilitazione all'esercizio della professione di assistente sociale*.

<sup>139</sup> Si noti che l'art. 2229 del Codice Civile afferma che "sono da considerare professioni intellettuali solo quelle riconosciute come tali dalla legge e per il cui esercizio è necessaria l'iscrizione in appositi albi o elenchi". Demanda Inoltre agli ordini alcuni compiti come l'accertamento dei requisiti per l'iscrizione negli Albi e Elenchi, la tenuta dell'albo e elenco; il potere disciplinare sugli iscritti.

<sup>140</sup> Gli ordini regionali vennero istituiti nel 1994 con Decreto del Ministero di Grazia e di Giustizia 11 ottobre 1994, n. 615, *Regolamento recante le norme relative l'istituzione delle sedi regionali o interregionali dell'Ordine e del Consiglio Nazionale degli Assistenti Sociali, ai procedimenti elettorali e alla iscrizione e cancellazione dall'Albo Professionale*.

<sup>141</sup> Spoto M., 2010, *op. cit.*, p. 69.

<sup>142</sup> Decreto Ministeriale 22 ottobre 2004, n. 270, *Modifiche al regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei, approvato con decreto del Ministro dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica 3 novembre 1999, n. 509*, in <http://www.ordineasfvg.it/normativa/riordino-della-professione/proposta-di-legge-sul-riordino-della-professione-di-assistente-sociale.html>.

<sup>143</sup> Proposta di legge sull'ordinamento della professione di assistente sociale, in ottemperanza dei principi enunciati dall'art. 3, comma 5 del D.L. 138/2011, convertito in L. 148/2011.

<sup>144</sup> Si veda il "Documento sulla proposta di riforma del percorso di formazione ipotizzato dall'Ordine nazionale" del Febbraio 2012 a cura del gruppo studentesco Libera-mente.sociale (gruppo di studenti del corso di Laurea in Scienze della Società e del Servizio Sociale di Cà Foscari) in <http://www.oasliguria.org/public/oas2/misc/Download/321/documento%20contro%20ipotesi%20riforma%20cnoass%202-1.pdf>.

mondo del lavoro), si preoccupava della possibile perdita di traguardi faticosamente raggiunti, riteneva che le energie andassero concentrate su iniziative che evitassero la chiusura di molti corsi di laurea in servizio sociale e l'assegnazione degli incarichi di insegnamento delle discipline di servizio sociale a docenti non assistenti sociali<sup>145</sup>.

Successivamente le posizioni si sono armonizzate. L'AIDOSS ha aderito alla proposta organizzando in modo propositivo la propria posizione (inserita nella lettera aperta rivolta al Presidente del Consiglio, ai Ministri e ai Parlamentari il 6 marzo 2014) e chiedendo fortemente un'autonomia disciplinare con l'istituzione di un settore scientifico disciplinare autonomo e la docenza di servizio sociale attribuita ad assistenti sociali in possesso dei requisiti per partecipare alle selezioni previste dalla normativa per il reclutamento universitario o per l'attribuzione dei contratti d'insegnamento, anche in convenzione<sup>146</sup>. Tale posizione era, peraltro, già prevista nella proposta di legge che prevedeva nella formazione universitaria l'istituzione del Macrosettore 14/E servizio sociale. Recita l'art. 4 della proposta di legge: *“Il macrosettore comprende l'attività scientifica e didattico-formativa nei campi di competenza concernenti la propedeutica teorica, storica e metodologica del servizio sociale, i confini epistemologici del servizio sociale, gli strumenti teorico-metodologici e le tecniche del servizio sociale. Il macro-settore si articola in varie aree quali principi e fondamenti del servizio sociale, modelli, metodologia e tecnica del servizio sociale, politiche sociali connesse alle diverse tipologie di welfare, progettazione e valutazione dei servizi sociali e degli interventi di servizio sociale, programmazione, amministrazione e organizzazione dei servizi sociali, etica e deontologia, processi del servizio sociale”*.

Negli anni successivi altre due proposte di legge presentate da deputati e senatori (Proposta di Legge n. 550 presentata alla Camera dei Deputati a firma, tra gli altri, delle Onorevoli Antezza, Biondelli e Amoddio e del Disegno di Legge n. 660 presentato al Senato a firma delle Senatrici Mattesini Maturani e altri) hanno ripreso le proposte del CNOAS. I due testi, praticamente identici, sono stati condivisi da tutta la comunità professionale, dagli Ordini regionali, dalle associazioni e dal sindacato di categoria e tendono alla piena valorizzazione dell'Assistente Sociale. Come scriveva Edda Samory, allora presidente del CNOAS, nel comunicato stampa del 01 agosto 2013, *“L'area sociale vedrà così confermata l'esigenza di competenza e qualità del professionista di riferimento cui spetta il compito di valutare e sostenere la salute sociale del cittadino, equivalente del medico, figura centrale dell'area sanitaria. In pratica, un riconoscimento di quanto già oggi viene svolto dagli Assistenti sociali negli ambiti socio sanitari ma che guarda soprattutto al futuro della*

---

<sup>145</sup> In <http://www.serviziosociale.com/comunicasit/download/viewdownload/10/118.html>.

<sup>146</sup> Durante la Giornata Mondiale del Servizio Sociale, Roma 18 marzo 2014 vi è stata presentata la lettera aperta che CNOAS, SUNAS, AIDOS, ASSNAS e SOSTOSS hanno rivolto al Presidente del Consiglio, ai Ministri e ai parlamentari il 6.3.2014.

*professione, individuando nella funzione progettuale un'effettiva integrazione tra i servizi sociali e i servizi sanitari.”* Proseguiva Samory “*È evidente come per gli assistenti sociali si configuri in primo luogo l'esigenza di acquisire un'alta formazione professionalizzante specifica, esigenza che, parallelamente, è stata tenuta in grande considerazione delle recenti normative e che comporta l'adeguamento dell'accesso alla professione a seguito del conseguimento di una laurea magistrale in un percorso a ciclo unico che unisca le lauree specifiche di cui alle classi L-39 e LM-87, per accedere all'esame di Stato e un piano formativo comprensivo dell'adeguamento qualitativo e quantitativo del tirocinio professionalizzante*”.<sup>147</sup> L'iter di discussione del progetto di legge di riordino della professione ha avuto due audizioni al Senato nel 2014 (16 gennaio e 12 febbraio).

Per ora la formazione degli assistenti sociali resta ancora imperniata sui due percorsi universitari, uno triennale e uno magistrale, secondo quanto stabilito dal Decreto Ministeriale 509/1999 (così come riformato in seguito dal Decreto Ministeriale 270/2004).

Per adeguare l'Albo e i profili professionali ai nuovi assetti formativi universitari, il Decreto del Presidente della Repubblica 5 giugno 2001, n. 328 ha proceduto alla declaratoria di due nuovi profili distinti in base alla qualità delle classi di attività individuate: “Assistente sociale”, corrispondente alla Sezione B dell'Albo e “Assistente sociale specialista”, corrispondente alla Sezione A dell'Albo<sup>148</sup>.

### ***2.2.2. L'Albo professionale e l'Ordine professionale come organo di autoregolazione della professione***

Per esercitare la professione di assistente sociale sia in qualità di lavoro autonomo, sia in regime di lavoro dipendente, i laureati in Servizio Sociale devono avere conseguito l'abilitazione professionale, superando l'apposito esame di Stato e solo al quel punto hanno la possibilità di accedere all'Albo professionale degli assistenti sociali<sup>149</sup>. L'Albo professionale (come pure l'Ordine professionale) è stato istituito poco più di vent'anni fa, con la promulgazione della legge 23 marzo

---

<sup>147</sup> Comunicato stampa del 01 agosto 2013 in: <http://www.cnoas.it/cgi-bin/cnoas/out.pdf?i=VVNVWVZV RXOVBVKVHVXBJI&e=.pdf&t=comunicati>

<sup>148</sup> Decreto del Presidente della Repubblica 5 giugno 2001, n. 328, *Modifiche ed integrazioni della disciplina dei requisiti per l'ammissione all'esame di Stato e delle relative prove per l'esercizio di talune professioni, nonché della disciplina dei relativi ordinamenti*.

<sup>149</sup> Decreto 30 marzo 1998, n. 155, art. 4, *Regolamento recante norme sull'esame di Stato per l'abilitazione all'esercizio della professione di assistente sociale*. Gli esami di Stato per l'abilitazione all'esercizio della professione di assistente sociale hanno luogo ogni anno in due sessioni, indette per ordinanza del Ministero dell'istruzione, dell'università, della ricerca scientifica; nella stessa ordinanza vengono indicate le anche le sedi di esame scelte tra le città sedi di università o istituti di istruzione universitaria con corsi di laurea in servizio sociale e ciascun candidato potrà scegliere liberamente da tale elenco la sede nella quale sostenere il proprio esame di Stato.

1993, n. 84<sup>150</sup>, modificata e integrata successivamente dal DPR n. 328 del 5 giugno 2001, che ha previsto la ripartizione dell'Albo degli assistenti sociali in due distinte sezioni:

- **sezione A**, alla quale si può accedere con il titolo di laurea magistrale in servizio sociale e politiche sociali (LM-87), previo superamento dell'esame di Stato che consiste in due prove scritte e una orale. Con l'iscrizione alla sezione A si acquisisce il titolo professionale di "assistente sociale specialista"<sup>151</sup>;
- **sezione B**, alla quale si può accedere con il titolo di laurea triennale in servizio sociale (L-39 ovvero per chi l'avesse già conseguito in precedenza, con il diploma universitario triennale in servizio sociale), previo superamento dell'esame di Stato che consiste in due prove scritte, una prova orale e una prova pratica. Con l'iscrizione alla sezione B si acquisisce il titolo professionale di "assistente sociale"<sup>152</sup>.

Coloro che provengono dalla sezione B possono passare nella sezione A dell'Albo: in questo caso devono superare l'esame di Stato previsto per l'iscrizione all'albo A, esentati però dall'affrontare una delle due prove scritte<sup>153</sup>.

Dal punto di vista operativo, gli iscritti alla sezione A e B svolgono le medesime attività di base (elencate all'art. 21 comma 2 del DPR 328/2001, in riferimento agli iscritti alla sezione B) con la differenza che gli iscritti alla sezione A svolgono alcune attività aggiuntive (elencate all'art. 21 comma 1, del DPR 328/2001) come per esempio l'elaborazione e direzione, pianificazione e gestione manageriale di programmi nel campo delle politiche e dei servizi sociali oppure la direzione, l'analisi e la valutazione della qualità nei servizi che gestiscono interventi complessi sempre nello stesso comparto delle politiche e dei servizi sociali oppure la supervisione dell'attività di tirocinio degli studenti dei corsi di laurea magistrale oppure l'attività didattico-formativa connessa alla programmazione e alla gestione delle politiche del servizio sociale<sup>154</sup>.

---

<sup>150</sup> GU n. 076 del 01/04/1993, *Ordinamento della professione di assistente sociale e istituzione dell'albo professionale e successive modifiche apportate dal DPR n. 328 del 5 giugno 2001 recante Modifiche ed integrazioni della disciplina dei requisiti per l'ammissione all'esame di Stato e delle relative prove per l'esercizio di talune professioni, nonché della disciplina dei relativi ordinamenti.*

<sup>151</sup> DPR n. 328 del 5 giugno 2001, capo IV, art. 20 comma 2, *Modifiche ed integrazioni della disciplina dei requisiti per l'ammissione all'esame di Stato e delle relative prove per l'esercizio di talune professioni, nonché della disciplina dei relativi ordinamenti.*

<sup>152</sup> Il DPR n. 328 del 5 giugno 2001, capo IV, art. 20 comma 3, *Modifiche ed integrazioni della disciplina dei requisiti per l'ammissione all'esame di Stato e delle relative prove per l'esercizio di talune professioni, nonché della disciplina dei relativi ordinamenti ha riguardato la professione di assistente sociale.*

<sup>153</sup> Bonifazi L., Giacconi B., *L'abilitazione per l'assistente sociale e assistente sociale specialista*, Maggioli Editore, Santarcangelo di Romagna (RN), 2014, p. 17.

<sup>154</sup> DPR n. 328 del 5 giugno 2001, art. 21 comma 1. Si veda anche Bonifazi L., Giacconi B., *L'abilitazione per l'assistente sociale e assistente sociale specialista*, Maggioli Editore, Santarcangelo di Romagna (RN), 2014, pp. 15-22.

Gli iscritti all'Albo costituiscono l'Ordine degli assistenti sociali, anch'esso istituito con la legge 23 marzo 1993, n. 84<sup>155</sup>. L'Ordine è un organismo di autogoverno, istituito dallo Stato e sottoposto alla vigilanza del Ministero della Giustizia<sup>156</sup>. Esso agisce a tutela dei professionisti iscritti e a salvaguardia degli interessi dei cittadini riguardo alla qualità delle prestazioni professionali erogate dagli assistenti sociali, le quali essendo di tipo intellettuale, non sono sempre valutabili secondo *standard* normativi rigorosi. Tutti gli iscritti all'Ordine devono attenersi al codice deontologico per la cui eventuale inosservanza sono previste sanzioni disciplinari (ammonizione; censura, sospensione dall'esercizio della professione fino a un anno, radiazione)<sup>157</sup>.

Articolato su base territoriale, l'Ordine è formato da 20 Ordini regionali (con sede nel capoluogo di ciascuna Regione) e dal Consiglio Nazionale secondo il D.M. Grazia e Giustizia 11 ottobre 1994<sup>158</sup>, n. 615, in seguito modificate dal D.P.R. 8 luglio 2005, n. 169<sup>159</sup>.

Oggi ciascun Ordine Regionale è dotato di un Consiglio regionale il quale cura la tenuta dell'Albo, provvedendo sia all'iscrizione e alla cancellazione dei professionisti, sia ad effettuare la revisione con cadenza almeno biennale. Ha competenza in materia di determinazione della tassa di iscrizione all'Albo e del contributo annuale che gli iscritti devono versare. Gli compete l'adozione dei provvedimenti disciplinari. Cura inoltre l'amministrazione del patrimonio dell'ente e la redazione, con cadenza annuale, della previsione di spesa e del bilancio consuntivo, i quali devono essere portati all'attenzione del Collegio dei revisori dei conti. Una volta istituito, il Consiglio deve eleggere a sua volta tra i suoi componenti il presidente, che rappresenta l'Ordine all'esterno, convoca e presiede il Consiglio con la stesura dell'ordine del giorno e si occupa della sottoscrizione del verbale delle riunioni; il vice presidente; il segretario, che ha il compito di redigere il verbale delle riunioni e sottoscriverlo unitamente al presidente; il tesoriere. I Consigli territoriali restano in carica quattro anni e sono formati da un numero di componenti iscritti nelle sezioni A e B dei rispettivi Albi<sup>160</sup>.

Il Consiglio Nazionale dura in carica cinque anni ed è composto da quindici membri eletti fra gli iscritti alla sezione A degli Albi locali, i quali non possono ricoprire contemporaneamente la carica di consigliere regionale e consigliere nazionale e non essere eletti per più di due volte consecutive.

---

<sup>155</sup> Legge 23 marzo 1993, n. 84, *Ordinamento della professione di assistente sociale e istituzione dell'albo professionale*.

<sup>156</sup> Spoto M., *op. cit.*, 2010, pp. 41-72.

<sup>157</sup> Art. 17, D.M. 11 ottobre 1994, n. 615; art. 9, DPR 8 luglio 2005, n. 169, *Sanzioni disciplinari e regolamento*.

<sup>158</sup> Il D.M. 11 ottobre 1994, n. 615, *Regolamento recante norme relative all'istituzione delle sedi regionali e interregionali dell'Ordine e del Consiglio nazionale degli assistenti sociali, ai procedimenti elettorali e alla iscrizione e cancellazione dall'Albo professionale*, è il vero e proprio regolamento attuativo della legge 84/1993.

<sup>159</sup> D.P.R. 8 luglio 2005, n. 169, *Regolamento per il riordino del sistema elettorale e della composizione degli organi di ordini professionali*.

<sup>160</sup> Bartolomei A., Passera A. L., *op. cit.*, pp. 49-86.

Una volta istituito, il Consiglio Nazionale deve eleggere tra i suoi componenti il presidente, il vice presidente, il segretario e il tesoriere. Il Consiglio Nazionale è chiamato a promuovere e a coordinare le attività degli Ordini regionali volte a tutelare la dignità e il prestigio della professione, a designare i rappresentanti dell'Ordine all'interno di commissioni e di organismi nazionali e internazionali, a disciplinare i ricorsi provenienti dagli Ordini locali rispetto ai procedimenti elettorali e ai provvedimenti di diniego di iscrizione e di cancellazione dall'Albo<sup>161</sup>.

---

<sup>161</sup> [http://www.cnoas.it/Ordine\\_e\\_Activita/index.html](http://www.cnoas.it/Ordine_e_Activita/index.html)

## 2.3. Esercitare la professione di assistente sociale oggi<sup>162</sup>

### 2.3.1. La formazione dell'assistente sociale in Italia

Secondo quanto previsto dal Decreto del Presidente della Repubblica del 5 giugno 2001, n. 328 capo IV, oggi in Italia per esercitare la professione di “assistente sociale” bisogna dapprima conseguire la laurea triennale classe L-39 “Servizio sociale”, superare poi l'esame di Stato di abilitazione professionale e infine occorre iscriversi alla sezione B dell'Albo professionale degli assistenti sociali; mentre per esercitare la professione di “assistente sociale specialista” bisogna dapprima conseguire la laurea magistrale classe LM-87 “Servizio sociale e politiche sociali”, superare poi l'esame di Stato di abilitazione professionale e infine occorre iscriversi alla sezione A dell'Albo professionale<sup>163</sup>.

Rispetto al corso di laurea triennale in Servizio Sociale “classe L-39”, in Italia ci sono 38 sedi universitarie, inserite in modo difforme nei dipartimenti di scienze politiche, di sociologia<sup>164</sup>, di scienze della formazione, di scienze giuridiche, di filosofia e beni culturali<sup>165</sup>. Questo corso è ad accesso “programmato” e prevede il superamento di una prova di ammissione che, oltre ad accertare il possesso di un'adeguata preparazione iniziale, è anche selettiva: l'immatricolazione è infatti condizionata dalla posizione occupata nella graduatoria<sup>166</sup>. I posti disponibili per l'iscrizione al primo anno variano a seconda della sede, per esempio a Venezia sono 100, a Verona sono 50, a Torino sono 160 e a Palermo sono 60<sup>167</sup>.

---

<sup>162</sup> Per la stesura di questo paragrafo si è fatto riferimento al sito del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. Crf [www.miur.it](http://www.miur.it).

<sup>163</sup> Il DPR n. 328 del 5 giugno 2001, *Modifiche ed integrazioni della disciplina dei requisiti per l'ammissione all'esame di Stato e delle relative prove per l'esercizio di talune professioni, nonché della disciplina dei relativi ordinamenti ha riguardato la professione di assistente sociale*

<sup>164</sup> Solamente 3 sono inserite nel dipartimento di Sociologia: a Trento e a Milano-Bicocca (“Sociologia e ricerca sociale”) e all'Università del Sacro Cuore di Milano (“Sociologia”). Crf [http://cercauniversita.cineca.it/index.php?module=strutture&page=StructureSearchParams&action=submit&mypasswd=cscs\\_strutture&typeuni=00&coduni=00&codfac=00&codreg=00&coddip=00&codist=00#titdip](http://cercauniversita.cineca.it/index.php?module=strutture&page=StructureSearchParams&action=submit&mypasswd=cscs_strutture&typeuni=00&coduni=00&codfac=00&codreg=00&coddip=00&codist=00#titdip)

<sup>165</sup> Alcuni esempi di Corso di Laurea in Servizio Sociale afferente al dipartimento di sociologia: a Milano Bicocca, Trento. In altre città, il corso di laurea in servizio sociale è afferente ad esempio al dipartimento di Scienze Politiche (Bari, Firenze e Perugia), al Dipartimento di Filosofia e Beni Culturali (Venezia), al Dipartimento di Scienze della Formazione (Bressanone), al Dipartimento di Scienze Umane (Trieste e Cassino), al Dipartimento di Giurisprudenza (Parma), al Dipartimento di Psicologia (Roma). Si veda <http://off.cineca.it/pubblico.php/ricerca/ricerca/p/cercauni>

<sup>166</sup> Il test d'accesso è finalizzato a valutare competenze di comprensione, interpretazione e commento di testi inerenti ai fenomeni e ai problemi sociali contemporanei. Si veda un esempio di test di ammissione al link [http://www.unive.it/pag/fileadmin/user\\_upload/cdl/laurea/ft4/documenti/2014-15/test\\_ammissione\\_FT4\\_2013-14.pdf](http://www.unive.it/pag/fileadmin/user_upload/cdl/laurea/ft4/documenti/2014-15/test_ammissione_FT4_2013-14.pdf).

<sup>167</sup> Per Venezia si veda <http://www.unive.it/ammissione>; per Verona si veda <http://www.dtesis.univr.it/?ent=iscrizionecs&aa=2014%2F2015&cs=359&lang=it>; per Torino si veda [http://www.didattica-cps.unito.it/do/documenti.pl/Show?\\_id=75ff;sort=DEFAULT;search=;hits=347](http://www.didattica-cps.unito.it/do/documenti.pl/Show?_id=75ff;sort=DEFAULT;search=;hits=347); per Palermo si veda <http://offweb.unipa.it/offweb/public/corso/visualizzaCurriculum.seam?oidCurriculum=13924&cid=1020>.

Come si evince dalla Tabella 1, si tratta di un corso il cui conseguimento è subordinato all'ottenimento di 180 crediti formativi universitari (da ora CFU) distribuiti in un *curriculum* di studio in cui sono presenti attività formative di *base* e attività *caratterizzanti* che rientrano nell'ambito disciplinare del servizio sociale, ma che fa capo alla disciplina della "sociologia" poiché non esiste ancora in Italia un settore scientifico disciplinare autonomo per il servizio sociale. I tre insegnamenti sono "Storia del Servizio Sociale", "Metodologia del Servizio Sociale 1" e "Metodologia del Servizio Sociale 2", per un totale di 24 CFU<sup>168</sup>. Tra le attività formative di *base* e le attività *caratterizzanti* rientrano le discipline della sociologia (almeno 27 CFU), della giurisprudenza (dipende dalle sedi, ad ogni modo un numero variabile tra 18 a 26 CFU che devono prevedere il superamento degli esami di Diritto Pubblico e Amministrativo e di Diritto Privato e di Famiglia), della psicologia (15 CFU), le discipline politico-economiche-statistiche (9 CFU), della pedagogia, antropologia e filosofia (almeno 12 CFU) e della medicina (6 CFU). Vi sono poi 24 CFU di attività *affini* o *integrative*: 21 CFU che vanno ad approfondire le materie sociologiche e di ricerca sociale e 3 CFU per la lingua inglese livello B2. A questi si aggiunge un insegnamento a *scelta* dello studente tra tutti gli insegnamenti di livello triennale offerti dall'Ateneo (12 CFU) e lo *stage* o tirocinio obbligatorio di 450 ore (e 18 CFU), che si articola in due moduli<sup>169</sup>. Il primo modulo, al quale sono attribuiti 8 CFU, prevede 220 ore di tirocinio ripartite in 190 ore da effettuarsi presso la sede operativa e 30 ore per la partecipazione agli incontri di rielaborazione e per la preparazione della prima relazione scritta, la quale verrà sottoposta a una valutazione di idoneità per il passaggio al secondo modulo; il secondo modulo, al quale sono attribuiti 10 CFU, prevede 230 ore di tirocinio ripartite in 200 ore da effettuarsi presso la sede operativa e 30 ore per la partecipazione agli incontri di rielaborazione e per la preparazione della relazione finale. In sostanza sia il primo che il secondo modulo si concludono con una relazione scritta e una valutazione di merito<sup>170</sup>. Come mette in evidenza Marini, in alcune sedi universitarie è anche previsto l'esame di tirocinio, che in alcuni casi assegna una votazione numerica e in altri un semplice giudizio di approvazione<sup>171</sup>.

Il percorso triennale si completa con la prova finale (alla quale sono attribuiti 6 CFU) che consiste nella predisposizione di un elaborato valutato con modalità simili a quelle di un compito scritto,

---

<sup>168</sup> Il riferimento ai crediti è calcolato sulla media dei crediti richiesti in ciascuna specifica sede. Si veda [www.miur.it/formazioneuniversitaria/pdf](http://www.miur.it/formazioneuniversitaria/pdf).

<sup>169</sup> D.M. 16 marzo 2007.

<sup>170</sup> [http://www.unive.it/pag/fileadmin/user\\_upload/cdl/laurea/ft4/documenti/2014-15/Vademecum-tirocini.pdf](http://www.unive.it/pag/fileadmin/user_upload/cdl/laurea/ft4/documenti/2014-15/Vademecum-tirocini.pdf).

<sup>171</sup> Marini M., *Tirocinio e Professione nel Servizio Sociale. Esperienze e riflessioni di studenti e supervisori*, Tesi di Dottorato in Fondamenti e Metodi delle Scienze Sociali e del Servizio Sociale, Università degli Studi di Sassari, 2011, p. 175.

senza la presenza dello studente. Qualora il relatore lo ritenesse opportuno, però, può richiedere la discussione orale della tesina<sup>172</sup>.

**Tabella 1 \_ Piano di studio L-39**

Denominazione	<b>Corso di Laurea Triennale in Servizio Sociale</b>
Classe di appartenenza	L-39
Accesso	Programmato, condizionato al superamento di una prova scritta
Durata del corso:	3 anni
Crediti Formativi Totali	180
Attività formative di base e caratterizzanti	Discipline <ul style="list-style-type: none"> <li>• sociologiche (27 CFU)</li> <li>• giuridiche (18 ÷ 26 CFU)</li> <li>• psicologiche (15 ÷ 21 CFU)</li> <li>• antropologiche (0 ÷ 9 CFU)</li> <li>• storico-filosofico-pedagogiche (12 CFU)</li> <li>• politico-economiche e statistiche (9 CFU)</li> <li>• mediche (6 CFU)</li> <li>• del servizio sociale (24 CFU)</li> </ul>
Attività formative di affini o integrative	Discipline <ul style="list-style-type: none"> <li>• sociologiche (21 CFU)</li> <li>• inglese B2 (3 CFU)</li> </ul>
Attività a scelta	Discipline <ul style="list-style-type: none"> <li>• a scelta (12 CFU)</li> </ul>
Tirocinio	18 CFU (pari a 450 ore)
Prova finale	6 CFU Presentazione di un elaborato scritto, senza obbligatorietà di una discussione orale

Rispetto al corso di laurea magistrale in servizio sociale e politiche sociali “classe 87”, in Italia ci sono 36 sedi universitarie e anche in questo caso sono inseriti in modo difforme nei dipartimenti di scienze politiche, di sociologia, di scienze giuridiche, di scienze della formazione e di Filosofia e Beni culturali<sup>173</sup>. Come si evince dalla Tabella 2, l’ammissione al corso richiede il possesso di requisiti curriculari minimi, quali almeno 42 CFU acquisiti in specifici settori scientifico disciplinari durante il corso di laurea triennale<sup>174</sup> (che quindi non deve essere necessariamente il Corso in Servizio Sociale), la quale a sua volta deve essere conseguita con la votazione di almeno 95/110 e la conoscenza certificata della lingua inglese a livello minimo di B2. La richiesta di ammissione al corso magistrale deve essere trasmessa al Collegio didattico, il quale, se la valuterà

<sup>172</sup> <http://www.unive.it/pag/1603/>.

<sup>173</sup> Alcuni esempi di corso di laurea magistrale in servizio sociale e politiche sociali afferente al dipartimento di sociologia: a Milano Bicocca, a Trento, a Urbino. In altre città, il corso di laurea in servizio sociale è afferente ad esempio al dipartimento di Scienze Politiche (Bari, Firenze, Roma e Perugia), al Dipartimento di Filosofia e Beni Culturali (Venezia), al Dipartimento di Scienze della Formazione (Bressanone), al Dipartimento di Scienze Umane (Trieste e Cassino), al Dipartimento di Giurisprudenza (Parma). Si veda <http://offf.cineca.it/publico.php/ricerca/ricerca/p/cercauniv>.

<sup>174</sup> A titolo esemplificativo, si veda [http://www.unive.it/pag/3699/requisiti\\_minimi\\_curricolari/](http://www.unive.it/pag/3699/requisiti_minimi_curricolari/).

positivamente, consentirà all'aspirante studente di immatricolarsi. Si tratta di un corso magistrale il cui conseguimento è subordinato all'ottenimento di 120 CFU distribuiti in un *curriculum* di studio in cui sono presenti attività di *base* e *caratterizzanti* che rientrano nell'ambito disciplinare della sociologia (almeno 15 CFU), della giurisprudenza (almeno 12 CFU), della psico-pedagogia e filosofia (almeno 9 CFU), dell'economia e della politica (almeno 12 CFU), attività *affini* o *integrative* che vanno ad approfondire – come nel corso di laurea triennale – le materie sociologiche per un totale di 24 CFU, 12 CFU di attività a *scelta* dello studente e il tirocinio obbligatorio (10 CFU) di 250 ore, che diventano 450 ore per coloro che non sono in possesso della laurea triennale in servizio sociale, ma provengono da altre facoltà. Il percorso magistrale si completa con la prova finale (a cui vengono attribuiti 26 CFU) che consiste nella predisposizione di una tesi di laurea, discussa di fronte ad una commissione.

**Tabella 2 \_ Piano di studio LM-87**

Denominazione	<b>Corso di Laurea Magistrale in Servizio Sociale e Politiche Sociali</b>
Classe di appartenenza	LM-87
Accesso	Conseguimento diploma triennale con la votazione di almeno 95/110, 42 CFU in specifici settori disciplinari conoscenza certificata Lingua Inglese B2
Durata del corso:	2 anni
Crediti Formativi Totali	120
Attività formative di base e caratterizzanti	Discipline <ul style="list-style-type: none"> <li>• sociologiche (15 CFU)</li> <li>• giuridiche (12 ÷ 18 CFU)</li> <li>• psicologiche (0 ÷ 9 CFU)</li> <li>• antropologiche (0 ÷ 9 CFU)</li> <li>• filosofico (9 ÷ 15 CFU)</li> <li>• pedagogiche (0 ÷ 9 CFU)</li> <li>• politico-economiche e statistiche (12 CFU)</li> </ul>
Attività formative di affini o integrative	Discipline <ul style="list-style-type: none"> <li>• sociologiche (24 CFU)</li> </ul>
Attività a scelta	Discipline <ul style="list-style-type: none"> <li>• a scelta (12 CFU)</li> </ul>
Tirocinio	10 CFU (pari a 250 ore)
Prova finale	26 CFU Elaborazione scritta di una tesi con successiva discussione davanti ad una commissione di laurea

### **2.3.2. La centralità del tirocinio nella formazione**

Rispetto alle ore obbligatorie di tirocinio previste sia dal corso triennale che da quello magistrale, in Italia non risultano adottati atti ufficiali che diano indicazioni sull'impostazione del tirocinio di

*servizio sociale, e questo rappresenta sicuramente un fattore di debolezza*<sup>175</sup>. L'unica previsione normativa è contenuta, nel D.M. 16 marzo 2007, in cui si stabilisce che il corso triennale deve prevedere almeno 18 CFU per tirocinio, privilegiando la supervisione da parte di assistenti sociali<sup>176</sup>. Questo decreto si basa sulle indicazioni che sono state impartite, a livello nazionale e internazionale, per la realizzazione del tirocinio di servizio sociale e che incoraggiano un impegno rafforzato per la centralità del tirocinio nella formazione e mostrano la necessità della sperimentazione della pratica operativa in corso di formazione attraverso la collaborazione tra le sedi formative e le sedi operative<sup>177</sup>. Il tirocinio è oggi una cerniera tra sede accademica, realtà dei servizi e mondo della professione<sup>178</sup> che si struttura quale attività di trasmissione del sapere e strumento per l'acquisizione e l'elaborazione costante dell'identità professionale<sup>179</sup>. Si tratta cioè di *un'esperienza, guidata e protetta, di apprendimento sul campo, in contesti reali, che permette la sperimentazione e l'acquisizione graduale di conoscenze e abilità tecniche*.<sup>180</sup> Il fatto che sia un'esperienza *guidata e protetta*, significa che nel percorso di tirocinio, oltre allo studente, sono coinvolti diversi attori personali e istituzionali, che interagiscono e partecipano al medesimo progetto. Il tirocinio infatti è sempre guidato da due supervisori<sup>181</sup>, uno accademico e uno all'interno della sede operativa di tirocinio. Entrambi hanno il ruolo di accompagnare lo studente e aiutarlo a tradurre in sperimentazione la teoria<sup>182</sup>.

---

<sup>175</sup> AIDOSS., *Riflessioni dell'AIDOSS dal 2005 ad oggi*, Summer School, Roma, 2010. Si veda <http://www.aidoss.it/Downloads/Riflessioni%20dell-nell'AIDOSS%20dal%202005%20ad%20oggi.pdf>.

<sup>176</sup> Decreto Ministeriale 16 marzo 2007, *Determinazione delle classi di laurea magistrale*.

<sup>177</sup> Le indicazioni a livello europeo fanno riferimento alla "Raccomandazione del Comitato dei Ministri degli Esteri agli Stati membri sul Servizio Sociale", approvata dal Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa il 17 gennaio 2001 e alle indicazioni a livello internazionale fanno riferimento alle "Linee guida per la formazione degli assistenti sociali" adottate dalla Assemblea Generale delle Associazioni I.A.S.S.W. (International Association of Schools of Social Work) e I.F.S.W. (International Federation of Social Workers), tenutasi ad Adelaide nel 2004.

<sup>178</sup> Gui L., 2004, *op. cit.*, pp. 253-354.

<sup>179</sup> AIDOSS., *op. cit.*

<sup>180</sup> Marini M., *Tirocinio e Professione nel Servizio Sociale. Esperienze e riflessioni di studenti e supervisori*, Tesi di Dottorato in Fondamenti e Metodi delle Scienze Sociali e del Servizio Sociale, Università degli Studi di Sassari, 2011, p. 145. Si veda anche Bisleri C., Giraldo S., *Tirocinio e professionalità nell'evoluzione del Servizio Sociale Italiano*, in Neve E., Niero M., (a cura di), *Il Tirocinio. Modelli e strumenti dall'esperienza delle scuole di servizio sociale italiane*, Franco Angeli, Milano, 1990, pag. 44; Tognetti Bordogna M., *Ripensare il passato per progettare il futuro: la figura professionale dell'assistente sociale e il processo di tutoring*, in Castellucci A., Saiani L., Sarchielli G., Marletta L. (a cura di), *Viaggi guidati. Il tirocinio e il processo tutoriale nelle professioni sociali e sanitarie*, Franco Angeli, Milano, 1997, p. 240; M. Raineri L., Folgheraiter F., *Il tirocinio professionale nella formazione di base al servizio sociale*, Introduzione all'edizione italiana in K. Ford, A. Jones, *La supervisione dei tirocini nel Servizio Sociale*, Erickson, Trento, 1991, p. 9.

<sup>181</sup> Va precisato che sempre in un discorso di formazione orientata dalla prospettiva prassi-teoria-prassi il tirocinante è seguito da due supervisori, uno aziendale e uno accademico. Il primo esercita una guida —in prevalenza orientata a sostenere processi di apprendimento dall'esperienza attivati nei servizi, accompagnando il tirocinante durante le attività svolte sul campo, mentre il secondo svolge un'azione —in prevalenza orientata a sostenere processi di rielaborazione e di integrazione tra modelli teorici e modelli di azione professionali sperimentati sul campo. La supervisione implica da un lato una precisa responsabilità didattica dell'operatore, dall'altro l'esigenza da parte dello studente di rielaborare i diversi aspetti dell'esperienza avvalendosi del rapporto individualizzato con il supervisore.

<sup>182</sup> AIDOSS., *op. cit.*

Il tirocinio è presente nelle sedi formative sin dai primissimi anni della loro vita<sup>183</sup> perché ritenuto da allora indispensabile per la costruzione di un sistema di conoscenze e di competenze, quest'ultime considerate a loro volta fondamentali per l'esercizio dell'attività professionale<sup>184</sup>.

Oggi, come allora, il tirocinio rappresenta un'anticipazione dell'esperienza lavorativa in cui iniziare ad intendere, tra le tante cose, la relazione con l'utenza e con la realtà istituzionale. È in questa fase che elementi della realtà professionale si inseriscono nell'universo teorico di riferimento dello studente<sup>185</sup>. In una prospettiva formativa di prassi-teoria-prassi, durante le ore formative sul campo, lo studente ha l'opportunità di mantenere su un piano costantemente dialettico la relazione tra teoria e prassi ed imparare ad utilizzare la conoscenza teorica appresa per risolvere i problemi della pratica quotidiana, mettendosi in gioco e affiancando il proprio supervisore<sup>186</sup>. In una ricerca condotta da Marini, emerge che sono gli stessi tirocinanti a dichiarare di essere orientati alla conoscenza circolare, ovvero di ritrovare nella pratica il senso e il riscontro di quanto appreso nella teoria, secondo la complessità e la singolarità di ogni situazione e contemporaneamente di ritornare alla teoria, con l'aiuto del supervisore, per riflettere, approfondire, cogliere nessi e possibili sviluppi<sup>187</sup>. Secondo Sicora, in un senso più generale, è possibile dire che il tirocinio è una forma di trasmissione delle abilità professionali da un maestro autorevole ad un discente che acquisisce tramite osservazione diretta e contatti personali: molte competenze professionali degli studenti si sviluppano tanto a partire da relazioni interpersonali con i professionisti quanto a partire da abilità personali le quali, grazie ad un *corpus* teorico di riferimento e all'esperienza pratica, ricevono nuovo impulso, struttura e direzione<sup>188</sup>.

## **2.4. La disciplina del servizio sociale: da disciplina di sintesi a disciplina autonoma**

Il servizio sociale come disciplina ha avuto fasi alterne di costruzione. Negli anni Ottanta Bianchi affermava che “*il servizio sociale è una disciplina di sintesi di saperi e di competenze volta all'operatività, tesa a trasformare il “sapere” in “sapere per fare” e “sapere per essere” e che ha*

---

<sup>183</sup> Durante i primi esperimenti di tirocinio, oltre ai docenti e al supervisore vi era una figura chiamata “*monitore*”, una sorta di tutor che aveva il compito di aiutare gli studenti a una integrazione disciplinare e di vero e proprio accompagnamento durante il percorso di tirocinio professionale, inizialmente svolto nei sanatori e nelle fabbriche. Crf Neve E., *Il servizio sociale. Fondamenti e cultura di un professione*, Carocci Faber, Roma, 200, p. 88. Si veda anche Gui L., *Servizio Sociale fra teoria e pratica. Il tirocinio, luogo di integrazione*, LINT, Trieste, 1999 e Ranieri M. L., *Il tirocinio di servizio sociale. Guida per una formazione riflessiva*, Franco Angeli, Milano, 2003.

<sup>184</sup> Sgroi E., *La ricerca sociale nella formazione degli Assistenti Sociali*, in Appetecchia E. (a cura), *Servizio Sociale e Ricerca dal 1945 al 1970 - Atti del IV Incontro di studio SOSTOSS*, Aracne, Roma, 2008, pp. 37-48.

<sup>185</sup> W. Lorenz, *Il tirocinio nella formazione di servizio sociale. Dal passato al futuro*, in A. Campanini (a cura di), *Scenari di welfare e formazione al servizio sociale in un'Europa che cambia*, UNICOPLI, Milano, 2009, pag. 191.

<sup>186</sup> *ivi*, p. 192.

<sup>187</sup> Marini M., *op. cit.*, pp. 131-184.

<sup>188</sup> Sicora A., *L'assistente sociale riflessivo*, Pensa Multimedia, Lecce, 2005, p. 19.

per oggetto l'uomo nel suo rapporto con l'ambiente"<sup>189</sup>. Questa definizione connota il servizio sociale in disciplina operativa e professionale, più che una scienza o una disciplina speculativa.

Dopo quasi vent'anni Gui, nel 2004, fa notare come le conseguenze di questa caratterizzazione del servizio sociale siano state da un lato la nascita di un rapporto strumentale e subordinato con la teoria: il servizio sociale ha adottato da altre discipline ciò che riteneva essere utile assemblando concetti e definizioni per utilizzarli come guide operative (i cosiddetti "modelli teorici di riferimento"), dall'altro la costruzione del proprio sapere attraverso un processo di implementazione biunivoca e circolare tra la teoria e la prassi. Il servizio sociale in sostanza, sin dai suoi albori, ha fatto della ricerca di teoria "uno stato di necessità": dovendo dare risposte concrete ed efficaci a domande di aiuto, reali e contingenti, ha cercato una strumentazione, descrittiva ed operativa, in altre discipline e l'ha adattata ai suoi scopi<sup>190</sup>.

#### **2.4.1. La pluridimensionalità dei contenuti disciplinari**

La pluridimensionalità dei contenuti disciplinari di cui il servizio sociale si avvale se, da un lato, ha rappresentato – come affermava Bianchi – una difficoltà rispetto alla creazione di un *corpus* teorico autonomo<sup>191</sup>, dall'altro lato – come mette in evidenza Gui – è un elemento di arricchimento della professione, innanzitutto perché il servizio sociale è una "professione dei confini" che lavora "ai" e "sui" punti di contatto tra mondi differenti e che si confronta con le diverse versioni e visioni della realtà<sup>192</sup> e secondariamente perché i differenti approcci conoscitivi e interpretativi di cui il sapere del servizio sociale è composto si intrecciano dialetticamente tra di loro e dialetticamente con il "pensiero in azione" degli operatori e degli utenti<sup>193</sup>.

Il corpo di conoscenza a cui il sapere del servizio sociale fa riferimento è sostenuto da contributi provenienti da vari ambiti teorici, in particolare delle scienze umane come la psicologia, la sociologia, l'antropologia, la filosofia (perché ad esse l'operatore fa riferimento per comprendere le persone, le relazioni tra di esse e le interazioni tra esse e l'ambiente), ma anche la pedagogia, la giurisprudenza e tutti i saperi indigeni della professione stessa. Gui affronta in particolare il tema dell'apporto teorico della psicologia e della sociologia<sup>194</sup>.

---

<sup>189</sup> Bianchi E. (a cura di), *Il lavoro sociale professionale tra soggetti e istituzioni*, Franco Angeli, Milano, 1988, p. 16.

<sup>190</sup> Gui L., 2004, *op. cit.*, p. 15 e p. 26.

<sup>191</sup> Bianchi E., *op. cit.*, 1988, p. 17.

<sup>192</sup> Abbott A., *Boundaries of Social Work or Social Work of Boundaries?*, in *Social Service Review*, n. 69, 1995, pp. 545-562.

<sup>193</sup> Il "pensiero in azione" deriva dalla pratica professionale e dall'esperienza consolidata nei contesti operativi dei servizi, i quali più di altre professioni storicamente consolidate, sono cresciuti sull'impellente richiesta di interventi d'aiuto tempestivi e sulla ricerca del *know how* contingente. Cfr, Gui L., 2004, *op. cit.*

<sup>194</sup> Gui L., 2004, *op. cit.*.

I contributi ricavati dalla psicologia sono molteplici: spaziano da quelli della psicanalisi, della psicologia umanistica, della psicologia sociale e della psicologia sperimentale (a cui fanno capo il cognitivismo sviluppato tra gli anni Cinquanta e Sessanta in Gran Bretagna, il costruttivismo sviluppato negli anni Cinquanta negli Stati Uniti d'America e l'interazionismo sviluppato a partire dalla psicologia sociale sul finire degli anni Trenta dello scorso secolo negli Stati Uniti d'America<sup>195</sup>). Tutti questi filoni psicologici pongono al centro della loro attenzione la centralità della persona e questo è proprio uno dei valori su cui si fonda anche il servizio sociale. Richiamando Fromm, Sullivan, Rogers, Maslow con la sua piramide dei bisogni, Bandura e tanti altri psicologi, Gui pone sotto la lente di ingrandimento la concezione psicologica di “persona”, i processi che la riguardano, il rapporto che le persone instaurano tra di loro e con l'ambiente<sup>196</sup>. Per quello che concerne gli aspetti “metabolizzati” dal servizio sociale, la psicologia si è concentrata sulla capacità dell'uomo – inteso come portatore di diritti e di potenzialità da salvaguardare e da realizzare – di contribuire a modificare il proprio ambiente e di crearne di nuovi e allo stesso tempo la capacità di essere influenzato e di reagire ad esso. Trasferendo questo principio al servizio sociale, è possibile dire che anche il rapporto tra assistente sociale ed utente è un sistema regolato dai meccanismi dei sistemi aperti in cui è presente sia il cambiamento, sia la ricerca costante di un equilibrio. L'assistente sociale appartiene al sistema di aiuto, entro cui lavora e mediante cui allaccia reti di risorse, conosce il sistema di aiuto entro cui agisce e sa che può modificarlo, agendo sui sottosistemi, quelli che Gui identifica con la comunicazione, ma anche con la prassi e la politica dell'istituzione<sup>197</sup>.

Un altro aspetto che il servizio sociale ha attinto dalla psicologia, in particolare dalla psicologia cognitivista-costruttivista, è legato alla capacità di *problem-solving*<sup>198</sup>. Il cognitivismo focalizza l'attenzione sullo studio delle attività mentali e sostiene che sono le regole delle attività mentali a determinare i comportamenti. Secondo questa prospettiva, la vita dell'individuo è un continuo processo di ricerca di soluzione dei problemi, che si realizza attraverso l'analisi delle situazioni che si incontrano, la riflessione e la scelta delle soluzioni possibili. Quindi i problemi vengono affrontati in modo razionale (tenendo però conto anche delle emozioni e dei sentimenti), risolti operando delle scelte tra soluzioni alternative, facendo anche leva sull'apprendimento dall'esperienza. Questo processo però incontra talvolta delle difficoltà che presuppongono la necessità di un aiuto, di un intervento esterno per far funzionare in modo corretto i meccanismi che regolano il processo di

---

<sup>195</sup> Dal Pra Ponticelli M., *Il contributo della Psicologia*, in Gui L., 2004, *op. cit.*, pp. 39-56.

<sup>196</sup> *ibidem*.

<sup>197</sup> Dal Pra Ponticelli M., *op. cit.*, pp. 42-43.

<sup>198</sup> *ivi*, p. 43.

*problem-solving*<sup>199</sup>. È in questo frangente che si evince che il servizio sociale ha attinto dalla psicologia cognitivista-costruttivista. Come mette in evidenza anche Goldenstein, lo scopo della relazione d'aiuto che l'assistente sociale instaura con l'utente è quello di fargli raggiungere un maggiore livello di autostima, di autonomia, di senso di responsabilità, sostenendo un processo di cambiamento nel suo modo di percepire la realtà, di viverla sul piano emotivo, di reagirvi sul piano comportamentale risolvendo il problema e ottenendo un cambiamento della situazione socio-ambientale e delle relazioni interpersonali che la connotano<sup>200</sup>. Uno degli obiettivi del servizio sociale infatti è quello di sostenere nell'utente un processo di apprendimento di modi diversi di pensare, sentire, agire, che rendano più adeguati e funzionali i suoi sforzi per affrontare e risolvere la sua situazione, anche con il supporto di tutte le risorse materiali ed immateriali che l'assistente sociale può riuscire ad attivare in rapporto al progetto di aiuto che ha elaborato con l'utente stesso e che entrambi intendono realizzare<sup>201</sup>.

Un ulteriore elemento che il servizio sociale ha ricavato dalla psicologia, in particolare dalla psicanalisi, dalla psicologia umanistica, dalla psicologia sociale e anche dall'interazionismo, è la costruzione della personalità nelle relazioni interpersonali<sup>202</sup>, una costruzione che secondo la teoria delle interazioni persona-situazione di Hettema del 1979, mira a incorporare sia gli aspetti biologici che quelli cognitivi<sup>203</sup>. Similmente, secondo Sullivan, la personalità si sviluppa nell'intreccio tra le determinanti socio-culturali con l'alterità, che sono sempre occasione di crescita e di arricchimento personale poiché grazie allo sviluppo della personalità, l'individuo può realizzarsi e realizzare le proprie potenzialità, a partire dal fatto che possiede dentro di sé le risorse necessarie<sup>204</sup>. La personalità è qui considerata come un sistema aperto e il suo divenire spesso vulnerabile è il risultato di processi interattivi con gli altri soggetti e con l'ambiente. Ogni attività è finalizzata a massimizzare il controllo sull'ambiente per trasformarlo o/e per mantenerlo in uno stato di equilibrio, tuttavia tale equilibrio può incrinarsi. Nella relazione di aiuto l'assistente sociale

---

<sup>199</sup> *ivi*, pp. 44-45.

<sup>200</sup> Goldstein H., *Il modello cognitivo umanistico nel servizio sociale*, Astrolabio, Roma, 1988, p. 21

<sup>201</sup> A questa prospettiva farà riferimento il cosiddetto modello del *problem-solving*. Crf Gui L., 2004, *op. cit.*, p. 58.

<sup>202</sup> Dal Pra Ponticelli M., *op. cit.*, pp. 43-48.

<sup>203</sup> Hettema P. J., *Personality and Adaptation*, North Holland Publishing Company, Amsterdam, 1979.

<sup>204</sup> Sullivan sostiene che la personalità si forma e si sviluppa attraverso le relazioni interpersonali che caratterizzano le varie fasi della vita. Nella sua prospettiva la personalità è influenzata dalle diverse opportunità offerte nei differenti contesti sociali, economici e culturali. Crf Sullivan H. S., *Conceptions of Modern Psychiatry*, Norton & Company, New York, 1940; Rogers sostiene la capacità della persona di relazionarsi in quanto dotata di potenzialità che si svilupperanno se le relazioni interpersonali, che sperimenta nel corso della vita, non saranno giudicanti, ma empatiche. Rogers ha scritto che l'empatia richiede il coraggio di "osservare serenamente quegli elementi che la persona teme". Crf Rogers, C. R., *Client-Centered Therapy: Its Current Practice, Implications, and Theory*, Houghton Mifflin, Boston, 1951.

interviene a partire da quest'ultimo aspetto, sostenendo il soggetto, accompagnandolo e sostenendolo per sviluppare le sue potenzialità<sup>205</sup>.

Legato al precedente contributo e mutuato dalla psicologia sperimentale, in particolare dal cognitivismo e dal costruttivismo, l'assunto di base secondo cui l'individuo è un elaboratore di informazioni, un generatore di significati, ha rivestito un ruolo importante nel servizio sociale<sup>206</sup>. Secondo la teoria dei costrutti personali elaborata da Kelly nel 1955, l'uomo non è passivo nei confronti dell'ambiente, ma partecipa alla costruzione della realtà attraverso una mente attiva che crea ipotesi attraverso cui interpretare i dati della realtà stessa<sup>207</sup>. Secondo questa impostazione, il costrutto è la rappresentazione personale e unica degli eventi che ciascuno elabora, secondo le proprie caratteristiche personali: non esiste un mondo reale preesistente e indipendente dall'osservatore, esistono diverse "visioni" del mondo che dipendono dal punto di vista osservativo. E i costrutti sono dinamici poiché l'esperienza quotidiana comporta una costante revisione del modo di vedere le cose. Ogni percezione, operazione cognitiva, giudizio e ogni esperienza consente quindi ad ogni persona di costruire i suoi costrutti personali<sup>208</sup>. Come mette in evidenza Dal Pra Ponticelli, a volte questi costrutti non corrispondono alla realtà e la rappresentano in modo distorto, non riuscendo per esempio a riconoscere o a decifrare i problemi o a trovare autonomamente le risorse adeguate per risolverli. Nella relazione di aiuto l'assistente sociale può intervenire a partire da un aspetto comune alle discipline del servizio sociale e della psicologia, ovvero secondo cui comprendere una persona significa cogliere la realtà attraverso le sue lenti, ossia – con un gioco di parole – riuscire a comprendere come lei comprende la realtà<sup>209</sup>.

Un'altra teoria che fa riferimento al cognitivismo sociale e che ha influenzato il servizio sociale riguarda la teoria della *perceived self-efficacy* di Bandura elaborata nel 1976<sup>210</sup>. Secondo questo orientamento, la condotta umana si genera attraverso un processo di reciproco determinismo, ovvero la condotta è la risultante di una interazione multipla tra ambiente, persona e comportamento. La mente umana genera di continuo e lo fa attraverso la riflessione, la simbolizzazione e l'autoregolazione. Come secondo negli approcci precedenti, anche qui la persona è considerata come una "entità agente nel mondo", "arbitro del proprio destino", "capace di intervenire nel suo ambiente", "di interpretarlo secondo i significati propri", "di modificarlo per realizzare i suoi scopi". La percezione che un individuo ha della propria capacità di confrontarsi in

---

<sup>205</sup> Dal Pra Ponticelli M., *op. cit.*, p. 46.

<sup>206</sup> *ivi*, p. 44.

<sup>207</sup> Kelly A., G., *The Psychology of Personal Constructs*, Norton, New York, 1955.

<sup>208</sup> *ibidem*

<sup>209</sup> Dal Pra Ponticelli M., *op. cit.*, pp. 44-46.

<sup>210</sup> *ivi*, p. 44.

maniera efficace con le prove della vita è enormemente importante all'adattamento, al benessere, al successo e all'equilibrio individuale<sup>211</sup>. Da tutte queste considerazioni il servizio sociale ha attinto il principio secondo cui l'uomo è un agente attivo nel mondo, in possesso di grande potenzialità che, seppure in grado di cogliere la realtà attraverso rappresentazioni della stessa, queste ultime non sempre sono veritiere e possono essere distorte. A tal proposito, come afferma Fargion, in questo contesto l'assistente sociale può intervenire aiutando le persone a “*prendere in mano la situazione, dare loro lo spazio per ritrovare l'orientamento e ricercare nuovi significati per le proprie esperienze*”<sup>212</sup>.

Alla luce di quanto detto finora, emerge che i contributi della psicologia alla costruzione del sapere del servizio sociale spaziano dalla psicanalisi sino alle psicologie sperimentali più recenti. Se si cercasse di attualizzare questi contributi scientifici e di adottarli alla relazione di aiuto dell'assistente sociale, si potrebbe dire che ciascun filone fornisce il suo apporto utile quanto valido ma, se considerato singolarmente, rischia di risultare rigido e incompleto<sup>213</sup>. Pertanto il cognitivismo, l'interazionismo e il costruttivismo vanno considerati in maniera integrata, così da cogliere contemporaneamente e sotto lo stesso fuoco i vari aspetti fondamentali che sono:

- a) i costrutti personali di Kelly, da considerarsi come un *modus operandi* di rappresentazione della realtà;
- b) il cognitivismo sociale elaborato da Bandura secondo cui la condotta umana si genera attraverso un processo di reciprocità triadica tra ambiente, soggetto e comportamento;
- c) la teoria biosociale e psicosociale della personalità secondo cui la personalità è la risultante dei processi interattivi poiché viene a delinarsi nel rapporto con l'ambiente.

Oltre alla psicologia, che ha consentito al servizio sociale di orientarsi in merito alla comprensione delle dinamiche intrapsichiche dei singoli soggetti, l'altro versante teorico da cui il servizio sociale ha attinto copiosamente è la sociologia, la scienza sociale che studia i fenomeni della società umana indagando i loro effetti e le loro cause, in rapporto con l'individuo e il gruppo sociale<sup>214</sup>. Dovendo sviluppare le proprie competenze di intervento e di aiuto nell'intreccio inscindibile di azioni interpersonali e sociali, il servizio sociale non poteva non cercare quindi nella strumentazione

---

<sup>211</sup> Bandura A., *Autoefficacia: teoria e applicazioni*, Erikson, Trento, 1976.

<sup>212</sup> Fargion S., 2013, *op. cit.*, p. 91.

<sup>213</sup> Dal Pra Ponticelli M., *op. cit.*, pp. 39-56.

<sup>214</sup> Gui L., 2004, *op. cit.*, p. 67.

concettuale della sociologia un valido apporto di conoscenza e di orientamento per comprendere i soggetti nel loro contesto, considerandoli nella loro totalità e globalità.

I contributi ricavati dalla sociologia sono stati molteplici. Innanzitutto le teorie funzionaliste di Spencer utilizzate per gli studi sulla società per la prima volta da Durkheim<sup>215</sup> secondo cui la società è concepita come un insieme di parti interconnesse tra di loro in un “*rapporto di interdipendenza che ogni singola parte intrattiene con tutto l’insieme, esercitando correttamente una funzione necessaria al buon funzionamento di tutto l’insieme*”<sup>216</sup>. Un altro approccio significativo – perché ha influenzato il pensiero del servizio sociale – è lo struttural-funzionalismo, la teoria generale per l’analisi della società prodotta da Parson e che muove le mosse dal pensiero di Durkheim. Secondo lo struttural-funzionalismo ogni individuo va compreso per il contributo che dà all’intero sistema e la salute si identifica con la capacità dell’individuo umano di funzionare normalmente o in modo ottimale per l’efficacia del compimento dei ruoli e dei compiti per i quali è stato socializzato, mentre la società attiva e specializza, in funzione di ciò istituti e ruoli sociali. Come mette in evidenza Gui, la società a cui Parson si riferiva era la società industriale nordamericana, e in essa il *social-work* si poteva bene intendere come “specializzazione” funzionale al corretto adattamento di ruolo dei singoli soggetti “marginali”, affinando in particolare le tecniche di *case-work*<sup>217</sup>. Centrali in queste due visioni erano le questioni dell’adattamento tra le persone e il loro ambiente sociale e del reinserimento sociale dei soggetti “disfunzionali”, il tutto secondo una lettura di tipo sistemico che “*ha consentito al servizio sociale di attribuire il nesso tra gli individui singoli e la società, di orientare l’intervento di aiuto e di organizzare strutture di prestazioni assistenziali in una prospettiva di tendenziale equilibrio. L’armonizzazione delle parti con il tutto indicava l’orizzonte entro cui segnare gli obiettivi dell’intervento sociale*”<sup>218</sup>.

Di segno affatto opposto sono stati i contributi portati dall’orientamento teorico cosiddetto “conflittualista”, la corrente di pensiero sociologico nella quale vengono inquadrati i rappresentanti della “teoria del conflitto”, secondo cui la conflittualità sociale è la conseguenza di un conflitto d’interesse scoppiato tra due componenti della società, che di volta in volta vengono a trovarsi in conflitto per un motivo ben preciso<sup>219</sup>. In Marx, il conflitto sociale è interpretato in termini di lotta di classe e diviene la chiave essenziale per leggere la stessa storia della società. Come mette in evidenza Gui, la categoria concettuale di “conflitto di classe” ha offerto a molti studiosi e ricercatori

---

<sup>215</sup> *ivi* p. 68.

<sup>216</sup> *ivi* p. 69.

<sup>217</sup> Gui L., 2004. p. 71.

<sup>218</sup> *ivi*, p. 76.

<sup>219</sup> *ivi*, pp. 77-88.

sociali lo strumento per analizzare la società nei termini dicotomici di “parte” e “contro-parte”.<sup>220</sup> A differenza di quanto comporta una visione funzionalista, i singoli non vanno a comporre un tutto organico, armonico e solidale, piuttosto vanno ricompresi per la loro appartenenza alle classi antagoniste. In questo tipo di visione la sofferenza umana è vista come il risultato di un sistema economico ingiusto e il concetto di “bisogno”, inteso come carenza dei beni materiali per l’autorealizzazione degli individui, si lega strettamente ai fattori che lo determinano ovvero ai concetti di alienazione e di mancato accesso alle risorse, imposti da un’organizzazione sociale oppressiva<sup>221</sup>. Secondo questa prospettiva – in estrema sintesi – lo stato di bisogno è caratterizzato dalla mancanza di potere economico e politico sui mezzi di produzione e tale permarrà fino a che non si avrà una collettivizzazione dei mezzi di produzione e l’abolizione della proprietà privata. Citando Villa, Gui afferma che *“Il lavoro sociale per il benessere, quindi, non può fare i conti con la piena liberazione dai bisogni [...]e quindi dal giogo oppressivo di chi li determina perché tale liberazione implica la vittoria della classe dominata sulla classe dominante”*<sup>222</sup>. Secondo Gui questa teorizzazione, che potrebbe essere definita macro-sociologica, non punta tanto l’attenzione sul vissuto soggettivo dei singoli individui. Se ogni intervento e azione sociale è letta in prospettiva conflittuale, anche gli interventi istituzionali sulla salute e sull’assistenza, in un’ottica marxista, possono essere interpretati come modalità di riproduzione della struttura di classe e di conferma dell’alienazione sociale tipica del capitalismo, volti *“ad assicurare che gli interessi della proprietà privata prevalgano; che le malattie e le deficienze psico-sociali siano ricondotte a comportamenti individuali anziché a cause strutturali; che le decisioni sulle attività del settore sanitario e assistenziale favoriscano certe classi sociali; che i programmi in contrasto con lo stato assistenziale sino neutralizzati”*<sup>223</sup>. Secondo Gui le teorie sociologiche del funzionalismo, dello struttural-funzionalismo e del conflittualismo, in particolare in riferimento alle teorie di Marx, hanno rappresentato i primi paradigmi da cui interpretare la realtà e l’azione sociale e *“le derivazioni per il servizio sociale sono riconoscibili sia per gli interventi con i singoli, sia per l’organizzazione e il ruolo dei servizi nelle politiche sociali”*<sup>224</sup>.

Le riflessioni sociologiche precedenti pongono tutte l’accento sulle caratteristiche di funzionamento della società nel suo insieme e solo da questa visuale consente di comprendere e interpretare la condizione dei singoli individui. Vi sono poi però delle prospettive sociologiche importanti nello sviluppo del servizio sociale che pongono maggiore attenzione all’esperienza quotidiana

---

<sup>220</sup> *ivi*, p. 78.

<sup>221</sup> *ibidem*.

<sup>222</sup> Villa F., *Dimensioni del servizio sociale*, Vita e Pensiero, Milano, 1992, p. 24 citato in Gui L., 2004, *op. cit.*, p. 78.

<sup>223</sup> Donati P., *Introduzione alla sociologia relazionale*, Franco Angeli, Milano, 1983, p. 187.

<sup>224</sup> Gui L., 2004, *op. cit.*, p. 110.

soggettivamente sperimentata dai singoli individui. Un primo riferimento è offerto dall'approccio sociologico indicato con il nome di "strutturalismo"<sup>225</sup>. Tale prospettiva di pensiero, avanzata in particolare con le teorie di di Lèvi-Strauss e ripresa da Giddens, apre a una comprensione "coevolutiva" o "a doppia contingenza" della realtà sociale, tra soggettività individuale e sistema sociale, cioè "mantiene l'attenzione sugli effetti che produce il sistema sociale sui singoli soggetti, senza perdere di vista la funzione trasformatrice dei singoli sul sistema più ampio"<sup>226</sup>. Un ulteriore contributo è rappresentato dalla fenomenologia<sup>227</sup>. La fenomenologia è la disciplina che assegna primaria rilevanza all'esperienza intuitiva e considera i fenomeni sempre indissolubilmente associati al punto di vista di ciascuna persona. In questa prospettiva, secondo Husserl, l'intenzionalità è un elemento molto importante: l'idea che la coscienza sia sempre intenzionale significa che ogni fenomeno mentale, ogni atto psicologico ha un contenuto ed è diretto a qualcosa<sup>228</sup>.

Dalle iniziali prospettive macrosociologiche, quindi, negli ultimi venti anni si è andata affermando una prospettiva microsociologica, attenta alla percezione soggettiva della realtà, alle definizioni condivise di senso, alla costruzione interattiva della realtà<sup>229</sup>. La comunicazione intersoggettiva e la relazione, per il servizio sociale, hanno comportato – come si è visto – importanti riprese delle teorie costruttiviste e fenomenologiche<sup>230</sup>.

#### **2.4.2. Dalle teorie ai modelli teorico-operativi**

Il servizio sociale, quindi, ha adottato da altre discipline i saperi che riteneva potessero essere utili per essere utilizzati come guide operative. Queste guide operative sono i cosiddetti modelli teorici di riferimento del servizio sociale<sup>231</sup>. Secondo la definizione di Bartolomei e Passera, "Il modello è lo schema teorico di riferimento che ha una funzione euristica ed orientativa della prassi"<sup>232</sup>. Si tratta di "mappe cognitive"<sup>233</sup> che indirizzano l'osservazione, l'analisi, la descrizione e l'interpretazione dei fenomeni, di strutture che sono orientate alla pratica e che guidano l'intervento dell'assistente sociale e la sua valutazione, ovvero guide per l'azione che permettono cioè di

---

<sup>225</sup> *ivi*, p. 89.

<sup>226</sup> *ivi*, p. 89.

<sup>227</sup> *ivi*, p. 93.

<sup>228</sup> Gui L., 2004, *op. cit.*, pp. 94-95.

<sup>229</sup> *ivi*, pp. 88-95.

<sup>230</sup> *ivi*, p. 110.

<sup>231</sup> Dal Pra Ponticelli M., *I modelli teorici di servizio sociale*, Astrolabio Ubaldini, Roma, 1985.

<sup>232</sup> Bartolomei A., Passera A. L., *op. cit.*, p. 123.

<sup>233</sup> Gui L., 2004, *op. cit.*, p. 57.

avanzare ipotesi conoscitive e operative modificabili continuamente attraverso l'analisi della loro adeguatezza<sup>234</sup>.

L'elaborazione di questi modelli è legata a una serie di variabili e al modo con cui queste variabili vengono messe in relazione tra di loro. Le variabili a cui si fa riferimento sono quattro e sono l'insieme delle teorie di riferimento, l'insieme del sapere derivante dallo studio e dalla rielaborazione delle esperienze professionali nei vari ambiti di intervento, i principi e valori del servizio sociale, e il contesto temporale e spaziale in cui si interviene<sup>235</sup>.

Nella storia del servizio sociale si è assistito, fin dalla prima metà del Novecento, ed in particolare nei Paesi anglosassoni (dove la teorizzazione di servizio sociale aveva una lunga tradizione) allo svilupparsi di più modelli teorici di riferimento e che sono stati introdotti in Italia solo a partire dagli anni Cinquanta<sup>236</sup>.

In estrema sintesi è possibile dire che a inizio secolo si poneva l'enfasi sui condizionamenti ambientali e successivamente negli anni Venti, sullo studio della personalità umana (scuola diagnostica). I modelli operativi degli anni seguenti focalizzavano l'attenzione sugli aspetti psicosociali della personalità, e tra gli anni Quaranta e gli anni Sessanta sorsero, infatti, numerosi modelli teorico-operativi che, pur avendo comuni idee di fondo, hanno mostrato alcune specificità. Si fa riferimento a quei modelli che si caratterizzano per una impostazione di tipo medico (presuppongono cioè l'esistenza di una patologia) e per un approccio di tipo individuale. Solo negli anni Settanta hanno cominciato nel servizio sociale ad emergere modelli orientati ad una visione integrata<sup>237</sup>.

Secondo Bartolomei e Passera<sup>238</sup>, in linea sempre molto generale, è possibile dire che i modelli elaborati dagli anni Venti agli anni Novanta dello scorso secolo sono riconducibili a due fasi di sviluppo: una prima fase dominata dal *modello medico* e una seconda fase in cui si assume la *teoria dei sistemi* come quadro esplicativo dei fenomeni<sup>239</sup>.

---

<sup>234</sup> Una delle funzioni dei modelli è la cosiddetta "funzione esplicativa" della realtà perché permette di costruire la teoria a partire dall'osservazione della realtà. Ad essa fanno riferimento sia le tecniche *induttive* che, partendo dalla osservazione diretta della realtà, arrivano a formulare generalizzazioni, sia tecniche *deduttive* che, a partire dalla costruzione teorica, cercano di illustrare e spiegare la realtà. Crf, Ziliani A., Rovai B., *op. cit.*, p. 55.

<sup>235</sup> Dal Pra Ponticelli M., 1985, *op. cit.*.

<sup>236</sup> Dal Pra Ponticelli M., 1985, *op. cit.*, p. 19.

<sup>237</sup> A. Perino, *Il servizio sociale. Strumenti, attori e metodi*, Franco Angeli, Milano, 2010.

<sup>238</sup> Secondo Bartolomei e Passera i modelli più diffusi nella pratica del servizio sociale sono: *Il modello problem-solving, il modello psico-sociale, il modello funzionale, il trattamento centrato sul cliente o modello rogersiano, il modello centrato sul compito, il modello di modificazione del comportamento, il modello esistenziale, il modello unitario, il modello integrato, il modello unitario centrato sul compito, il modello sistemico relazionale, il modello di rete*. Crf Bartolomei A., Passera A. L., *op. cit.* pp. 126-145.

<sup>239</sup> *ivi*, p. 126.

Durante la prima fase dominata dal *modello medico* il servizio sociale operava prevalentemente nella logica della “cura”: quest’ultima era l’obiettivo della presa in carico di situazioni problematiche, da risolvere appunto in un’ottica terapeutica<sup>240</sup>. Il lavoro dell’assistente sociale consisteva nel trattare una “malattia sociale” ed era caratterizzato dalla sequenza in fasi “studio-diagnosi-trattamento”, entro un approccio lineare causa-effetto, in cui i sintomi erano interpretati come indicatori di conflitti intrapsichici e in cui l’individuo veniva considerato un sistema chiuso. Era quello il periodo in cui il lavoro degli assistenti sociali era influenzato e orientato dalle teorie centrate fondamentalmente sulla persona, come la psicoanalisi, gli approcci diagnostico-terapeutici e l’orientamento psicosociale<sup>241</sup>. Questi modelli teorici vedevano il prevalere di interventi settoriali, ovvero interventi che si differenziavano per la tipologia dei destinatari dell’azione sociale: lavoro con il singolo (*case work*), lavoro con i gruppi (*group work*), lavoro con la comunità (*community work*)<sup>242</sup>.

Durante la seconda fase si è assunta la *teoria dei sistemi* come quadro esplicativo dei fenomeni, la quale tiene conto del contesto di vita dell’utente e di lavoro del professionista<sup>243</sup>. Secondo Gui “È questa una fase di svolta in cui vengono elaborati modelli teorici molto più organici e complessi rispetto ai precedenti modelli medici e in cui diviene sempre più evidente l’influenza delle teorie sistemiche ed ecologiche, ma anche costruttiviste, cognitiviste ed umanistiche, che riuscivano ad integrarsi e armonizzarsi intorno ad alcuni concetti di fondo comuni”<sup>244</sup>. I “concetti di fondo comuni” a cui si riferisce Gui fanno riferimento al rifiuto di specifiche forme di determinismo nello sviluppo della personalità e nel suo agire quotidiano. L’individuo è poi considerato come un sistema aperto che interagisce e si influenza reciprocamente con il contesto ambientale, quest’ultimo considerato fondamentale tanto per l’insorgenza dei problemi, tanto per la ricerca di soluzioni agli stessi: l’individuo percepisce la realtà attraverso i suoi costrutti cognitivi, facendo progetti e ipotizzando soluzioni. Tra gli assunti di fondo vi è anche l’orientamento verso la dimensione relazionale-sistemica, della persona, del contesto ambientale, dell’organizzazione dell’assistenza e dell’operatore al suo interno che ha il compito di attivare un aiuto, attraverso ciò che Gui chiama “una rete integrata di supporti”<sup>245</sup>. Infine c’è la concezione del ruolo del professionista sociale non più come “esperto” che, utilizzando uno specifico orientamento teorico è in grado di conoscere la

---

<sup>240</sup> *ivi*, p. 127.

<sup>241</sup> *ivi*, p. 128.

<sup>242</sup> Una classificazione quest’ultima che come mette in evidenza Cellentani, era già presente nel 1951 quando Gordon Hamilton scriveva “*Il servizio sociale ha da tempo perfezionato tre distinte branche di lavoro chiamate rispettivamente case-work, group-work, community-organisation perché esistono esigenze e soluzioni di massa, esigenze e soluzioni di gruppo, esigenze e soluzioni individuali*”. Cfr Cellentani, O., *op. cit.*, p. 27.

<sup>243</sup> Bartolomei A., Passera A. L., *op. cit.*, p. 130.

<sup>244</sup> Gui L., 2004, p. 59.

<sup>245</sup> *ibidem*.

persona per dirle che cosa sia bene per lei, ma l'assistente sociale diventa il “...professionista che si siede accanto alla persona e mette al suo servizio la propria capacità di ascolto, di dialogo, di empatia, elabora con lui il progetto e lo sostiene – ricoprendo anche il ruolo di mediatore – durante l'intero percorso”<sup>246</sup>. Il professionista sociale è l' “agente di cambiamento” e in questa fase diventano concetti chiave la “complessità”, la “multifattorialità”, l' “equilibrio” e il “cambiamento”. L'obiettivo del cambiamento (che può essere personale, familiare o sociale) sostituisce gli obiettivi di cura del modello medico<sup>247</sup>. E' in questa fase che avanza l'idea di un “progetto sociale” o “progetto di intervento”: partendo dalla comprensione della dinamica sociale e psicologica in cui si trova l'utente, l'assistente sociale ha il compito di definire una strategia di intervento in cui sono precisati gli obiettivi (di cambiamento) da raggiungere e i mezzi per conseguirli<sup>248</sup>.

Con il passaggio da un approccio medico-terapeutico a un approccio sistemico si assiste al graduale passaggio da una visione antropocentrica al riconoscimento della persona come soggetto attivo e inserito in un contesto con cui egli interagisce: la persona non è più considerata come destinataria passiva e consumatrice dell'aiuto, ma come protagonista attiva, responsabile e consapevole dell'intervento<sup>249</sup>.

Alle idee di fondo riportate da Gui si rifanno tutta una serie di modelli<sup>250</sup> elaborati negli anni Settanta e che si sono poi evoluti integrando ulteriori acquisizioni teoriche: in particolare negli anni Ottanta-Novanta il servizio sociale ha avvertito l'esigenza di rivedere i modelli teorici integrandovi nuovi orientamenti teorici e all'inizio del Millennio sta cercando di individuare nuovi schemi operativi<sup>251</sup>.

Per quanto riguarda il servizio sociale italiano, a partire dagli anni Ottanta si è affermata la concezione di un modello unitario, declinabile nelle differenti realtà operative di servizio sociale. Come afferma Gui, , pur nella medesima coerenza ai valori di riferimento (trifocalità, responsabilità condivisa, centralità e autoderminazione della persona, orientamento verso l'integrazione di differenti discipline teoriche), tale unitarietà si è svolta sinora in sistematizzazioni teoriche di

---

<sup>246</sup> *ivi*, p. 60.

<sup>247</sup> Bartolomei A., Passera A. L., *op. cit.*, p. 132.

<sup>248</sup> Dal Pra Ponticelli M., 1985, *op. cit.*, p. 46.

<sup>249</sup> Bartolomei A., Passera A. L., *op. cit.*, p. 132

<sup>250</sup> Gui elenca il modello esistenziale, il modello cognitivo umanistico, il modello integrato, il modello centrato sul compito, il modello unitario. Cfr Gui L., *Le sfide teoriche del servizio sociale. I fondamenti teorici di una disciplina*. Carocci Faber, Roma, 2004, p. 60.

<sup>251</sup> Gui L., 2004, *op. cit.*, p. 60.

diverso orientamento: modello unitario centrato sul compito, il modello relazionale di rete, il modello sistemico relazionale, il modello cognitivo umanistico<sup>252</sup>.

Dopo avere chiarito e argomentato la tesi a inizio paragrafo secondo cui il servizio sociale ha adottato da altre discipline ciò che riteneva essere utile assemblando concetti e definizioni per utilizzarli come guide operative e dopo avere dato una spiegazione rispetto ai “modelli teorici di riferimento”, si avvia ora la riflessione circa la costruzione del sapere del servizio sociale passando attraverso un processo di implementazione biunivoca e circolare tra la teoria e la prassi per arrivare ad affrontare il tema dell’esigenza percepita dagli assistenti sociali di passare da un servizio sociale quale disciplina di sintesi a un servizio sociale quale “disciplina autonoma”.

### **2.4.3. La concettualizzazione delle pratiche e il rapporto tra teoria e prassi**

Olivetti Manoukian sottolinea che, oltre ai saperi delle altre discipline che hanno contribuito a costituire il *corpus* teorico del servizio sociale fin dagli suoi albori e oltre ai modelli teorici di riferimenti adottati dal servizio sociale per avviare le proprie prassi, esiste un’altra importantissima fonte di sapere: la concettualizzazione delle pratiche di servizio sociale<sup>253</sup>. Afferma l’autrice “*Si tratta di pratiche che attraverso la riflessione, lo studio, la ricerca diventano patrimonio teorico in dialogo con le teorie delle altre discipline*”<sup>254</sup>. In questo quadro il sapere esperienziale, ovvero la capacità di individuare teorie e spiegazioni che partendo dalle pratiche abbiano un valore pratico, diventa non un sapere di serie B, ma una conoscenza altrettanto valida rispetto alle precedenti<sup>255</sup>. Questa tendenza a mettere in discussione le gerarchie tra le conoscenze e la contemporanea apertura *tout court* rispetto a nuove forme di conoscenza – diversamente definite *practice wisdom, practice-based knowledge, practitioner culture*<sup>256</sup> – ha consentito che si aprisse il dibattito circa il rapporto tra la teoria e la pratica e il riflesso di questo rapporto sulla formazione degli assistenti sociali<sup>257</sup>.

Nel 1987 Dal Pra Ponticelli metteva in evidenza che la teoria nell’ambito del servizio sociale si collocava a due livelli: una teoria *per* la pratica e una teoria *della* pratica<sup>258</sup>, discorso peraltro ripreso circa dieci anni dopo da Gui<sup>259</sup>. La prima, la teoria *per* la pratica, è volta a operare ed è costituita dall’apporto che le diverse impostazioni teoriche delle scienze sociali possono offrire al

---

<sup>252</sup> Crf Gui L., 2004, *op. cit.*, p. 66.

<sup>253</sup> Olivetti Manoukian F., *Il circolo virtuoso tra conoscenza e azione*, in “Animazione Sociale”, n. 32, 2002, pp. 18-25.

<sup>254</sup> *ivi*, p. 19.

<sup>255</sup> Fargion S., 2009, *op. cit.*, pp. 140-173.

<sup>256</sup> *ivi*, p. 146.

<sup>257</sup> *ibidem*.

<sup>258</sup> Dal Pra Ponticelli M., 1987, *op. cit.*, p. 79.

<sup>259</sup> Gui L., 2004, *op. cit.*, p. 26.

servizio sociale. E' la teoria che guida la costruzione dei modelli teorici a cui si è fatto sopra riferimento. Da questa angolazione il servizio sociale è una conoscenza che orienta l'operatività e non una conoscenza per la conoscenza<sup>260</sup>. Il servizio sociale dispone anche di una teoria *della* pratica, che è il sapere che si ricava dalla interpretazione della realtà operativa che si fonda su processi osservativi e induttivi che originano una serie di enunciati ricavati da generalizzazioni empiriche<sup>261</sup>. Si tratta cioè delle ipotesi interpretative che si generano a partire dall'operatività dei professionisti sociali e che vanno a costituire, insieme agli apporti delle altre discipline, il *corpus* teorico del servizio sociale<sup>262</sup>.

Un approfondimento a questo approccio viene proposto nel 2013 da Silvia Fargion. L'autrice riprendendo Lorenz considera il servizio sociale come un'attività intrinsecamente di ricerca e propone la "*Practice Research*" (traducibile come Ricerca sulle pratiche) come approccio che mette al centro le pratiche. L'idea di fondo della "*Practice Research*" è quella di "studiare le esperienze dei soggetti coinvolti e di costruire conoscenza a partire dalla cosiddetta saggezza pratica degli operatori e dalla expertise di chi vive direttamente i problemi".<sup>263</sup> In questo modo si collega la metodologia di ricerca ai suoi protagonisti. Come dice l'autrice "Si propugna così una ricerca che non ha il proprio baricentro nelle università, bensì a cavallo tra l'accademia e i luoghi in cui il servizio sociale è praticato, in cui i protagonisti sono i professionisti e/o gli utenti".<sup>264</sup> Ciò che viene a contraddistinguere la *Practice Research* è una ricerca scientifica che si sviluppi a partire da interrogativi che emergono nelle pratiche di lavoro del servizio sociale, la possibilità che le pratiche e le loro metodologie, nonché saperi maturati sul campo degli assistenti sociali vengano osservati, analizzati, criticati, messi al vaglio della ricerca, così da diventare forme di sapere valorizzate criticamente, sistematizzate, riconosciute sia nella comunità professionale che all'esterno di essa.

L'approccio delle "*Practice Research*" si è sviluppato in contrapposizione all'approccio delle *Evidence-Based Practice* che, a partire dagli anni Ottanta nei paesi anglosassoni, aveva proposto "l'idea di un lavoro sociale che fonda le proprie pratiche e i propri interventi sull'evidenza empirica"<sup>265</sup>. Si tratta di un approccio, mutuato dalla medicina, riassumibile come l'applicazione alle decisioni metodologiche e d'intervento del servizio sociale della più avanzata e legittimata ricerca scientifica (a partire dai risultati emersi dalle ricerche scientifiche)<sup>266</sup>. In pratica è un

---

<sup>260</sup> M. Dal Pra Ponticelli, 1987, *op. cit.*, p. 79.

<sup>261</sup> *ibidem*.

<sup>262</sup> M. Dal Pra Ponticelli, 1987, *op. cit.*, p. 79 ripresa in Gui L., 2004, *op. cit.*, p. 26.

<sup>263</sup> S. Fargion, 2013, *op. cit.*, p. 28.

<sup>264</sup> *ibidem*.

<sup>265</sup> *ivi*, pp. 27-28.

<sup>266</sup> *ibidem*.

approccio che mira a offrire il miglior intervento possibile secondo quanto la ricerca scientifica può offrire in quel determinato momento. All'origine di questo movimento c'è la consapevolezza della varietà di pratiche operative applicate rispetto allo stesso problema: in medicina, ad esempio, lo studio è indirizzato alla terapia più efficace per trattare un determinato sintomo o patologia, in infermieristica la ricerca della procedura è più adeguata (ad esempio: pulizia di catetere peritoneale: quali modalità si sono dimostrate empiricamente di maggior successo?). Declinato nel servizio sociale l'approccio ha proposto come tema centrale l'applicazione della conoscenza scientifica nella pratica operativa<sup>267</sup>: in ogni situazione presa in carico dal servizio sociale, la scelta del progetto di intervento va connessa all'efficacia, così come dimostrata dalle ricerche e dagli studi disponibili a livello scientifico<sup>268</sup>. In questo modo è la scienza a guidare l'operatore, superando qualsiasi opinione personale sia dell'operatore che dell'utente. Così, ad esempio, quando una persona ha problemi di tossicodipendenza e si suggerisce un percorso di terapia comunitaria residenziale alla persona vanno forniti i dati sugli esiti di questo intervento presenti in letteratura, in modo tale che l'utente abbia tutte le conoscenze per accettare o meno il suggerimento. L'approccio della *Evidence Based Practices*, in Italia a tutt'oggi sconosciuto, nei paesi anglosassoni è stato piuttosto discusso e per niente messo in pratica a livello operativo. Gli assistenti sociali hanno contestato il fatto che la particolarità delle situazioni e la soggettività dei bisogni e delle risorse, nonché i fattori di resilienza delle persone e degli ambienti, sono così differenti che non è

---

<sup>267</sup> Fargion S., 2013, *op. cit.*, pp. 27-28.

<sup>268</sup> In questo senso esiste una gerarchia di elementi che garantiscono la validità scientifica. Nell'ordine sono considerate maggiormente scientifiche le ricerche che si basano su:

1. Una revisione sistematica (comparazione) di più esperimenti su campioni causali comparati con gruppi di controllo (*randomized controlled clinical trial*). Nella sperimentazione farmacologica vengono individuati casualmente due gruppi di soggetti con le stesse caratteristiche, al primo gruppo di persone viene somministrato il farmaco oggetto di studio, al secondo gruppo un placebo. Tutti i soggetti oggetto di esperimento vengono informati e danno il loro consenso all'effettuazione dello studio. Durante lo studio non sanno a quale dei due gruppi appartengono. Questo tipo di ricerca non è applicabile nel servizio sociale.
2. Un singolo esperimento su un campione causale comparato con un gruppo di controllo (*randomized clinical trial*). (A differenza del punto precedente in questo caso si tratta di un singolo esperimento, non della comparazione di più sperimentazioni aventi le stesse finalità, ad esempio: la cura di una malattia del fegato).
3. Un *single system design* (o *single subject* o *single case design*). Si tratta di un modello sperimentale utilizzato nel servizio sociale.

Rispetto a una problematica oggetto di ricerca (d esempio "le difficoltà dei genitori nei confronti dei figli adolescenti" o "le difficoltà di gestione del budget familiare"), viene scelto il trattamento oggetto di sperimentazione e si registra ogni passaggio del processo di aiuto (si parla di "trattamento" con chiara l'analogia al modello biomedico).

Prima del trattamento la persona viene sottoposta a una serie di test, anche ripetuti, per identificare il problema e avere dati chiari rispetto alla situazione iniziale. Gli stessi test sono ripetuti al termine del trattamento (talora anche a metà del trattamento se si teme che vi siano interferenze che "sporcano" i risultati).

Al termine si valuta il risultato del trattamento fornito.

Chi utilizza questo tipo di ricerca deve coinvolgere la persona nella valutazione fin dall'inizio, spiegare perché è sottoposta più volte a test, interrompere l'esperimento se questo porta dei danni alla persona.

4. Gli esperimenti sul campo senza gruppo di controllo;

Le osservazioni cliniche con analisi di caso in forma aneddotica, gli studi di caso, le osservazioni di singoli operatori non ricavati da ricerca sistematica e non controllati. S. Fargion, 2009, *op. cit.*, p. 131-133.

ipotizzabile un'applicazione *tout court* di una qualsivoglia procedura o terapia, così come avviene negli ambienti sanitari. Inoltre si è criticato il fatto che non è facile realizzare degli studi sperimentali nel servizio sociale e neppure applicarli. Nei fatti potremmo spingerci a sostenere che si tratti di una riformulazione del “modello medico” dove la “terapia” viene applicata a prescindere dalla singola situazione, trovando la *ratio* nelle migliori ricerche presenti nell'ambito scientifico.

#### **2.4.4. La ricerca di un'autonomia disciplinare del servizio sociale**

Per decenni in Italia si è parlato di servizio sociale come disciplina di sintesi di saperi e di competenze<sup>269</sup>. Già quasi trent'anni fa (nel 1988) Masini e Sanicola sostenevano che: *“L'assistente sociale fonda la sua professione su un sapere che non è finalizzato alla conoscenza come tale, ma all'acquisizione di ipotesi esplicative orientate ad affrontare situazioni problematiche rispetto alle quali sviluppare un'operatività. L'assetto metodologico del lavoro dell'assistente sociale, poggia, pertanto, sul fondamentale apporto delle scienze umane che, attraverso un processo di interazione e integrazione, risultano – ci sia concesso il termine – “metabolizzate” e risignificate all'interno dell'esperienza che ha riferimenti compositi e complessi, in cui la dimensione umana è l'espressione più significativa”*<sup>270</sup>.

Nei decenni successivi si è sviluppato un processo di superamento del servizio sociale come “disciplina di sintesi” orientando il servizio sociale a diventare disciplina autonoma. Gui, sensibile alla ricerca di un'autonomia disciplinare del servizio sociale sottolinea che *“Fino agli anni novanta in Italia il processo di affermazione di una specificità disciplinare per il servizio sociale è apparso a tratti incerto, ma nell'ultimo decennio del secolo scorso, grazie all'ingresso della formazione di base degli assistenti sociali nell'università, sembra aver imboccato binari istituzionali di maggiore legittimazione (pur con qualche residua resistenza e alcune ombre di vecchi pregiudizi).... Non pare ancora del tutto superato il cruciale passaggio da una formazione “professionale” a una formazione “disciplinare”. Infatti se le prime scuole per assistenti sociali si impegnavano ad assolvere contemporaneamente la funzione di definizione e riproduzione di una figura professionale e anche una funzione di riflessione teorica critica e di continua ricerca sul campo, il passaggio di testimone all'università non ha chiarito quale sia il mandato formativo per il servizio sociale. Per procedere verso una piena maturazione sarebbe auspicabile, per il servizio sociale, che da un lato l'obiettivo della produzione e maturazione di un soggetto professionale specifico fosse assunto in primo luogo dalla comunità di professionisti cosciente di sé, chiaramente orientata da principi e valori propri, capace di una propria originale propositività, dall'altro lato che*

---

<sup>269</sup>E. Bianchi, 1988, *op. cit.*, p. 16.

<sup>270</sup>Masini R., Sanicola L., *op. cit.*, p. 12.

*l'obiettivo di produzione di una disciplina scientifica appropriata, autonoma e legittimamente fondata maturi a partire dalla principale istituzione deputata a questo: l'Università*<sup>271</sup>. Conclude Gui in riferimento alla possibilità di autonomia scientifico-disciplinare del servizio sociale *“Porre attenzione alla crescente quantità di riferimenti teorici cumulati e sovrapposti, in un'unica tradizione di ricerca [...] potrebbe portare lo studioso di servizio sociale a disorientarsi e insieme a rimanere affascinato dalla molteplicità, come accade a un osservatore di un caleidoscopio; tuttavia, quanto più si vada scoprendo con sufficiente lucidità il dominio di studio su cui applicarsi, mantenendo il baricentro disciplinare nel rapporto reciprocamente costruttivo persona/società, e il radicamento nella concretezza storica delle vite vissute, tanto più la varietà dei riferimenti, porta ad accrescere, piuttosto che a ridurre la capacità di comprensione e la capacità d'azione del servizio sociale*<sup>272</sup>.

Nove anni dopo (nel 2013), Fargion pubblica un proprio testo sul metodo in cui viene dato valore pregnante alle ricerche di servizio sociale piuttosto che a conoscenze provenienti da altre scienze e a discipline più forti contigue al servizio sociale. Afferma l'autrice: *“Nell'accingermi a scrivere questo libro mi sono resa conto che la stragrande maggioranza dei riferimenti teorici, bibliografici e di ricerca che ne sono la base proviene dal campo del servizio sociale italiano o internazionale. Non intendo con questo rinchiudere la disciplina del servizio sociale entro i propri confini, scoraggiare il dialogo con altre discipline. Ritengo tuttavia importante, per quanto riguarda il metodo di lavoro, valorizzare al massimo il pensiero che si origina in stretto contatto con la complessità delle pratiche degli assistenti sociali*<sup>273</sup>. L'approccio proposto dall'autrice enfatizza il ruolo della ricerca nel servizio sociale come base costitutiva per l'autonomia disciplinare. Lorenz nella sua prefazione al testo afferma che: *“La ricerca sui tratti distintivi che possono essere dedotti da un'attenta analisi delle pratiche e da incidenti critici fa parte della tradizione del servizio sociale. [...] La ricerca mira a facilitare il processo attraverso cui le persone che, nel momento in cui “vengono trattate” (cioè prese in carico) all'interno di un codice professionale, sono sempre esposte a essere trasformate in “oggetti di attenzione”, possono diventare soggetti in carico delle decisioni relative alla propria vita. Solo in questo modo vengono validate le risorse che tutti coloro che sono coinvolti apportano al processo. Gli utenti dei servizi sociali sono sempre qualcosa in più di “portatori di problemi”, invariabilmente mostrano notevoli capacità di fronteggiamento in circostanze estremamente difficili, ed è necessario riconoscere nello stesso modo punti di forza e limiti. Come questo possa essere attuato è una questione metodologica (e possiamo aggiungere*

---

<sup>271</sup> Gui L., 2004, *op. cit.*, pp. 14-15.

<sup>272</sup> *Ivi*, p. 38.

<sup>273</sup> Fargion S., 2013, *op. cit.*, p. 18.

disciplinare) *cruciale, che comporta una conoscenza della psicologia, ma anche dei processi politici e amministrativi come elementi di un unico framework. La combinazione di questi fattori costituisce la natura “sociale” che è l’area distintiva del servizio sociale*<sup>274</sup>. Aggiunge Lorenz: *“Fortunatamente la disciplina del servizio sociale sta generando un ricco e rilevante filone di ricerca in tutto il mondo, e questo renderà possibile formulare le proprie risposte alle sfide e agli interrogativi che emergono sotto l’etichetta di “evidenza” (il riferimento è qui alle pratiche fondate sulle evidenze scientifiche). Con questa comprensiva visione del metodo specifico del servizio sociale la disciplina non solo afferma la propria autonomia, ma si pone nella condizione di far sentire la propria voce e di proporre la propria cruciale prospettiva nel dibattito relativo alle condizioni necessarie per una condivisione, da parte di tutti i soggetti coinvolti, delle responsabilità del benessere e dell’integrazione sociale*<sup>275</sup>.

Nella ricerca di un’autonomia disciplinare del servizio sociale si è valorizzata la posizione di chi sostiene la centralità nel servizio sociale del concetto di “inclusione di ogni forma di conoscenza”. Ciò significa che la ricerca che fonda la disciplina del servizio sociale e la metodologia che fonda l’intervento professionale non si basa solo su elementi che provengono da altre scienze e discipline (scienze e discipline “forti” e confinanti con il servizio sociale quali la psicologia, la sociologia, l’epidemiologia, la scienza della politica, il diritto) ma va ad includere e comprendere ogni forma di conoscenza, comprese quelle provenienti da persone e da comunità, “saperi indigeni” citati come si è visto nell’ultima versione della definizione internazionale di servizio sociale<sup>276</sup>.

Si tratta di un approccio che ha radici lontane<sup>277</sup>. Come sostiene Fargion: *“L’impegno sociale dei pionieri<sup>278</sup> era sostenuto, o quantomeno accompagnato, dall’idea che i poveri avessero diritto di vedere rispettata la loro esperienza soggettiva...nelle parole di Jane Addams si coglie la critica aperta all’introduzione di regole tecniche, sempre a rischio di irrigidire l’intervento, un apprezzamento della flessibilità e dell’apertura alla comprensione che risuona nelle posizioni di*

---

<sup>274</sup> *ivi*, pp. 12-13.

<sup>275</sup> Fargion S., *op. cit.*, 2013, p. 14.

<sup>276</sup> “*Global definition of Social Work*”(traduzione in italiano a cura di A. Sicora, 2014). Definizione internazionale di Servizio Sociale (traduzione in italiano dall’inglese “*Global definition of Social Work*” anno 2014; a cura di A. Sicora ).

<sup>277</sup> “*Il servizio sociale è una professione basata sulla pratica e una disciplina accademica che promuove il cambiamento sociale e lo sviluppo, la coesione e l’emancipazione sociale, nonché la liberazione delle persone. Principi di giustizia sociale, diritti umani, responsabilità collettiva e rispetto delle diversità sono fondamentali per il servizio sociale. Sostenuto dalle teorie del servizio sociale, delle scienze sociali, umanistiche e dai saperi indigeni, il servizio sociale coinvolge persone e strutture per affrontare le sfide della vita e per migliorarne il benessere.*” “*Global definition of Social Work*”( Definizione internazionale di Servizio Sociale, traduzione in italiano dall’inglese “*Global definition of Social Work*” anno 2014; a cura di A. Sicora, 2014.

<sup>278</sup> L’autrice si riferisce all’impegno sociale dei seattlement indicati dall’autrice come spinta. Crf Fargion S., 2009, *op. cit.*, pp. 14-21.

*chi ha sostenuto la dimensione artistica della pratica*<sup>279</sup>. Nel chiarire ed esplicitare le basi su cui si poggia il sapere del servizio sociale, alcune correnti di pensiero affermano che “*esistono conoscenze diverse, fondate sul sapere degli utenti e delle fasce marginali cui il servizio sociale si rivolge, e conoscenze fondate sull’esperienza operativa degli assistenti sociali*”<sup>280</sup>.

Questa posizione, superando la definizione di “disciplina di sintesi” e scegliendo di valorizzare ogni forma di conoscenza e di giudizio, si è avvalsa dell’approccio costruttivista per sostenere l’importanza assegnata alla prospettiva e al senso che ogni persona attribuisce agli eventi. “*La centralità del riconoscere e comprendere il significato dell’esperienza dei soggetti che appare in sintonia con una visione che attribuisce un valore positivo ai saperi maturati da coloro che si trovano in una situazione di difficoltà. Si tratta di una posizione coerente con il riconoscimento di una molteplicità di visioni e di “verità”, centrale negli approcci costruttivisti nel servizio sociale*”<sup>281</sup>.

Il 6 marzo 2014 l’AIDOSS (Associazione Italiana Docenti di Servizio Sociale) invia un lettera al Presidente del Consiglio, ai Ministri e ai Parlamentari per precisare la propria posizione rispetto alla Proposta di legge sull’ordinamento della professione di assistente sociale che era stata presentata nel 2011<sup>282</sup>. Esprimendo la piena condivisione rispetto all’istituzione del Corso di Laurea a Ciclo unico in Servizio sociale, nella lettera emerge chiaramente la forte richiesta di un’autonomia disciplinare del servizio sociale all’interno della formazione accademica: “*Segnatamente riteniamo necessario che (Nel Corso di Laurea a Ciclo Unico in Servizio sociale): 1- i piani di studio garantiscano la promozione di un percorso autenticamente professionalizzante, basato su di una progettazione orientata alle complesse competenze professionali da formare, con un numero di crediti adeguato riservato alle discipline di servizio sociale e con la previsione di seminari e di laboratori, che consentano di adottare modalità formative di tipo attivante; 2- sia previsto, se non un Macro Settore, almeno un settore disciplinare autonomo, come nelle università straniere, che riconosca la specificità della sua natura che deve necessariamente conservare anche il suo orientamento operativo, volto cioè a fornire strumenti teorici orientativi per un esercizio professionale che si qualifica come complesso [...] quello che si vuole sventare è il rischio che i dipartimenti capofila di questi corsi di studio (riferimento agli attuali dipartimenti) programmino la didattica, incrementando ulteriormente la presenza di quelle discipline che li caratterizzano, senza*

---

<sup>279</sup> Fargion S., 2009, *op. cit.*, p. 174.

<sup>280</sup> *ivi*, p. 176.

<sup>281</sup> Fargion S., 2013, *op. cit.*, p. 88.

<sup>282</sup> Proposta di legge sull’ordinamento della professione di assistente sociale, in ottemperanza dei principi enunciati dall’art. 3, comma 5 del D.L. 138/2011, convertito in L. 148/2011. Si veda [http://www.ordineasfvfg.it/images/stories/Normativa/Riordino\\_professione/proposta\\_riordino12.pdf](http://www.ordineasfvfg.it/images/stories/Normativa/Riordino_professione/proposta_riordino12.pdf).

*dare lo spazio di cui il servizio sociale gode negli atenei internazionali e senza prevedere esperienze di tirocinio strutturate e guidate da figure specializzate in tal campo*”<sup>283</sup>.

## **2.5. La professione di assistente sociale**

*“Pur rinunciando a una definizione ultima del servizio sociale, una definizione assoluta e valida per tutti i tempi e in tutti i luoghi, è rimasto comunque vivo un lavoro di riflessione relativo agli elementi comuni che contraddistinguono il lavoro dell’assistente sociale”*<sup>284</sup>: è con queste parole che nel 2009 Fargion avvia il discorso, all’interno di un dibattito più ampio relativo la ricerca dell’identità del servizio sociale, in cui cerca di individuare alcuni tratti condivisi che rendano il servizio sociale una professione unica, a dispetto della molteplicità e diversità di settori, aree e dimensioni in cui essa si esplica; in un ambiente dove le professioni sociali si sono moltiplicate e dove le contaminazioni professionali sono all’ordine del giorno.

### **2.5.1. Tridimensionalità o ottica trifocale: elemento specifico dell’assistente sociale**

In primo luogo, secondo l’autrice, l’aspetto considerato caratterizzante nel servizio sociale è la “tridimensionalità” o “ottica trifocale”, cioè la capacità dell’assistente sociale di contenere in un unico sguardo – lavorando sulle loro interdipendenze – tre “fuochi”:

- l’utente e i soggetti a lui prossimi (nel loro ambiente di vita);
- la struttura assistenziale (o ente o istituzione o organizzazione);
- la comunità (o, secondo un’accezione superata, il territorio)<sup>285</sup>.

Parlare di tridimensionalità significa dire che il servizio sociale si pone come punto di intersezione tra questi tre oggetti con lo scopo di tenere conto contemporaneamente di situazioni individuali e collettive e di promuovere e sostenere i legami fra loro esistenti e funzionali a un’azione di promozione sociale delle persone, dei gruppi, delle comunità, delle stesse istituzioni assistenziali<sup>286</sup>.

Per comprendere la trifocalità nella pratica del servizio sociale viene di seguito riportato un esempio tratto dal testo di Fargion: *“Attualmente, gli assistenti sociali ricevono sempre più di frequente richieste di tipo economico da parte di persone e di famiglie che, pur avendo un reddito sufficiente, versano in condizioni di grave povertà in quanto indebitate: la maggior parte o la totalità del reddito viene assorbita dal pagamento dei debiti. Dal punto di vista della legislazione questa*

---

<sup>283</sup> Lettera aperta che CNOAS, SUNAS, AIDOS, ASSNAS e SOSTOSS hanno rivolto al Presidente del Consiglio, ai Ministri e ai parlamentari il 6.3.2014.

<sup>284</sup> Fargion S., 2009, *op. cit.*, p. 51.

<sup>285</sup> *ivi*, p. 54.

<sup>286</sup> Gui L., *Trifocalità* (voce), in Campanini A. (diretto da), *Nuovo dizionario di servizio sociale*, Carocci, Roma, 2013, pp. 731-735.

*situazione non è contemplata, dato che il requisito principale per ricevere aiuto è costituito dallo scarso reddito. L'ottica trifocale comporta che l'assistente sociale, di fronte a una situazione del genere, sia in grado nello stesso tempo di cogliere – a partire dalla singola richiesta – la prospettiva della persona in difficoltà, avviando percorsi per fronteggiare il problema. Non va sottovalutato che la situazione singola è la spia di un fenomeno più ampio: si tratta di collegarla al problema sociale di cui è manifestazione, nel tentativo di individuare percorsi più ampi di ricerca e di intervento preventivo”<sup>287</sup>.*

Secondo Fargion all'ottica trifocale si collegano tre funzioni specifiche del servizio sociale:

- a) la presa in carico dell'utenza;
- b) la promozione e all'organizzazione di risorse istituzionali;
- c) lo studio dei problemi e delle risorse della comunità e la programmazione di interventi che coinvolgano parti della comunità stessa.

La presa in carico dell'utenza è attinente ai processi d'aiuto individuali e di gruppo nella dimensione di lavoro con le persone, la famiglie e i piccoli gruppi. Dall'esempio sopracitato e dalle situazioni concrete presentate e analizzate nel testo dell'autrice emerge come problemi sollevati nell'ambito della dimensione del lavoro con l'utenza possano essere occasione di modificazione e riformulazione di risposte istituzionali e comunitarie<sup>288</sup>. È in questo senso che si intende la seconda funzione relativa alla promozione e all'organizzazione di risorse istituzionali: l'assistente sociale appartiene a una determinata istituzione e riceve mandato alla realizzazione di interventi in linea con le politiche e le prassi dell'organizzazione. Come parte di quest'ultima, il professionista può essere motore di cambiamenti interni al fine di contribuire a un'organizzazione del servizio più adeguata a rispondere ai bisogni e una redistribuzione più equa delle risorse. La terza funzione – attinente allo studio dei problemi e delle risorse della comunità e la programmazione di interventi che la coinvolgano – ha a che fare con la possibilità che la comunità, o determinati segmenti di essa, possa collaborare con il servizio sociale in funzione di un benessere generale<sup>289</sup>.

Secondo Fargion, la trifocalità inoltre si traduce anche come un antidoto contro la colpevolizzazione delle persone: la capacità di cogliere insieme risvolti diversi nelle situazioni di volta in volta affrontate risulta essenziale per evitare “*letture semplificanti che individualizzino i problemi e li interpretino come qualcosa che è legato alle caratteristiche, limiti o difetti del singolo*

---

<sup>287</sup> Fargion S., 2009, *op. cit.*, p. 54.

<sup>288</sup> *ibidem.*

<sup>289</sup> *ibidem.*

*individuo*<sup>290</sup>. Infatti, se si analizzassero in modo isolato le domande che arrivano ai servizi e se si lavorasse esclusivamente con la dimensione del lavoro diretto con l'utenza, si rischierebbe di scaricare la responsabilità sui singoli individui *“attribuendo loro incapacità, manchevolezza personale, mancanza di risorse e passività secondo una interpretazione dei problemi sociali fortemente impregnata di contenuti moralistici”*<sup>291</sup>.

Fargion associa peraltro la tridimensionalità al concetto di “generalismo” che per l'autrice significa che *“il servizio sociale interviene in modo olistico, e cioè sulle situazioni nella loro complessità, senza scorporare parti o suddividere la totalità”*<sup>292</sup>. Come specifica l'autrice se *“a volte il generalismo è stato considerato utile a sostenere una specifica organizzazione dei servizi sociali, in cui un unico operatore si occupa di tutti i problemi, fasce, d'età, etc.; tuttavia, più spesso, è stato considerato compatibile con la presenza di campi di intervento diversificati e specializzati: ciò che si interpreta come generalista è la modalità operativa propria del servizio sociale”*<sup>293</sup>. Si ritrova questo concetto anche in testi precedenti, quando Campanini nel 2002 parla di “operatore della complessità”<sup>294</sup> e quando Ziliani e Rovai nel 2007 richiamano le funzioni dell'assistente sociale quale *“case manager”*<sup>295</sup>.

I servizi di *case management* sono attività svolte nella complessità e contemporaneamente volte ad assicurare il collegamento tra la rete dei servizi e il destinatario e a coordinare le differenti componenti della rete per fornire un servizio adeguato. Secondo Paladino e Cerizza Tosoni *“il case management si propone come una strategia non solo capace di erogare prestazioni coordinate, ma di rispondere a esigenze qualitative, le uniche capaci di far funzionare davvero una risposta, poiché tarate sui bisogni”*<sup>296</sup>.

Come si è appena detto il servizio sociale interviene sulle situazioni nella loro complessità, *senza scorporare parti o suddividere la totalità*. Rispetto a questo aspetto, trattando il tema delle metodologie di servizio sociale, Fargion connette fino a fare coincidere la tridimensionalità con il *“metodo unitario”*<sup>297</sup>.

Nel 2002 Campanini affermava che il procedimento metodologico unitario: *“resta sostanzialmente invariato nella sequenza delle sue fasi sia che l'intervento dell'assistente sociale riguardi il*

---

<sup>290</sup> Fargion S., 2013, *op. cit.*, p. 26.

<sup>291</sup> *ibidem*.

<sup>292</sup> Fargion S., 2009, *op. cit.*, p. 53.

<sup>293</sup> *ibidem*.

<sup>294</sup> Campanini A., *L'intervento sistemico. Un modello operativo per il servizio sociale*, Carocci Faber, Roma, 2002.

<sup>295</sup> Ziliani A., Rovai B., *op. cit.*

<sup>296</sup> Paladino M., Cerizza Tosoni T., *Il case management nella realtà socio-sanitaria italiana*, Franco Angeli, Milano, 2000, p. 39.

<sup>297</sup> Fargion S., 2013, *op. cit.*, p. 25.

*processo di aiuto verso una situazione personale/familiare, sia che riguardi la progettazione di un intervento di riorganizzazioni di attività dell'istituzione/servizio in cui opera, sia che riguardi la collaborazione con settori e/o per settori della comunità*<sup>298</sup>.

Nel 2013 Fargion riprendendo la definizione di Ferrario, afferma che *“l’approccio unitario assume la sfida di collegare i livelli e le dimensioni dell’intervento sociale, e di guardare ai problemi e alle situazioni sempre da più prospettive: quella delle persone, ma anche quella più ampia del contesto sociale e istituzionale”*<sup>299</sup>. È in questo passaggio che l’autrice, richiamando Gui, trasferisce il metodo unitario alla tridimensionalità: *“a questo si riferisce la cosiddetta tridimensionalità del servizio sociale, cioè la scelta del servizio sociale italiano di una prospettiva che assuma sempre contemporaneamente tre vertici di osservazione: il punto di vista dei soggetti, la prospettiva della società/comunità e quella istituzionale”*<sup>300</sup>.

Affermare che l’assistente sociale opera secondo un’ottica trifocale significa non solo fare collimare tale prospettiva con il metodo unitario, ma significa anche considerare gli effetti dovuti al fatto che quest’ultimo affonda le proprie basi teoriche nelle teorie ecologico-sistemiche. Acquisire un punto di vista sistemico equivale pertanto a ricomporre la realtà in una logica di relazioni e interscambi tra le parti costantemente in connessione tra loro<sup>301</sup>. Afferma Fargion: *“Secondo una visione ecologico-sistemica non ha senso operare una distinzione tra interventi sui singoli, sui gruppi e sulla comunità, come tradizionalmente veniva fatto. Singoli, gruppi e comunità rappresentano solo un particolare vertice, un punto di partenza per interventi che toccano comunque tutti i piani”*<sup>302</sup>.

Il servizio sociale interviene in modo olistico, nella complessità delle situazioni, considerando la totalità nel suo insieme. Questo, secondo Fargion, comporta: *“il riconoscimento di un insieme omogeneo di conoscenze che sostiene la pratica nei vari e diversi campi in cui il servizio sociale interviene”*<sup>303</sup>. Richiamando Gui: *“I tre orizzonti conoscitivi e di intervento del servizio sociale (utente, struttura assistenziale e comunità), mai del tutto disgiunti, attingono contestualmente alle teorizzazioni in campo psicologico, sociologico, giuridico-amministrativo e di scienze dell’organizzazione. Per questa ragione in Italia la schematizzazione che ripartisce in teorie di orientamento “terapeutico”, “socialista”, “riformista”, è utilizzabile solo parzialmente e prevalentemente con riferimento all’evoluzione del servizio sociale nel mutare delle politiche sociali”*<sup>304</sup>. Se tridimensionalità fa rima con modello unitario, o meglio, costituisce l’evoluzione

---

<sup>298</sup> Campanini A., 2002, *op. cit.*, p. 21.

<sup>299</sup> Fargion S., 2013, *op. cit.*, p. 25.

<sup>300</sup> *ibidem*.

<sup>301</sup> Gui L., 2004, *op. cit.*, p. 59.

<sup>302</sup> Fargion S., 2009, *op. cit.*, p. 55.

<sup>303</sup> Fargion S., 2013, *op. cit.*, p. 53.

<sup>304</sup> Gui L., *op. cit.*, 2004, p. 34.

speculativa naturale di ciò che veniva concettualizzato come “modello unitario”, ciò comporta che i corsi di servizio sociale non sono effettuati su base specialistica (per problemi, fasce d’età, strumenti di intervento), ma unificati e con una formazione di base senza specializzazioni<sup>305</sup>.

### 2.5.2. *Advocacy e policy practice*

La stragrande maggioranza degli utenti del servizio sociale ha uno scarsissimo potere nella società e la loro voce rimane inascoltata o addirittura risulta inesistente. In questo senso, l’assistente sociale è, spesso la prima e, a volte l’unica, figura istituzionale che entra in contatto diretto e personale con questi soggetti e ha la possibilità di ascoltare e capire la loro prospettiva. Da tale punto di vista, il servizio sociale ha una responsabilità molto elevata, quella di fare sentire la voce delle persone e di utilizzare il proprio potere affinché i soggetti con cui opera vengano ascoltati e rispettati<sup>306</sup>. A questo proposito, assumono una notevole importanza due ordini di intervento – entrambi elementi cruciali di tutto il servizio sociale – che, nel mondo anglosassone, sono stati denominati *advocacy* e *policy practice*.

Secondo una prima definizione di Henderson e Pochin del 2001, l’*advocacy* è “L’insieme dei processi attraverso cui il punto di vista della persona e le sue preoccupazioni vengono rappresentate per assicurare un aumento dei suoi diritti, (il processo è) portato avanti da qualcuno che non ha interessi diretti in questione”<sup>307</sup>. Questa definizione parla soprattutto di *advocacy* come una funzione di rappresentanza, una forma d’intervento basata sulla nozione di supporto degli utenti (di difesa, di promozione e di capacità di perorare una causa al posto di un altro) nell’articolazione dei propri bisogni e nell’assicurarsi che i loro diritti siano vengano rispettati. Fargion, richiamando le definizioni di Wilks del 2012<sup>308</sup> e di Bressani del 2013<sup>309</sup>, sottolinea che negli ultimi anni, però, si parla di *advocacy* non solo come rappresentanza, dove il ruolo principale è rivestito dall’operatore, ma nel senso di restituire il ruolo centrale di protagonisti alle persone oppresse: “*advocacy* è un concetto che pone l’accento sulla necessità di un incontro reale dei bisogni degli utenti e di un trasferimento reale dei poteri, per fare rispettare i diritti di quelle persone che altrimenti sarebbero emarginate o oppresse” e ancora “...cosicché l’*advocacy* è quel processo che apre uno spazio perché le persone possano fare sentire la propria voce. In questo caso, l’operatore è colui che media, che apre canali di comunicazione, ma lascia il ruolo di protagonista alle

---

<sup>305</sup> Fargion S., *op. cit.*, 2013, p. 55.

<sup>306</sup> *ivi*, p. 146.

<sup>307</sup> *Ibidem*.

<sup>308</sup> Wilks T., *Advocacy and Social Work Practice*, Open University Press, Maidenhead, 2012, p. 3.

<sup>309</sup> Bressani R., *Advocacy* (voce), in Campanini A. (diretto da), *Nuovo dizionario di servizio sociale*, Carocci, Roma, 2013, pp. 31-33.

persone”<sup>310</sup>. In questa definizione l'*advocacy* si riferisce agli approcci antioppressivi e al valore della promozione di giustizia sociale, due aspetti che caratterizzano il lavoro dell'assistente sociale.

La possibilità di attivare l'*advocacy* si collega a uno sguardo sulle situazioni degli utenti da una prospettiva contestuale, e che quindi legge i problemi e le questioni in relazione al contesto sociale e strutturale in cui si generano. Secondo la prospettiva trifocale calata in un approccio cosiddetto “antioppressivo”, *lo sguardo contemporaneo sui soggetti e sulla società consente di cogliere il senso delle storie e di comprendere i punti di vista, i vissuti, e di conseguenza di vedere le risorse e non solo i bisogni. [...] Capire il contesto consente al professionista di muoversi in maniera più rispettosa in più direzioni: con la persona e più in generale al livello della politica e della comunità*<sup>311</sup>. L'attenzione alle dimensioni contestuali e politiche offre la possibilità di collegare la situazione problematica dei soggetti alle dinamiche sociali e alle caratteristiche strutturali della società, permettendo da un lato di guardare agli stati personali senza assumere una logica individualistica e, dall'altro, di cogliere i limiti delle responsabilità delle persone e anche dell'operatività del professionista.

L'attenzione alle dimensioni contestuali e politiche consente inoltre all'assistente sociale di focalizzare lo sviluppo del proprio intervento in alleanza con altre forze per un cambiamento a livello sociale e per il miglioramento dei contesti sociali, quest'ultimo volto a creare condizioni umane, sociali e fisiche più rispondenti ai bisogni delle persone.

La funzione di *advocacy* viene collegata alla matrice politico-promozionale del servizio sociale: in questa prospettiva le storture dell'organizzazione sociale e politica sono considerate l'origine dei problemi, del disagio e dello svantaggio sociale. Sulla base di questa coordinata il loro superamento comporta appunto la modificazione delle condizioni di vita delle persone attraverso azioni di sostegno e influenzamento delle politiche<sup>312</sup>. Un cambiamento verso una società migliore per tutti, verso un sistema sociale orientato alla garanzia di diritti sociali di cittadinanza per tutti<sup>313</sup>. È questo, secondo Fargion, uno dei tratti specifici del servizio sociale che si trova fin dai suoi albori e che si è mantenuto nel tempo<sup>314</sup>. Attraverso una rivisitazione storica, l'autrice infatti attribuisce l'origine dell'impegno sociale per il cambiamento ai movimenti di riforma sociale, primo fra tutti quello dei *Settlements*, diffusisi a Londra e negli Stati Uniti verso la metà dell'Ottocento, che per primi proponevano una visione dei problemi più ampia della prospettiva individuale, con una chiave di lettura prevalentemente sociale e volevano dare voce a chi non poteva essere sentito e garantire i

---

<sup>310</sup> Fargion S., *op. cit.*, 2013, p. 146.

<sup>311</sup> *ivi*, p. 94.

<sup>312</sup> *ivi*, p. 147.

<sup>313</sup> Fargion S., *op. cit.*, 2009, pp. 14-19.

<sup>314</sup> *ibidem*.

diritti sociali a chi non li possedeva<sup>315</sup>. Formule che ritroviamo appunto oggi non solo nella funzione di *advocay*, ma anche nella rivendicazione dei diritti sociali di cittadinanza.

In relazione ai diritti di cittadinanza Donati specifica che essi comprendono i diritti civili (diritti alle libertà fondamentali, come quelle di opinione, di fede religiosa, di diritto ad un giusto processo, ecc.), i diritti politici (diritti elettorali attivi e passivi, per eleggere i rappresentanti nelle istituzioni pubbliche democratiche nazionali), i diritti sociali (inerenti il benessere socio-economico individuale)<sup>316</sup>. Questi ultimi Donati li descrive come “*un pacchetto di servizi, detti di welfare, che riguardano i livelli minimi essenziali per una vita decente delle persone e delle famiglie*”. Essi riguardano: l’istruzione, la sanità, la sicurezza sociale (reddito minimo per alimentazione, vestiario e bisogni materiali primari), l’alloggio e, in caso di necessità, i servizi particolari alle persone (come servizi domiciliari per anziani, servizi di sostegno ai portatori di handicap ecc.). Scrive Donati come il servizio sociale ha come compito quello di rendere effettivo il godimento dei diritti sociali di cittadinanza da parte dei cittadini e di altri titolari di accesso ai servizi (ad esempio gli immigrati residenti). Lo stesso autore sottolinea come si tratti di un compito (o forse, meglio, di un orientamento) che si sviluppa in azioni che rimandano al mandato professionale dell’assistente sociale a prescindere quindi dal contesto istituzionale in cui vengono esercitate<sup>317</sup>.

Molto simile agli interventi di *advocacy*, anche se a livello più generale, è la pratica a livello delle politiche, la cosiddetta *policy practice*, che consiste in tutte le azioni che gli assistenti sociali possono mettere in atto per modificare le organizzazioni e le politiche. Come afferma Bertotti, in un certo senso anche questo si collega all’impegno di valorizzazione della prospettiva delle persone che hanno meno potere e si trovano ai margini della società<sup>318</sup>. Richiamando la definizione di Cummins, Byers e Pedrick, Fargion ritiene che la *policy practice* è definibile come “*l’utilizzo delle competenze di servizio sociale per cambiare le politiche nella direzione di una maggiore giustizia sociale ed equità sociale ed economica*”<sup>319</sup>. Secondo l’autrice le attività connesse alla *policy practice* identificate sono differenti, vanno dal costruire reti comunitarie e gruppi di pressione, all’attivare campagne su determinati temi, al contattare e cercare l’appoggio di politici. Rispetto a quest’ultimo aspetto, Fargion condivide il pensiero di Lens, secondo cui il servizio sociale deve

---

<sup>315</sup> Alla base del movimento dei Seattlement vi era “*l’idea di offrire agli uomini e alle donne che frequentavano l’Università l’opportunità di vivere per qualche tempo a contatto con le persone più povere, in modo da fare qualcosa per ridurre le distanze sociali e le disuguaglianze. Lo scambio fra diverse classi sociali avrebbe prodotto stimoli culturali per i poveri e allo stesso tempo una maggiore sensibilizzazione nei confronti della loro condizione*”. Cfr Fargion S., 2009, *op. cit.*, p. 15.

<sup>316</sup> Donati P., *Diritti di cittadinanza* (voce), in Campanini A. (diretto da), *Nuovo dizionario di servizio sociale*, Carocci, Roma, 2013, pp. 134-139.

<sup>317</sup> *Ibidem*.

<sup>318</sup> Bertotti T., *Bambini e famiglie in difficoltà*, Carocci Faber, Roma, 2012, pp. 219-220.

<sup>319</sup> Fargion S., 2013, *op. cit.*, p. 147.

sviluppare competenze specifiche per l'argomentazione politica. Il professionista deve avere una profonda consapevolezza delle politiche e delle culture in relazione ai temi di cui si occupa, per comprendere in che contesto si muove e per avviare una rivendicazione che deve essere supportata da elementi forti, dati empirici e ricerca<sup>320</sup>.

La posizione intermedia del servizio sociale tra i bisogni delle persone e le risposte istituzionali mette a contatto l'assistente sociale con i soggetti decisori della politica locale. Secondo Fargion quanta più comunicazione esiste tra il servizio sociale e i decisori politici, tanto più si realizzerà un influenzamento reciproco anche sulle politiche. Contemporaneamente ciò significa anche che in questo contesto più l'assistente sociale è attento ai fenomeni di oppressione, più aumenta la possibilità che le politiche agiscano verso la modificazione delle condizioni di vita delle persone<sup>321</sup>.

Certamente non si tratta di un compito esclusivo della professione di assistente sociale, ma comporta un impegno di collaborazione a più livelli con le forze sociali che si muovono in questa direzione, nel tentativo di offrire un contributo qualificato per la promozione e il rispetto dei diritti delle persone<sup>322</sup>.

Come è stato detto l'*advocacy* ha tra gli obiettivi il “*trasferimento reale dei poteri, per fare rispettare i diritti di quelle persone che altrimenti sarebbero emarginate o oppresse*”<sup>323</sup> e la *policy practice* si esplica nelle “*azioni che gli assistenti sociali mettono in atto per modificare le politiche nella direzione di una maggiore giustizia sociale ed equità sociale ed economica*”<sup>324</sup>. *Advocacy* e *policy practice* sono pertanto due funzioni che mettono in evidenza la centralità dei valori connessi alla giustizia sociale nel servizio sociale<sup>325</sup>. La giustizia sociale e i relativi valori e principi ad essa connessi sono ulteriori elementi che contraddistinguono la professione dell'assistente sociale.

### **2.5.3. L'assetto valoriale del servizio sociale**

La prospettiva trifocale, l'*advocacy* e la *policy practice* non sono i soli aspetti che caratterizzano la professione dell'assistente sociale. Un altro tratto distintivo è rappresentato dai valori che costituiscono il *cuore pulsante*<sup>326</sup> e l'*ethos*<sup>327</sup> dell'identità professionale stessa.

Come afferma Gui, richiamando Neve: “*il legame storico del servizio sociale con i valori e i principi compare talmente insito a ogni altra coniugazione metodologica e tecnica, da non potersi*

---

<sup>320</sup> *ivi*, p. 148.

<sup>321</sup> *Ibidem*,

<sup>322</sup> Fargion S., 2009, *op. cit.*, p. 25.

<sup>323</sup> Fargion S., 2013, *op. cit.*, p. 146.

<sup>324</sup> *ivi*, p. 147.

<sup>325</sup> *ivi*, p. 44.

<sup>326</sup> Fargion S., *op. cit.*, 2009, p. 56.

<sup>327</sup> Spoto M., *op. cit.*, pp. 41-72.

*parlare propriamente di servizio sociale senza un immediato richiamo al nucleo valoriale che lo ha generato, né tradursi operativamente in servizio professionale se non in riferimento al codice deontologico adottato dagli assistenti sociali*<sup>328</sup>. A tal proposito Fargion evidenzia che la riflessione etica che accompagna e attraversa il processo metodologico dell'assistente sociale “*non riguarda né considerazioni pratiche rispetto alla riuscita di una certa azione né interessi particolari che possono essere coinvolti in una determinata azione, ma riguarda il confronto tra un certo corso di azioni/interventi e un sistema di valori e principi tradotti in regole*”<sup>329</sup>.

La dimensione valoriale è infatti stata formalizzata nel codice deontologico degli assistenti sociali agli articoli 5-10<sup>330</sup> e secondo Fargion i punti fondamentali che hanno un impatto significativo nelle scelte metodologiche e pratiche proprie della professione sono: il rispetto della persona e della sua dignità, il valore della giustizia sociale e tutti i valori ad essi connessi<sup>331</sup>.

Il primo punto compare nel titolo II del codice deontologico che nella prima parte dell'art. 5 afferma che “*La professione si fonda sul valore, sulla dignità e sull'unicità di tutte le persone, sul rispetto dei loro diritti universalmente riconosciuti e delle loro qualità originarie, quali libertà, uguaglianza, socialità, solidarietà, partecipazione*”<sup>332</sup>. Il riferimento alla **dignità** implica una considerazione di stima e contiene il diritto della persona a essere rispettata e riconosciuta come importante<sup>333</sup>. Tradotto in termini operativi il rispetto della persona richiede un comportamento che riconosca e promuova l'importanza e il valore dell'individuo<sup>334</sup>. Afferma inoltre Campanini che: “*il*

---

<sup>328</sup> Gui L., *La figura dell'assistente sociale*, in “Rassegna bibliografica infanzia e adolescenza”, Anno 6, numero 3, luglio - settembre 2005, p. 7.

<sup>329</sup> Fargion S., 2013, *op. cit.*, p. 38.

<sup>330</sup> Art. 5. *La professione si fonda sul valore, sulla dignità e sulla unicità di tutte le persone, sul rispetto dei loro diritti universalmente riconosciuti e delle loro qualità originarie, quali libertà, uguaglianza, socialità, solidarietà, partecipazione, nonché sulla affermazione dei principi di giustizia ed equità sociali.* Art 6. *La professione è al servizio delle persone, delle famiglie, dei gruppi, delle comunità e delle diverse aggregazioni sociali per contribuire al loro sviluppo; ne valorizza l'autonomia, la soggettività, la capacità di assunzione di responsabilità; li sostiene nel processo di cambiamento, nell'uso delle risorse proprie e della società nel prevenire ed affrontare situazioni di bisogno o di disagio e nel promuovere ogni iniziativa atta a ridurre i rischi di emarginazione.* Art 7. *L'assistente sociale riconosce la centralità della persona in ogni intervento. Considera e accoglie ogni persona portatrice di una domanda, di un bisogno, di un problema come unica e distinta da altre in analoghe situazioni e la colloca entro il suo contesto di vita, di relazione e di ambiente, inteso sia in senso antropologico-culturale che fisico.* Art 8. *L'assistente sociale svolge la propria azione professionale senza discriminazione di età, di sesso, di stato civile, di etnia, di nazionalità, di religione, di condizione sociale, di ideologia politica, di minorazione psichica o fisica, o di qualsiasi altra differenza che caratterizzi le persone.* Art 9. *Nell'esercizio delle proprie funzioni l'assistente sociale, consapevole delle proprie convinzioni e appartenenze personali, non esprime giudizi di valore sulle persone in base ai loro comportamenti.* Art 10. *L'esercizio della professione si basa su fondamenti etici e scientifici, sull'autonomia tecnico-professionale, sull'indipendenza di giudizio e sulla scienza e coscienza dell'assistente sociale. L'assistente sociale ha il dovere di difendere la propria autonomia da pressioni e condizionamenti, qualora la situazione la mettesse a rischio.* Cfr Nuovo codice deontologico dell'assistente sociale 2009, consultabile all'indirizzo internet [http://www.cnoas.it/Assistenti\\_Sociali/Professione/Codice\\_deontologico.html](http://www.cnoas.it/Assistenti_Sociali/Professione/Codice_deontologico.html).

<sup>331</sup> Fargion S., 2013, *op. cit.*, p. 40.

<sup>332</sup> Nuovo codice deontologico dell'assistente sociale 2009, art. 5. Consultabile all'indirizzo internet [http://www.cnoas.it/Assistenti\\_Sociali/Professione/Codice\\_deontologico.html](http://www.cnoas.it/Assistenti_Sociali/Professione/Codice_deontologico.html).

<sup>333</sup> Ziliani A., Rovai B., *op. cit.*, p. 36.

<sup>334</sup> Fargion S., 2013, *op. cit.*, p. 40.

valore della dignità e dell'unicità delle persone viene collocato all'interno di una costellazione di altri diritti e qualità delle persone e appare strettamente connesso ad un altro principio, esplicitato in altra parte (art. 9), della sospensione del giudizio di valore relativo ai comportamenti delle persone<sup>335</sup>. Similmente Fargion sostiene che “in stretta connessione con il valore della persona [...] sono quelli dell'accettazione e del non giudizio, nonché della promozione dell'autodeterminazione”<sup>336</sup>. Per “**accettazione**” si intende “comprensione” e “negoiazione onesta” (citando Fargion, “*posso capire la rabbia verso qualcuno, ma non approvare i comportamenti a cui conduce*”<sup>337</sup>) e non equivale ad “accondiscendenza”, “passività” o “arrendevolezza”<sup>338</sup>. Riconoscere la dignità e la libertà di ciascuna persona comporta l'accettazione dell'individuo nella sua globalità, la quale non può prescindere dal tentativo di comprendere i suoi modi di pensare, sentire e vivere, il suo punto di vista e il significato che egli attribuisce alla sua esperienza.

Tutto ciò si traduce nel “principio del rispetto delle diversità”<sup>339</sup> il quale, insieme al principio della **giustizia sociale** e della responsabilità collettiva, costituisce – come si è detto a inizio capitolo – uno dei cardini del servizio sociale, così come espresso anche nella Dichiarazione internazionale di servizio sociale<sup>340</sup>.

Riconoscere la dignità significa allora essere in grado professionalmente di astenersi dall'esprimere giudizi di valore legati anche alla consapevolezza delle proprie convinzioni ed appartenenze<sup>341</sup>.

Il principio dell'**autodeterminazione** emerge dall'art. 6 del codice, in cui si legge infatti “*la professione [...] valorizza l'autonomia delle persone, la soggettività, la capacità di assunzione di responsabilità. Li sostiene nel processo di cambiamento, nell'uso delle risorse proprie e della società nel prevenire e nell'affrontare situazioni di bisogno e di disagio*”<sup>342</sup>. L'autodeterminazione si riferisce all'idea che a ciascuno debba essere garantita la possibilità di scegliere le modalità con cui affrontare le situazioni che si presentano nel corso dell'esistenza, e pertanto corrisponde al

---

<sup>335</sup> Campanini A., *La valutazione nel servizio sociale. Proposte e strumenti per la qualità dell'intervento professionale*, Carocci, Roma, 2006, p. 79.

<sup>336</sup> Fargion S., 2013, *op. cit.*, p. 41.

<sup>337</sup> Fargion S., 2009, *op. cit.*, p. 57.

<sup>338</sup> *ivi*, p. 58.

<sup>339</sup> *ivi*, p. 56.

<sup>340</sup> La seconda frase della definizione internazionale di servizio sociale del 2014, curata da Sicora recita “*Principi di giustizia sociale, diritti umani, responsabilità collettiva e rispetto delle diversità sono fondamentali per il servizio sociale*”. Crf “*Global definition of Social Work*”(traduzione in italiano a cura di A. Sicora, 2014). Definizione internazionale di Servizio Sociale (traduzione in italiano dall'inglese “*Global definition of Social Work*” anno 2014; a cura di A. Sicora).

<sup>341</sup> Fargion S., 2009, *op. cit.*, p. 57.

<sup>342</sup> Nuovo codice deontologico dell'assistente sociale, 2009, art. 6 consultabile sul sito [http://www.cnoas.it/Assistenti\\_Sociali/Professione/Codice\\_deontologico.html](http://www.cnoas.it/Assistenti_Sociali/Professione/Codice_deontologico.html).

diritto delle persone di fare le proprie scelte all'interno dei vincoli e di commettere errori di "testa propria"<sup>343</sup>. Questo principio, a cui è associato il riconoscimento del diritto di non vedere scavalcata la propria visione delle cose e della propria esperienza<sup>344</sup>, rappresenta la base per il cambiamento nelle vite delle persone. Inoltre, nell'ottica del servizio sociale, credere nel principio dell'autodeterminazione significa credere che per ogni persona, anche nella situazione più difficile e marginale, ci possano essere risorse e potenzialità da sostenere perché raggiunga la capacità di autodeterminarsi, di fronteggiare la situazione e di conquistare la sua autonomia<sup>345</sup>.

Secondo un approccio inclusivo della conoscenza – mutuato dal costruttivismo – che riconosce la parzialità di qualsiasi fonte di sapere, il principio dell'autodeterminazione si realizza attraverso il riconoscimento dell'**eguale validità di tutte le conoscenze**, compresi i saperi delle persone che si rivolgono al servizio<sup>346</sup>. Afferma Fargion: *"Il processo di aiuto può diventare un modo per riconoscere e ridare all'individuo il controllo dei significati della sua situazione, per sottolineare il valore del rispetto della persona e della sua dignità. In questo senso non si può parlare di rispetto della dignità se non si parte da un riconoscimento e da un'accettazione di come gli utenti vedono e interpretano le proprie circostanze di vita, se non si considerano queste visioni, in termini di principio, come pari livello rispetto a qualsiasi "parere esperto". A volte chi arriva al servizio ha posizioni ben precise rispetto alla propria situazione e ai propri problemi, ha desideri e progetti di vita: allora è essenziale che questi siano il punto di partenza del lavoro. [...] A volte gli utenti sono confusi e disorientati, e in questo caso è fondamentale, invece di prendere in mano la situazione, dare loro spazio per ritrovare l'orientamento e ricercare nuovi significati con le proprie esperienze"*<sup>347</sup>.

Il riferimento ai valori della giustizia sociale è espresso anche nella Definizione internazionale di servizio sociale che alla seconda frase riporta: *"Principi di giustizia sociale, diritti umani, responsabilità collettiva e rispetto delle diversità sono fondamentali per il servizio sociale"*<sup>348</sup>. Secondo Fargion il valore della giustizia sociale *"si traduce nell'impegno per la costruzione di una società più equa e nel tentativo di osteggiare ogni forma di discriminazione"*<sup>349</sup>. Il valore della giustizia sociale apre alla consapevolezza di come le dimensioni di contesto e le disuguaglianze influiscano sulla vita delle persone in situazione di povertà, di marginalità sociale, di deprivazione

---

<sup>343</sup> Fargion S., 2013, *op. cit.*, p. 43.

<sup>344</sup> Campanini A., *op. cit.*, 2006, p. 76.

<sup>345</sup> Fargion S., 2009, *op. cit.*, p. 57.

<sup>346</sup> Fargion S., 2013, *op. cit.*, p. 32 e p. 88.

<sup>347</sup> *ivi*, pp. 90-91.

<sup>348</sup> *"Global definition of Social Work"* (traduzione in italiano a cura di A. Sicora, 2014). Definizione internazionale di Servizio Sociale (traduzione in italiano dall'inglese *"Global definition of Social Work"* anno 2014; a cura di A. Sicora).

<sup>349</sup> Fargion S., 2013, *op. cit.*, p. 44.

delle persone e sul loro modo di pensare, di interpretare i propri vissuti e sui loro modi di entrare in relazione con gli altri; i modi di agire e reagire delle persone quindi sono legati alle loro letture della realtà e dipendono anche dal loro contesto sociale e dalle loro condizioni materiali, sociali e politiche<sup>350</sup>.

*L'aver presente questo valore – afferma Fargion – porta a un'attenzione alla disuguaglianza e alla disparità di potere a partire da quelle presenti nella relazione tra assistente sociale e utente: essere consapevoli del proprio potere nei confronti dell'utente è la strada per comprendere i modi di interagire delle persone e per smussare per quanto possibile l'asimmetria. Se non si è consapevoli delle disuguaglianze e delle discriminazioni, si rischia di confermarle o addirittura aumentarle*<sup>351</sup>. Secondo l'autrice, allora, da comportamenti aggressivi, pretenziosi e non sinceri degli utenti è possibile provare a vederli come un tentativo di ristabilire una relazione di parità o di far rispettare la propria dignità<sup>352</sup>. Nella pratica operativa il professionista a partire dalla conoscenza di chi viene marginalizzato e non ha potere sociale, deve cogliere i nessi tra il disagio individuale e le questioni sociali generali senza cadere nella trappola di colpevolizzare le persone con letture e valutazioni dei problemi individualizzanti e psicologicizzanti. *“La capacità di collegare i problemi individuali a quelli sociali rappresenta un punto di forza della professione di assistente sociale e va rivalutato come elemento di autonomia professionale all'interno dei servizi*<sup>353</sup>. In queste parole si può ritrovare, ancora una volta, il valore della tridimensionalità come concetto cardine del servizio sociale.

Il riferimento ai valori di giustizia sociale e il tema della **promozione della giustizia sociale** hanno rappresentato un tema chiave nelle riflessioni e nelle pratiche del servizio sociale. La tesi è quella che il servizio sociale debba operare per una società più rispettosa dei diritti degli individui e dei gruppi. Non solo la difesa, ma anche lo sforzo di promozione di questi diritti deve essere parte integrante del lavoro dell'assistente sociale: l'impegno ad una società più equa deve tradursi nel tentativo di osteggiare qualsiasi forma di discriminazione e disuguaglianza (economica, informativa – garantendo il diritto all'accesso alle informazioni importanti per la persona – , territoriale, di genere, di età, di patologia, di appartenenza etnica e culturale, ecc.)<sup>354</sup>.

L'ultimo aspetto che si intende portare all'attenzione è la promozione dei diritti stessi. L'assistente sociale deve “sforzarsi” di promuovere i diritti di tutte le persone e questo dovere secondo Fargion,

---

<sup>350</sup> *Ivi*, p. 44.

<sup>351</sup> *ibidem*.

<sup>352</sup> *ibidem*.

<sup>353</sup> *Ivi*, p. 46

<sup>354</sup> *Ivi*, pp. 45-46.

richiamando Witkins, deve essere parte integrante del suo lavoro: l'impegno ad una società più equa deve tradursi nel tentativo di osteggiare qualsiasi forma di discriminazione e disuguaglianza, economica ma anche, per esempio, di accesso alle informazioni importanti per la persona<sup>355</sup>.

#### **2.5.4. Vincoli e quadro normativo**

La legislazione definisce gli spazi e i limiti dell'operare dell'assistente sociale. È questo un ulteriore tratto distintivo della professione.

Come afferma Fargion *“Chiaramente la legislazione di riferimento è specifica in ciascun ambito, e già a partire dall'accesso emerge la rilevanza, per un assistente sociale, di una preparazione approfondita, di un aggiornamento costante e di una consapevolezza critica degli indirizzi di politica sociale. Tale livello, tra l'altro, specifica il mandato istituzionale del professionista e definisce qual è il ruolo che gli si chiede di ricoprire nelle relazioni”*<sup>356</sup>.

I vincoli e il quadro normativo sono estremamente importanti nel definire la situazione di partenza per poi costruire strategie di fronteggiamento. Conoscere e familiarizzare con la legislazione di riferimento e con le procedure specifiche rispetto a ciascun settore di intervento costituisce, quindi, un primo passo fondamentale per l'assistente sociale nel momento in cui assume un ruolo all'interno del servizio. Si riporta un esempio chiarificatore tratto dal testo di Fargion.

*“La signora Gure si presenta ad un servizio territoriale. È in Italia da cinque anni e ha un bambino di tre anni e mezzo. Era venuta in Italia con un lavoro, aveva un regolare permesso, ma è scivolata nell'irregolarità dopo la nascita del figlio e la perdita del posto. Il fatto di doversi occupare del bambino piccolo le ha reso molto difficile procurarsi anche lavori “in nero”. Un'amica le ha detto di andare al servizio sociale perché forse lì le potevano dare delle indicazioni. In questo caso, l'assistente sociale è tenuto a sapere prima di tutto che, nonostante l'irregolarità, il figlio della signora Gure ha diritto ha un posto nella scuola dell'infanzia perché, in base alla legge 6 marzo 1998, n. 40, si tratta di un servizio educativo che prevede l'accesso per tutti. In particolare, secondo la normativa, in presenza di una lista di attesa, i bambini di famiglie italiane o regolari hanno la precedenza sui figli di quelle irregolari, ma una relazione dell'assistente sociale può superare questo problema”*<sup>357</sup>.

---

<sup>355</sup> Fargion S., 2009, *op. cit.*, p. 61.

<sup>356</sup> Fargion S., 2013, *op. cit.*, p. 50.

<sup>357</sup> *ivi*, p. 51.

Fargion afferma inoltre che si potrebbe pensare che la dimensione istituzionale e delle politiche costituisca un livello cui il professionista deve per forza di cose adeguarsi. Tuttavia, se così fosse, si considererebbe il ruolo dell'assistente sociale in termini meramente esecutivi. L'autrice intende invece sottolineare che *“è proprio a partire dall'accesso che il professionista è chiamato ad avere un sguardo critico sulle politiche e sulla legislazione, e una capacità di negoziare per le persone, di sviluppare advocacy e di assumere un ruolo attivo a livello della costruzione di linee di politica sociale”*<sup>358</sup>. La relazione d'aiuto è al centro della professione. Tuttavia dal momento che le politiche e le condizioni che determinano il lavoro nei servizi alla persona stanno progressivamente e profondamente cambiando, emerge con chiarezza – secondo Fargion – che il livello “micro” della relazione d'aiuto non può costituire l'unico orizzonte né conoscitivo né di intervento per il servizio sociale. Pertanto è fondamentale che l'assistente sociale non si ponga in una logica di applicazione delle regole, ma che si chieda sin dall'inizio se i diritti delle persone sono rispettati e come ci si può muovere per far sentire la loro voce se necessario<sup>359</sup>.

#### **2.5.5. *L'informazione mirata, l'orientamento e la consulenza (segretariato sociale*<sup>360</sup>)**

Dopo i primi contatti con il servizio sociale, i percorsi che l'assistente sociale può avviare sono raggruppabili sostanzialmente in due categorie: o la presa in carico che dà inizio al percorso di aiuto o il lavoro dell'assistente sociale si conclude con una attività di informazione mirata, di orientamento e di consulenza – che viene generalmente definita “segretariato sociale”<sup>361</sup>. Quest'ultima attività rappresenta una funzione peculiare – oltre che estremamente importante – del servizio sociale<sup>362</sup>; Fargion mette in evidenza che alcuni autori considerano il segretario sociale come sinonimo di accesso al servizio e che identificano con “servizio sociale professionale” solamente ciò che avviene dopo la presa in carico; al contrario di questi, l'autrice sostiene invece che il segretario sociale fa parte del “servizio sociale professionale” e che come tale richiede sofisticate competenze e una preparazione e professionalità adeguate<sup>363</sup>.

---

<sup>358</sup> *ivi*, p. 52.

<sup>359</sup> *ivi*, p. 53.

<sup>360</sup> Un preciso richiamo al segretario sociale è fatto legge 328/2000, *Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali* in cui all'art. 22.2 lettera *i*, individua tra gli interventi che costituiscono il livello essenziale delle prestazioni sociali erogabili *l'informazione, la consulenza alle persone e alle famiglie per favorire la fruizione dei servizi e per promuovere iniziative di auto-aiuto* e all'art. 22.4 lettera *a*, prevede l'erogazione di una serie di prestazioni tra cui il *Segretariato Sociale*. In sostanza, tale legge quadro include il segretario sociale tra i livelli essenziali di assistenza, cioè tra le prestazioni che gli enti locali sono obbligati a garantire. Cfr Legge 8 novembre 2000, n. 328, *Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali*.

<sup>361</sup> Fargion S., 2013, *op.cit.* p. 74.

<sup>362</sup> *ivi*, p. 75.

<sup>363</sup> *ivi*, p. 75.

Il segretariato sociale è “*un servizio d’informazione e di orientamento rivolto a tutti i cittadini che ne abbiano bisogno e di consulenza al singolo, alle famiglie e alla comunità nel suo complesso*”<sup>364</sup>.

Secondo Pompei e Vecchiato è anche lo spazio fisico apposito dove le persone possono recarsi gratuitamente e con estrema facilità, poiché è aperto a tutti e senza condizioni di accesso: non servono caratteristiche speciali per usufruirne. Secondo gli autori il segretariato sociale “*è da ritenersi uno spazio dove ricevere: informazioni sull’accesso ai servizi e più in generale informazioni sulle risorse formali e informali che si trovano nel settore socio-sanitario; informazioni circa i propri diritti; consulenza sui propri problemi; orientamento e accompagnamento nel sistema dei servizi*”<sup>365</sup>.

Il segretariato sociale si viene a configurare quindi come un’attività complessa, sfaccettata e intenzionale che richiede un costante impegno – organizzativo e professionale – e al suo interno sono distinguibili due componenti: attività di *back-office* e attività di *front-office*<sup>366</sup>.

La prima componente è costituita da un lavoro preliminare che è la base per l’offerta del servizio, si tratta di costruire un contesto organizzativo per l’accesso e soprattutto di raccogliere e sistematizzare l’informazione necessaria per fornire consulenza e per rispondere alle più comuni domande. Questa componente comprende il lavoro di conoscenza, di mappatura e di integrazione con le risorse sul territorio. La seconda componente, il cosiddetto *front-office*, è costituita dall’incontro con le persone e il primo colloquio rappresenta lo strumento per una comprensione dei bisogni di queste ultime.<sup>367</sup>

Rispetto al colloquio di segretariato, Fabbri e Lippi lo presentano in una declinazione in 12 punti, che chiariscono che cosa succede e quali competenze sono necessarie per tale colloquio, la cui durata viene determinata in circa 30 minuti: “1. *“creare un contatto reciproco in un clima di rispetto e fiducia, 2. presentare il servizio e l’Ente, 3. esplorare la situazione sostenendo la lettura e la decodifica della domanda, 4. rispondere alla richiesta di informazioni, 5. documentare la richiesta e i dati raccolti, 6. filtrare le domande e fare una prima valutazione, 7. verificare la competenza dell’ente rispetto alla richiesta, 8. sviluppare una prima ipotesi di lavoro in una prospettiva condivisa con la persona, 9. prevedere uno schema di intervento disposto insieme alla persona, 10. valutare il grado di autonomia della persona nella gestione della situazione*

---

<sup>364</sup> Anfossi L., *Segretariato sociale* (voce), in Campanini A. (diretto da), *Nuovo dizionario di servizio sociale*, Carocci, Roma, 2013, pp. 555-558.

<sup>365</sup> Pompei A. e Vecchiato T., *Informazione e servizi: il segretariato sociale*, in “Studi Zancan”, 5-6, 2001, pp. 34-49.

<sup>366</sup> Fargion S., 2013, *op. cit.*, p. 75.

<sup>367</sup> *Ibidem*, p. 52.

*problematica, 11. cogliere e valutare la domanda in situazione di emergenza e pianificare eventuali interventi in emergenza, 12. definire l'eventuale presa in carico o il passaggio ad altro servizio*<sup>368</sup>»

Dalla sopraccitata declinazione si evince come questo tipo di colloquio lasci poco spazio all'improvvisazione, ma richieda una seria preparazione e l'utilizzo di strumenti relazionali adeguati e professionali. E' inoltre importante non gestirlo in modo burocratico poiché esso può diventare il punto di partenza per interventi più complessi e articolati<sup>369</sup>.

Un ulteriore aspetto che Fargion mette in luce perché centrale nell'intervento di informazione mirata, orientamento e di consulenza è costituito dalla documentazione che *“ha una valenza particolare in quanto consente di comprendere e monitorare i bisogni emergenti sul territorio e quindi rappresenta un importante mezzo anche per pianificare i servizi*<sup>370</sup>”.

#### **2.5.6. Organizzazione dell'accesso al servizio come attuazione di un diritto**

Oltre all'informazione mirata, all'orientamento e alla consulenza, un altro tratto che caratterizza il lavoro dell'assistente sociale è legato alla dimensione organizzativa del servizio e della rete di risorse disponibili. Come mette in evidenza Fargion, *“l'assistente sociale ha un potere limitato rispetto all'organizzazione del servizio, tuttavia è fondamentale che egli sia consapevole dell'impatto che questo potere – seppure limitato – ha sulle pratiche di intervento. Questa consapevolezza diventa la base affinché l'operatore possa fare presente e richiedere un'organizzazione che garantisca il rispetto dei diritti delle persone, che non crei, ma anzi elimini, le barriere all'accesso e che apra a un incontro proficuo e collaborativo tra persone e professionisti*<sup>371</sup>.

L'informazione è centrale e rappresenta una preconditione essenziale affinché le persone possano accedere ai servizi, fruirne e pertanto rendere effettivi i loro diritti<sup>372</sup>. La prospettiva da cui deve partire l'assistente sociale è che le informazioni non sono equamente distribuite tra la popolazione: paradossalmente accade che le persone e i nuclei che ne avrebbero più bisogno sono spesso le più svantaggiate dal punto di vista della conoscenza stessa delle opportunità. Oltre alla distribuzione ineguale di informazione, un'altra barriera all'accesso da considerare è connessa alla distorsione di queste ultime e a un pregiudizio legato ad un'immagine falsata e non positiva dei servizi<sup>373</sup>.

<sup>368</sup> Fabbri V., Lippi A., *Il segretariato sociale. Storia e modelli organizzativi*, Carocci Faber, Roma, 2007.

<sup>369</sup> De Ambrogio U., Casartelli A., *Il segretariato sociale tra il dire e il fare*, in “Prospettive Sociali e Sanitarie” n. 9, 2009.

<sup>370</sup> Fargion S., 2013, *op. cit.*, p. 52

<sup>371</sup> *ivi*, p. 54

<sup>372</sup> Bartolomei A., Passera A. L., *op. cit.*, p. 102.

<sup>373</sup> Fargion S., 2013, p. 55.

L'assistente sociale ha quindi una duplice funzione: informativa e di conoscenza.

Innanzitutto deve studiare i modi che il servizio ha per farsi conoscere e valutare se le informazioni e i mezzi utilizzati per farle circolare sono i più adeguati per raggiungere in particolare il *target* di popolazione del servizio e i soggetti più vulnerabili. Questa funzione si esplica attraverso i canali tradizionali di informazione (come opuscoli informativi, manifesti o incontri pubblici) e mediante l'utilizzo di Internet e della rete informatica (per esempio Facebook o Twitter).

Secondariamente l'operatore deve gestire la questione dell'immagine del servizio, nel senso che egli può e deve lavorare per favorire la ricostruzione dell'idea che il servizio stesso dà di sé: il professionista può curare ogni interfaccia con la comunità facendo in modo che ciascun contatto veicoli un'informazione corretta (anche dal punto di vista delle relazioni) già a partire dall'organizzazione degli spazi in cui avverrà l'incontro tra il cittadino e i servizi<sup>374</sup>.

Secondo Fargion, *“va tenuto conto che il momento di primo approccio avviene spesso in una situazione di grande stress per gli individui e che questi non sempre ragionano e sono informati rispetto ai percorsi definiti, pertanto è d'obbligo per il professionista chiedersi come arrivano (le informazioni) alle persone, quali dispositivi e quali modi possono essere più semplici e accoglienti, come fare nella specifica realtà a rendere il primo contatto un'esperienza positiva”*<sup>375</sup>.

## **2.6. Strumenti**

Nell'esercizio della professione, durante l'intero processo di aiuto, l'assistente sociale utilizza degli strumenti che si caratterizzano per la loro valenza comunicativa. Alcuni pur essendo comuni ad altre professioni, come ad esempio il colloquio, usati secondo le specifiche finalità del servizio sociale hanno assunto la funzione di strumenti professionali peculiari. Bartolomei e Passera mettono in evidenza che, a seconda della specificità delle funzioni poste in atto (conoscenza, progettazione, organizzazione, promozione, valutazione, etc.), gli strumenti impiegati possono essere suddivisi in due categorie: *strumenti professionali in senso specifico* cioè finalizzati alla conoscenza e all'intervento (quali il colloquio, la visita domiciliare, la documentazione professionale, la riunione) e *strumenti connessi con gli aspetti organizzativo-gestionali* del lavoro (afferiscono alla promozione, alla progettazione, all'amministrazione e all'organizzazione delle risorse e dei servizi, alla ricerca, allo studio dell'ambiente e alla conoscenza della comunità)<sup>376</sup>. Sulla base degli obiettivi fissati all'inizio di questa tesi, verranno presi in esame gli strumenti afferenti alla prima categoria.

---

<sup>374</sup> *ivi*, p. 55.

<sup>375</sup> *ivi*, p. 57.

<sup>376</sup> Bartolomei A., Passera A. L., *op. cit.*, p. 201.

### 2.6.1. Il colloquio professionale

Tra gli *strumenti professionali in senso specifico* finalizzati alla conoscenza e all'intervento, il colloquio<sup>377</sup> è il principale dispositivo di lavoro che l'assistente sociale utilizza nella sua quotidianità operativa.

Pur utilizzato anche da altre professioni (psicologi, psichiatri, giornalisti, avvocati, etc.), per gli assistenti sociali il colloquio è un'attività del tutto peculiare con precise differenze con altre forme di comunicazione: il colloquio non è una conversazione, non è una discussione, non è un'intervista, non è un interrogatorio<sup>378</sup>. Ma allora che cosa è?

Il colloquio professionale di servizio sociale è una forma specializzata e avanzata di comunicazione in cui due persone – il conduttore e l'interlocutore – entrano in relazione: il primo (l'assistente sociale), in virtù delle sue conoscenze e del ruolo che ricopre nell'istituzione, ha il compito di comprendere, rendendo partecipe l'interlocutore, ciò che accade in questa relazione e agire in base a tale conoscenza<sup>379</sup>. Il colloquio di servizio sociale può definirsi tale solo se è **intenzionale** e ciò significa che non può e non deve svolgersi come un'interazione occasionale. È svolto in funzione di uno scopo esplicitato tra gli interlocutori e si propone uno o più obiettivi prefissati dal conduttore nella fase di preparazione (ma allo stesso tempo gli obiettivi si possono definire man mano che il colloquio prosegue) e determinati a seconda della fase del processo d'aiuto in cui il colloquio è inserito.

Nell'ampia eterogeneità dei servizi alla persona il colloquio non è uno strumento rivolto limitatamente alle persone che versano in situazioni di bisogno. Affermano Ziliani e Rovai: *“Si può parlare di colloquio professionale quando è base di relazione tra colleghi e operatori diversi, ma anche interlocuzione tra gruppi e cittadini portatori di interessi. I differenti obiettivi delle interlocuzioni definiscono, pertanto, la natura e i contenuti delle varie forme di colloquio”*<sup>380</sup>.

Secondo la classificazione operata da Ziliani e Rovai si distinguono:

- **colloqui informativi o di segretariato sociale:** brevi colloqui finalizzati a decodificare la domanda della persona, a fornire ai cittadini che le richiedono informazioni pertinenti, complete, aggiornate e funzionali sulle procedure e sulle prassi amministrative, sui servizi e

---

<sup>377</sup> “Colloquio” è un termine di origine latina, composto da “cum” e “loqui” che letteralmente si traduce con “parlare con”. Ciò comporta che le persone parlino tra di loro e che per comprendersi devono ascoltarsi. Nel caso del servizio sociale, l'ascolto assume una valenza molto particolare perché significa mettere l'altro nelle condizioni di appropriarsi della concezione di malessere e benessere propria dell'altra persona. Cfr Campanini A., *Colloquio* (voce) in Campanini A. (diretto da), *Nuovo dizionario di servizio sociale*, Carocci, Roma, 2013, pp. 139-145.

<sup>378</sup> Ziliani A., Rovai B., *op. cit.*, pp. 90-94.

<sup>379</sup> *ivi*, p. 94.

<sup>380</sup> Ziliani A., Rovai B., *op. cit.*, p. 102.

sulle modalità di accesso ad essi. Devono essere finalizzati, inoltre, a fornire aiuto alla persona per il corretto utilizzo delle informazioni ricevute<sup>381</sup>.

- **colloqui valutativi:** finalizzati all'elaborazione di una valutazione professionale. Essi non hanno un lungo seguito e sono la base per l'elaborazione di eventuali progetti di intervento. Hanno l'obiettivo di restituire alla persona gli elementi della valutazione stessa, illustrandone il percorso e i motivi che la sostengono.
- **colloqui di negoziazione:** l'obiettivo di questo colloquio è quello di raggiungere un accordo tra le due parti che hanno punti di vista differenti sul modo di vedere o di affrontare una situazione problema o la sua risoluzione. L'assistente sociale assume la funzione di "mediatore", ha cioè il compito di aiutare ciascuna parte a esporre con chiarezza la propria posizione e di evidenziarne i possibili elementi di accordo.
- **colloqui di trattamento psicosociale:** rappresentano la realizzazione di progetti di aiuto metodologicamente ordinati per la rimozione del disagio dell'individuo operando sul suo contesto di vita.
- **colloqui terapeutici:** tendono a effettuare un cambiamento nella persona, migliorandone la rispondenza alle aspettative sociali; l'assistente sociale utilizza i principi e le tecniche derivanti dalla psicologia spesso in collaborazione con altri professionisti (psicologi, psichiatri, etc.)
- **colloqui di indagine psicosociale:** sono quelli mirati a una inchiesta eziologica accurata, con prognosi del problema; in genere vengono effettuati su richiesta degli organi giudiziari in seguito alla segnalazione di elementi di grave rischio e/o pregiudizio presenti nella situazione.
- **colloqui di consulenza:** sono deputati a fornire chiarimenti e pareri professionali ai cittadini, a organi giudiziari, scolastici, istituzioni socio-sanitarie, colleghi e altri operatori. Si rendono necessari nei percorsi di aiuto diretti alle persone o in progetti integrati che necessitino di collaborazione professionale anche limitatamente a tematiche specifiche<sup>382</sup>.

Partendo dalla considerazione etimologica che "colloquio" è un termine di origine latina, composto da "cum" e "loqui" che letteralmente si traduce con "parlare con"<sup>383</sup>, nel contesto del colloquio di servizio sociale, "parlarsi" significa allo stesso tempo "comprendersi" e per comprendersi è necessario "ascoltarsi". Il colloquio professionale infatti non è una conversazione in cui vi è solamente uno scambio di parole tra soggetti che comunicano; in una relazione professionale l'ascolto assume una valenza molto particolare: deve essere **ascolto attivo** e partecipe, nel rispetto

<sup>381</sup> Anfossi L., op. cit., pp. 555-558.

<sup>382</sup> Ziliani A., Rovai B., op. cit., pp. 102-104.

<sup>383</sup> Ibidem, p. 89.

dei tempi necessari per elaborare le risposte e nel riconoscimento della difficoltà del dover lasciare spazio all'emotività delle parole. Tutto ciò in prospettiva della costruzione di una relazione empatica, bidirezionale ed entropatica<sup>384</sup> in cui cioè l'assistente sociale deve riuscire ad appropriarsi della concezione di malessere e benessere propria dell'altra persona. Allo stesso tempo il colloquio è un ascolto attento e pronto a cogliere il significato del linguaggio verbale e non verbale e il significato del silenzio<sup>385</sup>.

Durante il colloquio, infatti, richiede attenzione quanto viene affidato alla **comunicazione non verbale** per rafforzare o smorzare il contenuto della stessa. Elementi significativi sono così:

- la *postura*, che può segnalare chiusura o apertura, dominanza o sottomissione, disponibilità o supponenza, ostilità o amicalità, i *gesti* delle mani, della testa, dei piedi;
- le *reazioni emotive* evidenti come il rossore delle gote;
- la *tonalità* della voce, la cantilena, le inflessioni dialettali, l'enfasi sulle parole: per esempio chi sottolinea enfaticamente tutte le proprie parole è imbarazzato e chi ride delle proprie battute chiede assenso e sostegno;
- la *mimica facciale* che segnala dei messaggi di approvazione o di disaccordo<sup>386</sup>.

Durante il colloquio sono poi importanti la trasmissione della stima e della **fiducia** sulle possibilità e sulle risorse proprie della persona, l'attenzione a non squalificare quest'ultima cambiando argomento o facendo altro mentre essa sta parlando e, da ultimo, non per importanza, la comunicazione non giudicante, che allontana tutti quei modi di esprimersi che danno l'impressione di voler etichettare, minimizzare o criticare<sup>387</sup>.

Sia che il colloquio avvenga all'interno del servizio o all'esterno in uno spazio diverso da quello dell'ufficio dell'assistente sociale (come per esempio la scuola, il carcere, gli spazi privati dell'utente come la propria o l'altrui casa o il luogo di lavoro, il reparto di degenza ospedaliera, luoghi pubblici come bar o patronati parrocchiali, etc.) esso deve essere sempre formalmente

---

<sup>384</sup> Il termine "entropatico" è mutuato dalla filosofia ed è molto utilizzato in pedagogia. Husserl ha spiegato il concetto di "entropatia", definendolo come l'attitudine di trasferire all'altro le sensazioni e le idee che il soggetto avverte in esso. Crf Bello A., *La questione dell'«altro»: movendo da Edmund Husserl* in Iannotta D. (a cura), *Pensare la differenza*. Incontri, Effatà Editrice, Torino, pp. 66-77. In ambito pedagogico si parla di stile educativo improntato all'entropatia, considerando l'entropatia una tecnica pedagogica volta a cogliere la visione del mondo del bambino, nella quale è presente la sua interpretazione soggettiva. L'intervento educativo non può che partire da quest'ultima. (...) Così importante dal punto di vista *educativo*: l'*entropatia* non può non implicare un atteggiamento interpretativo, poiché il mettersi nei panni dell'altro presuppone l'interpretazione di quali siano il suo stato e le sue condizioni *di* carattere affettivo e mentale. Crf Bertolini P., *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*, Edizioni Erikson, Trento, 2006, p. 12.

<sup>385</sup> Allegri E., Palmieri P., Zucca F., *Il colloquio nel servizio sociale*, Carocci Faber, 2006, p. 76.

<sup>386</sup> Ziliani A., Rovai B., *op. cit.*, pp. 80-84.

<sup>387</sup> Allegri E., Palmieri P., Zucca F., *op. cit.*, pp. 63-64.

organizzato in uno **spazio** e in un tempo circoscritti<sup>388</sup>, deve essere condotto nel rispetto della *privacy* dell'utente e del suo diritto a fruirne positivamente e costruttivamente. Cellentani sottolinea come per "spazio del colloquio" non si intenda meramente il luogo fisico, ma il "contesto", "ambiente", "*setting*", composto sì dallo spazio tangibile, ma anche dallo spazio mentale che viene messo a disposizione dall'assistente sociale per condurre il colloquio stesso<sup>389</sup>. Per quanto riguarda lo spazio, esso è definito da veri e propri "marcatori"<sup>390</sup>, da considerarsi come variabili determinanti nella creazione di un clima di fiducia tra assistente sociale e utente. I marcatori che maggiormente influenzano il dispiegarsi del colloquio sono la porta (che deve stare chiusa), il telefono e il cellulare (che devono restare staccati o impostati in modalità silenziosa) e l'eventuale presenza di persone terze non coinvolte<sup>391</sup>. Con particolare riferimento ai colloqui che avvengono all'interno del servizio, sono da considerarsi "marcatori" anche l'arredamento e la disposizione dei mobili. La scrivania, per esempio, è un elemento la cui presenza non è né imparziale, né neutrale. Non c'è univocità rispetto alla sua interpretazione metaforica: infatti, può essere considerata un marcatore che più o meno rende evidente un confine, fisico e mentale, e che sottolinea l'asimmetria della relazione e del potere tra assistente sociale e utente; una barriera inutile, se non addirittura pericolosa, perché potrebbe impedire la creazione della fiducia e quindi inficiare l'avvio della relazione d'aiuto. A prescindere dalla sua posizione, ma in via del tutto subordinata all'essere ordinata, pulita, sobria e non stracolma di cartelle, la scrivania è altresì una forma di comunicazione di professionalità, competenza e preparazione che si dà all'utente. Allo stesso tempo è uno strumento di lavoro che dipende soprattutto dallo stile di conduzione dei colloqui da parte dell'assistente sociale che la adotta e la adatta sulla base della consapevolezza rispetto alle proprie resistenze e ai propri pregiudizi, ma anche a partire dalle proprie preferenze e dagli elementi che gli consentono di sentirsi maggiormente a proprio agio<sup>392</sup>.

D'altra parte, il colloquio di servizio sociale si contraddistingue anche per l'**asimmetria** di posizione degli interlocutori<sup>393</sup>. Seppure il professionista e l'utente si influenzino reciprocamente, queste due figure non sono mai sullo stesso piano: la regia che conduce e accompagna è sempre sociale del primo. L'utente racconta e l'assistente sociale assume il compito di assicurare l'inizio e la fine, la scelta dei temi del colloquio e agevola inoltre la persona che ha dinanzi ad organizzare e a

---

<sup>388</sup> Ibidem, pp. 26-32.

<sup>389</sup> Cellentani O., *op. cit.*, pp. 148-149.

<sup>390</sup> Materiale ISA tratto dalla pagina personale della professoressa Oletto Serenella. Crf <http://static.unive.it/isa/index/docente/persona/5592952/elementId>.

<sup>391</sup> Allegri E., Palmieri P., Zucca F., *op. cit.*, pp. 26-28.

<sup>392</sup> Ibidem, p. 27.

<sup>393</sup> Ibidem, p. 43.

ordinare le informazioni, la sollecita a reperirne delle altre, a vagliare le soluzioni già tentate e non necessariamente sperimentate.

Per quanto riguarda il **tempo** del colloquio, Ziliani e Rovai da un lato e Allegri, Palmieri e Zucca dall'altro sottolineano che la sua durata dipende dallo scopo del colloquio medesimo e dagli argomenti da trattare<sup>394</sup>, oltretutto dalla capacità soggettiva dell'assistente sociale di mantenere costante l'attenzione e lo svolgimento emotivo. Il tempo, dunque, è un vincolo da rispettare per gestire al meglio il colloquio e anche per disporre di una parte (tra un colloquio e l'altro) per la registrazione e per il "recupero" del professionista<sup>395</sup>. Darsi un tempo nel colloquio è un'indicazione metodologica importante, perché se il tempo è troppo limitato o se è troppo dilatato non può realisticamente consentire al professionista la comprensione dei livelli di comunicazione e dei significati che si muovono entro questi livelli.

Un altro elemento che contraddistingue il colloquio è l'insieme di **norme**, competenze e modalità nel quale e per il quale il professionista opera e di cui deve essere cosciente in tutte le fasi del processo di aiuto, si tratta del cosiddetto. "mandato istituzionale"<sup>396</sup>.

Considerato che il colloquio non è un'interazione occasionale, particolarmente importante è la fase della sua preparazione preliminare nella quale l'assistente sociale considera i contenuti e il contesto in cui il colloquio si colloca: dagli obiettivi, alle aree da sondare, alle informazioni da ricercare, agli aspetti relazionali da chiarire. Sempre nella **fase preparatoria**, è necessario che l'assistente sociale ipotizzi quali informazioni dovrà dare e quindi si prepari in questa direzione, scelga poi dove svolgere il colloquio, decida se coinvolgere altre persone (o significative per l'utente, o colleghi, o altri professionisti), definisca i tempi e presupponga dei supporti come la cartella sociale e dei *depliant*<sup>397</sup>. Dopo la preparazione, vi è lo **svolgimento** vero e proprio che consta di una fase iniziale, di una centrale e di una conclusiva. Poiché il colloquio è uno strumento professionale, è necessario documentarlo per renderlo visibile e lasciarne traccia: l'assistente sociale, lo registra infatti per iscritto nel diario della cartella sociale, seguendo generalmente un ordine nella stesura<sup>398</sup>. Durante la

---

<sup>394</sup> I testi di servizio sociale indicano come tempo "ideale" per un colloquio tra i quarantacinque ed i sessanta minuti (Campanini), o tra la mezz'ora e l'ora e mezza (Ziliani e Rovai), o che non dovrebbe superare i cinquanta-cinquantacinque minuti (Bartolomei Passera). Crf, Bartolomei A., Passera A. L., *op. cit.*, p. 210; Campanini A., *L'intervento sistemico. Un modello operativo per il servizio sociale*, Carocci, 2002, p. 160; Ziliani A., Rovai B., *op. cit.*, p. 107.

<sup>395</sup> Allegri E., Palmieri P., Zucca F., *Il colloquio nel servizio sociale*, Carocci Faber, 2006, pp. 26-32; Ziliani A., Rovai B., *op. cit.* p. 107.

<sup>396</sup> Materiale ISA tratto dalla pagina personale della professoressa Oletto Serenella. Crf <http://static.unive.it/isa/index/docente/persona/5592952/elementId>.

<sup>397</sup> Campanini A., *L'intervento sistemico. Un modello operativo per il servizio sociale*, Carocci, 2002, pp. 150-162.

<sup>398</sup> Durante la registrazione scritta del colloquio viene dato spazio ai dati di contesto (la data, le persone presenti, il luogo e lo scopo, gli argomenti trattati), agli argomenti trattati, alla definizione del problema, alle differenti posizioni

fase iniziale l'utente viene accolto e vengono considerati con lui gli obiettivi, viene riassunto quanto precedentemente accaduto (se non si tratta del primo incontro), vengono condivise – se ci sono – le informazioni raccolte in altri contesti e da altri professionisti che collaborano in *équipe* con l'assistente sociale. Successivamente, durante la fase centrale, si sviluppano i contenuti decisi rispetto agli obiettivi definiti. Bisogna riuscire a mantenere il fuoco sul tema, eludendo slittamenti, garantendo però un certo grado di flessibilità, in modo tale da essere abili a valutare di volta in volta la possibilità di modificare gli argomenti da trattare, se in quel momento si ritiene che sia funzionale agli obiettivi del processo di aiuto. In questa fase sono da controllare le *buone domande*, *domande aperte* che invitano a parlare al posto di rispondere con un sì o con un no e che lasciano l'iniziativa all'utente rispetto all'organizzazione del discorso<sup>399</sup>, si stimolano le persone a parlare attraverso le frasi-invito, attraverso *feedback* positivi sugli obiettivi raggiunti e *feedback* negativi, utili per aiutare la persona a vedere le proprie difficoltà: l'assistente sociale deve rendere possibile l'emersione del problema, la sua messa a fuoco e l'instaurazione di un clima di fiducia e di un patto in cui l'utente racconta e il professionista conduce e accompagna. In questo processo l'assistente sociale non può sottrarsi (e non può consentire che l'utente si sottragga!) dall'affrontare gli argomenti spiacevoli e i contenuti emotivamente carichi, come per esempio il maltrattamento, l'incesto, la separazione, le malattie terminali, etc. Sempre restando in tema di emozioni, l'assistente sociale deve portare avanti il colloquio anche di fronte e con utenti che possono suscitare in lui rabbia, antipatia o che possono metterlo in difficoltà. A questo proposito, come evidenzia Campanini, è chiaro che l'assistente sociale, oltre ad avere sviluppato un buon livello di conoscenze e di tecniche, deve avere approfondito la sua consapevolezza rispetto alle difficoltà che può incontrare a fronte di circostanze che risvegliano ansie derivanti da situazioni personali e ambientali, presenti e passate, che lo possano coinvolgere sul piano emotivo<sup>400</sup>. Infine, durante la fase conclusiva, si ricapitola quanto di significativo è emerso, si restituiscono i messaggi ricevuti, aiutando gli utenti a rivederne i contenuti e le emozioni suscitate, si mette l'accento sul contratto e sugli impegni reciproci e, a meno che non si tratti di un colloquio in un contesto informativo o di conclusione del processo di aiuto, si fissa un nuovo appuntamento. La fase conclusiva tuttavia spesso tende a dilatarsi rispetto a quanto si preventiva: di frequente è alla fine del colloquio che si accalcano aspetti rilevanti del problema, segnali di ansia e a volte anche nuove chiavi di lettura. In questa circostanza, piuttosto che estendere

---

esprese, ai programmi ed eventuali compiti attribuiti, al clima emotivo, alle interazioni verbali e non verbali, agli scambi relazionali con l'assistente sociale e con gli altri operatori co-conduttori del colloquio (se ci sono) e tra i partecipanti al colloquio, alle ipotesi e alle strategie di proseguo del processo di aiuto. Crf Ziliani A., Rovai B., *op. cit.*, pp. 107-108.

<sup>399</sup> Per *buone domande* si intende: domande aperte per invitare a parlare, dare attenzione, incoraggiare, ripetere, riflettere, riassumere, riformulare. Crf Allegri E., Palmieri P., Zucca F., *Il colloquio nel servizio sociale*, Carocci Faber, 2006, p. 53.

<sup>400</sup> Campanini A., *op. cit.*, p. 150.

il colloquio, risulta però utile per la relazione che l'assistente sociale annoti in modo formale nel diario gli ulteriori dati e le interpretazioni, li riformuli e li riproponga in modo organico all'utente, con l'impegno di riflettere ed approfondirne il significato nell'intervallo di tempo disponibile tra un colloquio e l'altro. In questo modo si dà un rimando positivo all'utente e lo si informa di aver accolto la comunicazione, ma ugualmente si rimarcano la professionalità, i ruoli asimmetrici e si definiscono le regole successive. Se l'assistente sociale decide di intraprendere questa strada, deve essere cosciente delle proprie responsabilità e soprattutto di non potere disattendere le aspettative dell'utente: il professionista coerente avvierà il colloquio successivo a partire dalla riflessione maturata<sup>401</sup>.

Dichiarare il dovere dell'assistente sociale di concedere lo spazio all'utente corrisponde al mettere in evidenza che **la comunicazione deve essere basata sulla comprensione e non sul giudizio**, in funzione del rispetto per l'utente e per consentirgli di non avere molte resistenze, di aprirsi anzi in un dialogo costruttivo, di instaurare un rapporto significativo basato sulla fiducia.

Con il colloquio l'assistente sociale si proietta verso l'utente e verso la sua situazione, composta di azioni, ma anche di persone, di relazioni e di luoghi, per carpire anche quelle informazioni che corrispondono alla lettura e alla rappresentazione da parte dell'utente stesso della propria situazione. Tali informazioni vanno accolte e riconosciute con l'obiettivo di utilizzarle come il punto di partenza per approfondire i punti di forza della persona e dell'ambiente, per sostenere l'utente e incoraggiare la sua autodeterminazione<sup>402</sup>.

Affinché il colloquio possa risultare significativo, va data rilevanza alla **relazione empatica** evitando distacco e freddezza. Dinanzi all'incognita dell'essere umano, il colloquio non può essere affrontato attraverso un percorso lineare e preconfezionato. Deve esserci, certo, un contenitore di riferimento, una cassetta degli attrezzi a disposizione e pronta per l'uso, tuttavia non si possono calcolare *ex ante* gli imprevisti e tantomeno sapere a priori quale attrezzo verrà utilizzato per primo.

### **2.6.2. La visita domiciliare**

Poiché il servizio sociale centra il proprio intervento sulla persona, è importante per l'assistente sociale potere recuperare informazioni per arricchire quanto più possibile il quadro storico individuale e i diversi processi che influenzano i rapporti tra l'utente e il suo ambiente vitale<sup>403</sup>. A tal proposito viene in aiuto la visita domiciliare, una forma particolare di colloquio che si svolge in uno spazio diverso da quello istituzionale, ovvero presso il domicilio dell'utente: in questa circostanza la casa assume temporaneamente una funzione diversa da quella abituale, a metà tra

---

<sup>401</sup> Ziliani A., Rovai B., *op. cit.*, pp. 96-97.

<sup>402</sup> *Ibidem*, pp. 49-50.

<sup>403</sup> Andrenacci R., *La visita domiciliare di servizio sociale*, Carocci fabero, Roma, 2009, p. 71.

pubblico e privato. Come sottolineano Ziliani e Rovai, *la casa racconta chi ci abita*, nel senso che essa non è solo uno spazio, ma anche una struttura temporale, emotiva ed affettiva che possiede dimensioni morali ed estetiche.<sup>404</sup> La scelta di effettuare una visita domiciliare può essere dettata dal fatto che ci sia la necessità di incontrare una persona con mobilità ridotta, oppure dal fatto che il professionista intenda raccogliere informazioni rispetto alla situazione generale, approfondire la comprensione diagnostica del caso, osservare e, sovente, controllare l'ambiente familiare<sup>405</sup>.

La cultura della visita domiciliare affonda le sue origini in epoche lontane e si riferisce a diversi filoni di pensiero:

- il *caritativo/assistenziale/religioso*, praticato dalle diaconesse agli infermi nei primi secoli del cristianesimo per portare loro soccorso, già a quel tempo preparato ed effettuato a partire da obiettivi precisi;
- il *medico-diagnostico*, secondo cui la visita domiciliare è lo strumento di conoscenza per saperne di più rispetto all'utente e per completare il quadro valutativo nonché per una migliore strutturazione della relazione, si diffonde in particolare a partire dagli inizi del '900, quando nasce la figura professionale dell'assistente sanitaria visitatrice;
- il *politico-terapeutico*, che si sviluppa intorno agli anni '50 del Novecento, quando viene attribuita un'alta funzione terapeutica alla visita domiciliare. Fin dalle origini del servizio sociale, la visita domiciliare ha assunto una valenza peculiare poiché fondata sulla maturata consapevolezza che, per poter aiutare efficacemente una persona, è necessaria una conoscenza di ciò che costituisce la sua vita e le sue relazioni, osservando e ascoltando le concrete situazioni<sup>406</sup>.

Alla luce di questa consapevolezza oggi la visita domiciliare è diventata uno degli “*strumenti professionali in senso specifico*”<sup>407</sup>.

Andrenacci individua le fasi della visita domiciliare: *la preparazione, il percorso verso il domicilio, l'accoglienza, il colloquio, la conclusione e i saluti*:

- *La preparazione*: al pari del colloquio nell'istituzione, la visita domiciliare si prepara, si definiscono gli obiettivi da perseguire e non si improvvisa<sup>408</sup>. Durante la preparazione l'assistente sociale deve tenere in considerazione che questo strumento richiede un alto dispendio di tempo e per tale motivo deve essere attentamente pianificato rispetto alla

---

<sup>404</sup> Ziliani A., Rovai B., *op. cit.*, pp. 108-110.

<sup>405</sup> Andrenacci R., *op. cit.*, pp. 73-74.

<sup>406</sup> Cellentani O., *op. cit.*, pp. 152-156.

<sup>407</sup> *ivi*, p. 156.

<sup>408</sup> Talora le visite domiciliari vengono effettuati con altri operatori, per cui necessitano di un'adeguata preparazione congiunta del colloquio e dell'osservazione.

programmazione complessiva dei tempi di lavoro<sup>409</sup>. Prima di effettuarla, va sempre annunciata e motivata alla famiglia, con la quale ci si accorda sull'appuntamento, rispetto alla data e orari precisi. Tutto ciò viene fatto con l'intento di considerare quale significato può avere la visita domiciliare per l'utente e comprendere, successivamente, come la persona si è preparata in vista della stessa<sup>410</sup>.

- *Il percorso verso il domicilio*: corrisponde al percorso che l'assistente sociale compie in direzione del domicilio, dall'ufficio al quartiere alla casa. Questa fase è caratterizzata dalla rilevazione, attraverso la tecnica dell'osservazione, di specifiche informazioni inerenti il contesto socio-ambientale in cui è collocata l'abitazione.
- *L'accoglienza*: si riferisce al momento in cui avviene l'incontro tra l'assistente sociale e l'utente e/o i familiari dell'utente. È importante che nel corso di questa fase l'attenzione del professionista sia focalizzata su: chi accoglie, dove accoglie, come accoglie, come accede al domicilio; dove prosegue l'incontro, chi sceglie il dove, chi sono i partecipanti. La fase dell'accoglienza consente all'assistente sociale di accedere a una parte della dimensione privata e intima dell'utente e di costruire le condizioni propedeutiche allo svolgimento del colloquio, passando dal ruolo di estraneo *tout court* a quello di estraneo di fiducia. In questa circostanza diventa significativa l'interazione dal vivo nell'ambito del quotidiano, in cui chi ci abita ha sviluppato pensieri ed emozioni: l'attività del professionista si esplica allora non solo nella relazione, ma anche – e soprattutto – nell'osservazione dell'ambiente e di tutte le sue caratteristiche.
- *Il colloquio*: è la fase centrale della visita domiciliare, quella in cui la comunicazione tra assistente sociale e utente è finalizzata all'obiettivo e caratterizzata da azioni di ascolto, di informazione nel senso di dare, ricevere e restituire informazioni. Prima di avviare il colloquio è importante definire/individuare i partecipanti. Si tratta di un'azione che non viene agita dall'assistente sociale, ma da coloro che ricevono la visita. A differenza dei colloqui in ufficio, in cui l'assistente sociale ha sotto controllo l'ambiente fisico e i supporti utili, i colloqui svolti a domicilio comportano la possibilità di imbattersi in imprevisti.
- *La conclusione e i saluti*: questa fase è caratterizzata dalla sintesi elaborata, e verbalmente rappresentata, dall'assistente sociale che restituisce pertanto i contenuti del colloquio, dalle

---

<sup>409</sup> Gristina D. A., *La visita domiciliare nel servizio sociale*, in "Prospettive Sociali e Sanitarie", n. 1, 1996; Solimano M., *La visita domiciliare: uno strumento di lavoro per l'assistente sociale*, in "La Rivista di servizio sociale", ISTISS, Roma, n. 2, 1996.

<sup>410</sup> Ziliani A., Rovai B., *op. cit.*, p.109.

considerazioni dei partecipanti e dell'utente, dagli accordi e dai saluti con particolare attenzione da parte di chi vengono fatti e da come vengono fatti<sup>411</sup>.

### 2.6.3. Documentazione

La documentazione è l'insieme dei dati che costituiscono materiale d'informazione perché utili ad attestare, comprovare e dimostrare il lavoro dell'assistente sociale, rendendolo visibile, lasciandone traccia e rendendo percepibile a chi legge il senso del lavoro dei professionisti. Come mette in evidenza Bini, l'operazione di documentazione si sviluppa attraverso la raccolta, la stesura e la classificazione del materiale e gli strumenti in questo senso più utilizzati dall'assistente sociale sono la cartella sociale, la registrazione del colloquio, la relazione della visita domiciliare, la relazione sociale, il verbale delle riunioni di *équipe*<sup>412</sup>.

#### La cartella sociale

La cartella sociale è il principale strumento di tipo informativo e gestionale usato nel servizio sociale, ovvero è la modalità utilizzata per raccogliere in modo selettivo e sistematico gli elementi significativi della documentazione professionale<sup>413</sup>. Essa può essere composta dalla *scheda di registrazione* dell'utente, in cui vengono riuniti tutti i dati personali del soggetto, come quelli anagrafici, quelli relativi alla sua situazione socioeconomica, abitativa, sanitaria e culturale, dal *contratto* stipulato tra assistente sociale e utente, dal *diario del caso*, che è la ricostruzione cronologica degli incontri, degli interventi effettuati, dei colloqui e delle visite domiciliari, delle telefonate e di tutti gli accadimenti salienti che riguardano il nucleo, dalla *registrazione e dalle trascrizioni dei colloqui*, dalle *relazioni* scritte sul caso, ovvero tutti quei documenti in cui l'assistente sociale riferisce del caso a interlocutori esterni al servizio, dai *verbali* delle riunioni di *équipe*, dall'elenco delle *risorse* disponibili e di quelle da reperire, dagli *atti amministrativi* e dalla *corrispondenza*<sup>414</sup>. La sua funzione è principalmente quella di disporre di dati e informazioni ordinate, a cui poter accedere e da poter integrare progressivamente; inoltre la cartella sociale facilita il lavoro di *équipe* e di collaborazione e integrazione con altri professionisti, nonché l'eventuale passaggio di un caso ad un altro operatore o la trasmissione del caso ad un altro servizio<sup>415</sup>. Infine la cartella sociale non risponde solo ad esigenze tecnico-professionali, ma anche ad esigenze di carattere amministrativo: rende visibile e legittima la presa in carico, con conseguente attribuzione di responsabilità professionale ed istituzionale nel processo di aiuto

---

<sup>411</sup> Andrenacci R., op. cit., pp. 78-83 e pp. 91-108.

<sup>412</sup> Bini L., *Documentare nel servizio sociale. Manuale di scrittura per gli operatori*, Carocci Faber, Roma, 2005, pp. 97-102.

<sup>413</sup> Ziliani A., Rovai B., op. cit., p. 120.

<sup>414</sup> Riccucci M., *Scrivere per il servizio sociale*, Carocci Faber, Roma, 2009, pp. 57-58.

<sup>415</sup> *Ibidem*, p. 61.

attivato; se sistematicamente compilata, insieme a tutte le altre cartelle del servizio, può diventare uno strumento di monitoraggio dell'evolversi dei bisogni sociali ed individuali, dei fenomeni emergenti e del modificarsi della domanda sociale. Finalizzare in questo senso la cartella sociale alle attività conoscitive, oltre che a quelle operative, aiuta l'operatore e il servizio nel suo complesso a valutare i risultati degli interventi da un lato e a programmare le attività in senso preventivo dall'altro<sup>416</sup>.

### La registrazione del colloquio e relazione della visita domiciliare

La registrazione del colloquio (o della visita domiciliare) viene annotata sul diario presente nella cartella sociale<sup>417</sup>. La registrazione possiede una duplice natura, burocratica e operativa. È di natura burocratica, perché è afferente alla posizione dell'utente rispetto al servizio e di natura operativa perché consente di fare memoria di un incontro. Registrare significa riportare le dinamiche, verbali e non, di quanto è avvenuto durante lo stesso. Può trattarsi di una registrazione molto fedele, con indicazioni precise rispetto alle domande poste e alle risposte ricevute, oppure di una relazione più blanda<sup>418</sup>. La scelta di una modalità piuttosto che dell'altra dipende dagli obiettivi, dal contesto e dagli interlocutori e, a prescindere da essa, la registrazione deve risultare comprensibile, chiara e completa anche a chi non ha partecipato al colloquio o alla visita domiciliare stessa. Tralasciando la modalità di stesura, per registrare in maniera efficace ci si deve chiedere che cosa esattamente si intende registrare e qual è l'obiettivo della registrazione. Bisogna inoltre concentrarsi, prendere appunti riportando le parole chiave – utili in seguito per la rielaborazione. Essendo la registrazione un atto a cui l'utente non può avere accesso, si devono descrivere, oltre agli accadimenti, anche le emozioni proprie, l'interpretazione delle emozioni altrui, le riflessioni sulle strategie da intraprendere, le ipotesi e le supposizioni avanzate<sup>419</sup>. Come mette in evidenza Sicora, l'abitudine alla registrazione – tra i tanti vantaggi che essa comporta – aumenta anche la capacità di riflessività (come filtro per acquisire quanto accaduto), la capacità di definire i criteri di valutazione e gli indicatori osservati<sup>420</sup>.

### La relazione scritta

La relazione scritta di servizio sociale è la tipologia più importante e significativa di documentazione sul piano professionale e rappresenta lo strumento di comunicazione destinato a far circolare informazioni pertinenti per fini organizzativi e/o politico-amministrativi, per esigenze amministrativo-gestionali, o per trasmettere ad altri servizi specifiche informazioni necessarie nel

---

<sup>416</sup> Riccucci M., op. cit., p. 62.

<sup>417</sup> Andrenacci R., op. cit., pp. 112-115.

<sup>418</sup> Campanini A., op. cit., pp. 162-163.

<sup>419</sup> Ziliani A., Rovai B., op. cit., p. 128.

<sup>420</sup> Sicora A., op. cit., pp. 71-72.

quadro degli interventi posti in atto con il processo di aiuto<sup>421</sup>. La relazione è un testo argomentativo e pertanto è sempre finalizzata ad un obiettivo esatto e costituisce un documento di interpretazione del caso. Viene scritta per convincere qualcuno “di” o “a far” qualcosa, oppure per chiedere l’autorizzazione a procedere con un intervento o ad erogare un aiuto oppure per consentire a terzi che venga intrapresa un’azione<sup>422</sup>.

Il destinatario in genere è esterno al servizio, di solito è un’autorità competente, medica, giuridica o politica, come per esempio il Tribunale per i minorenni, il personale medico di un ospedale, il preside di una scuola, l’ufficio di gestione dell’erogazione di un servizio come l’energia elettrica, etc. La relazione instaura in questo senso un rapporto tra istituzioni e per tale motivo la sua stesura è un atto complesso che non ha la struttura di un riassunto in cui si evidenziano essenzialmente i punti salienti, ma una struttura interpretativo-analitica, in cui è definito con precisione lo scopo della relazione stessa<sup>423</sup>.

Nella sua stesura ci si avvale della documentazione prodotta in precedenza, quale la registrazione dei colloqui, il diario del caso, la corrispondenza tra membri dell’*équipe* e tra servizi, etc., selezionando le informazioni ritenute imprescindibili. Durante questa fase è importante chiedersi se si hanno sufficienti elementi conoscitivi da fornire per contribuire alle decisioni, quali sono le informazioni necessarie da procurare e quali invece quelle ridondanti, se quelle utili che si intende comunicare sono sufficientemente legittimate. Altre due ulteriori domande riguardano la comprensione di che cosa interessa sapere al destinatario e le modalità per trasformare gli elementi raccolti in un’esposizione chiara e organizzata. La relazione deve permettere a chi la riceve di comprendere il punto di vista dell’assistente sociale e metodologicamente il nodo è rappresentato dall’analisi dei significati attribuiti alle vicende, alle storie, alla relazione d’aiuto. Come sottolinea Bini, l’analisi ha il duplice scopo di ricostruire uno scenario individuale e contestuale e di permettere una valutazione<sup>424</sup>.

Per esempio nel caso di una relazione al Tribunale per i minorenni, è importante cercare di capire le necessità conoscitive del magistrato che la leggerà e che alla luce di ciò che vi è contenuto prenderà una decisione.

---

<sup>421</sup> Ducci V., *Come fare una relazione*, in “Rassegna di Servizio Sociale”, EISS”, Roma, n. 3/1988.

<sup>422</sup> Tipologie di relazione sociale individuate da Riccucci sono relazione di presentazione del caso, di valutazione (non si descrive solo ma si esprime una propria opinione in merito agli interventi da adottare), di segnalazione (si segnala all’organismo competente), di aggiornamento di richiesta ad esempio di svolgere un’indagine socio-familiare, di risposta. Cfr Riccucci M., *Scrivere per il servizio sociale*, Carocci Faber, Roma, 2009, p. 59.

<sup>423</sup> Ziliani A., Rovai B., *op. cit.*, pp. 125-126

<sup>424</sup> Bini L., *Documentazione e servizio sociale. Manuale di scrittura per gli operatori*, Carocci Faber, Roma, 2005, pag. 105.

La documentazione è il prodotto di una scrittura. Sebbene la scrittura venga a volte vista dai professionisti come un dovere gravoso, a momenti slegato dalle più concrete pratiche operative, un compito impegnativo che richiede molto tempo, che espone al rischio di critica, essa assume una funzione importante nel servizio sociale in quanto supporto e complemento alle svariate attività<sup>425</sup>. Come mette in evidenza Quaglia, la scrittura è il “prodotto immateriale quotidiano” che documenta i processi operativi e tiene memoria delle attività svolte nei diversi passaggi; la scrittura è un “segno che resta”, che consente una ricostruzione storica del caso dopo che sono stati messi insieme i vari tasselli e tra essi collegati; è lo strumento principe che sostiene la trasmissione delle informazioni tra gli operatori nel presente e nel corso del tempo<sup>426</sup>. In un’ottica di prassi-teoria-prassi, la scrittura diventa dunque funzionale sotto diversi punti di vista: è funzionale per ricavare conoscenze a partire dalle esperienze realizzate, è funzionale per elaborare in maniera riflessiva eventi, situazioni e percorsi vissuti nella pratica quotidiana; è funzionale per comprendere significati e per costruire indicazioni utili a future azioni.

Considerati questi aspetti costruttivi per lo sviluppo delle teorie per le pratiche di servizio sociale, si intende quindi sottolineare l’importanza della scrittura riflessiva e rielaborativa, della necessità della sua espansione e del suo potenziamento. Affinché questo possa verificarsi, occorre creare nei professionisti una competenza specifica dello scrivere e allo stesso tempo trovare spazi, tempi, motivazioni favorevoli alla sua realizzazione, investimenti di vario titolo capaci di stimolare queste produzioni.

---

<sup>425</sup> Quaglia S., *Perché la scrittura nei servizi sociali?* in “Animazione Sociale. Mensile per gli operatori sociali”, n. 276, ottobre 2013, p. 80.

<sup>426</sup> *ivi*, pp. 80-90.

## Capitolo 3 – L’educatore professionale

Gli articoli 1 e 2 del Decreto del Ministero della Sanità n. 520/98, noto anche come “Decreto Bindi”, definiscono l’educatore professionale come *“l’operatore sociale e sanitario che, in possesso del diploma universitario abilitante, attua specifici progetti educativi e riabilitativi, nell’ambito di un progetto terapeutico elaborato da un’équipe multidisciplinare, volti a uno sviluppo equilibrato della personalità con obiettivi educativo/relazionali in un contesto di partecipazione e recupero alla vita quotidiana; cura il positivo inserimento o reinserimento psico-sociale dei soggetti in difficoltà.*

*L’educatore professionale:*

*a) programma, gestisce e verifica interventi educativi mirati al recupero e allo sviluppo delle potenzialità dei soggetti in difficoltà per il raggiungimento di livelli sempre più avanzati di autonomia;*

*b) contribuisce a promuovere e organizzare strutture e risorse sociali e sanitarie, al fine di realizzare il progetto educativo integrato;*

*c) programma, organizza, gestisce e verifica le proprie attività professionali all’interno di servizi socio-sanitari e strutture socio-sanitarie-riabilitative e socio-educative, in modo coordinato e integrato con altre figure professionali presenti nelle strutture, con il coinvolgimento diretto dei soggetti interessati e/o delle loro famiglie, dei gruppi, della collettività;*

*d) opera sulle famiglie e sul contesto sociale dei pazienti, allo scopo di favorire il reinserimento nella comunità;*

*e) partecipa ad attività di studio, ricerca e documentazione finalizzate agli scopi sopra elencati”.*

*“L’educatore svolge l’attività professionale in strutture e servizi socio-sanitari e socio-educativi pubblici o privati, sul territorio, nelle strutture semiresidenziali, in regime di dipendenza o libera professione<sup>427</sup>.*

L’educatore professionale è quindi un operatore sociale e sanitario, abilitato alla professione in seguito al conseguimento della laurea di tipo triennale nella classe L-19 (Scienze dell’Educazione e della Formazione) o nella classe SNT/2 (lauree in Professioni Sanitarie della Riabilitazione presso la Facoltà di Medicina e Chirurgia). Nel corso del presente lavoro, secondo quanto affermato anche da ANEP (Associazione Nazionale Educatori Professionali) verrà utilizzato esclusivamente l’aggettivo *professionale* in riferimento alla figura dell’educatore, a prescindere da quale sia la sua

---

<sup>427</sup> Decreto del Ministero della Sanità 8 ottobre 1998, n. 520, “Regolamento recante norme per l’individuazione della figura e del relativo profilo professionale dell’educatore professionale”, ai sensi dell’articolo 6, comma 3, del Decreto Legislativo 30 dicembre 1992”, n. 502, G.U. n. 98, 24 aprile 1999.

formazione. L'ANEP infatti afferma che oggi “*entrambe le professioni di educatore vengono riconosciute con la denominazione di “Educatore Professionale”, siano essi impiegati nel lavoro socio-educativo in ambito pubblico, nell’ambito sanitario, nel terzo settore o, pur in modo ancora residuale, nella libera professione*”<sup>428</sup>. Secondo ANEP non esiste alcuna differenza operativa fra gli educatori professionali che lavorano in ambito sociale e socio sanitario perché di fatto la legge li riconosce tutti uguali. Il vero problema è piuttosto legato alla presenza di una definizione giuridica vaga e lacunosa di questa figura: manca cioè il riconoscimento formale dell’educatore quale professione definita in modo preciso e formata attraverso un solo percorso accademico<sup>429</sup>.

Dalla definizione (non molto esauriente) tratta dal Decreto Bindi si evince che l’educatore professionale è un operatore che non lavora da solo, ma in *équipe* multidisciplinari, che organizza e gestisce progetti e servizi educativi e riabilitativi in ambito socio-sanitario e che questi progetti sono rivolti a persone cosiddette “in difficoltà”, senza però che si connotino le difficoltà di queste persone nelle strutture e le aree e di intervento in cui questo operatore sociale e sanitario lavora.

Per comprendere meglio e più a fondo la figura dell’educatore professionale è indispensabile tentare un suo inquadramento sociale, storico e legislativo e parallelamente affrontare il tema della sua formazione e del suo riconoscimento.

### **3.1. Nascita ed evoluzione dell’educatore professionale**

Come altre professioni sociali, il lavoro dell’educatore professionale è nato prima sul campo, senza una precisa formazione, connotandosi sin dalle origini come mestiere di aiuto. Questa figura lavorava e interveniva come supporto su quella fascia di persone che in passato venivano definite “diverse” e che come tali dovevano essere corrette, recuperate o reinserte<sup>430</sup>. Con il passare del tempo è andata poi avvicinandosi sempre più alle problematiche legate alla malattia fisica e alle più diverse forme di disagio e di precarietà. Come mettono in evidenza diversi autori, prima degli anni Settanta, l’educatore era presente nei vari istituti, come per esempio quelli per minori oppure nelle carceri, era conosciuto con denominazioni differenti e per lui non era previsto un preciso percorso formativo. A partire dagli anni Settanta però, per quanto riguarda le politiche socio-sanitarie in Italia, si è passati dall’istituzionalizzazione alla centralità del territorio e all’importanza dei cosiddetti servizi “aperti”. In questo contesto l’operare dell’educatore ha acquisito poco alla volta maggiore rilevanza e visibilità sociale: concetti quali “prevenzione”, “autodeterminazione”,

---

<sup>428</sup> <http://www.anep.it/noiep.php?pageid=26>

<sup>429</sup> <http://www.anep.it/noiep.php?pageid=26>

<sup>430</sup> Miodini S., Zini M. T., *L’educatore professionale. Formazione, ruolo, competenze*, NIS, Roma, 1997, p. 14.

“partecipazione dell’utente ai progetti”, hanno iniziato a circolare anche tra i “non addetti ai lavori”. Tuttavia l’educatore restava ancora senza avere né una precisa definizione giuridica, la quale arriverà nel 1983 all’interno del Rapporto della Commissione Nazionale di Studio per la Definizione dei Profili Professionali e dei Requisiti di Formazione degli Operatori Sociali, né un proprio percorso formativo, che arriverà nel 1998 con il Decreto Bindi.

La poca chiarezza connotava anche i contesti in cui l’operatore si trovava a lavorare. Allora, come oggi, era impiegato in un’ampia gamma di servizi: sociali, assistenziali, sanitari, culturali, formativi, sia pubblici sia privati, rivolti a portatori di handicap, tossicodipendenti, alcolisti, soggetti con disagio mentale, malati terminali, minori e giovani, anziani, persone in stato di grave emarginazione, individui sottoposti a procedimento penale, immigrati<sup>431</sup>. Il suo lavoro si concretizzava nell’affiancamento, nella gestione della quotidianità, nell’osservazione e nell’ascolto di storie di vita frammentate e multiproblematiche in cui episodi, incontri, esperienze, si intrecciavano in modo solo apparentemente casuale. In sostanza era nato l’educatore per come lo si conosce oggi, tuttavia le sue competenze e gli ambiti operativi dovevano ancora essere messi nero su bianco. E per poterlo fare si necessitava non solo di una normativa, ma soprattutto di una definizione della sua formazione<sup>432</sup>.

### **3.2. La formazione di base e la legittimazione normativa**

Affrontare in poche pagine una ricostruzione oggettiva e circostanziata dell’evoluzione della formazione dell’educatore, dagli arbori ai giorni nostri, è un’operazione ambiziosa e probabilmente irrealizzabile. Per questo motivo ho deciso di limitare i riferimenti al periodo dagli anni del secondo Dopoguerra– a cui viene attribuito lo *status nascenti* delle prime sedi formative – ad oggi, nella consapevolezza di non potere essere esaustiva. In pochi decenni infatti è successo un po’ di tutto sui diversi scenari che hanno investito le politiche e le lotte sociali contro l’emarginazione e, con queste, le epistemologie di una possibile professione come quella dell’educatore tutta da costruire e da formare attorno ad un *corpus* teorico composito, ai rapporti con le istituzioni, ai rapporti con le altre professioni sociali, al rapporto con le organizzazioni di base e le organizzazioni sindacali.

Nel corso degli anni le storie di migliaia di educatori si sono intrecciate con dinamiche di cambiamento sociale e con dinamiche istituzionali. Per quanto riguarda le prima, come afferma Garena, gli educatori sono stati dapprima attivi protagonisti, già negli anni Sessanta “c’erano”,

---

<sup>431</sup> Per la collocazione lavorativa si veda ANEP (a cura), *L’educatore professionale*, Maggioli Editore, Santarcangelo di Romagna (RN), 2012, Gardella O., *L’educatore professionale. Finalità, metodologia, deontologia*, Franco Angeli, Milano, 2007; Maccario D. *L’educazione difficile. La didattica nei contesti socioculturali e assistenziali*, Carocci, Roma, 2009; Mazzucchelli F. (a cura), *Il mestiere dell’educatore*, Maggioli Editore, Santarcangelo di Romagna (RN), 2010; Oggioni F., *Il profilo dell’educatore. Formazione e ambiti di intervento*, Carocci Faber, Roma, 2014.

<sup>432</sup> Oggioni F., *op. cit.*, p. 13.

“agivano” e “si vedevano vicino ai più deboli”. Erano praticamente dentro gli interstizi delle nuove e vecchie povertà e precarietà, dentro e fuori dalle istituzioni totali e sul territorio a sperimentare forme inedite di servizio aperto. In maggioranza si trattava di educatori (uomini e donne) adulti maturati nell’esperienza dei movimenti partecipativi di base, impegnati anche al di fuori degli orari di lavoro e spesso investiti da forti aspetti di *vocazionalità*<sup>433</sup>. Per quanto riguarda l’intreccio con le dinamiche istituzionali, questi operatori erano in chiara difficoltà allora e sono in chiara difficoltà ancora oggi. All’inizio la fatica era legata esclusivamente allo “stare dentro” e “stare dietro” alle istituzioni di riferimento. Con il passare degli anni un altro aspetto ha iniziato ad essere fortemente percepito dagli educatori quale problema: la duplice mancanza di un percorso formativo obbligatorio e di una associazione professionale in grado di rappresentare effettivamente tutti gli educatori<sup>434</sup>.

É come se da parte dello Stato fosse scattata una sorta di delega fiduciaria agli enti e alle sedi formative, ad occuparsi di una formazione adeguata secondo però regole proprie e a battersi per salvaguardare dei modelli, faticosamente abbozzati per essere insegnati, ma che spesso non venivano neppure utilizzati e che quindi faticavano a divenire dottrina mettendo in pratica una vera e propria disconnessione tra le discipline teoriche insegnate e l’operatività richiesta sul campo. Alla luce di queste considerazioni e ritengo sia indispensabile definire i confini e la cornice entro cui collocare i contenuti della complessità appena indicata, fornendo una contestualizzazione della formazione dell’educatore professionale.

### **3.2.1. *Dagli anni del secondo Dopoguerra ad oggi***

Nella politica italiana, a differenza di quanto è avvenuto in altri paesi europei, la questione della formazione degli educatori nel periodo del secondo Dopoguerra viene assunta inizialmente in maniera molto dimessa, a fronte della devastazione del contesto postbellico. Davanti a migliaia di famiglie sfasciate, bimbi e adolescenti abbandonati e privi delle fondamentali condizioni di protezione-educazione-assistenza, fratture sociali profonde, guasti nell’intero sistema dei modelli educativi, guasti nelle coscienze, etc. il Ministero di Grazia e di Giustizia, l’ENAOLI (Ente Nazionale Assistenza Orfani Lavoratori Italiani) e l’ONMI (Opera Nazionale Maternità e Infanzia) si sono fatti carico di intervenire sostenendo l’esigenza di personale qualificato per assistere le migliaia di sfollati nei centri di ricovero e per avviare un’azione educativa negli istituti che

---

<sup>433</sup>Garena G., *La formazione di base dell’educatore: linee storiche ed evolutive*, in Mazzucchelli F. (a cura), *Il mestiere dell’educatore*, Maggioli Editore, Santarcangelo di Romagna (RN), 2010, pp. 39-76..

<sup>434</sup>Si sottolinea che nel corso degli anni le diverse associazioni che ci hanno provato non hanno avuto un buon risultato in termini di adesioni. Probabilmente a causa sia a causa sia delle differenze che via via si andavano manifestando nelle varie realtà operative sia del fatto che queste associazioni non erano riconosciute formalmente dalla legge.

ospitavano i minori abbandonati e rimasti orfani. Dapprima l'ONMI ha attivato due centri psico-medici-pedagogici sperimentali a Milano e a Roma, successivamente il Ministero di Grazia e di Giustizia ha istituito una scuola per "assistenti educatori" della durata annuale. Quest'ultima iniziativa è stata presto seguita dalla FIRAS (Federazione Italiana Religiose Assistenti Sociali) che ha fondato un percorso rivolto esclusivamente a religiose che già lavoravano o che sarebbero state assunte come educatrici negli Istituti affidati a congregazioni religiose per la rieducazione di ragazze minorenni<sup>435</sup>. In tutti gli anni Cinquanta l'istituzione totale contenitiva caratterizza la soluzione assistenziale per eccellenza e quindi i primi educatori si trovano a lavorare nei grandi brefotrofi, orfanotrofi, riformatori, istituti per ragazze madri, istituti per "subnormali", varie istituzioni di tipo manicomiale, estese strutture carcerarie per minori devianti, etc<sup>436</sup>.

Dall'esperienze di alcune di queste istituzioni<sup>437</sup> ha mosso i primi passi un dibattito sui modelli educativi praticati e su esperienze educative. Questo dibattito mosso dall'interno di chi attua la pratica si intreccia le prime riflessioni che fuoriescono dalle scuole di formazione per assistenti educatori e dei primi educatori formati. Nel 1953 nasce la prima associazione di educatori ANEGID (Associazione Nazionale degli Educatori per la Gioventù Disadattata) a cui aderiscono operatori inseriti presso gli istituti gestiti da enti nazionali e locali impegnati nell'assistenza a minori devianti e avvia dei percorsi formativi al suo interno. E soprattutto avvia una riflessione sulle esperienze riabilitative realizzate dagli operatori che vi aderiscono, al fine di ricercare omogeneità di intenti e avanzare la proposta di richiesta di una legge per l'ottenimento di un riconoscimento giuridico della professione e del diritto a una formazione specifica a livello superiore per lo svolgimento della funzione educativa. Attraverso l'ANEGID per la prima volta gli educatori costruiscono e formalizzano la loro professione, il loro ruolo e le loro competenze in uno statuto: è questo il primo profilo di educatore (limitato al settore della devianza minorile) cui gradatamente si sono ispirate le poche sedi formative che già c'erano e che di lì a poco sarebbero venute<sup>438</sup>.

---

<sup>435</sup>Crispoldi S., *Strumenti di ricerca per l'educatore sociale*, Morlacchi Editore, Perugia, 2008, p. 22.

<sup>436</sup>Ivi, p.23.

<sup>437</sup>Per esempio a Milano il "Marchiondi" e il "Martinitt", entrambi istituti minorili, il primo fondato per rispondere all'esigenza di cura e di supporto per minori difficili, il secondo per orfani.

<sup>438</sup>*L'educatore specializzato per la gioventù disadattata è un operatore che è qualificato a curare l'educazione dei giovani disadattati o in pericolo di disadattamento. Con questi ultimi si intendono i soggetti che, privi di valido ambiente familiare o minorati fisici o psichici o irregolari del comportamento, per un buon adattamento alla vita sociale sono bisognevoli di particolari cure mediche psicologiche, pedagogiche e sociali. Il ruolo dell'educatore specializzato consiste nel fornire al giovane disadattato un aiuto educativo personale attraverso una appropriata organizzazione della vita individuale, di gruppo e della comunità. In tal modo l'educatore surroga l'azione formativa della famiglia provvedendo di colmare le carenze affettive e pedagogiche e rappresentando i valori positivi, fare vivere al giovane esperienze utili al superamento delle sue difficoltà: favorisce e sollecita nel giovane l'assimilazione consapevole di una realtà umana e sociale esistenzialmente a lui più vicina, capace di fare maturare e sviluppare armonicamente la sua personalità. [...] Settori di intervento dell'educatore sono le istituzioni pubbliche o private che accolgono le diverse categorie di giovani disadattati o a rischio: centri di osservazione, villaggi e repubbliche di*

Poco alla volta, sono poi entrati in scena anche alcuni Enti, per esempio, nel 1960, a Milano è stato attivato l'ESAE (Ente Scuola Assistenti Educatori). Come mette in evidenza Peirone, l'obiettivo di questi primi centri di formazione per educatori era quello di rielaborare l'esperienza sul campo ed integrarla con dei contributi teorici, tenere monitorate le dinamiche relazionali tra gli operatori e gli utenti e sperimentare nuove metodologie e nuove tecniche per professionalizzare la relazione educativa<sup>439</sup>. Nel 1962 per la prima volta viene legittimata in Italia la professione di educatore con una legge che prevede la figura dell'educatore all'interno degli istituti di rieducazione dei minorenni al fine di osservare il comportamento e il trattamento rieducativo dei minori<sup>440</sup>. Poco alla volta, sulla base dell'esperienza dell'ESAE e sulla base di pressanti problemi emergenti<sup>441</sup> sorgono altre (poche) scuole per educatori a Brescia, a Torino, a Roma, in alcune realtà Toscane e a Bari, con l'impostazione di un percorso post licenza superiore di una durata triennale con rilascio di diploma e sempre poco alla volta alcune amministrazioni locali ed alcuni enti iniziano a prevedere nei loro organici la figura dell'educatore. Si tratta ad ogni modo ancora di esperienze isolate. Allo stesso modo si percepisce che non è ancora arrivato il tempo giusto per il decollo di questa figura: contrariamente a quanto avviene per le scuole per assistenti sociali, che in quegli stessi anni si diffondono su tutto il territorio nazionale, le scuole per educatori restano confinate alle poche e non riconosciute istituzionalmente realtà soprarichiamate, quasi a testimoniare che l'educatore risponde a una necessità parziale e localistica. La formazione dell'educatore, dunque, non viene inserita nel mondo universitario, il quale dal canto suo, resta sostanzialmente indifferente a questa situazione, ma rimane ancora relegata alle realtà private senza godere quindi di un ufficiale riconoscimento<sup>442</sup>.

Con l'istituzione delle Regioni a statuto ordinario avvenuta nel 1970 sorgono ulteriori esperienze formative il cui diploma rilasciato viene riconosciuto a livello regionale. Le esperienze maggiormente significative sono rappresentate dai corsi biennali e triennali torinesi della SFES<sup>443</sup> (Scuola di Formazione per Educatori Specializzati) e da quelli proposti dalle Scuole Regionali per Operatori Sociali del Comune di Milano, inserite dal 1975 nel Piano della Formazione Professionale

---

*ragazzi, focolari e case famiglie, istituti di recupero specializzati, istituti di rieducazione, istituti medico-psichico-pedagogici, pensionati.* Cfr Atti Congressi ANEGID, Roma, 1960. Cfr ANEGID, *L'educatore specializzato e la sua igiene mentale*, Atti Congressi ANEGID, Roma, 21 giugno 1960.

<sup>439</sup>Peirone M., *Accompagnare. L'esperienza formativa delle scuole italiane per educatori professionali*, in Brunori P., Peirone M., Poffa F., Ronda L., *La professione di educatore. Ruolo e percorsi formativi*, Carocci, Roma, 2001, pp. 31-38.

<sup>440</sup>Legge 10 ottobre 1962, numero 1494, *Riordinamento dei ruoli organici del personale addetto agli istituti di rieducazione dei minorenni*.

<sup>441</sup>I problemi emergenti a cui si fa riferimento sono per esempio l'infanzia abbandonata e tutta una serie di istanze critiche verso la scuola individuata come istituzione che esaspera lo svantaggio e produce emarginazione. In questo contesto nascono e si diffondono esperienze parallele o alternative all'istituzione scolastica tradizionale e si sviluppano metodologie attivistiche che promuovono l'istruzione dal basso come per esempio la scuola di Barbiana di don Milani.

<sup>442</sup>Oggionni F., *op. cit.*, pp. 57-62.

<sup>443</sup>Nel 1984 la SFES diventerà SFEP, Scuola di Formazione per Educatori Professionali.

della Regione Lombardia. In questa fase storica le sfide formative si espandono a macchia d'olio anche a fronte della progressiva chiusura delle istituzioni totali e a fronte delle esperienze dei servizi ad essi alternativi, quali le comunità alloggio, case famiglie, centri socio-terapeutici, centri di socializzazione, etc. Inoltre con lo sviluppo dell'ordinamento regionale diverse scuole per educatori vengono connesse a quelle di servizio sociale, le quali a quel punto prevedono due indirizzi: uno prevalentemente sociologico per quanto riguardava l'assistente sociale e un indirizzo sociologico e psico-pedagogico per la formazione dell'educatore da impegnare nei servizi territoriali pubblici e per quelle fasce di utenza comprendenti l'handicap, i disturbi psichici e la devianza sociale<sup>444</sup>. La grande novità è rappresentata dal fatto che accanto alle scuole regionali, proprio in quegli anni sono sorte a Roma due scuole universitarie per educatori di comunità, presso l'Università degli Studi La Sapienza e presso il Magistero Maria Santissima Assunta. L'aspetto significativo delle scuole per educatori in quegli anni non sta tanto nel numero e nella diffusione sul territorio nazionale, che tuttavia rimane concentrata prevalentemente nel Nord, ma nell'essere nate per iniziativa delle amministrazioni locali, segno questo del riconoscimento da parte dello Stato della necessità di rafforzare la professionalità degli educatori attraverso una formazione teorico-pratica e che prevedesse uno stretto legame con i servizi del territorio. Negli anni Settanta nascono anche i primi distretti socio-sanitari di base, si sperimentano e si diffondono servizi zionali sostanzialmente alternativi alle istituzioni totali, si creano quindi per gli educatori una serie di opportunità gestite dal sistema pubblico e, poi, via via anche dal privato sociale. E poco alla volta è proprio nell'ambito dei distretti socio-sanitari di base che si va delineando maggiormente la professione di educatore, il cui intervento non è più di carattere contenitivo, ma viene profilato come mezzo per valorizzare le risorse dei singoli e della collettività, per il recupero delle potenzialità residue dei soggetti in difficoltà, all'interno di questa nuova cultura di tutela della salute<sup>445</sup>. Il delineamento della figura professionale in questa fase storica è favorito anche dal fatto che l'educatore è una figura giovane (ovvero non ancora definita) e quindi a differenza di altre professioni riesce a rispondere meglio ai bisogni emergenti di questa altrettanto giovane e inedita organizzazione dei distretti socio-sanitari. Se da un lato questa flessibilità ha consentito di trovare presto una collocazione lavorativa, dall'altro lato gli educatori hanno fornito una immagine di estrema duttilità e di adattamento, la quale ha prima permesso di ampliare enormemente gli ambiti operativi e secondariamente ha creato qualche prima perplessità riguardo al ruolo preciso all'interno dei servizi e non da meno perplessità legate alla possibilità di riconoscere formalmente questa figura nella sua unicità. Non a caso, come mette bene in evidenza Garena, sono proprio questi gli anni in

---

<sup>444</sup>Oggionni F., *op. cit.*, p. 58.

<sup>445</sup>*ivi*, pp. 24-28.

cui si fa confusione e si assiste ad un avvicinamento delle funzioni dell'educatore a quelle dell'assistente sociale: infatti agli educatori vengono attribuite attività di informazione e di segretariato sociale, interventi in aree proprie dell'assistenza sociale come l'ambito integrativo o sostitutivo delle cure familiari <sup>446</sup>. Inoltre, nell'area terapeutico-riabilitativa l'opera dell'educatore si affianca all'azione degli psicologi, psicoterapisti, neuropsichiatri infantili, psichiatri, psicomotricisti, infermieri, insegnanti per le scuole speciali, tutte professioni collaudate che evidenziano però ruoli eterogenei di fronte a bisogni differenziati. Parallelamente allo sviluppo dei servizi pubblici in cui può trovare impiego, si assiste a una moltiplicazione di denominazioni<sup>447</sup> con cui questa figura viene inserita nell'ordinamento degli Enti Locali, pur in una situazione di forte carenza normativa. Gli Ordinamenti decretano la possibilità per gli enti di assumere gli educatori e i requisiti richiesti sono però di volta in volta diversi: diploma rilasciato da scuole per educatori o in assenza di questo, diploma di scuola media superiore (in alcuni casi la semplice licenza media) accomunato ad esperienza in servizi educativi o in attività di volontariato sociale. Quale doveva essere quindi la formazione di un educatore professionale?

Per tentare di rispondere a questa domanda e per confrontarsi sul tema dell'*iter* formativo e sul dibattito attorno alla consapevolezza sempre più percepita che la formazione non dovesse rispondere esclusivamente a esigenze locali, negli anni Ottanta è nato il Coordinamento Nazionale delle Scuole per Educatori, a cui hanno aderito molte scuole<sup>448</sup>. Il confronto e la riflessione congiunta di molti educatori provenienti da esperienze differenti ha portato alla definizione di un obiettivo prioritario rispetto alla formazione dell'educatore. L'educatore, a prescindere dalla struttura in cui si diplomava, doveva essere colui capace di lettura, di critica, di comprensione del bisogno degli individui nella loro complessità, essere in possesso della capacità di comprendere le dinamiche sociali, costruire un progetto pedagogico, sapere gestire le relazioni e lavorare in *équipe*. Per il conseguimento di tale obiettivo risultava funzionale un percorso formativo interdisciplinare in grado di connettere saperi teorici, quali pedagogici, psicologici, sociologici, giuridici e sanitari a saperi pratici, in una sorta di sintesi tra teoria e pratica, volta al consolidamento di saperi, metodologie e tecniche professionali. attraverso attività formative svolte in piccoli gruppi. Mediante il lavoro-studio di gruppo lo studente avrebbe avuto maggiori possibilità di rielaborazione personale e di co-costruzione di un sapere condiviso. Nel dibattito di quegli anni un ruolo centrale era rivestito

---

<sup>446</sup>Garena G., 2010, *op. cit.*, pp. 39-76.

<sup>447</sup> Verso la fine degli anni Settanta si assiste a una moltiplicazione di denominazioni: educatore, educatore di gruppo appartamento, educatore/animatore, educatore di comunità, educatore professionale, educatore di distretto, animatore socio-culturale, operatore pedagogico o socio-educativo, educatore extrascolastico, istruttore, etc.

<sup>448</sup>Tra cui quelle di Milano e di Torino, la FIRAS, la Scuola Superiore per Assistenti Sociali ed Educatori Specializzati di Novara, la Scuola Regionale per Operatori Sociali IAL-CISL di Brescia.

dal tirocinio, che è realizzato in collaborazione con i servizi socio-sanitari ed educativi in una sorta di collaborazione tra scuola e Stato.

L'impostazione didattica di quegli anni è diventata la matrice su cui si è basata la strutturazione dei corsi universitari negli anni successivi. Tra il 1982 e il 1984 viene istituita e coordinata dal Ministero dell'Interno la Commissione Nazionale di Studio per la Definizione dei Profili Professionali e dei Requisiti di Formazione degli Operatori Sociali, tra cui gli educatori. Nello specifico tale commissione fornisce la prima definizione della figura dell'educatore e definisce un primo profilo formativo omogeneo e di riferimento per tutto il territorio nazionale. La prima definizione relativa all'educatore professionale è infatti stata inserita nel 1983 all'interno del Rapporto della Commissione suddetta, in risposta dell'urgenza di una normativa che chiarisse funzioni e relazioni tra le diverse figure professionali operanti nel sociale<sup>449</sup>.

Secondo questa definizione l'educatore professionale è l'operatore sociale che basa la propria professionalità sull'integrazione di competenze tecnico-pratiche, acquisite sul campo attraverso l'esperienza, con una formazione concettuale che permette di riorganizzare il sapere pratico articolato secondo coordinate tecniche. Si tratta di una definizione chiarificatrice, ma non dirimente rispetto alle specificità di ruolo e di funzioni: come metteva in evidenza Marcon nel 1991, l'educatore resta un *operatore tra i tanti* (animatori culturali ed extrascolastici, assistenti sociali e domiciliari, psicologi, etc) che lavorano in ambito sociale<sup>450</sup>. Dal punto di vista sostanziale un aspetto significativo di questa definizione è l'attribuzione (da questo momento in poi definitiva) al termine educatore dell'aggettivo "professionale": una caratterizzazione che sottolinea il distanziamento da una dimensione educativa caritativa, filantropica e vocazionale, qualificandosi come attività di ordine intellettuale e operativo, esercitata in modo intenzionale, competente e responsabile.<sup>451</sup> L'educatore si colloca pertanto in una nuova prospettiva di professionalizzazione,

---

<sup>449</sup> Secondo questa definizione *l'educatore professionale è un operatore sociale che in base a una specifica formazione professionale di carattere teorico e tecnico-pratico nell'ambito dei servizi socio educativi ed educativo culturali extrascolastici, residenziali o aperti, rivolge la propria attività a vantaggio di persone di diversa età, mediante la formulazione e l'attuazione di progetti educativi caratterizzati da intenzionalità e continuità volti a promuovere e contribuire al pieno sviluppo delle potenzialità di crescita potenziale e di inserimento e di partecipazione sociale, agendo per il perseguimento di tali obiettivi, sulla relazione interpersonale, sulle dinamiche di gruppo, sul sistema familiare, sul contesto ambientale e sull'organizzazione dei servizi in ambito educativo.* Crf Ministero dell'Interno – Direzione generale dei servizi civili, *Gli operatori sociali: urgenza di una normativa. Rapporto della Commissione nazionale di studio per la definizione dei profili professionali e dei requisiti di formazione degli operatori sociali*, Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato, Roma, 1984.

<sup>450</sup> Marcon P., *L'educatore*, in Maurizio R., Rei D. (a cura), *Professioni nel sociale*, EGA, Torino, 1991, pp. 181-237.

<sup>451</sup> Spingendo lo sguardo oltre il confine nazionale si nota la scelta di una diversa denominazione, in Europa si delinea la figura del *social educator*. La differenza tra "educatore professionale" ed "educatore sociale" non è meramente terminologica, ma epistemologica. Nel primo caso l'accento viene posto sulla professionalità, nel secondo caso sul legame tra il lavoro educativo e il sistema sociale di riferimento. In Italia solamente sotto il profilo della formazione universitaria viene fatta una precisa distinzione tra educatore sociale ed educatore professionale come si vedrà nel paragrafo successivo.

ricavandone una maggiore solidità identitaria e di ruolo: non può essere considerato soltanto un “tecnico” a cui richiedere prestazioni, ma è un soggetto attivo nei processi conoscitivi ed interpretativi, progettuali e decisionali.<sup>452</sup>

Un ulteriore tratto costitutivo del processo di crescita della professione educativa come professione sociale è legato all’emanazione dei decreti legislativi che hanno stabilito i livelli minimi della sua formazione. Il D. M. Degan 10 febbraio 1984<sup>453</sup> ha previsto lo svolgimento da parte del Servizio Sanitario Nazionale o dalle Università di un corso formativo biennale e il conseguimento di un attestato di abilitazione e allo stesso tempo ha rappresentato il fondamento legislativo sul quale si sono basate le esperienze formative delle scuole professionali regionali sino alla fine degli anni Novanta, senza però segnare definitivamente il passaggio formativo all’università<sup>454</sup>. Per l’assunzione di un ruolo educativo all’interno dei servizi<sup>455</sup> si profilavano tre possibilità formative: a) corsi promossi da aziende sanitarie locali; b) corsi promossi dalle scuole regionali – gestite da enti locali o privati convenzionati; c) corsi promossi dalle università. Dalla ricerca condotta da Garena, all’inizio degli anni Novanta si contavano oltre cinquanta scuole e corsi biennali e triennali di formazione per educatori professionali distribuite su tutto il territorio nazionale<sup>456</sup>. In assenza di una definita regolamentazione, si riscontravano sensibili differenze in ordine al monte ore formativo previsto da queste scuole, variabili da un minimo di 650 ore per i corsi annuali per assistenti educatori per ciechi e sordi, 900 ore per corsi biennali, fino a un *range* compreso da 1160 ore a un massimo di 3000 per i corsi triennali. La compresenza di tutti questi corsi non poteva che creare confusione sollecitare una serie di domande rispetto all’effettivo bisogno di omogeneizzare la formazione e trasferire definitivamente la formazione dal livello post secondario a quello accademico: il conseguimento del titolo universitario e il suo valore formale (da cui sarebbe con gli anni scaturito un riconoscimento da parte della società) avrebbe equiparato l’educatore agli altri professionisti sociali. Di lì a breve una serie di provvedimenti legislativi avrebbero consentito

---

<sup>452</sup>Oggionni F., *op. cit.*, 2014.

<sup>453</sup>D. M. Degan 10 febbraio 1984, *Identificazione dei profili professionali attinenti a figure nuove atipiche o di dubbia iscrizione*. Crf Ministero dell’Interno, Direzione Generale dei Servizi Civili, *Gli operatori sociali: urgenza di una normativa. Rapporto della Commissione nazionale di studio per la definizione dei profili professionali e dei requisiti di formazione degli operatori sociali*, Poligrafico dello Stato, Roma, 1984.

<sup>454</sup>Bisognerà però aspettare fino al 2004 con il Decreto Mussi, D.M. 22 ottobre 2004, numero 270, per assistere al passaggio alla formazione universitaria

<sup>455</sup>Dal punto di vista dell’inquadramento rispetto a ruoli e funzioni, si prevedevano il D.P.R. 29 dicembre 1984, numero 1219, *Individuazione dei profili professionali del personale dei Ministeri* in attuazione dell’art. 3 della legge 11 luglio 1980, numero 312, prevedeva diverse tipologie di inserimento in relazione al tipo di attività e al livello di responsabilità assunto: operatore dell’area pedagogica, educatore, educatore-coordinatore e direttore dell’area pedagogica.

<sup>456</sup>Nel 1997 risultavano censite 51 sedi formative così distribuite : 1 in Valle d’Aosta, 5 in Piemonte, 8 in Lombardia, 4 Veneto, 2 in Trentino Alto Adige, 10 in Emilia Romagna, 5 in Toscana, 2 nelle Marche, 7 nel Lazio, 2 in Puglia, 5 in Calabria. Crf Garena G., 2010, *op. cit.*, p. 48.

all'educatore di fare il suo definitivo ingresso nel circuito della formazione universitaria, la quale al quel punto sarebbe diventata la sola possibilità per abilitarsi.

A partire dalla Legge n. 341 del 19 novembre 1990<sup>457</sup> passando per il Decreto dell'11 febbraio 1991<sup>458</sup>, alcune Università hanno dato vita al corso di Laurea in Educatore Extra-Scolastico. Nonostante la consapevolezza del grande traguardo raggiunto, si temeva che, con l'approdo nel mondo universitario, tutto il patrimonio – culturale e metodologico – di esperienze didattiche maturato dalle scuole gestite dalle Regioni, dall'ASL, dagli istituti privati potesse andare disperso, correndo così il rischio di spostare forzatamente l'asse formativo dalle pratiche alle teorie, ovvero di formare un professionista “denso” di teoria, ma allo stesso tempo carente nelle competenze professionali.

Lo scenario formativo degli anni Novanta viene reso ancor più complesso ed articolato dalla costituzione del “corso di Diploma universitario per Terapisti della Riabilitazione Psichiatrica e Psicosociale”, della durata di tre anni, istituito nell'ambito della Facoltà di Medicina e Chirurgia nel 1997<sup>459</sup> (e però successivamente soppresso nel 2001 a favore del Corso di Laurea in “Tecnico della riabilitazione psichiatrica”<sup>460</sup>). Figura, questa, considerata nella sanità equipollente a quella di educatore professionale. In questa fase storica tra la fine e l'inizio del millennio, la figura dell'educatore professionale assume maggiore visibilità sociale anche a causa dell'emanazione della legge quadro 328/2000 che è *il tentativo di una riorganizzazione sistematica dell'assistenza, finalizzato a promuovere interventi sociali, assistenziali e sociosanitari che garantiscano un aiuto concreto alle persone e alle famiglie in difficoltà* con l'intento di garantire un regime omogeneo dei diritti attraverso il riconoscimento di margini autogoverno locali<sup>461</sup>. Con questa legge si intende superare il concetto assistenzialistico dell'intervento sociale e considerare il cittadino non come passivo fruitore di un servizio, ma come soggetto attivo e in quanto tale portatore di diritti, a cui devono essere destinati interventi mirati alla rimozione di situazioni di disagio psico-sociale e di marginalità. Il coinvolgimento in prima persona dell'educatore avviene poiché la stessa legge decreta che per realizzare i servizi sociali in modo unitario e integrato gli enti locali, le Regioni e lo Stato, ognuno nell'ambito delle proprie competenze, provvedano alla programmazione degli

---

<sup>457</sup> Legge 19 novembre 1990, n. 341, *Riforma degli ordinamenti didattici universitari*.

<sup>458</sup> Decreto dell'11 febbraio 1991, *Modificazioni dell'ordinamento didattico universitario relativamente al corso di Laurea in Scienze dell'Educazione (ex Pedagogia)*.

<sup>459</sup> Decreto 17 gennaio 1997, n. 57, *Istituzione della figura del tecnico dell'educazione e della riabilitazione psichiatrica e psicosociale nel Servizio Sanitario Nazionale*.

<sup>460</sup> Decreto Ministeriale 29 marzo 2001 n. 182, *Regolamento concernente la individuazione della figura del tecnico della riabilitazione psichiatrica*.

<sup>461</sup> Legge 8 novembre 2000, n. 328, *Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali*.

interventi e delle risorse e tra questi interventi vi sono i servizi in cui è impiegato l'educatore. Nella fase di programmazione è importante che vengano seguiti i principi di coordinamento e di integrazione tra gli interventi sanitari e dell'istruzione e le politiche attive del lavoro e coinvolgendo anche il Terzo settore, e ancora una volta l'educatore è coinvolto in prima persona<sup>462</sup>.

Il nuovo millennio si apre anche con l'attuazione del "Decreto Bindi" 8 ottobre 1998, n. 520 che individua la figura dell'educatore professionale definendone il profilo (con connotazioni sanitarizzate affidate ad un'interfacoltà che fa perno sulla Facoltà di Medicina e Chirurgia) e determinando il possesso del diploma universitario abilitante per l'esercizio della professione<sup>463</sup>. Da quel momento il sistema scolastico italiano non prevede altra formazione secondaria riconosciuta se non quella universitaria. La gradualità del passaggio dalla formazione regionale a quella accademica porta presto alla diffusione di corsi di riqualificazione per educatori in servizio e le richieste di riconoscimento dei titoli pregressi. Ha inizio il progressivo e definitivo passaggio di competenza, dal mondo della formazione professionale a quello universitario e i processi di riforma dell'assetto formativo della figura professionale dell'educatore vanno inquadrati nella complessiva evoluzione che ha interessato il sistema scolastico ed universitario italiano come già detto per la formazione universitaria dell'assistente sociale. La riforma dell'università avviata nel 1999<sup>464</sup> ha comportato la soppressione delle lauree quadriennali e quinquennali (ad eccezione di alcune facoltà come per esempio la facoltà di giurisprudenza) e dei diplomi universitari, a favore di titoli di primo e secondo livello<sup>465</sup>.

Nell'ultimo decennio si è relativamente stabilizzata la situazione confusa e spesso contraddittoria, nonostante si sia ancora in presenza del cosiddetto "doppio canale formativo"<sup>466</sup> e nonostante non si sia ancora affrontata l'urgenza percepita non solo dai professionisti, ma anche dagli enti locali, di

---

<sup>462</sup>Gli enti locali, le regioni e lo Stato, nell'ambito delle rispettive competenze, riconoscono e agevolano il ruolo degli organismi non lucrativi di utilità sociale, degli organismi della cooperazione, delle associazioni e degli enti di promozione sociale, delle fondazioni e degli enti di patronato, delle organizzazioni di volontariato, degli enti riconosciuti. Cfr Legge 8 novembre 2000, n. 328, art. 1, comma 4.

<sup>463</sup> Decreto del Ministero della Sanità 8 ottobre 1998, n. 520, *Regolamento recante norme per l'individuazione della figura e del relativo profilo professionale dell'educatore professionale*, ai sensi dell'art. 6, comma 3, del Decreto Lgs 30 dicembre 1992", n. 502, G.U. n. 98, 24 aprile 1999. Entrato in vigore il 13 maggio 1999, in sintesi educatore professionale è l'operatore *sociale e sanitario* che, in possesso del diploma universitario abilitante, attua specifici progetti educativi e riabilitativi, nell'ambito di un progetto terapeutico elaborato da un'equipe multidisciplinare, mirati al recupero e allo sviluppo delle potenzialità dei soggetti in difficoltà per il raggiungimento di livelli sempre più avanzati di autonomia. Svolge attività professionale in Strutture e servizi socio sanitari e socio educativi pubblici o privati, sul territorio sulle strutture semiresidenziali in regime di dipendenza o libera professione

<sup>464</sup>Decreto Ministeriale 3 novembre 1999 n. 509, *Regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei*.

<sup>465</sup> La riforma dell'università è stata avviata con decreto del Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca 3 novembre 1999 n. 509, in seguito modificata dal DM 270/04.

<sup>466</sup> Garena G., 2010, *op. cit.*, p. 46.

*una regolazione nazionale delle professioni sociali mediante la definizione di una figura unica di educatore professionale per il comparto sanitario, sociale e penitenziario*<sup>467</sup>

A oggi in base al D.M. 270/04 e ai sensi della L. 240/2010<sup>468</sup> chi vuole intraprendere la professione di educatore può indirizzarsi verso due percorsi universitari: il primo di carattere pedagogico-umanistico che riconosce il laureato quale *educatore sociale* (classe L-19 delle lauree in Scienze dell'Educazione e della Formazione che deriva dalla trasformazione del vecchio corso di laurea in Pedagogia) e il secondo di taglio scientifico-sanitario che riconosce il laureato quale *educatore professionale* (classe SNT/2 delle lauree in Professioni Sanitarie della Riabilitazione presso la Facoltà di Medicina e Chirurgia). La diversa caratterizzazione si traduce, come si vedrà nel prossimo paragrafo, in una differente proposta di contenuti formativi: nel caso del Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione l'attenzione è centrata sulle discipline pedagogiche, psicologiche antropologiche e sociologiche; nel caso del Corso di Laurea afferente al Dipartimento di Medicina è rilevante la presenza di discipline scientifico-sanitarie.

### **3.3. La formazione oggi: educatore sociale ed educatore professionale**

Rispetto al Corso di Laurea triennale in Scienze dell'Educazione e della Formazione, "classe L-19", in Italia ci sono 42 sedi universitarie tutte afferenti al Dipartimento di Studi Umanistici<sup>469</sup>. Per essere ammessi a tale corso occorre possedere un diploma di scuola media superiore o un altro titolo di studio conseguito all'estero e riconosciuto idoneo secondo la normativa vigente. Nonostante sia ad accesso libero, quindi senza alcun test di ammissione, il corso prevede un Test di Valutazione Iniziale (TVI) per verificare il possesso di un'adeguata preparazione iniziale nelle aree della pedagogia, della filosofia, della psicologia e della sociologia. Lo scopo di questa prima valutazione è formativo e non selettivo: intende fare emergere le conoscenze e le lacune degli studenti, al fine di avviarli allo sviluppo delle competenze richieste dal corso di studio. In caso di esito negativo del TVI, vengono predisposti dei percorsi di approfondimento con l'obbligo di colmare le carenze

---

<sup>467</sup> Conferenza Nazionale "Presente e futuro delle professioni sociali per il nuovo Welfare territoriale. Le proposte delle autonomie locali", Roma, 23 Febbraio 2004.

<sup>468</sup> Decreto Ministeriale Decreto 22 ottobre 2004, n.270 recante *Modifiche al regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei*, approvato con decreto del Ministro dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica 3 novembre 1999, n. 509. Legge 30 dicembre 2010, n. 240 recante *Norme in materia di organizzazione delle università, di personale accademico e reclutamento*, nonché delega al Governo per incentivare la qualità e l'efficienza del sistema universitario. Cfr <http://attiministeriali.miur.it/>

<sup>469</sup> Di queste 42, 3 sono università telematiche: l'Università Telematica Italian University Line che ha sede a Firenze e ha iniziato l'attività didattica nell'anno accademico 2012-2103, l'Università Telematica Pegaso che ha sede a Napoli e ha iniziato l'attività didattica nell'anno accademico 2012-2013 e l'Università Telematica Nicolò Cusano che ha sede a Roma e ha iniziato l'attività didattica nell'anno accademico 2012-2103. Si veda il link "cerca università" nel sito del MIUR. [http://offf.cineca.it/pubblico.php/ricerca/show\\_form/p/cercauniv](http://offf.cineca.it/pubblico.php/ricerca/show_form/p/cercauniv)

formative mediante il superamento di esami integrativi, pena l'inammissibilità agli appelli nelle materie in cui sono state attestate le insufficienze. In alcuni atenei, per esempio in quello di Bergamo e di Torino questo Corso di Laurea è articolato in quattro diversi indirizzi al fine di orientare le comuni competenze culturali, pedagogiche, sociali e metodologiche verso specifiche conoscenze e abilità professionali: Educatore per i servizi alla prima infanzia, Educatore sociale e di comunità, Educatore per i servizi agli anziani, Educatore per i servizi al lavoro. Come si evince dalla Tabella 3, sia negli atenei che propongono agli studenti diversi percorsi curricolari, sia nelle strutture che offrono un solo indirizzo, per il conseguimento del titolo di laurea è necessario l'ottenimento di 180 CFU, di cui 50 superando esami di attività formative di *base* (suddivise in "pedagogiche" con insegnamenti quali *Pedagogia generale e Pedagogia sociale*, "filosofiche" con insegnamenti quali *Storia della filosofia, Filosofia Morale, Filosofia teoretica*, "psicologiche" con insegnamenti quali *Psicologia dello sviluppo e psicologia dell'educazione, Psicologia sociale e Psicologia del lavoro e delle organizzazioni* e "sociologiche" con insegnamenti quali *Sociologia dei processi culturali e comunicativi e Sociologia generale*), 75 CFU per le cosiddette attività formative *caratterizzanti* (suddivise in "pedagogiche", "antropologiche" con insegnamenti quali *Discipline demo-etnoantropologiche e Antropologia culturale*, "storico-geografiche" con insegnamenti quali *Storia contemporanea e Storia moderna*, "giuridiche" con l'insegnamento obbligatorio di *Istituzioni di diritto pubblico* e "artistiche" come *Musicologia e storia della musica, Discipline dello spettacolo, Museologia e critica artistica*), 20 per le attività *affini e integrative* (approfondimento delle discipline "sociologiche" e "psicologiche"), 5 per la lingua straniera, 14 a scelta dello studente e da un minimo di 3 ad un massimo di 6 per la prova finale<sup>470</sup>, 10 da conseguire attraverso la frequenza di un *tirocinio* obbligatorio al terzo anno di almeno 250 ore. In sintesi, su 180 CFU, se sommati più della metà dei CFU totali rientrano nell'ambito disciplinare della pedagogia<sup>471</sup>, della psicologia<sup>472</sup> e della sociologia<sup>473</sup>, con un peso importante delle prime – di circa 60 CFU, pari a un

<sup>470</sup> Alcuni esempi. L'università degli studi di Verona e l'università degli studi di Palermo attribuiscono 3 CFU alla prova finale, l'università degli studi di Bergamo ne attribuisce 5, l'università degli studi di Bologna 4, l'università degli studi di Bari, 6. Si veda presso il sito del MIUR: <http://off.cineca.it/pubblico.php/ricerca/ricerca>

<sup>471</sup> A seconda della sede, i CFU nelle materie pedagogiche afferenti al settore disciplinare M-PED vanno da un minimo di 45 CFU ad un massimo di 58 CFU, tutti integrabili con i 14 CFU a disposizione, cosiddetti "a scelta dello studente". Per citare alcuni esempi, presso la facoltà di Reggio Emilia sono 58, di Bergamo sono 45, di Roma sono 54, di Torino sono 57, di Milano 58, di Palermo sono 45. Si sottolinea che sono presenti diversi sono i tipi di pedagogia, pedagogia generale, pedagogia speciale, pedagogia sociale della famiglia, pedagogia sperimentale, pedagogia della salute, etc. Sia per il numero di CFU, sia per le declinazioni della pedagogia, si vedano i siti dei diversi atenei.

<sup>472</sup> A seconda della sede, i CFU nelle materie psicologiche afferenti al settore disciplinare M-PSI vanno da un minimo di 15 CFU ad un massimo di 24 CFU, tutti integrabili con i 14 CFU a disposizione cosiddetti "a scelta dello studente". Per citare alcuni esempi, presso la facoltà di Reggio Emilia sono 27, di Bergamo sono 20, di Roma sono 24, di Torino sono 17, di Milano 17, di Palermo sono 14. Si sottolinea che sono presenti diversi sono i tipi di psicologia, psicologia generale, psicologia sociale, psicologia dello sviluppo e dell'educazione, psicologia della salute, etc. Sia per il numero di CFU, sia per le declinazioni della psicologia, si vedano i siti dei rispettivi atenei.

<sup>473</sup> A seconda della sede, i CFU nelle materie sociologiche afferenti al settore disciplinare SPS vanno da un minimo di 7 CFU ad un massimo di CFU, tutti integrabili con i 18 CFU a disposizione cosiddetti "a scelta dello studente". Ad

terzo del totale dei crediti – rispetto alla media dei rispettivi 25 CFU, 15 e 15 delle restanti. In questo Corso di Laurea la frequenza alle lezioni non è obbligatoria, viceversa è obbligatoria la frequenza del tirocinio e degli incontri seminariali attinenti il tirocinio.

Come mette in evidenza Sandrone, docente di Pedagogia generale presso l'Università di Bergamo, il tirocinio è una attività importantissima nel percorso di studio che si esplica in un momento fondamentale per studente, in quanto costituisce un contatto con il mondo del lavoro socio educativo, di confronto con le problematiche ad esso inerenti e gli consente una sperimentazione sul campo dei saperi e delle competenze acquisite negli anni di corso. Rappresenta inoltre un'opportunità importante per raccogliere ed elaborare in modo riflessivo le esperienze svolte, e di costruire una documentazione originale utilizzabile all'interno della prova finale. Si tratta di una alternanza tra pratica e teoria, tra azione e riflessione critica e *“il suo scopo è di acquisire le abilità tecniche che contribuiscono alla definizione del mansionario dell'operatore; l'intervento diretto di un operatore dello stesso profilo e di un coordinatore tecnico pratico funge da garante di tale acquisizione”*<sup>474</sup>. Nel Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione il tirocinio è coordinato da un docente con la supervisione di un tutor universitario appositamente assegnato che ha il compito di seguire lo studente durante tutto il percorso che si svolge interamente al terzo anno, in prossimità della conclusione del *iter* triennale. Al tirocinio esso sono attribuiti 10 CFU, pari ad un totale 250 ore, di cui 150 finalizzate all'apprendimento graduale sul campo delle specificità professionali<sup>475</sup> e alla conoscenza e riflessione sul mondo delle organizzazioni (in quanto possibili destinazioni lavorative)<sup>476</sup>, 50 ore alla partecipazione di incontri seminariali e 50 ore alla rielaborazione delle proprie motivazioni e attitudini professionali al fine di potere stendere un elaborato. Il tirocinio infatti non è solo un'esperienza sul campo, ma è anche la prima *chance* che lo studente ha per imparare a costruire la documentazione, *per fermarsi e costruire la grammatica dell'educare*<sup>477</sup>. La verifica dei risultati del tirocinio formativo avviene sulla base di un *report* svolto sotto la

---

eccezione della facoltà di Roma che non prevede il conseguimento di CFU in questo settore. Per citare alcuni esempi, presso la facoltà di Reggio Emilia i CFU richiesti afferenti al settore disciplinare SPS sono 7, di Bergamo sono 10, di Torino sono 18, di Milano sono 9, di Palermo sono 11. Si vedano i siti dei rispettivi atenei.

<sup>474</sup>Sandrone G., *Gli insegnamenti pedagogici e metodologici del tirocinio curricolare dei Corsi di studio sulle Professioni Sanitarie*, in “Rivista Formazione, Lavoro, Persona”, n. 9., Novembre 2013, p. 9.

<sup>475</sup> Come afferma Dovigo, il tirocinio è un'opportunità di conoscere una realtà educativa dall'interno, e come ogni conoscenza richiede del tempo. Per questo motivo, anche se effettivamente le ore sono poche, i docenti suggeriscono di non concentrare tutte le ore in un paio di mesi, ma di concordare tempi più ampi in modo da riuscire ad avere spazio per riflettere, annotare, fare domande, partecipare a incontri, ecc. Si veda <http://www.unibg.it/dati/corsi/84007/37870-Indicazioni%20per%20il%20tirocinio.pdf>

<sup>476</sup> Possibili azioni formative durante le 150 ore sul campo: osservazione, raccolta e analisi materiali documentali, interviste qualitative/quantitative, svolgimento di azioni in affiancamento, svolgimento di azioni in autonomia.

<sup>477</sup>Braccini A., Funaro S., Latella R., Seghizzi S., *Fermarsi per costruire una grammatica dell'educare* in “Animazione Sociale. Mensile per gli operatori sociali”, n. 240, febbraio 2010, p. 30.

supervisione del tutor universitario e del tutor dell'ente sede di tirocinio, da consegnare al docente supervisore, senza alcuna discussione orale.

La prova finale, alla quale – come si è detto – vengono attribuiti da 3 a 6 CFU, si svolge in forma di sintetico elaborato scritto e della sua discussione di fronte ad una commissione giudicante: può essere un elaborato di ricerca (eventualmente riferito alle attività compiute durante tirocini e *stage*) oppure l'analisi comparativa bibliografica su temi incontrati durante il percorso formativo. In entrambi i casi il lavoro è finalizzato a dimostrare l'acquisizione di specifiche competenze e la capacità di elaborazione critica delle stesse. La valutazione della prova finale concorre insieme alla valutazione dell'intero percorso di studi alla determinazione del voto di laurea espresso in centodecimi<sup>478</sup>. Una volta laureati si è abilitati “educatori professionali”, senza dovere sostenere alcun esame di Stato<sup>479</sup>.

**Tabella 3 \_ Piano di studio L-19**

Denominazione	<b>Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione</b>
Classe di appartenenza	L-19
Accesso	Libero, con Test di Valutazione Iniziale (non selettivo)
Durata del corso:	3 anni
Crediti Formativi Totali	180
Attività formative di base	Discipline <ul style="list-style-type: none"> <li>• pedagogiche (20 CFU)</li> <li>• sociologiche (7 ÷ 12 CFU)</li> <li>• psicologiche (5 ÷ 10 CFU)</li> <li>• storico-filosofiche (10 CFU)</li> </ul>
Attività formative caratterizzanti	Discipline <ul style="list-style-type: none"> <li>• pedagogiche (25 ÷ 35 CFU)</li> <li>• antropologiche (10 CFU)</li> <li>• storico-filosofiche (10 ÷ 15 CFU)</li> <li>• giuridiche (10 CFU)</li> <li>• artistiche (10 CFU)</li> </ul>
Attività formative di affini o integrative	Discipline <ul style="list-style-type: none"> <li>• sociologiche (5 ÷ 10 CFU)</li> <li>• psicologiche (10 CFU)</li> <li>• lingua straniera (5 CFU)</li> </ul>
Attività a scelta	Discipline <ul style="list-style-type: none"> <li>• a scelta (14 CFU)</li> <li>• informatiche (5 ÷ 10 CFU)</li> </ul>

<sup>478</sup> [www.MIUR.IT/](http://www.MIUR.IT/)

<sup>479</sup> Decreto del Ministero della Sanità 8 ottobre 1998, n. 520, art. 2, comma 1. «1. Il diploma universitario dell'educatore professionale, conseguito ai sensi dell'articolo 6, comma 3, del decreto legislativo 30 dicembre 1992, n. 502, e successive modificazioni ed integrazioni, abilita all'esercizio della professione».

Rispetto al Corso di Laurea triennale “classe SNT/2” in Professioni Sanitarie della Riabilitazione presso la Facoltà di Medicina e Chirurgia<sup>480</sup>, in Italia ci sono 38 sedi universitarie, tutte afferenti al Dipartimento di Medicina. A differenza del Corso di Laurea in Scienze dell’educazione, l’accesso a questo Corso di Laurea è programmato a livello nazionale (è quindi a numero chiuso) e l’immatricolazione è subordinata al superamento di un’apposita prova di ammissione e al numero di posti, indicato per ogni anno accademico sul bando di ammissione. Il numero dei posti per l’ammissione al primo anno di corso, le modalità ed il contenuto della prova vengono stabiliti con Decreti Ministeriali: per esempio per l’anno accademico 2013-2014 i posti per gli studenti in Educazione Professionale per tutte le università italiane sono stati 704<sup>481</sup> e per l’anno accademico 2014-2015 sono stati 667<sup>482</sup>. Ai fini dell’utilizzo di tutti i posti disponibili per ciascun corso è consentito allo studente di esprimere nella domanda di ammissione fino a tre opzioni, in ordine di preferenza, per i corsi stessi<sup>483</sup>. Per quanto riguarda la prova di ammissione, essa è identica per l’accesso a tutte le tipologie dei corsi di Laurea delle Professioni Sanitarie attivati presso ciascun Ateneo<sup>484</sup> e questo significa che l’aspirante educatore professionale sosterrà lo stesso test di ammissione dell’aspirante ostetrico. Le prove di ammissione consistono nella soluzione di 60 quesiti a risposta multipla su argomenti di Cultura generale, Ragionamento logico, Biologia, Chimica, Fisica e Matematica<sup>485</sup>.

Come si evince dalla Tabella 4, per il conseguimento del titolo di laurea è necessario l’ottenimento di 180 CFU, 60 dei quali da conseguire attraverso la frequenza di un tirocinio obbligatorio diviso in tre moduli (uno per anno), 40 CFU di cosiddette attività formative di *base* che rientrano nell’ambito disciplinare della “pedagogia” con insegnamenti quali *Pedagogia sperimentale e Pedagogia generale e sociale* e della “sociologia” con insegnamenti quali *Sociologia giuridica, della devianza e mutamento sociale e Sociologia dei processi culturali e comunicativi*<sup>486</sup>, 44 CFU di cosiddette

---

<sup>480</sup> Corso di laurea istituito nel 2001 che sostituisce il Corso di Diploma universitario per Terapisti della riabilitazione psichiatrica e psicosociale istituito nel 1995. Si veda [http://users.unimi.it/archivio\\_sisuni/18/18riv4.html](http://users.unimi.it/archivio_sisuni/18/18riv4.html)

<sup>481</sup> Decreto Ministeriale 2 luglio 2013, n. 592, *Definizione dei posti disponibili per le immatricolazioni ai corsi di laurea delle professioni sanitarie a.a. 2013/2014*.

<sup>482</sup> Decreto Ministeriale 1 luglio 2014 n. 528, *Definizione dei posti disponibili per le immatricolazioni ai corsi di laurea delle professioni sanitarie a.a.2014/2015*.

<sup>483</sup> Decreto Ministeriale n. 270 del 22 ottobre 2004, art. 6, *Modifiche al regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei, approvato con decreto del Ministro dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica 3 novembre 1999, n. 509*.

<sup>484</sup> Classe 1: Infermiere, Ostetrica/o, Infermiere pediatrico. Classe 2: Podologo, Fisioterapista, Logopedista, Ortottista e Assistente in Oftalmologia, Terapista della Neuro e Psicomotricità dell’età evolutiva, Tecnico della riabilitazione psichiatrica, Terapista occupazionale, Educatore professionale. Classe 3: Tecnico audioprotesista, Tecnico della fisiopatologia cardiaca e perfusione cardiovascolare, Igienista dentale, Dietista, Tecnico audiometrista, Tecnico di laboratorio biomedico, Tecnico di radiologia per immagini e radioterapia, Tecnico di neurofisiopatologia, Tecnico ortopedico. Classe 4: Tecnico della prevenzione nell’ambiente e nei luoghi di lavoro, Assistente sanitario. Cfr [http://www.testuniversitari.it/inc\\_prof-san.asp/](http://www.testuniversitari.it/inc_prof-san.asp/)

<sup>485</sup> I 60 quesiti a risposta multiplaprevedono una sola risposta esatta tra le cinque indicate.

<sup>486</sup> Il numero è variabile a seconda delle sedi, ad ogni modo non è mai inferiore a 35 o superiore a 43.

attività formative *caratterizzanti* che rientrano nell'ambito disciplinare “medico-sanitario” da conseguire superando l'esame obbligatorio di *Primo soccorso* ed altri esami a scelta tra (per esempio) *Medicina del lavoro, Scienze infermieristiche e tecniche neuro-psichiatriche e riabilitative, Malattie dell'apparato cardiovascolare, Neuropsichiatria infantile e Neurologia* e altri, un insegnamento a *scelta* dello studente (6 CFU), esame di lingua straniera (6 CFU), attività seminari (6 CFU). Vi sono poi le attività *affini* o *integrative* che a seconda delle sedi universitarie vanno ad approfondire le materie psicologiche con insegnamenti quali *Psicologia dinamica, Psicologia clinica e Psicologia sociale* oppure introducono materie “giuridiche” come *Istituzioni di diritto pubblico e Diritto privato* (12 CFU).

Infine vi è la prova finale che “pesa” 6 CFU e che consiste in nella redazione di una tesi (generalmente legata ad una delle tre esperienze di tirocinio) e nella sua dissertazione. Il voto di Laurea è espresso in centodecimi.

**Tabella 4 \_ Piano di studio L-SNT/2**

Denominazione	Corso di Laurea in Professioni Sanitarie della Riabilitazione – Educatore Professionale
Classe di appartenenza	L-SNT/2
Accesso	Programmato, condizionato al superamento di una prova scritta
Durata del corso:	3 anni
Crediti Formativi Totali	180
Attività formative di base	Discipline • sociologiche (15 ÷ 25 CFU) • pedagogiche (15 ÷ 25 CFU)
Attività formative caratterizzanti	Discipline • mediche (44 CFU)
Attività formative di affini o integrative	Discipline • giuridiche (12 CFU) • psicologiche (6 ÷ 12 CFU)
Attività a scelta	Discipline • a scelta (6 CFU) • informatiche (5 ÷ 10 CFU) • lingua straniera (6 CFU)
Tirocinio	60 CFU (pari a 1500 ore distribuite in tre anni)
Prova finale	6 CFU Una prova pratica e una prova teorica che consiste nella elaborazione scritta di una tesi con successiva discussione davanti ad una commissione di laurea

Come nel caso dei laureati in Scienze dell'Educatione, dopo avere conseguito la laurea si è abilitati “educatori professionali”, senza dovere sostenere alcun esame di Stato.

La frequenza alle lezioni, alle eventuali esercitazioni e al tirocinio è obbligatoria, secondo una percentuale di ore stabilita da ciascun docente, pari ad almeno il 75% del totale delle ore di lezione di ciascun singolo insegnamento. Il tirocinio richiede invece il 100% della frequenza.

Il tirocinio al quale sono attribuiti 60 CFU, è considerato parte integrante e qualificante della formazione professionale tanto che ricopre addirittura un terzo dei crediti totali richiesti per il conseguimento del titolo di laurea. I 60 CFU sono pari ad un totale di 1500 ore (teoriche e pratiche, quest'ultime devono essere almeno 700) distribuite nei tre anni in tre strutture differenti: 375 ore al primo anno (15 CFU), 500 ore al secondo (20 CFU), 625 ore al terzo (25 CFU). Il tirocinio è coordinato da un docente con la supervisione di un tutor professionale appositamente assegnato che ha il compito di preparare lo studente all'esperienza e di seguirlo durante tutto il percorso attraverso sessioni tutoriali e *feedback* costanti. Le 1500 ore di tirocinio professionale comprendono non solo le esperienze dirette sul campo, ma anche le esercitazioni e le simulazioni (in cui si sviluppano le abilità tecniche, relazionali e metodologiche in situazione protetta prima e durante la sperimentazione nei contesti reali), il report e i progetti di educazione terapeutica e di pianificazione assistenziale sperimentati nelle strutture.. Tutti e tre i moduli si concludono con la stesura di un elaborato scritto che va consegnato al tutor universitario (senza una discussione orale) il quale valuta di volta in volta i progressi opportunamente documentate rispetto agli obiettivi stabiliti all'inizio del percorso.

Al fine di perfezionare le proprie competenze e specializzarsi in uno specifico ambito, entrambi gli educatori professionali possono accedere al Corso di Laurea Magistrale in Scienze dell'Educazione degli Adulti e della Formazione Continua, LM-57 oppure al corso di Laurea Magistrale in Scienze Pedagogiche, LM-85. Tuttavia solamente il laureato triennale in Professioni Sanitarie della Riabilitazione può accedere al Corso di Laurea Magistrale in Scienze Riabilitative delle Professioni Sanitarie, Classe LM/SNT2. Queste tre facoltà sono quelle più in itinere con il percorso triennale, tuttavia gli educatori professionali possono accedere, secondo le modalità previste da ciascun Ateneo, anche ad altri corsi di Laurea Magistrali affini le discipline sociali, umanistiche e – solamente gli educatori *professionali* – sanitarie<sup>487</sup>. Per esempio si possono iscrivere al corso di Laurea Magistrale in Servizio Sociale LM-87, in Psicologia LM-51, in Sociologia e Ricerca Sociale LM-88<sup>488</sup>. In generale è ad ogni modo doveroso dire che il Corso di Laurea Specialistica consente

---

<sup>487</sup> <http://attiministeriali.miur.it/UserFiles/3161.pdf/>

<sup>488</sup> Per essere ammessi al corso di laurea magistrale di Psicologia occorre essere in possesso di un titolo di laurea triennale che presenti almeno 88 CFU in materie dei settori scientifico-disciplinari M-PSI. Per essere ammessi al corso di laurea magistrale di Sociologia occorre essere in possesso di un titolo di laurea triennale che presenti almeno 60 CFU relativi ad insegnamenti appartenenti ad almeno 2 dei seguenti raggruppamenti disciplinari: raggruppamento sociologico (SPS), raggruppamento economico-statistico (SECS), raggruppamento giuridico (IUS) e- raggruppamento

solamente di specializzarsi in un certo settore e approfondire le certe conoscenze, ma il cui titolo non è necessario allo svolgimento della professione di educatore, per la quale basta infatti il titolo triennale<sup>489</sup>.

### 3.4. Professionalizzazione

Il percorso di professionalizzazione di qualsiasi lavoro passa sempre attraverso il riconoscimento sociale<sup>490</sup>. Nel caso del lavoro educativo, il cammino per il suo riconoscimento è andato di pari passo con la decostruzione e rielaborazione di alcune rappresentazioni culturali e sociali, tra cui la condizione femminile<sup>491</sup>. La figura professionale dell'educatore infatti è sempre stata interpretata come una figura debole e secondo Garena e Isidori i due motivi principali di questa debolezza sono da attribuire al fatto che essa venisse ricondotta alla figura femminile (incorporando quindi le problematiche della condizione delle donne) e al fatto che le politiche sociali italiane sono da sempre caratterizzate dal loro carattere emergenziale<sup>492</sup>. La progressiva apertura sociale alla pluralità e alla valorizzazione delle differenze (quindi anche di genere) da un lato e la presenza di un numero crescente di uomini educatori ha favorito – insieme ad altri elementi – il processo di riconoscimento sociale di questa professione. Nonostante siano trascorsi dei decenni, se rispetto alla caratterizzazione di genere si sono fatti dei buoni passi in avanti, rispetto al carattere emergenziale delle politiche sociali italiane la situazione non è migliorata di molto. Le politiche sociali italiane, sin dagli albori hanno dimostrato di osservare le questioni educative con uno sguardo focalizzato sull'urgenza, anziché sul senso del lavoro educativo e sulla portata delle sue ricadute trasformative a livello territoriale e sociale. In questo contesto gli educatori hanno sempre faticato ad individuare dei mediatori efficaci tra sé e la politica attraverso cui, non solo presentare le proprie istanze in modo incisivo, ma soprattutto mostrare e rimarcare le implicazioni politiche del proprio lavoro<sup>493</sup>. Inoltre le resistenze tanto nell'associarsi a livello nazionale e a darsi delle regole deontologiche (e

---

delle discipline storiche, antropologiche, psico-pedagogiche (M-STO, M-DEA, M-PSI). In sostanza è molto più probabile che ad uno di questi Corsi riesca ad accedervi un laureato in Scienze dell'Educazione che non in Tecniche riabilitative. Il corso di laurea magistrale di Servizio Sociale LM-87 da questo punto di vista è meno restrittivo, infatti per accedervi occorre essere in possesso di un titolo di laurea triennale che presenti solamente 42 CFU in un elenco di ben 87 diversi settori scientifico disciplinari. Si veda <http://miur.magistrale/pdf/> e per il caso della LM-87 <http://www.unive.it/pag/3699/>

<sup>489</sup> Decreto del Ministero della Sanità 8 ottobre 1998, n. 520.

<sup>490</sup> Diomede Canevini M., *Le professioni sociali: organizzazioni e regole*, in Diomede Canevini M., Campanini, A. (a cura di), *Servizio sociale e lavoro sociale: questioni disciplinari e professionali*, Il Mulino, Bologna, 2013, pp. 61-82.

<sup>491</sup> *ivi* p. 67.

<sup>492</sup> Garena G. (a cura), *Il tempo-lavoro degli operatori sociali. Per una nuova contrattualità tra operatori, cittadini, organizzazioni*, in "Animazione sociale. Mensile per gli operatori sociali", n. 197, novembre 2005, pp. 19-26; Isidori M. V., *Ambivalenze nell'educazione dell'identità femminile. Linee di sviluppo per la didattica di genere*, in "Studi sulla Formazione", 2008, pp. 59-68.

<sup>493</sup> Garena G., 2005, *op. cit.*, pp. 19-26.

sindacali) della qualità del lavoro educativo precise e unanimemente condivise, quanto a mostrarne con trasparenza i contenuti, le forme e i significati, hanno contribuito a rallentare il processo di riconoscimento del valore della professionalità educativa, mantenendola pertanto in una posizione di marginalità e di debolezza<sup>494</sup>.

Dal riconoscimento degli anni Ottanta a oggi qualcosa è cambiato, seppure la svolta definitiva non si è ancora verificata. Le trasformazioni del sistema dei servizi socio-educativi, la nascita di soggetti privati erogatori di prestazioni, le nuove emergenze sociali e le decine di ambiti in cui l'educatore si trova ad operare (dopo che progressivamente è riuscito a collocarsi portando un contributo specifico, differente da quello di altre figure – quali l'assistente sociale, lo psicologo o il medico – non in loro contrapposizione o antagonismo, ma in modo a loro complementare) costituiscono oggi però un motivo di presa di coscienza della necessità contingente di trovare una precisa identità professionale e quindi anche una legittimazione sociale per fare sì che l'educatore abbia una *sua* chiara definizione, senza che con l'alibi di essere una figura di confine, venga – nel pensiero comune – equivocato o fatto coincidere con altre figure professionali.

Nel 2011 Bono metteva in evidenza quanto maturi fossero già allora i tempi per una completa definizione di questa professione, soprattutto dopo che nel breve tempo si erano raggiunti due importanti traguardi: la pubblicazione del Codice Deontologico da parte dell'ANEP e la pubblicazione del “*Il core competence dell'educatore professionale*” sempre a cura della stessa associazione<sup>495</sup>. A me sembra che i tempi siano sì maturi, tuttavia sia necessario aggiungere che non si è ancora sulla strada della chiara definizione nazionale. Ad oggi infatti non esiste un Ordine Professionale Nazionale, tuttavia esistono diverse associazioni che raccolgono iscritti su tutto il territorio nazionale, ciascuna delle quali si è dotata di un Codice Deontologico. Tutto questo ai sensi di una recente legge, la legge 14 gennaio 2013, n. 4, che riconosce e disciplina le professioni non organizzate in ordini o collegi, le *associazioni a carattere professionale di natura privatistica, fondate su base volontaria, senza alcun vincolo di rappresentanza esclusiva, che hanno il fine di valorizzare le competenze degli associati e garantire il rispetto delle regole deontologiche*<sup>496</sup>. Ma a

---

<sup>494</sup> Garena G., 2010, *op. cit.*, p. 44.

<sup>495</sup> Bono A., *L'educatore professionale e le ferite dell'esistenza*, in “Prospettive sociali e sanitarie”, n. 4-5/2011, pp. 18-21.

<sup>496</sup> Legge 14 gennaio 2013, n. 4, *Disposizioni in materia di professioni non organizzate*. Per «professione non organizzata in ordini o collegi» si intende l'attività economica, anche organizzata, volta alla prestazione di servizi o di opere a favore di terzi, esercitata abitualmente e prevalentemente mediante lavoro intellettuale, o comunque con il concorso di questo, con esclusione delle attività riservate per legge a soggetti iscritti in albi o elenchi ai sensi dell'art. 2229 del codice civile, delle professioni sanitarie e delle attività e dei mestieri artigianali, commerciali e di pubblico esercizio disciplinati da specifiche normative. All'art. 1 comma 2 si legge: coloro che esercitano la professione di cui all'art. 1, comma 2, possono costituire associazioni a carattere professionale di natura privatistica, fondate su base volontaria, senza alcun vincolo di rappresentanza esclusiva, con il fine di valorizzare le competenze degli associati e garantire il rispetto delle regole deontologiche, agevolando la scelta e la tutela degli utenti nel rispetto delle regole sulla concorrenza. All'art. 3 si legge: Le associazioni professionali promuovono, anche attraverso specifiche iniziative, la

quali regole deontologiche si fa riferimento? Le regole deontologiche che ciascuna associazione elabora e adotta<sup>497</sup>.

In seguito alla ricerca che ho condotto, utilizzando anche la rete internet, è possibile affermare che per quanto riguarda gli educatori, le associazioni di categoria riconosciute dalla legge attualmente presenti sul territorio nazionale sono l'ANEP (Associazione Nazionale Educatori Professionali) costituita nel 1992, l'APEI (l'Associazione dei Pedagogisti e degli Educatori Italiani) istituita nel 2007, la PEDIAS (l'Associazione Professionale Pedagogisti ed Educatori Italiani Associati) istituita l'11 marzo 2012, l'ANIPED (Associazione Nazionale Italiana Dei Pedagogisti) istituita il 7 ottobre 2014. Si menziona inoltre l'AIEJI (International Association of Social Educators) istituita nel 1951<sup>498</sup>, a cui fanno riferimento e aderiscono tutte e quattro le associazioni nazionali.

Per quanto riguarda le quattro associazioni, a tutte possono aderirvi sia i laureati in Scienze dell'Educazione (classe L-19) sia coloro che possiedono una diploma nella classe di laurea SNR/2, Professioni Sanitarie della Riabilitazione<sup>499</sup>. Per associarsi è necessario effettuare il tesseramento e sottoscrivere il Codice Deontologico, compresa la dichiarazione di impegno a procedere all'aggiornamento professionale costante. L'unica condizione posta è che l'iscrizione ad una associazione preclude la possibilità di iscriversi alle altre.

Tra le quattro, ANEP si distingue fundamentalmente per due elementi: innanzitutto per la sua specificità, infatti essa si occupa di tutelare esclusivamente la figura dell'educatore professionale in Italia, di organizzarne la sua promozione e il suo sviluppo; invece APEI, PEDIAS e ANIPED hanno come scopo la promozione e la tutela della professione dell'educatore, ma anche del pedagogista e del laureato in Scienze della Formazione. In secondo luogo, ANEP si caratterizza per la sua longevità (è attiva dal 1992), per essersi dotata per prima di un Codice Deontologico (steso dopo un lungo *iter* di perfezionamento) e per il fatto di essere riconosciuta come associazione rappresentativa degli educatori presso il Ministero della Salute dal febbraio 2014<sup>500</sup>. Per tutti tali

---

formazione permanente dei propri iscritti. Art. 4 Le associazioni promuovono forme di garanzia a tutela dell'utente, tra cui l'attivazione di uno sportello di riferimento per il cittadino consumatore, presso il quale i committenti delle prestazioni professionali possano rivolgersi in caso di contenzioso con i singoli professionisti. Art. 3 comma 3 Le forme aggregative hanno funzioni di promozione e qualificazione delle attività professionali che rappresentano, nonché di divulgazione delle informazioni e delle conoscenze ad esse connesse. Legge 14 gennaio 2013, n. 4, art. 1, comma 2.

<sup>497</sup> Ai seguenti link è possibile consultare i rispettivi Codici Deontologici di ANEP, di APEI, di PEDIAS e di ANIPED. Si veda <http://www.anep.it/noiep.php?pageid=11>, <http://www.portaleapei.net/#!/codice-deontologico-apei/c1iqe>, <http://www.pedias.it/file/Codice%20Deontologico%20P.EDIAS.pdf>, <http://www.aniped.it/web/doc/regolamenti/5.pdf>

<sup>498</sup> <http://aieji.net/>

<sup>499</sup> Nel caso di APEI, si legge nello statuto, *possono diventare soci coloro che abbiano conseguito la Laurea in Pedagogia o in Scienze dell'Educazione (quadriennale) o triennale (classi L-19). Possono diventare soci anche coloro che abbiano conseguito titoli con ordinamenti diversi previa approvazione da parte del Consiglio Nazionale APEI*. Si veda <http://www.portaleapei.net/#!/statutoapei/c1rc4>

<sup>500</sup> Insieme all'A.I.T.N.E. (Associazione Italiana Terapisti della Neuro Psicomotricità dell'Età evolutiva), all'A.N.T.E.L. (Associazione Italiana Tecnici di laboratorio Biomedico), alla F.I.T.E.L.A.B. (Federazione Italiana Tecnici di Laboratorio Biomedico), all' U.N.I.D. (Unione Nazionale Igienisti Dentali) e all' U.N.P.I.S.I. (Unione Nazionale PersonaleIspettivo d'Italia).

motivi, dovendo affrontare il tema della deontologia professionale, ho deciso di fare riferimento esclusivamente al Codice Deontologico steso da p ANEP nel 2001 e successivamente modificato nell'aprile 2002, grazie anche ai molti suggerimenti pervenuti da parte dei soci. Nel 2009 la medesima associazione ha aggiunto al Codice Deontologico un Codice Sanzionatorio, ritenuto parte integrante di questo a tutti gli effetti.

### 3.5. Il Codice Deontologico di ANEP. Principi e valori della professione

Seppure questo Codice Deontologico redatto da ANEP vincoli meramente i soci dell'associazione, esso si rivolge in eguale misura a tutti gli educatori: è da considerarsi pertanto lo strumento attraverso cui l'educatore protegge se stesso e tutela la sua professione e le persone che entrano in contatto con lui. Il Codice ha lo scopo di fare chiarezza rispondendo non solo alle domande relative al *cosa fa* e al *come lo fa*, ma anche alle domande relative al *perché*, al fine di delineare i limiti e i confini al di là dei quali un'azione educativa diviene eticamente incongrua da un punto di vista professionale e ciò consente di riflettere sul piano dei valori e dei principi che devono orientare l'azione e i comportamenti professionali. A partire dai principi etici e dai valori che sono implicati nella relazione educativa, il Codice Deontologico di ANEP individua le responsabilità, i doveri e gli impegni applicabili nell'esercizio della professione, indipendentemente dalla situazione di lavoro, dall'utenza di riferimento, dall'organizzazione dei servizi in cui l'educatore professionale si trova ad operare. Esso è suddiviso in sette sezioni, sei che definiscono le responsabilità (nei confronti della professione, dell'utenza, delle famiglie, dell'*équipe* di lavoro, del datore di lavoro e della società) e una sezione che precisa i destinatari del Codice. Per quanto riguarda il Codice Sanzionatorio, esso è invece composto di 20 articoli e definisce le quattro sanzioni di cui la Commissione Deontologica Disciplinare<sup>501</sup> può avvalersi (tenuto conto della gravità del fatto) per punire i soci che *si rendono colpevoli di abuso o di mancanza nell'esercizio della professione o che comunque tengono un comportamento non conforme alle norme del Codice Deontologico, al decoro o alla dignità della professione*. Le quattro sanzioni sono: l'ammonizione, la censura, la sospensione dall'esercizio di cariche associative e la radiazione dall'associazione.

Attraverso le responsabilità indicate dal Codice si evincono i principi e i valori etici che l'educatore deve sposare durante la sua azione lavorativa. Il principio etico primario è il principio della professionalità che implica innanzitutto il possesso di un sapere teorico, acquisito attraverso una formazione di base riconosciuta, e un sapere pratico: entrambi i saperi devono essere alimentati in maniera costante attraverso l'aggiornamento permanente. Per quanto quest'ultimo, diversi autori mettono in evidenza che esso è parte costitutiva di una professionalità come quella dell'educatore che si trova a rispondere a situazioni così complesse e bisogni in continua evoluzione e a fronteggiare i cambiamenti organizzativi in atto nei servizi<sup>502</sup>. La formazione continua pertanto è

---

<sup>501</sup> Secondo l'art. 10 comma 1 del Codice Sanzionatorio, la Commissione Deontologica Disciplinare è nominata dal Consiglio direttivo incaricato di espletare il procedimento ed è composta da tre o cinque membri da scegliere tra i soci reputati in grado di possedere la necessaria autonomia culturale e funzionale per esprimere una sentenza equa.

<sup>502</sup> Per approfondire il tema della formazione permanente quale parte costitutiva di una professionalità si veda AngoriS. (a cura di), *Formazione continua. Strumento di cittadinanza*, Franco Angeli, Milano, 2012, GardellaO., *op.cit.*, pp. 171-178, Maurizio R., *Un punto di vista sulla formazione permanente degli educatori*, in Mazzucchelli F. (a cura di), Il

parte integrante e complementare della professione: come viene sottolineato da Oggionni l'università trasmette meramente le basi dei saperi e delle competenze spendibili successivamente sul campo lavorativo e queste conoscenze sono spesso parziali a causa della molteplicità di ambiti in cui l'educatore può operare. Le facoltà che formano i futuri educatori, fortunatamente, si pongono però come grande obiettivo lo sviluppo di capacità critiche e di una *forma mentis* aperta al deuterioapprendimento (il processo dell'imparare ad imparare), all'interconnessione dei saperi significativi e alla costruzione di competenze trasversali, in modo tale che attraverso la formazione permanente e la supervisione si possano sviluppare tutte quelle competenze di cui si necessita per fare bene il proprio lavoro e per entrare virtuosamente in contatto con i colleghi e altri operatori<sup>503</sup>. Come mette in evidenza Mariani la professionalità si esplica anche nel riconoscimento professionale e nella collaborazione lavorativa: l'educatore si muove esclusivamente all'interno di progetti educativi realizzati con la supervisione di una *équipe* di lavoro. L'*équipe* rappresenta una forma di garanzia e di disponibilità a confrontarsi costantemente con altri operatori, è il luogo per le riflessioni allargate, in cui vengono discusse e prese le decisioni, è il territorio simbolico che controlla e sostiene i suoi membri, i quali condividono le responsabilità<sup>504</sup>. Operando in ambiti interdisciplinari, infatti, l'educatore si trova a collaborare con altri professionisti, rispetto ai quali ha l'obbligo di rispettarne le opinioni, i valori e gli approcci teorici di riferimento. Il principio della professionalità implica anche che per lo svolgimento della professione siano fondamentali l'acquisizione e la padronanza di competenze professionali e di attitudini e qualità personali. Queste ultime, in quanto il lavoro educativo è *intenzionale*, non hanno nulla a che vedere con il concetto religioso e volontaristico di "vocazione", piuttosto riguardano alcune competenze relazionali e comunicative quali l'apertura e la flessibilità nelle idee e nella azioni, la pazienza e la capacità di entrare in relazione con le persone senza lasciarsi trascinare dalle emozioni ~~distanza emotiva~~ nell'affrontare problemi in situazioni spesso difficili e frustranti<sup>505</sup>. Riguardano anche le diverse capacità di sviluppare un buon grado di autocontrollo e costruirsi un quadro nitido rispetto al proprio potere e ai propri limiti nella relazione asimmetrica. Nelle responsabilità nei confronti dell'utente, i principi guida fondamentali sono il servizio e l'aiuto, la giustizia sociale, la solidarietà e l'educazione. Brandani e Masciadri sottolineano che l'educatore professionale è un "agente di

---

mestiere dell'educatore, Maggioli Editore, Santarcangelo di Romagna (RN), 2010, pp. 77-104, Oggionni F., *op. cit.*, pp. 75-83.

<sup>503</sup>Oggionni F., *op. cit.*, p. 83.

<sup>504</sup>Mariani V., *Il lavoro di équipe nei servizi alla persona*, Edizioni del Cerro, Tirrenia, 2009, pp. 78-87

<sup>505</sup>È importante per l'educatore considerare una adeguata distanza emotiva nell'affrontare i problemi e cercare di mantenere un equilibrio tra il coinvolgimento professionale e l'allontanamento personale utile al controllo della relazione. Ciò aiuterà il professionista a non prestarsi a situazioni confuse dove il suo ruolo e le sue funzioni potrebbero apparire equivocate e ambigue. Durante il processo educativo deve evitare tutte le relazioni personali con gli utenti che esulano dal rapporto professionale e presuppongono una dipendenza affettiva e intima a proprio vantaggio. Si veda Tramma S., *L'educatore Imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*, Carocci, Roma, 2008.

cambiamento” che accompagna l’utente nel suo percorso di crescita e di integrazione sociale secondo il principio del sostegno e della compensazione e non della sostituzione. L’educatore pertanto non si può esimere dall’entrare in contatto e interagire con l’individuo e con tutte le diverse dimensioni esistenziali che lo contraddistinguono, operando nel pieno rispetto della personalità e dignità dell’utente, della sua famiglia<sup>506</sup> e del suo ambiente di vita, evitando qualsiasi forma di discriminazione e attenendosi al segreto professionale su tutto ciò che gli è stato confidato o di cui viene a conoscenza<sup>507</sup>. Sempre nel pieno rispetto della dignità della persona, l’educatore deve agire considerando l’utente quale soggetto *attivo* e tenendo stabilmente presente il suo diritto all’autodeterminazione e al libero arbitrio, rispettandone quindi la libertà d’opinione e di decisione<sup>508</sup>. A conclusione di questo paragrafo è possibile affermare che il Codice rappresenta una pietra miliare per la categoria professionale degli educatori professionali. Allo stesso tempo, però, costituisce anche un punto di arrivo e un punto di partenza. Un punto di arrivo perché nel lungo percorso di riconoscimento ed identificazione che la figura ha attraversato (e sta ancora attraversando), la stesura di un Codice – certo, “non obbligatorio” e “non richiesto per legge” – qualifica l’educatore e lo rende maggiormente consapevole dei valori e dei doveri a cui la sua professione è legata. Tuttavia è parallelamente un punto di partenza poiché tale Codice ha l’obiettivo di stimolare il dibattito, dentro e fuori l’associazione ANEP e nei luoghi di lavoro, pertanto esso potrà e dovrà subire ulteriori miglioramenti e perfezionamenti. Il Codice si configura quindi come una parte attiva dell’essere educatori. Anche se la strada per la definitiva affermazione e il riconoscimento del ruolo professionale potrà ancora essere lunga<sup>509</sup>, si può dire che oggi l’educatore professionale iscritto ad ANEP (o ad un’altra delle associazioni riconosciute ai sensi della legge n. 14/2013), può tutelare se stesso, la sua professione e anche tutte le persone che si

---

<sup>506</sup> Nella sezione “Responsabilità nei confronti delle famiglie” del Codice Deontologico si legge: *L’Educatore professionale deve sempre attivarsi per conoscere la situazione familiare del proprio utente, deve tenere un contatto diretto e continuo con i suoi componenti e deve agire in modo coordinato con loro tutte le volte che ciò è necessario e possibile, deve operare per potenziare le risorse personali e sociali di tutti i membri della famiglia dell’utente perché collaborino secondo le loro possibilità alla soluzione del problema educativo; ha l’obbligo di denunciare nelle sedi opportune tutti quei fatti che mettono in grave pericolo la dignità o l’integrità dei membri di una famiglia in cui si sta svolgendo l’intervento educativo, deve delegare ad altre persone competenti o servizi le problematiche familiari quando queste superano le proprie competenze o interferiscono significativamente nel suo lavoro.*

<sup>507</sup> Brandani W., Masciadri A., *Nel labirinto delle relazioni educative* in “Pedagogika”, 45, anno IX, n.3, maggio-giugno 2005, pp. 12-14.

<sup>508</sup> Tutto ciò nei limiti stabiliti dalle leggi vigenti in relazione alla sua condizione giuridica. In particolare quando l’utente è in condizione di incapacità legale (minore o interdetto) e soggetto dunque a poteri tutelari, l’educatore professionale è tenuto al rispetto delle direttive impartite dalle autorità competenti e da chi ne ha la rappresentanza legale garantendo che sia assicurato all’utente il rispetto della sua personalità e della sua dignità umana e – per quanto possibile – della sua autonomia. Cfr Codice Deontologico degli educatori professionali <http://www.anep.it/anep/allegati/file/Documenti%20ANEP/CDANEP2010.pdf>

<sup>509</sup> Formenti, L., *Verso un’identità professionale consapevole: le competenze dell’educatore tra apprendimento e cura* Mazzucchelli F. (a cura), *Il mestiere dell’educatore*, Maggioli Editore, Santarcangelo di Romagna (RN), 2010, pp. 19-37.

relazionano con lui. E' questo un modo per dare voce alla professione stessa, e ciò è fondamentale ora, in attesa di un Albo<sup>510</sup>.

### **3.6. Rapporto tra teoria e prassi nella prospettiva della formazione permanente e per il consolidamento della professionalità educativa**

Un aspetto importante nel dibattito sulla formazione degli educatori riguarda il rapporto tra la pratica e la teoria. L'idea che per anni si è affermata del primato della formazione pratica su quella teorica, nasceva dalla convinzione storica che non si potesse acquisire sapere se non facendo prassi. Così facendo però si manifestava il rischio che si sottovalutasse la padronanza della teoria, la quale era invece indispensabile. Oggi ci si trova nella consapevolezza che teoria e pratica sono altrettanto indispensabili. In sostanza, gli elementi formativi teorici e pratici devono essere integrati e pertanto è necessario che vi sia una pertinenza e un grado di conformità tra i programmi di formazione e i problemi sociali e sanitari della popolazione, tenuto conto ovviamente delle risorse disponibili<sup>511</sup>. L'educazione infatti è sia elemento costitutivo dell'operatività dell'educatore, sia lo specifico oggetto d'indagine della pedagogia. L'educazione è quindi il nesso inscindibile che lega la teoria e la prassi educativa, un legame biunivoco tra interpretazione e applicazione: come afferma Gadamer se non ci fosse l'educatore non ci sarebbe esplicitazione dell'educazione e contemporaneamente se non fosse l'operatività sul campo non ci sarebbe applicazione della teoria. È possibile affermare che l'essenza dell'educazione sta in questo nesso, nel quale si manifesta il valore pratico quindi come suo fondamento epistemologico<sup>512</sup>. In questa prospettiva l'importanza della pratica educativa è una fonte per la teorizzazione pedagogica, la quale si arricchisce grazie all'educatore, che esprime se stesso e la sua volontà di essere un soggetto creativo, nel senso di partecipare alla creazione di nuove ipotesi educative e di nuove forme di educazione, partecipando così a costruire quello che Braccini, Funaro, Latella e Seghizzi chiamano *la grammatica dell'educare*<sup>513</sup>. Si mette qui in risalto

---

<sup>510</sup> È attiva una petizione per l'istituzione di un albo professionale dei pedagogisti e degli educatori composto da due sezioni: sezione A per chi è in possesso della laurea di primo livello in Scienze dell'Educazione (classe L-19) ed equipollenti o di educatore professionale (classe SNT/02) ed equipollenti; sezione B per chi è in possesso della laurea Magistrale in Scienze dell'Educazione LM-57 o scienze Pedagogiche LM-85. Si veda <http://firmiamo.it/albo-pedagogisti-ed-educatori#petition/>

<sup>511</sup> Il gruppo di ricerca ha elaborato il *core competence* dell'educatore professionale: per costruire un programma educativo pertinente è necessario partire dalle caratteristiche e dai problemi della comunità nella quale si intende operare. Dopo averli individuati è necessario stabilire le priorità, sulle quali impostare il programma educativo formativo. Gli autori, per esempio propongono di concentrarsi sui principali problemi socio sanitari della popolazione italiana. Crisafulli F., Molteni L., Paoletti L., Scarpa P.N., Sambugaro L., Giuliodoro S., *Il "Core competence" dell'educatore professionale*, Milano, Edizioni Unicopli.

<sup>512</sup> Gadamer H. G., *op. cit.*, p. 311.

<sup>513</sup> Braccini A., Funaro S., Latella R., Seghizzi S., *Fermarsi per costruire una grammatica dell'educare* in "Animazione Sociale. Mensile per gli operatori sociali", n. 240, febbraio 2010, p. 30-68.

quanto il lavoro educativo sia un'attività tesa a rispondere ad esigenze pratiche: l'educatore deve fronteggiare situazioni concrete nelle quali, al di là della conoscenza dei fatti, deve rivolgere la propria attenzione alla ricerca di soluzioni. Egli deve fare ricorso costantemente all'esperienza oltre che alla formazione, tenendo bene presente il caso specifico e unico che ha di fronte. Nel processo educativo l'educatore decorre dal caso per interrogare sia le conoscenze teoriche sia le sue esperienze quotidiane (non solo le esperienze proprie ma anche ciò che deriva dalle buone prassi e dalle linee guida definite dalla comunità degli educatori) per trovare in esse gli stimoli e le risposte, per poi tornare al caso. L'esperienza di altri educatori diventa esperienza collettiva da cui attingere.

In questo procedimento circolare si raggiunge l'equilibrio solo quando le esigenze sollevate dal caso si compongono nel modo più soddisfacente possibile con le conoscenze. Questo processo, che seppure possa apparire scontato, in realtà è un processo molto complesso, il cui utilizzo viene perfezionato attraverso un approfondimento delle conoscenze teoriche per mezzo della formazione continua.

L'indispensabilità della formazione continua è dovuta anche al fatto che l'educatore professionale è da sempre una figura impegnata nella società e in tutti i fenomeni che la attraversano. Tra questi, oggi, le attuali crisi sociale ed economica e del *welfare* che sono tra loro interrelate, richiedono risposte integrate, aggiornate e concrete da parte più soggetti. Tale crisi genera nuove forme di disagio e di precarietà, con le quali la figura dell'educatore deve fare i conti e intervenire professionalmente fornendo delle risposte tangibili, le quali non possono discendere solamente dalla formazione accademica. Da queste considerazioni risulta quindi comprensibile l'importanza della duplice formazione: esperienziale e permanente. Come mette in evidenza Oggionni l'esperienza introduce nel corso della vita nuovi apprendimenti e se ben incanalata risulta essere una spinta propulsiva per il ripensamento dei luoghi e dei tempi dell'educare, per potenziare valori, estendere norme dei gruppi sociali di appartenenza. Insieme alla formazione esperienziale acquisita sul campo, risulta di grande aiuto all'operatività la formazione permanente, l'insieme di tutte quelle attività intraprese dal professionista (in modo formale e informale) al fine tanto di promuovere la crescita e la valorizzazione del suo patrimonio culturale e professionale acquisito nella sua storia di vita, di studio e di lavoro quanto di migliorare le conoscenze e le competenze<sup>514</sup>. A prescindere dagli apprendimenti certificati, quindi, sono molto importanti gli apprendimenti situati e invisibili, ovvero gli apprendimenti non riconducibili a luoghi specifici, ma che invece riportano a dimensioni

---

<sup>514</sup> D. Lgs. 16 gennaio 2013, n. 13, *Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze*, a norma dell'articolo 4, commi 58 e 68, della legge 28 giugno 2012, n. 92.

di significato esistenziali, individuali e collettive. L'educatore, lavorando a fianco con l'utente e condividendo con lui la sua quotidianità, osservando e ascoltando le diverse storie di vita frammentate e multiproblematiche concorre alla riscrittura e alla risignificazione delle trame esistenziali.

Ogni esperienza vissuta come *significativa* lascia una traccia e produce quindi apprendimento, così da risultare doppiamente educativa, per il professionista e per l'educando. A questo proposito, Latella, Funaro e Seghizzi mettono in evidenza che l'educatore proprio per apprendere dall'esperienza, deve imparare a mantenere uno sguardo ampio e multifocalizzato, non limitandosi ad inquadrare il soggetto e ad analizzarlo in dettaglio al punto di frammentarne l'identità in caratteristiche che possono essere comprese solo in relazione al contesto sociale e territoriale di vita<sup>515</sup>. Quanto detto finora rafforza la tesi secondo cui l'educatore deve alimentare quotidianamente l'apprendimento sul campo, attraverso la successiva riflessione di quanto è accaduto, anche perché così facendo riesce ad allenarsi fino a fare propria la competenza del riuscire a recuperare le storie delle persone, per riconoscerne la loro centralità nel percorso educativo.

### **3.7. Gli ambiti di intervento e le funzioni dell'educatore professionale**

Gli ambiti lavorativi in cui l'educatore professionale si trova ad operare sono quattro: ambito socio-sanitario, ambito formativo, ambito di protezione giuridica, o solo ambito dell'inclusione sociale<sup>516</sup>. Tutti i settori si costituiscono di servizi promossi dalle diverse articolazioni dello Stato e da organizzazioni di tipo privatistico e solidaristico. Si riscontra pertanto la presenza dell'educatore professionale nell'assistenza *domiciliare* ad anziani, disabili, minori; nell'assistenza *domiciliare* educativa a minori; nell'assistenza ai minori disabili a *scuola* e in *centri* diurni; nell'assistenza presso le strutture residenziali e diurne per anziani; nell'attività ricreative e culturali, quali per esempio i Centri di Aggregazione Giovanile e le ludoteche ; negli interventi in carcere con adulti e minori; nei centri di accoglienza per immigrati; nei centri di iniziativa locale per l'occupazione; nei centri diurni di sostegno educativo per minori e per il recupero scolastico; nei centri semiresidenziali e comunità per tossicodipendenti; nelle comunità per adolescenti sottoposti a provvedimenti del Tribunale per i minorenni; nelle comunità per alcoolisti, per anziani, per disabili psichici adulti e minori, per malati di aids, per minori, per ragazze madri; nei consultori familiari, geriatrici e per adolescenti e giovani; nelle cooperative integrate di lavoro; nei corsi di formazione per adulti; nel *counselling*; nei dormitori pubblici; negli asili notturni e nelle mense pubbliche;

---

<sup>515</sup>Latella R., Funaro S., Seghizzi S., *Le strategie e i presupposti pedagogici*, in "Animazione Sociale. Mensile per gli operatori sociali", n. 240, febbraio 2010, pp. 57-68.

<sup>516</sup>Tramma S., *L'educatore Imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*, Carocci, Roma, 2008.

«educativa territoriale» con minori; nei gruppi di auto aiuto (tra alcolisti, tra malati di AIDS, tra sieropositivi HIV, tra tossicodipendenti) gruppi di promozione sociale; nell'informa-giovani; nelle iniziative sportive; negli interventi di prevenzione del disagio; istituti per anziani, per disabili, per minori; lavoro di strada con minori, con adolescenti, con tossicodipendenti; lavoro nel territorio; progetti adolescenti e progetti giovani; reinserimento sociale e lavorativo; reparti ospedalieri con minori; residenze protette; soggiorni estivi; interventi a favore degli immigrati. E questo è un elenco che deve essere costantemente aggiornato perché le emergenze sociali si manifestano con notevole frequenza determinando la necessità di attivare interventi non solo socio-assistenziali e/o sanitari, ma anche educativi. Per quanto riguarda i destinatari dei servizi è possibile dire che tutte le persone potrebbero divenire potenziali utenti.

In tutti questi ambiti di intervento l'educatore professionale non lavora mai da solo, ma in stretta collaborazione e in maniera complementare con altri operatori, quali per esempio l'assistente sociale, lo psicologo, il medico.

Nell'ambito socio-sanitario lavora in prevalenza l'educatore professionale con una formazione sanitaria (classe SNT/02). Un servizio di questo tipo è per esempio il Servizio per le Tossicodipendenze (SERT), un servizio pubblico del Sistema Sanitario Nazionale che si occupa della cura, della prevenzione e della riabilitazione delle persone che hanno problemi conseguenti all'abuso di sostanze stupefacenti (droghe o alcol) che generano dipendenza dalle stesse<sup>517</sup>. L'educatore svolge inoltre il ruolo di cerniera tra il sanitario e il sociale.

Nell'ambito formativo gli educatori progettano e conducono percorsi formativi per gli allievi educatori, gli educatori delle cooperative, per gli impiegati inseriti nei servizi sociali, sanitari e per il personale penitenziario e per il personale educativo impegnato per esempio nei nidi penitenziari. In questo ambito gli educatori lavorano per le scuole di formazione permanente, svolgono anche il ruolo di *tutor* nelle università e vengono chiamati dalle associazioni in qualità di facilitatori, quali esperti delle relazioni interpersonali e delle tematiche relative al dialogo e alla creatività.

Nell'ambito della protezione giuridica gli educatori (spesso chiamati "educatori penitenziari" se lavorano in carcere<sup>518</sup>) hanno il compito di partecipare all'attività di gruppo per la osservazione della personalità dei detenuti e di occuparsi del trattamento rieducativo (in particolare attraverso la

---

<sup>517</sup> Si veda "Animazione Sociale. Mensile per gli operatori sociali", n. 3/1995 (Giraldo S., Neve E., *Il lavoro sociale tra aiuto e controllo*), n. 10/1995, pp. 27-52 (Manetti M., Martini E., *Competenze e potere nelle comunità*), n. 4/2009 (Spensieri S., Valentini L., *Il SERT diventa scuolita*) e n. 3/2014, pp. 89-98 (Martino E., Vignoli T., *Per non ridurre una storia di vita a una storia di alcol*).

<sup>518</sup> Si veda Bortolotto T., *L'educatore penitenziario: compiti, competenze e iter formativo*, Franco Angeli, Milano, 2002.

riflessione sul reato), coordinando la loro azione con quella di tutto il personale addetto alle attività concernenti la rieducazione. Inoltre operano ai fini del reinserimento sociale post detentivo e di coloro che sono sottoposti a misure di sicurezza non detentive, collaborando con associazioni, cooperative e istituzioni<sup>519</sup>. Per quanto riguarda il lavoro con i minorenni sottoposti a procedimento penale, gli educatori penitenziari hanno il delicato compito e dovere di accompagnare i ragazzi in un processo di riflessione sul reato (qualora vi sia una ammissione totale o parziale delle responsabilità penali da parte del ragazzo) in prospettiva di una comprensione delle ragioni della parte lesa e delle conseguenze – presenti e future – degli agiti posti in essere, sia rispetto alla storia personale che a quella familiare. L'impostazione di un lavoro di rielaborazione dei significati dell'azione-reato deve essere in grado di spostare gradatamente la prospettiva dalla *colpa* alla responsabilità, ovvero dal *torto* alla riparazione. A tal proposito Prandini evidenzia che gli educatori in carcere si occupano della ri-educazione dei minori al fine di aiutarli a leggere il loro percorso di reclusione come un'opportunità per un possibile cambiamento. Educare in carcere significa pertanto non solo insegnare a non violare le norme, che resta sicuramente un obiettivo importante. Significa educare alla libertà, alla scelta; significa “portare fuori” norme, principi, valori, regole di comportamento valide per la vita quotidiana, non solo all'interno dell'istituto penale, ma soprattutto per il contesto sociale e civile in cui il detenuto rientra, terminata la pena<sup>520</sup>.

Nell'ambito dell'inclusione sociale gli educatori operano per esempio come sostegno educativo domiciliare a minori o a adulti, oppure lavorano in comunità alloggio protette o in servizi di pronta accoglienza, oppure in servizi per l'inserimento lavorativo. Per quanto riguarda l'assistenza domiciliare educativa per minori (o cosiddetta Assistenza Domiciliare Educativa<sup>521</sup>), è possibile dire che la presa in carico di un minore in situazione di disagio (ma anche adolescenti con problemi relazioni, di apprendimento, di disturbi del comportamento, limitazioni funzionali, etc) richiede all'educatore professionale la capacità di relazionarsi con il soggetto e anche con la sua famiglia entro un contesto complesso, al fine di sostenere tutti i membri nei processi evolutivi e di promuovere le responsabilità educative ed affettive della famiglia, dando delle risposte alle difficoltà di comportamento e di apprendimento. Nella grande maggioranza dei casi, il lavoro dell'educatore non si svolge solamente al domicilio e con la famiglia, ma in ugual modo in servizi che possano favorire

---

<sup>519</sup>I destinatari degli interventi dell'area concernente la protezione giuridica sono i minori e gli adulti sottoposti a procedimento penale. La legge 26 luglio 1975, n. 354 ha istituito il ruolo organico della carriera di concetto degli educatori per adulti, articolato in tre qualifiche: educatore, educatore principale, educatore capo.

<sup>520</sup>Prandini P., *Il ruolo dell'educatore nell'istituto penale per minorenni: la ricerca di un equilibrio fra controllo sociale, pena e possibilità di cambiamento* in Mazzucchelli F. (a cura), *Il mestiere dell'educatore*, Maggioli Editore, Santarcangelo di Romagna (RN), 2010, pp. 189-209.

<sup>521</sup>Bezze M., Faenzi G., Lippi A., Paganelli L., Pompei A., Vecchiato T., *La Classificazione dei servizi e degli interventi sociali*, estratto da Studi Zancan. Politiche e servizi alle persone, n. 2/2005, pp. 103-110.

la socializzazione primaria quali Centri di Aggregazione Giovanile così come pure impianti sportivi<sup>522</sup>. Nel caso del servizio educativo domiciliare per minori, ad esempio, l'intervento educativo dell'educatore si identifica in un'attività di lavoro che si svolge *con* il minore e *con* tutta la sua famiglia. E' importante sottolineare, infatti, che i cambiamenti che l'educatore attiva e favorisce non riguardano mai solo un singolo, ma coinvolgono, in varia misura, anche l'insieme delle sue reti primarie e i suoi spazi di vita. Di fronte al nucleo, con gravi difficoltà a svolgere adeguatamente i compiti di cura dei figli e in particolare a farsi carico dei disturbi legati ad esempio alla disabilità di un figlio, l'educatore svolge la funzione di mediatore e anche di accompagnatore, al fine di produrre un cambiamento non solo della situazione del minore (garantendogli il diritto alle cure personali, igienico-sanitarie e una corretta alimentazione – indispensabile per la crescita), ma di tutto il suo contesto familiare. In tale circostanza si cercano stimoli e risorse personali ed esterne: l'educatore non aiuta solamente il bambino a fare i compiti, non gioca solamente con lui, ma ad esempio si reca anche al parco giochi con lui e con i genitori o i fratelli o gli amici, accompagna i genitori ai colloqui oppure alle visite mediche o negli uffici pubblici, o più semplicemente a fare la spesa.

Secondo Tramma, oltre alla classificazione degli ambiti lavorativi socio-sanitario, formativo, di protezione giuridica, sociale è possibile una seconda classificazione, sulla base dei piani entro cui gli stessi educatori lavorano, così che da essi si può a sua volta dedurre le funzioni degli educatori. Secondo l'autore le azioni si articolano entro tre piani: promozionale, preventivo e riabilitativo. Il piano promozionale è il settore in cui rientrano le azioni indirizzate a rendere abili i soggetti e cioè a far sì che le potenzialità diventino atti cognitivi, affettivi e relazionali; il piano preventivo che non può essere ridotto a sola informazione e spiegazione secondo la convinzione che alcuni comportamenti si sviluppano per mancanza di informazioni. Si deve invece utilizzare una logica che punti all'acquisizione di strumenti che consentano all'educatore di "leggere" le esperienze e di operare con azioni per lo sviluppo delle potenzialità e favorire la concretizzazione delle potenzialità in atti; il piano riabilitativo con azioni finalizzate a riconsegnare al soggetto le possibilità di riacquistare il processo di trasformazione delle potenzialità in atti<sup>523</sup>.

Da quanto è stato detto sinora si evince che seppure gli ambiti di intervento siano soltanto quattro, si riscontra la presenza attiva dell'educatore professionale in un'ampia gamma di servizi, in cui egli svolge le diverse funzioni in contesti completamente diversi tra loro, nei riguardi di persone di tutte le

---

<sup>522</sup> La *Classificazione dei servizi e degli interventi sociali* nata dalla collaborazione tra la Regione Toscana e la Fondazione Zancan consente di avvicinarsi alle molteplici sfaccettature dell'ambito sociale in cui operano educatori professionali, ma anche assistenti sociali, psicologi, mediatori culturali, avvocati, medici, operatori e impiegati amministrativi. Si veda Bezze M., Faenzi G., Lippi A., Paganelli L., Pompei A., Vecchiato T., *La Classificazione dei servizi e degli interventi sociali*, estratto da Studi Zancan. Politiche e servizi alle persone, n. 2/2005, pp. 93-131.

<sup>523</sup> Tramma S., *L'educatore Imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*, Carocci, Roma, 2008.

età (si pensi ad un educatore in asilo nido e un educatore penitenziario). Nel clima di incertezza professionale che da sempre ha caratterizzato il ruolo dell'educatore, egli è tuttavia riuscito progressivamente a collocarsi e a farsi spazio per cercare di essere riconosciuto svolgendo la propria attività connotata da un denominatore comune tra i suoi compiti: programmare, gestire e verificare gli interventi educativi in *équipe*, coinvolgendo i soggetti destinatari degli interventi e le loro famiglie, i gruppi, la collettività allo scopo di favorire qualsiasi tipo di azione contrastante le forme di esclusione ed emarginazione sociale<sup>524</sup>. Per realizzare il progetto educativo egli lavora insieme alle altre professioni, ai servizi sociali e sanitari, con i quali entra in contatto in modo coordinato e integrato. Per svolgere tutti questi compiti, l'educatore professionale deve disporre e mettere in campo le proprie competenze. Ma di quali competenze si sta parlando? E perché è così importante identificarle?

### 3.8. Competenze

Affinché una professione si possa consolidare, è necessario che abbia non solo un riconoscimento in leggi specifiche, ma è indispensabile che sia connotata da un corpo di competenze solido e condiviso<sup>525</sup>.

Adottando la definizione sancita dal D. Lgs. 16 gennaio 2013, n. 13, per “competenze” si intende le comprovate capacità di utilizzare, in situazioni di lavoro, di studio o nello sviluppo professionale e personale, un insieme strutturato di conoscenze e di abilità acquisite nei contesti di apprendimento formale, non formale o informale<sup>526</sup>. Secondo l'ANEP, Associazione Nazionale Educatori Professionali, le competenze professionali degli educatori sono da intendere come il potenziale di azione che essi possono mettere in campo per affrontare un certo compito, un certa situazione o un certo contesto. L'insieme di tali competenze comprende sia le conoscenze che le esperienze, sia le doti intellettuali, sia quelle manuali, tanto le abilità sociali, quanto le attitudini e le motivazioni<sup>527</sup>. La stessa ANEP nel 2009 ha pubblicato il risultato di un progetto di ricerca voluto e finanziato dalla stessa associazione nel 2007, dal titolo “*core competence* dell'educatore professionale”, ovvero le

---

<sup>524</sup> Secondo l'ANEP Le funzioni derivanti dal profilo professionale sono di pianificazione dell'intervento educativo rivolto alla persona e alla comunità/gruppi, di educazione e di riabilitazione, di organizzazione, di coordinamento e di gestione di strutture e di risorse, di formazione e di ricerca.

<sup>525</sup> Oggioni F., *op. cit.*, p. 113.

<sup>526</sup> D. Lgs. 16 gennaio 2013, n. 13, art. 2, comma 1, lettera “e”, *Definizione delle norme generali per l'individuazione degli apprendimenti e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze*.

<sup>527</sup> Si veda [http://anep/competenze\\_professionali/educatore](http://anep/competenze_professionali/educatore)

“competenze distintive” di questo professionista, le potenzialità la cui attualizzazione rappresenta la *performance* o prestazione. L’obiettivo di tale fascicolo è stato quello di identificare con chiarezza le competenze dell’educatore, stimolandone e facilitandone il dibattito in Italia, e allo stesso tempo favorire la definizione dei traguardi della formazione universitaria, sostenendo il compito dei docenti universitari e dei *tutor* di tirocinio. A partire dalla definizione di educatore professionale quale operatore che ha come compito dichiarato quello di individuare, promuovere, sviluppare le potenzialità – cognitive, affettive, relazionali – dei soggetti individuali e collettivi, il gruppo di lavoro ha ritenuto che le competenze potessero essere così raggruppate: competenze intellettive e competenze relazionali, entrambe relative alle attività individuate<sup>528</sup>. La complessità della pratica professionale, in cui i saperi si connettono ad una prassi che è intenzionale e non solo tecnica, richiede – come si è visto – differenti livelli di azione, i quali richiedono all’educatore professionale l’uso e la gestione di tutti i tipi di competenze. Come mette in evidenza. Oggioni per realizzare un intervento educativo e per svolgere al meglio i propri compiti non basta essere ben disposti e intenzionati verso l’altro, ma è necessario possedere capacità che sono fornite da un processo di formazione continuo, quindi competenze multiformi, variegate e trasversali, che fanno riferimento ad ambiti sia teorici sia pratici<sup>529</sup>.

### **3.8.1. Le competenze intellettive**

Le competenze intellettive rientrano nelle cosiddette “competenze fondamentali” che attengono al modo in cui l’educatore deve sapere agire, intervenire e riflettere nei vari contesti pratici<sup>530</sup>. Si acquisiscono attraverso la formazione di base e si alimentano mediante la formazione permanente. Esse comprendono sia l’approfondimento delle principali scienze umane quali la pedagogia, l’antropologia, la psicologia, la sociologia e il diritto, sia una seppur minima ma adeguata conoscenza delle discipline mediche e sanitarie. Fanno altresì riferimento alla necessità che gli educatori si tengano aggiornati relativamente alla vita sociale e politica del proprio paese e non perdano mai di vista i fondamenti etici della loro professione: uguaglianza e il rispetto verso tutte le persone, protezione del diritto alla *privacy* e all’autonomia, la solidarietà e la lotta contro la povertà e per la giustizia sociale. Queste competenze, tra loro intersecate, hanno lo scopo di predisporre un’apertura mentale che consenta al professionista di comprendere i processi di socializzazione e di integrazione, le diverse tipologie di soggetti e di contesti con cui si troverà ad agire<sup>531</sup>. Gli educatori devono perciò avere familiarità con le teorie di base per saperle includere nella propria pratica

---

<sup>528</sup>Crisafulli F., Molteni L., Paoletti L., Scarpa P.N., Sambugaro L., Giuliodoro S., *op. cit.*

<sup>529</sup>Oggioni F., *op. cit.*, pp. 105-131.

<sup>530</sup><http://aieji.net/wp-content/uploads/2011/09/Professional-competences-IT.pdf/>

<sup>531</sup>Brandani W., Zuffinetti P., *Le competenze dell’educatore professionale*, Carocci Faber, 2012.

professionale secondo delle linee guida deontologiche e contemporaneamente devono essere in grado di motivare le proprie attività sulla base di teorie e metodi.

### **3.8.2. Le competenze relazionali**

Ciò che caratterizza la prassi educativa è che il lavoro dell'educatore non si riduce a una somma di tecniche o di approcci freddi e schermatici, ma è da intendere come lavoro relazionale che produce un cambiamento, in cui la relazione è una delle caratteristiche distintive di questo lavoro: infatti dove non c'è relazione non c'è la possibilità di rendere attuali le intenzioni educative. La relazione è da considerarsi lo strumento più potente di cui gli educatori dispongono per aiutare le persone ad entrare nella suddetta fase di rinnovamento. In questa prospettiva l'educatore professionale può essere considerato anche un *tecnico della comunicazione*, infatti per svolgere il proprio lavoro si trova obbligato ad entrare in contatto con le persone e a comunicare costantemente con l'utenza, con la sua famiglia, con i colleghi del gruppo di lavoro, con i diversi attori sociali e le istituzioni presenti nel territorio. Sostanzialmente si potrebbe dire che la competenza relazionale attiene la capacità di veicolare un bagaglio di informazioni alla sola condizione che però si conoscano in maniera approfondita le dinamiche in cui l'educatore è inserito. Latella, Funaro e Seghizzi sostengono che la relazione sia una delle quattro guide per l'azione educativa insieme alla centralità della persona, all'uso della pratica riflessiva e al lavoro di *équipe*. A seconda dei numerosi campi nei quali è impegnato l'educatore e a seconda delle parecchie variabili che possono connotare il contesto di lavoro, come il luogo in cui avviene il processo, l'età dell'utenza e l'età del professionista, il fatto che l'intervento educativo venga accettato o meno dai soggetti e quindi sia stato scelto oppure no, la presenza o assenza di altri operatori, la relazione pur restando sempre asimmetrica, può avere sfumature diverse. Per favorire la "buona" relazione, sono necessarie alcune "strategie educative", quali la creazione di un clima accogliente e di ascolto, la cura della persona e la vicinanza emotiva, la protezione della relazione stessa, la propensione per la sorpresa e per la dimostrazione di semplicità, la duplice capacità di trovare la giusta distanza professionale e di abbassare – se necessario – le difese legate al ruolo, la capacità di declinare il lavoro educativo negli spazi e nei tempi della quotidianità<sup>532</sup>. Declinando questo discorso al Servizio Educativo Domiciliare, è chiaro come il lavoro educativo sia eminentemente relazionale e la dimensione tecnica deve essere presente, ma non è decisiva e tanto meno è standardizzabile, in quanto il lavoro è legato alle soggettività degli attori in campo. Se si considera per esempio la relazione educatore-minore, il primo incontro tra i due è sempre mediato da un adulto, generalmente uno o più membri della famiglia, in modo tale da favorire l'inizio della relazione, senza che il bambino possa

---

<sup>532</sup>Latella R., Funaro S., Seghizzi S., *Le strategie e i presupposti pedagogici*, in "Animazione Sociale. Mensile per gli operatori sociali", n. 240, febbraio 2010, pp. 57-68.

percepire il senso di abbandono ad un estraneo e senza che l'educatore si senta caricato di una responsabilità e di una delega totali. La presenza adulta rassicurante appare come una specie di salvagente da cui il bambino successivamente si stacca per rendersi più autonomo e andare incontro al nuovo rapporto con l'educatore. Quest'ultimo, se visto accanto al genitore o a una famiglia a lui familiare, perde la connotazione di "sconosciuto", assumendo così agli occhi del bambino un aspetto più conosciuto che implica fiducia e disponibilità, a maggior ragione se egli è stato informato dai genitori dell'arrivo di una nuova figura e quindi ripone in quell'incontro tante e diverse aspettative. Generalmente il primo contatto tra educatore e minore avviene per mezzo della osservazione: anche questa è una forma di relazione che deve sapere essere gestita e guidata dall'educatore. Il bambino vuole sapere subito se il professionista possiede i requisiti necessari per diventare suo amico e complice: lo sottopone quindi a una serie di prove per verificare il suo grado di tolleranza e di disponibilità. I primi giorni di lavoro con i minori sono quindi decisivi per "superare l'esame" e ricevere come premio la stima e l'amicizia del bambino<sup>533</sup>. Nel primo periodo generalmente, i destinatari degli interventi mostrano di nutrire resistenze e dubbi sull'intervento stesso, probabilmente – a volte – non comprendendone a fondo il significato e il ruolo dell'educatore. L'avvicinamento è graduale, ma a volte anche, improvviso, inaspettato e inspiegabile, sostenuto anche dal linguaggio non verbale.

Quanto detto finora va a conferma che le competenze relazionali sono centrali e decisive nel lavoro socio-educativo e l'educatore deve investire nella cura della relazione. Avere cura non significa curare. La differenza sta nel fatto che per "curare" è necessario individuare un singolo male, le cause che lo scatenano e intervenire con le proprie competenze tecniche. L'espressione "avere cura" esprime invece coinvolgimento personale professionale attraverso empatia, incoraggiamento e sostegno emotivo, accostandosi alle persone mediante un atteggiamento di partecipazione e non di distacco o di razionalità astratta<sup>534</sup>. Come mette in evidenza Lizzola, del ruolo dell'empatia all'interno della relazione educativa ne ha parlato anche Edith Stein (in una visione tipicamente cristiana dell'essere umano). All'interno di un vissuto empatico avviene la partecipazione dello stato d'animo dell'altro che si trova dinanzi; si tratta di un incontrare l'altro e di sentirlo nel frammento più intimo e profondo del proprio spirito, riconoscendolo immediatamente come persona umana,

---

<sup>533</sup>Cattaneo P., *Educativa domiciliare come sostegno alla genitorialità multiproblematica*, in Zappa M. (a cura), *Ricostruire genitorialità. Sostenere le famiglie fragili, per tutelare il benessere dei figli*, Franco Angeli, Milano, 2008, pp. 115-125.

<sup>534</sup>*Nel linguaggio anglosassone specializzato, il termine «cura» è espresso in due differenti accezioni, a seconda che si voglia indicare la cura sanitaria o quella sociale. Nel primo caso si usa il vocabolo curing, che significa curare con l'intenzione di guarire. Nel secondo si usa il termine caring, che significa curare con l'intenzione di migliorare la qualità di vita, a prescindere dalla persistenza o meno della patologia (o della sua stessa esistenza ab origine).* Cfr Bortoli B., Folgheraiter F., *Lavoro Sociale*, in "Quadrimestrale di metodologia e culture professionali", n. 1/2001, pp. 121-128.

attraverso la comunicazione verbale e anche quella non verbale che consente di “pensare e ascoltare con il cuore”. Secondo Stein, è solamente attraverso la relazione empatica che consente di comprendere l’altro e di trovare il sentiero migliore per aiutarlo<sup>535</sup>. L’espressione “avere cura” significa anche mettersi in dialogo con tutta la persona, guardandola e ascoltandola, considerandola nella sua complessità, nella sua unicità e nella sua centralità, recuperando la storia, considerando le risorse e potenzialità, limiti, paure e valori. La persona è sempre molto di più del suo problema e dei suoi bisogni, per tale motivo è necessario che l’educatore faccia attenzione anche ai suoi desideri, nella consapevolezza che questi ultimi sono il punto di partenza per la costruzione dei percorsi di crescita e di cambiamento<sup>536</sup>. Il tema della centralità richiama quindi il tema della unicità, la specificità di ognuno che nasce da una storia personale e dunque da un’esperienza irripetibile. Nella pratica, la necessità relazionale di mettere la persona al centro del processo educativo trova terreno fertile in strategie quali per esempio porre attenzione alla storia delle persone, attendere la definizione della domanda, aiutarle a progettarsi, dare fiducia e dare importanza all’altro, sospendere il giudizio e sapere essere attenti ai desideri. La relazione è tra persone “complesse”, nel senso olistico di complessità. Questo significa che come nel caso del SED per riuscire a creare la relazione personale con il bambino, con il giovane, con l’adulto e riuscire poi a “starci dentro” è necessario che l’educatore includa i propri valori etici e morali, oltre che le proprie conoscenze e abilità: ciò significa quindi che l’operatore deve disporre di competenze trasversali (e non solo tecniche) maturate come persona oltre che come professionista. In base a come viene gestita una relazione, essa può diventare distruttiva o costruttiva. Proprio per questo motivo la competenza relazionale è fondamentale per l’educatore a tal punto che deve diventare anche l’asse portante della sua metodologia, una strategia fondante che regola l’agire educativo<sup>537</sup>.

### **3.8.3. Altre competenze**

Le competenze relazionali rientrano in quell’insieme di competenze che derivano dalle prospettive e dalle condizioni del lavoro socio-educativo. Come mette in evidenza Gardella, esse quindi non sono le sole. Oltre al sapersi relazionare, l’educatore deve saper comunicare e socializzare. Il lavoro socio-educativo non è solo una prestazione, ma in larga misura dipende e viene portato avanti in collaborazione con un gran numero di altri attori e si svolge in *équipe* multidisciplinari o in gruppi. Gli educatori, dunque devono essere capaci di collaborare e di partecipare al lavoro insieme ad altri

---

<sup>535</sup> Si veda Stein E., *Il problema dell’empatia*, Studium, Roma, 2012; Stein E., *Introduzione alla filosofia*, a cura di A. Ales Bello, Città Nuova, Roma 1998, p. 200; Lizzola I., *Aver cura della vita. L’educazione nella prova: la sofferenza, il congedo, il nuovo inizio*, Città aperta edizioni, Troina (En), 2002.

<sup>536</sup> Marchesi A., *L’educatore al lavoro sul desiderio* in “Animazione Sociale. Mensile per gli operatori sociali”, n. 276, ottobre 2013, pp. 12-24.

<sup>537</sup> Da Re A., *Costruttori di relazioni, non manager della cura*, in “Etica per le professioni”, Fondazione Lanza, Padova, n. 3/2009, anno XI, pp. 29-34.

colleghi e altri professionisti anche se questo non è sempre facile e obbliga a volte a scendere a compromessi o quanto meno a negoziazioni. Parte delle competenze sociali e comunicative dell'educatore includono la capacità di agire anche in situazioni dove non sempre c'è armonia o accordo con le altre persone (colleghi, famiglie, autorità, istituzioni, etc.) sugli obiettivi, sui mezzi o sui metodi. Non basta possedere la capacità di collaborare, è necessario che questa collaborazione sia costruttiva, in modo da affrontare i conflitti in maniera proficua e ciò è cruciale sia per il benessere dell'utente, che per la professionalità ed il clima psicologico dell'ambiente lavorativo dell'educatore. Contemporaneamente, quindi, come mette bene in evidenza Mariani, l'educatore deve possedere competenze per risolvere, gestire ed utilizzare i conflitti basandosi sulla conoscenza delle dinamiche di gruppo, dei metodi di gestione dei conflitti – da qui l'importanza per esempio di una formazione di base che implica gli insegnamenti della psicologia<sup>538</sup>. In relazione alle competenze comunicative che deve possedere l'educatore che lavora con le famiglie con minori come nel caso del SED, possedere le competenze comunicative e sociali significa possedere gli strumenti per scambiare messaggi e punti di vista adeguati al destinatario e al suo linguaggio, alla sua formazione e soprattutto per riuscire ad affrontare gli argomenti difficili.

Le competenze legate alla capacità di intervenire richiedono che non passi troppo tempo fra la rilevazione del bisogno e l'azione. L'azione tuttavia non può basarsi solo sull'intuizione e sulla comunicazione non verbale, ma deve basarsi anche su conoscenze teoriche e, sulla condivisione esperienziale, progettuale, operativa e valutativa del percorso educativo con gli altri operatori. Scarpa definisce questa ulteriore competenza "organizzativa e valutativa": l'educatore deve saper progettare e promuovere le attività, così come saperle documentare e valutare dal punto di vista delle finalità. Nel caso della collaborazione con i servizi sociali, l'educatore deve essere in grado di definire gli obiettivi, pianificare, strutturare, implementare, e valutare le attività socio educative e l'andamento processuale, allo stesso tempo deve essere in grado di assumersi la responsabilità delle proprie azioni e delle decisioni che prende<sup>539</sup>. Rispetto alla capacità valutativa, l'educatore deve essere capace di valutare la connessione fra l'intenzione, l'azione e il risultato, oltre che qualificare ed argomentare la propria programmazione, unendo le proprie conoscenze teoriche alle riflessioni sulla propria e altrui pratica e alle riflessioni degli altri colleghi al fine ultimo di costruire una visione comune e favorire lo sviluppo della cultura professionale<sup>540</sup>. Oltre alle competenze relazionali, comunicative ed organizzative, è bene segnalare che esistono altre competenze che favoriscono il lavoro con l'utente. Con particolare riferimento al rapporto con i minori nei SED si

---

<sup>538</sup> Mariani V., *Il lavoro di équipe nei servizi alla persona*, Edizioni del Cerro, Tirrenia, 2009, pp. 98-102.

<sup>539</sup> Scarpa P. N., *Le competenze professionali*, in ANEP (a cura), *L'educatore professionale*, Maggioli Editore, Santarcangelo di Romagna (RN), 2012, pp. 37-53.

<sup>540</sup> Rispetto alle competenze riflessive si rimanda al capitolo delle metodologie di pratica riflessiva.

segnalano le competenze creative, animative e culturali. Molte attività dell'educatore professionale sono legate al quotidiano, al fare *coned* alla condivisione di tempi e spazi con il minore. Tali azioni sono strumenti che servono a instaurare una relazione educativa prima di cercare di produrre un cambiamento. Da qui l'esigenza che l'educatore sia attivo e creativo, ovvero che riesca a valorizzare, personalizzare, inventare e declinare al singolare l'atto educativo, malgrado tutte le possibili resistenze ed imprevisti. Come afferma Peticari, in certe circostanze l'imprevisto asseconda lo sviluppo della propria creatività, pertanto in certe situazioni di *impasse*, lo stesso imprevisto può rivelarsi *atteso*<sup>541</sup>. Il professionista deve in generale sapere padroneggiare forme espressive e abilità creative, ma anche gestuali e musicali, per attirare dapprima l'attenzione dei bambini, per farsi conoscere e allo stesso tempo per entrare in relazione con loro. Animare significa mettere in campo la propria estroversione e intuito professionali aiutare i bambini a esprimere il proprio sé e a liberare la fantasia, trovare risorse e dare stimolo alle potenzialità affinché esse possano emergere. L'educatore dovrà quindi sapere organizzare il tempo libero del bambino, potenziando interessi e *hobbies*, il gioco, ma anche lo sport e l'utilizzo di audiovisivi e del PC, attività espressive come il disegno o la scultura o la musica e il teatro; feste, ma anche gite e passeggiate con o senza la sua famiglia; momenti di incontro con i compagni e amici in centri giovani o nelle biblioteche, oppure progettando appositi spazi ricreativi (che ovviamente tengano conto dell'età del bambino e della tipologia del suo disagio) per favorire la socializzazione e la conoscenza del territorio. All'interno di tutto questo lavoro l'educatore professionale deve trovare la giusta distanza emotiva, mantenendo un equilibrio tra il coinvolgimento e il distacco.

Gardini e Tessari evidenziano che il mantenimento dell'equilibrio vicinanza e distanza è spesso molto difficile perché chiama in causa aspetti altamente personali dell'educatore, ossia che attengono alla sua sfera emotiva ed affettiva. Resta ad ogni modo la ferma certezza che i rapporti privati devono restare separati dalle relazioni professionali<sup>542</sup>. Allo stesso tempo una relazione educativa connotata da creatività, animazione e imprevisti richiede la capacità di lasciare un margine all'errore perché è proprio l'errore che cambia e personalizza la relazione educativa, la quale quindi richiede all'educatore una buona dose di coraggio e capacità di rischiare "mettendoci la faccia" e mettendosi in gioco, nella prospettiva che solamente chi accetta di sbagliare, accetta il rischio connesso al cambiamento.

La competenza culturale degli educatori sociali assume due diverse dimensioni. Innanzitutto è l'insieme delle capacità di individuare tutte quelle attività di tipo culturale presenti nel territorio per

---

<sup>541</sup> Peticari P., *Attesi imprevisti. Uno sguardo ritrovato su difficoltà di insegnamento/apprendimento e diversità delle intelligenze a scuola*, Bollati Boringhieri, Torino, 1996, pp. 276-297.

<sup>542</sup> Gardini M. P., Tessari M., *op. cit.*, pp. 50-52.

utilizzarle come stimoli nelle attività educative: leggere insieme giornali e libri, recarsi al cinema e partecipare a spettacoli vari, visitare i musei, partecipare a iniziative naturalistiche o a eventi culturali, laboratori, associazioni di volontariato. Queste attività consentono da un lato all'utente (è sua la scelta ultima di parteciparvi o meno) di sperimentare nuove forme di socializzazione e all'educatore di carpire informazioni utili che diventano materiale per progettare le fasi successive dell'intervento. In secondo luogo, la competenza culturale fa riferimento ai saperi che l'educatore deve apprendere per entrare in contatto con le diverse culture, in modo tale da potere avviare il percorso di progettazione a partire dai valori e dal punto di vista gli utenti.

### **3.9. Gli strumenti**

Stando a quanto viene affermato nel *core competence* redatto da ANEP, gli strumenti lavorativi utilizzati dall'educatore professionale sono essenzialmente la relazione educativa, la relazione educativa scritta, l'osservazione partecipante e il colloquio. Nella presentazione degli stessi si circoscrive il campo al loro impiego nei servizi per minori, con particolare riferimento al SED.

#### **3.9.1. La relazione educativa**

La relazione educativa è la tipologia più importante e significativa di strumentazione sul piano professionale dell'educatore. Nella relazione educativa la "vicinanza quotidiana", intesa in senso simbolico e fisico, nell'affrontare gli aspetti differenti della vita di tutti i giorni, caratterizza l'essenza dell'educatore professionale e lo distingue rispetto alle altre professioni d'aiuto. Come mette in evidenza Gardella, l'educatore professionale è per la persona vulnerabile un compagno di viaggio, attento, quando serve silenzioso, attivo, che osserva e che ascolta. Durante questo viaggio, per incidere su un comportamento è necessario che egli intervenga con un'attività che non si limiti ad un semplice "dare" e "ricevere", deve essere un'azione che consenta di entrare in contatto con l'utente, di costruire con lui un rapporto significativo e di affrontare insieme a lui il percorso di cambiamento (della propria visione, percezione e lettura di sé stessi, e poi, anche delle condizioni di vita), tenendo in considerazione risorse e potenzialità e poi limiti e difficoltà di ognuno. Si tratta pertanto di un'azione relazionale in grado di scalfire l'utente di influenzare la sua personalità andando ad incidere su di essa. Tutto ciò lo si può raggiungere solamente con la partecipazione attiva del soggetto al processo educativo e di maturazione dei problemi, la reciproca intenzionalità e volontà di costruire un legame. La comunicazione è lo strumento dentro lo strumento, nel senso che favorisce la nascita della relazione: parlare all'utente non vuol dire limitarsi a utilizzare uno specifico linguaggio per esprimere dei contenuti, ma vuol dire saper usare un linguaggio a lui comprensibile. Tutto ciò implica la necessità per l'educatore di conoscere e saper utilizzare diversi

linguaggi, da quelli verbali a quelli non verbali, con cui l'educando, in base all'età, al livello di maturazione e cultura, può esprimersi. In modo particolare l'educatore deve sapere anche gestire il proprio linguaggio non verbale, poiché è soprattutto attraverso di esso che invia messaggi. Essendo poi la relazione educativa una relazione tra persone, essa pone ulteriormente la necessità del mantenimento di un equilibrio tra il coinvolgimento e il distacco. L'educatore si espone personalmente, accetta di correre il rischio di mostrarsi agli utenti per ciò che anch'egli è, instaurando, come già detto, una relazione educativa e reciproca, che spesso consente di raggiungere la persona negli spazi intimi della sua vita, contribuendo così ad approfondire e comprendere le ragioni del disagio per cui si è intervenuti. In questa circostanza non è concesso lasciarsi prendere dalle situazioni vissute dal minore, ma non si può neanche fissare una totale lontananza, prendendone le distanze e distaccandosene, bisogna invece cercare di mantenere un equilibrio, trovare la giusta distanza, nonostante di frequente non sia molto facile, perché chiama in causa aspetti altamente personali dell'educatore che attengono alla sua sfera emotiva ed sentimentale, più che a quella razionale<sup>543</sup>.

### **3.9.2. La relazione scritta**

La relazione scritta dell'educatore professionale rappresenta lo strumento di comunicazione destinato a fare circolare informazioni dovute nell'insieme degli interventi posti in atto con il processo di aiuto. La relazione è un testo argomentativo, ha sempre un destinatario e uno scopo prefissato e costituisce un documento di interpretazione del caso in oggetto. Nel caso dell'educatore professionale che lavora per il SED, la relazione viene scritta e presentata con una certa regolarità per aggiornare i colleghi su come muove l'intervento. La relazione instaura un rapporto tra istituzioni e per tale motivo la sua stesura è un atto interpretativo complesso: non è importante scrivere che cosa è o non è accaduto, piuttosto quali sono stati gli sviluppi, i progressi o le involuzioni, dandone una decodificazione. Durante la sua stesura si utilizza, seleziona e rielabora documentazione prodotta in precedenza, quale la annotazione di particolari eventi o emozioni, registrazione rendicontata dell'osservazione partecipante, la corrispondenza tra membri dell'*équipe* e tra servizi, etc. Altre due ulteriori domande riguardano la comprensione di che cosa interessa sapere al destinatario e le modalità per trasformare gli elementi raccolti in un'esposizione chiara e organizzata. Concretamente, la relazione deve permettere a chi la riceve di comprendere il punto di vista di chi scrive per ricostruire uno scenario individuale e contestuale e permettere una valutazione.

---

<sup>543</sup>Brandani W., MasciadriA., *Nel labirinto delle relazioni educative* in "Pedagogika", 45, anno IX, n.3, maggio-giugno 2005, pp. 12-14.

### 3.9.3. *L'osservazione partecipante*

Saper osservare e ascoltare costituiscono le premesse di ogni relazione. Quando la relazione è educativa, l'osservazione si fa partecipante, densa e situata, cioè una tecnica incentrata sulla prolungata presenza e permanenza alle attività del gruppo sociale studiato da parte dell'educatore, un atto selettivo di raccolta, di decodifica e di ricostruzione dei dati<sup>544</sup>. Secondo Dovigo<sup>545</sup> e Lave e Wenger<sup>546</sup> l'osservazione partecipante è una strategia di ricerca nella quale l'educatore-che-si-fa-ricercatore si inserisce in maniera diretta (e coinvolta) e per un periodo di tempo relativamente lungo in un determinato gruppo sociale considerato nel suo ambiente di vita, instaurando un rapporto di interazione personale con i suoi membri allo scopo di descriverne le azioni e di comprenderne, mediante un processo di immedesimazione, le motivazioni, e, quindi, i significati che gli attori sociali attribuiscono alle loro azioni. Come avviene nel SED, all'educatore è richiesto un livello alto di coinvolgimento nella realtà osservata, nel senso che la sua osservazione diretta consiste nel ricostruire dall'interno il mondo simbolico e le dinamiche relazionali che sono oggetto di osservazione, attraverso il dialogo e l'assunzione di un ruolo. Ricostruire dall'interno, significa vivere le esperienze e i comportamenti agiti, interagendo e partecipando ai loro cerimoniali e rituali quotidiani, imparandone il codice (o almeno parti di esso) al fine di comprendere il significato delle loro azioni. Addentrarsi completamente nel caso significa che l'educatore opera congiuntamente sulla valorizzazione della propria soggettività e sull'impiego metodico della sua conoscenza e competenza senza mai spogliarsi della propria individualità o dei propri orientamenti valoriali. Prima di addentrarsi nel discorso rispetto a come si osserva e a che cosa si osserva, è bene sottolineare che questo strumento non è mai impiegato da solo, ma va ad integrarsi con l'utilizzo di altre tecniche di rilevazione come per esempio le interviste o i racconti di vita.

Come mette in evidenza Dovigo, nonostante non ci sia tecnica standard, l'educatore deve prevedere sempre una selezione di ciò che egli intende osservare; la selezione viene stabilita sulla base degli obiettivi che si sono prefissati. Quando l'educatore domiciliare per esempio entra in una famiglia, generalmente sottopone alla sua osservazione cinque contesti. Il contesto "fisico" e relativo alla conformazione degli spazi entro cui si svolge la vita del minore, questa osservazione viene fatta sulla base della consapevolezza professionale che le caratteristiche fisiche sono fondamentali perché sono espressioni di caratteristiche sociali e condizionano, quindi, l'esistenza. Oltre al contesto fisico va esplorato anche il contesto sociale, ovvero l'ambiente in cui la famiglia vive ed è

---

<sup>544</sup>Gardella O., *op. cit.*, p. 156.

<sup>545</sup>Dovigo F., *Manuale per l'osservazione educativa*, Edizioni Unicopli, Milano, 2014.

<sup>546</sup>Lave J., Wenger E., *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Erickson, Trento, 2006.

inserita, ad esempio, se frequenta il quartiere e partecipa alle attività locali, frequenta oratori o altri tipi di centri di aggregazione, ma anche aspetti più materiali e tangibili come per esempio il modo di vestire dei minori. Un terzo elemento di osservazione sono le interazioni formali ed informali. Le prime che avvengono tra individui all'interno delle istituzioni e delle organizzazioni nelle quali i ruoli sono prestabiliti e le relazioni sono regolamentate da vincoli prefissati (esempio genitore-insegnante o minore-neuropsichiatra) e le seconde connotate per la loro informalità e per questo quasi sempre costituiscono il focus dell'osservazione, che avvengono tra individui all'interno delle relazioni non sono regolamentate da vincoli prefissati. All'interno delle interazioni vanno osservate le interpretazioni fatte dall'educatore stesso delle interazioni verbali e non verbali tra l'utente e le diverse figure con cui viene a contatto. Ultimo elemento che deve sempre emergere dal resoconto scritto dell'osservazione partecipante e che quindi è un oggetto trasversale di osservazione è il clima in cui le relazioni si sviscerano. L'atmosfera può essere calma e serena, oppure variabile e incerta o quando non diviene plumbea o tempestosa. Il clima, frutto di una interazione comunicativa, rappresenta infatti il fattore che può rendere molto gradevole, o all'opposto, molto pesante per il minore (per l'utente in generale) frequentare determinati ambienti. Tutto il clima però è una dimensione impalpabile e difficile da scomporre in elementi chiaramente identificabili, per questo sovente può risultare difficoltoso per l'osservatore esprimere ciò che ha percepito. Come mette in evidenza Dovigo, l'osservazione situata deve sempre essere seguita dalla sua registrazione, cosiddetto "resoconto" che consiste nella stesura particolareggiata dell'analisi del materiale empirico, ovvero degli appunti fatta giorno dopo giorno (non durante l'osservazione, ma immediatamente dopo l'osservazione altrimenti si interrompe il processo stesso di osservare), registrazioni e scatti fotografici, una sorta di diario in cui il ricercatore traccia minuziosamente ciò che ha osservato. Gli appunti non sono il "ricordo", ma annotazioni che ricostruiscono dettagliatamente ciò che ha colpito l'attenzione, che nascono dall'interazione tra l'osservatore e la realtà osservata. Egli in sostanza può commentare ciò che descrive, però deve aver cura di separare e chiarire i suoi commenti dalla mera descrizione dei fatti. Le componenti essenziali della registrazione sono la descrizione oggettiva dei fatti, dei luoghi e delle persone, l'interpretazione soggettiva data dal ricercatore di questi avvenimenti, l'interpretazione dei soggetti che emerge da frasi ascoltate, da conversazioni informali con l'osservatore o da interviste formali<sup>547</sup>. A partire già dalle prime osservazioni il lavoro di stesura delle note lascia intravedere il delinearsi di somiglianze e di divergenze tra un evento e un altro. L'analisi del materiale empirico è la fase più delicata e complessa perché è in questo momento che si realizza il passaggio dall'osservazione alle

---

<sup>547</sup>Dovigo F., *Manuale per l'osservazione educativa*, Edizioni Unicopli, Milano, 2014, pp. 70-73.

prime ipotesi interpretative emergenti fino alla valutazione vera e propria, *il momento in cui l'osservazione partecipante si trasforma in valutazione partecipata*<sup>548</sup>.

#### **3.9.4. Il colloquio educativo**

Il colloquio educativo è sia uno strumento essenziale della professione sia il momento specifico in cui si esplica la relazione asimmetrica tra utente e educatore che lo conduce. Si differenzia dalla conversazione, in quanto l'interazione è finalizzata al conseguimento di un obiettivo predeterminato e si svolge secondo una procedura specifica. Affinchè possa svolgersi, deve essere quindi intenzionale e basarsi sul consenso tra i protagonisti a discutere, parlare, trattare insieme un argomento. Come mette in evidenza Maida, Nuzzo e Reati all'educatore spetta il compito di condurre il colloquio educativo, di creare il contesto necessario a favorire il processo di interazione e l'ambiente (in termini temporali, fisici, emotivi). Il colloquio, a seconda della sua tipologia e utenza, può avere una durata che va dai 30 ai 50 minuti. Dopo un primo momento di accoglienza, si sviluppa l'argomento da trattare ed infine si restituisce all'utente quanto emerso nel colloquio. A seconda del contesto e delle circostanze in cui si svolge, il può essere di presentazione (finalizzato a una vicendevole presentazione formale), colloquio di presa in carico (è il primo momento di contratto educativo ed è finalizzato a chiarire ambiti e i limiti dell'intervento, il ruolo dell'educatore all'interno del servizio e la funzione dello stesso all'interno della famiglia), colloquio di valutazione educativa (generalmente si tratta di una serie di colloqui che si effettuano quando si è già instaurata una seppur minima relazione di fiducia), colloquio di *counseling* (finalizzato a sviluppare nel cliente l'autoesplorazione). Quest'ultimo è finalizzato ad analizzare e costruire il livello di motivazione nel processo di cambiamento e a sostenere il percorso verso gli stadi successivi: il compito dell'educatore è quello di aiutare l'utente ad esplorare e a risolvere l'ambivalenza nei confronti del cambiamento. Il colloquio può poi essere di sostegno (finalizzato a rendere consapevoli, esprimere, rielaborare e "contenere" i vissuti), colloquio di progettazione e programmazione (in cui vengono individuate con l'utente le ipotesi di cambiamento e definiti i tempi realistici, le modalità e le tappe intermedie necessari per raggiungere gli obiettivi definiti; gli obiettivi sono uno strumento per stimolare l'utente a strutturarsi una temporalità progettuale) e il colloquio di valutazione e/o monitoraggio (colloquio finalizzato alla periodica valutazione della progressione)<sup>549</sup>.

Quella appena presentata è una suddivisione necessariamente schematica ed estremamente semplificante delle tipologie di colloquio. È chiaro che all'interno di una presa in carico convivono e si sovrappongono più tipi di colloquio, un paio di esempi per tutti sono il colloquio di sostegno insieme al colloquio motivazionale e il colloquio di progettazione e programmazione insieme al

---

<sup>548</sup>Dovigo F, *op. cit.*, p. 87.

<sup>549</sup>Maida S., Nuzzo A., Reati A., *Il colloquio nella pratica educativa*, Carocci Faber, , Roma, 2006.

colloquio di presa in carico. È possibile mettere in evidenza che, trasversalmente, tutti i tipi di colloquio devono consentire all'utente di sviluppare un percorso di *empowerment*, la consapevolezza, l'autodeterminazione, all'interno di la responsabilizzazione e l'acquisizione del proprio potere in relazione alle proprie possibilità evolutive in generale e/o a uno o più problemi specifici. L'operatore non fornisce né consigli, né interpretazioni o giudizi, utilizza l'ascolto attivo e riflessivo, deve evitare le discussioni e sostenere il senso di non direttività da parte dell'educatore, pur restando in una relazione asimmetrica. L'educatore utilizza delle tecniche di base che deve adattare a seconda delle variabili contestuali: formulare domande aperte, sostiene, riassumere. Il colloquio può avvenire in un *setting* formale o informale e deve sempre essere documentato, annotando appunti durante il suo svolgimento e rielaborando tutto una volta concluso.

## Capitolo 4 – Risultati della ricerca

Il capitolo che segue è diviso in quattro sezioni. Nella prima vengono messi a confronto i percorsi di professionalizzazione dell'assistente sociale e dell'educatore; nella seconda la formazione di queste due professioni; nella terza vengono presentati gli elementi che le accomunano; nella quarta gli elementi divergenti.

### 4.1. La professionalizzazione

Il primo elemento che si intende mettere in evidenza è che il percorso di professionalizzazione dell'assistente sociale da un lato e dell'educatore professionale dall'altro è stato lungo, terminato per quanto riguarda i primi<sup>550</sup> e non ancora concluso per quanto riguarda i secondi<sup>551</sup>.

Come si evince dai capitoli precedenti, la comparsa di queste due figure – così come le intendiamo noi oggi – è pressoché concomitante e coincide in entrambi i casi con l'istituzione delle prime sedi formative: nel 1945 con l'apertura delle prime scuole di servizio sociale<sup>552</sup> e nell'immediato secondo Dopoguerra con l'avvio dei corsi per gli educatori professionali<sup>553</sup>. Le prime cinque scuole di servizio sociale sono nate da un'iniziativa privata e si sono caratterizzate per la loro grande autonomia: differenti sul piano didattico e sul piano ideologico (scuole di ispirazione cattolica, scuole laiche a ispirazione cristiana e scuole laiche) avevano come obiettivo comune la formazione alla consapevolezza dei problemi sociali e umani di quel momento, consapevolezza che cercavano di concretizzare dotando gli allievi di una conoscenza sull'uomo e sulla società<sup>554</sup>. Le prime scuole di assistente educatore, invece, sono state istituite sia dall'iniziativa privata (da parte dell'ONMI, Opera Nazionale Maternità e Infanzia), sia dall'iniziativa pubblica (da parte del Ministero di Grazia e di Giustizia) di fronte all'esigenza di personale qualificato per assistere le migliaia di sfollati nei centri di ricovero e per avviare un'azione educativa negli istituti che ospitavano i minori abbandonati e rimasti orfani<sup>555</sup>.

Per entrambe le figure vi era la sentita necessità di rendere uniforme e organico il piano di studio sul territorio nazionale, poiché i programmi formativi di ciascuna professione non erano omogenei.

---

<sup>550</sup> Consoli M. T., *La professionalizzazione dell'assistente sociale*, Bonanno Editore, Acireale, 2010.

<sup>551</sup> Oggioni F., *op. cit.*, 2014.

<sup>552</sup> Stradi N., *Attività assistenziali e lavoro sociale nel secondo dopoguerra. Il caso della Scuola di Servizio Sociale di Trieste tra impulsi locali e panorama nazionale*, in Vinci A. M. (a cura), *Carità pubblica, assistenza sociale e politiche di welfare: il caso di Trieste*, EUT - Edizioni Università di Trieste, 2008, pp. 153-166.

<sup>553</sup> Garena G., 2010, *op. cit.*, pp. 39-76.

<sup>554</sup> Consoli M. T., *La professionalizzazione dell'assistente sociale*, Bonanno Editore, Acireale, 2010.

<sup>555</sup> Garena G., 2010, *op. cit.*, pp. 39-76.

Inoltre sia gli assistenti sociali, sia gli educatori dovevano fare i conti con la mancanza di un riconoscimento giuridico, che si traduceva anche nella mancanza del riconoscimento del titolo rilasciato al termine del percorso di studio. Per quanto riguarda gli assistenti sociali, essi hanno dovuto attendere sino al 1985 per l'entrata del servizio sociale nel mondo della formazione universitaria<sup>556</sup> e il 1987 per il riconoscimento giuridico del valore abilitante del titolo universitario<sup>557</sup>; gli educatori professionali, invece, hanno aspettato fino al 1991<sup>558</sup> quando alcuni atenei hanno dato vita al corso di Laurea in Educatore Extra-Scolastico e quando contemporaneamente il Corso di Laurea in Pedagogia ha mutato la denominazione in Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione<sup>559</sup>. Nel 1997 infine è stato istituito il corso di Diploma universitario per Terapisti della Riabilitazione Psichiatrica e Psicosociale<sup>560</sup> nell'ambito della Facoltà di Medicina e Chirurgia.

Questi ultimi tre percorsi formativi, tuttavia, non ottenevano ancora un formale riconoscimento per l'accesso alla professione e tale situazione si è protratta sino al 1998, quando è stato emanato il decreto Bindi<sup>561</sup>. Quest'ultimo decreto ha segnato un passo importantissimo lungo il percorso della professionalizzazione degli educatori professionali: oltre a delineare una definizione della figura, ha stabilito che fossero solamente le università ad occuparsi della sua formazione<sup>562</sup>.

Oggi, come allora, per quanto riguarda gli educatori professionali, la situazione è restata invariata e ben differente rispetto a quella dell'assistente sociale: infatti per esercitare la professione di assistente sociale, oggi, non solo occorre essere laureati, ma, anche, avere superato l'apposito esame di Stato ed essere iscritti all'Albo Professionale degli Assistenti Sociali<sup>563</sup>. Gli assistenti sociali in

---

<sup>556</sup> D.M. 30 aprile 1985, *Ordinamento delle scuole dirette a fini speciali per assistenti sociali*. Sul piano formativo il lungo e articolato processo per la definizione di un Corso di Laurea in Servizio Sociale, si compie al termine della complessiva riforma della formazione universitaria, lungo le linee tracciate dal Decreto Ministeriale n. 509 del 1999, con l'istituzione della Classe delle lauree in Scienze del Servizio Sociale (classe 6) e la Classe delle Lauree specialistiche in programmazione e gestione di politiche e servizi sociali (classe 57/S) in seguito nel 2004 convertiti rispettivamente nella classe 39 e nella Laurea Magistrale LM-87.

<sup>557</sup> D.P.R. 15 gennaio 1987, n. 14, *Valore abilitante del diploma di assistente sociale in attuazione dell'art. 9 del D.P.R. 10 marzo 1982, n. 162*.

<sup>558</sup> L. 19 novembre 1990, n. 341, *Riforma degli ordinamenti didattici universitari*,

<sup>559</sup> Decreto dell'11 febbraio 1991, *Modificazioni dell'ordinamento didattico universitario relativamente al corso di Laurea in Scienze dell'Educazione (ex Pedagogia)*.

<sup>560</sup> Decreto 17 gennaio 1997, n. 57, *Istituzione della figura del tecnico dell'educazione e della riabilitazione psichiatrica e psicosociale nel Servizio Sanitario Nazionale*.

<sup>561</sup> Decreto del Ministero della Sanità 8 ottobre 1998, n. 520, *Regolamento recante norme per l'individuazione della figura e del relativo profilo professionale dell'educatore professionale, ai sensi dell'articolo 6, comma 3, del Decreto Legislativo 30 dicembre 1992*, n. 502, G.U. n. 98, 24 aprile 1999. Entrato in vigore il 13 maggio 1999.

<sup>562</sup> Infatti fino ad allora la formazione degli educatori avveniva per mezzo di corsi promossi contemporaneamente da aziende sanitarie locali, dalle scuole regionali (gestite da enti locali o privati convenzionati) e dalle università. Si veda il capitolo 3. Cfr. Garena G., 2010, *op. cit.*, p. 48.

<sup>563</sup> Bonifazi L., Giacconi B., *L'abilitazione per l'assistente sociale e assistente sociale specialista*, Maggioli Editore, Santarcangelo di Romagna (RN), 2014, p. 15-24. Si veda anche il sito del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. Cfr. [www.MIUR.it](http://www.MIUR.it)

questo senso hanno percorso un tratto maggiore del percorso di professionalizzazione: dopo il riconoscimento del valore abilitante del loro titolo universitario nel 1987, hanno subito una crescente regolamentazione. Nel 1993 sono stati istituiti l'Ordine Professionale degli Assistenti Sociali e l'Albo Professionale degli Assistenti Sociali<sup>564</sup> e nel 1994 le sedi regionali o interregionali dell'Ordine e il Consiglio Nazionale degli Assistenti Sociali<sup>565</sup>. Il 1998 è stato l'anno in cui è stato pubblicato il primo Codice Deontologico ed è stato designato l'esame di Stato per l'abilitazione all'esercizio della professione<sup>566</sup>. Infine, nel 2001, sono state istituite le sezioni A e B dell'Albo Professionale degli assistenti sociali<sup>567</sup>.

All'inizio del paragrafo si diceva che il percorso di professionalizzazione degli educatori è ancora in via di definizione: dopo il loro riconoscimento giuridico del 1998 non sono stati fatti grandi passi in avanti. A partire dagli anni Novanta sono sorte alcune Associazioni<sup>568</sup>, riconosciute dallo Stato italiano solamente nel 2013<sup>569</sup>. Ciascuna di esse ha stilato un proprio Codice Deontologico, al quale, però, solamente i rispettivi iscritti sono obbligati ad aderirvi. Queste Associazioni sono quindi riconosciute giuridicamente, ma tale riconoscimento non coincide con l'istituzione di un Ordine Professionale: pertanto per svolgere il proprio lavoro, un educatore non deve necessariamente essere iscritto a un'associazione. Contemporaneamente questo significa anche che altre professioni sociali possono ricoprire ruoli di educatore professionale, dal momento che l'esercizio della professione non è subordinato al conseguimento dello specifico titolo mediante formazione universitaria, ovvero il possesso del titolo non costituisce un requisito obbligatorio per potere

---

<sup>564</sup> Legge 23 marzo 1993, n. 84, *Ordinamento della professione di assistente sociale e istituzione dell'albo professionale*.

<sup>565</sup> Decreto Ministero di Grazia e di Giustizia 11 ottobre 1994, n. 615, *Regolamento recante le norme relative all'istituzione delle sedi regionali o interregionali dell'Ordine e del Consiglio Nazionale degli Assistenti Sociali, ai procedimenti elettorali e alla iscrizione e cancellazione dall'Albo Professionale*.

<sup>566</sup> Decreto Ministeriale 30 marzo 1998, n. 155, *Regolamento recante le norme sull'esame di Stato per l'abilitazione all'esercizio della professione di assistente sociale*.

<sup>567</sup> Secondo quanto previsto dal Decreto del Presidente della Repubblica del 5 giugno 2001, n. 328 capo IV, oggi in Italia per esercitare la professione di "assistente sociale" e di "assistente sociale specialista" occorre essere iscritti alla sezione B dell'Albo professionale (dopo avere conseguito la laurea triennale classe L-39 "Servizio sociale" e aver superato l'esame di stato di abilitazione professionale) per quanto riguarda il primo caso ed essere iscritti alla sezione A dell'Albo professionale (dopo avere conseguito la laurea magistrale classe LM-87 "Servizio sociale e politiche sociali" e aver superato l'esame di Stato di abilitazione professionale) per quanto riguarda il secondo caso.

<sup>568</sup> La prima associazione è stata ANEP (Associazione Nazionale Educatori Professionali), istituita nel 1992, sono poi seguite l'APEI (l'Associazione dei Pedagogisti e degli Educatori Italiani) nel 2007, la PEDIAS (l'Associazione Professionale Pedagogisti ed Educatori Italiani Associati) nel 2012 e l'ANIPED (*Associazione Nazionale Italiana Dei Pedagogisti*) nel 2014. Si veda <http://www.anep.it/noiep.php?pageid=26>, [http://www.portaleapei.net/\\_c1iqe](http://www.portaleapei.net/_c1iqe), <http://www.pedias.it/file/>, <http://www.aniped.it/web/>

<sup>569</sup> Legge 14 gennaio 2013, n. 4, Disposizioni in materia di professioni non organizzate in ordini o collegi, le associazioni a carattere professionale di natura privatistica, fondate su base volontaria, senza alcun vincolo di rappresentanza esclusiva, che hanno il fine di valorizzare le competenze degli associati e garantire il rispetto delle regole deontologiche

lavorare come educatore<sup>570</sup>. Per affrontare e per risolvere la situazione di profonda incertezza identitaria e professionale che quest'ultima figura sta vivendo, sia per quanto riguarda le facoltà universitarie preposte alla formazione, sia per quanto concerne l'inserimento nel mondo del lavoro, lo scorso 7 ottobre 2014 è stata presentata alla Commissione Parlamentare "Cultura, Scienza e Istruzione" la proposta di legge per il riconoscimento delle professioni di educatore sociale e di pedagista<sup>571</sup>.

Tale proposta chiede che venga disciplinata la figura dell'educatore *sociale* (e del pedagista), al pari di quanto è stato fatto per l'educatore professionale. Nello specifico vengono proposti:

A) una **definizione**: "*L'Educatore è un professionista di livello intermedio che svolge funzioni intellettuali, con propria autonomia scientifica e propria responsabilità deontologica, attraverso l'uso di strumenti conoscitivi specifici di ordine teorico e metodologico in funzione di intervento e di valutazione educativa, indirizzata alla persona e ai gruppi, in vari contesti educativi e formativi, per tutto il corso della vita, nonché attività didattica, di ricerca e di sperimentazione*" (art.1).

B) gli **ambiti** dell'attività professionale: "*L'Educatore e il Pedagista operano professionalmente nei seguenti ambiti:*

1. *scolastico;*
2. *sociale;*
3. *del welfare;*
4. *della genitorialità e della famiglia;*
5. *ambientale;*
6. *culturale;*
7. *motorio;*
8. *della salute;*
9. *del lavoro;*
10. *giudiziario;*
11. *dello sviluppo delle comunità locali;*

---

<sup>570</sup> Formenti, L., *Verso un'identità professionale consapevole: le competenze dell'educatore tra apprendimento e cura* Mazzucchelli F. (a cura), Il mestiere dell'educatore, Maggioli Editore, Santarcangelo di Romagna (RN), 2010, pp. 19-37.

<sup>571</sup> Proposta di Legge n. 2656 *Disciplina delle professioni di educatore e di pedagista*. È una proposta di legge d'iniziativa dei deputati Iori, Piccoli Nardelli, Faraone, Berlinghieri, Bonomo, D'incecco, Donati, Gandolfi, Ghizzoni, Giorgis, Grassi, Gribaudo, Giuseppe Guerini, La Forgia, Lattuca, Lenzi, Malpezzi, Manzi, Marchi, Martelli, Morani, Patriarca, Piccione, Preziosi, Quartapelle Procopio, Rocchi, Scuvera, Tidei, Zampa. Presentata il 7 ottobre 2014. Per consultare la proposta di legge si veda <https://docs.google.com/document/d/1w3PJybbOXUDEkB-9QpnLBNUU5ZQFJml3fPswlQbtll/edit?pli=1>

12. della cooperazione internazionale” (art. 3).

C) le **competenze**: “L’Educatore è in possesso di conoscenze e competenze nelle discipline pedagogiche, metodologiche, didattiche, filosofiche, sociologiche e psicologiche e svolge le seguenti attività educative e formative:

1. programma, realizza e valuta interventi e trattamenti educativi e formativi diretti alla persona negli ambiti e servizi individuati dalla presente Legge;
2. accompagna e facilita i processi di apprendimento in contesti di educazione permanente;
3. accompagna e facilita i processi di apprendimento in contesti di formazione professionale;
4. accompagna e facilita interventi di inserimento lavorativo;
5. coopera alla definizione delle politiche formative;
6. coopera alla pianificazione e gestione di servizi di rete nel territorio;
7. collabora all’attuazione dei sistemi integrati per la gestione e la valorizzazione delle risorse umane e lo sviluppo di competenze” (art. 6).

D) che il possesso del **titolo** di “educatore”, attribuito solo a seguito del rilascio del diploma di laurea del corso di laurea triennale delle classi *L-19 in Scienze dell’Educazione* (art.7), costituisca **requisito obbligatorio** per lo svolgimento, in qualunque forma ed ambito, del lavoro educativo. (art. 8.2)

E) che il titolo di Educatore consenta l’accesso nel pubblico impiego e nelle **strutture del Servizio Sanitario Nazionale** (art. 8.3)

Il progetto di legge è stato inoltrato e ora si attende l’esame in commissione. Ad ogni modo è possibile dire che si sta andando nella direzione della separazione tra educatore professionale ed educatore sociale<sup>572</sup>.

---

<sup>572</sup> Proposta di Legge n. 2656 *Disciplina delle professioni di educatore e di pedagista*. Come è noto, in Italia la cornice in cui l’educatore ha trovato una sua definizione a livello normativo è quella sanitaria, mentre non è ancora avvenuta la sua regolamentazione in campo sociale.

## 4.2. La formazione

Ancor prima di avanzare un confronto tra i percorsi formativi dell'assistente sociale e dell'educatore, è doveroso fare una precisazione, ovvero mettere in evidenza la distinzione interna che esiste tra gli educatori, una diversificazione dovuta al doppio canale formativo che caratterizza il loro percorso universitario<sup>573</sup>. Infatti, due sono le classi di laurea di primo livello preposte alla loro formazione: la classe L-19 nell'ambito delle Scienze dell'Educazione e della Formazione che abilita il cosiddetto educatore *sociale* e la classe L-SNT/2, afferente al Dipartimento di Medicina e Chirurgia, che abilita il cosiddetto educatore *professionale*.

La prima comparazione, invece, tra il Corso di Laurea triennale in Scienze del Servizio Sociale da un lato e i Corsi di Laurea triennali in "Scienze dell'Educazione" e in "Professioni Sanitarie della Riabilitazione – Educatore Professionale" dall'altro è relativa al numero delle sedi universitarie presenti in Italia: 38 sono le sedi universitarie per gli assistenti sociali, 38 per gli educatori professionali e 42 per gli educatori sociali. Quindi il numero è completamente diverso: più del doppio per quanto riguarda gli educatori. Infatti, sommando, le sedi preposte alla formazione di questi ultimi sono 80, contro le 38 degli assistenti sociali.

Una differenza si riscontra però rispetto ai Dipartimenti entro cui questi Corsi di Laurea sono stati incardinati. I Corsi di Laurea in Servizio Sociale sono inseriti in modo disforme e disseminato, alcuni nei Dipartimenti di Scienze Politiche, altri di Sociologia, altri di Scienze della Formazione, altri ancora in Dipartimenti di Filosofia e Beni Culturali come accade a Venezia. Il Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione è inserito nei Dipartimenti di Studi Umanistici e il Corso di Laurea in Professioni Sanitarie della Riabilitazione – Educatore Professionale, nel Dipartimento di Medicina e Chirurgia.

Da tale risultato emerge un aspetto estremamente interessante: in Italia, non esiste il Dipartimento di Servizio Sociale, ma questa disciplina resta incardinata entro il Dipartimento di un'altra.

Proseguendo con il confronto, è possibile dire che essendo tre corsi di laurea di primo livello, la condizione necessaria per essere ammessi è la medesima, ovvero il possesso di un diploma di scuola media superiore o di un altro titolo di studio conseguito all'estero e riconosciuto idoneo secondo la normativa vigente.

---

<sup>573</sup> Si è deciso il confronto tra i percorsi universitari triennali di primo livello poiché entrambi rappresentano la premessa per l'abilitazione professionale: per quanto riguarda l'assistente sociale, il Diploma di Laurea in Servizio Sociale L-39 consente l'iscrizione all'esame di Stato (sezione B) il cui superamento è condizione necessaria per l'iscrizione all'Ordine Professionale degli Assistenti Sociali in prospettiva dell'abilitazione; per quanto riguarda l'educatore (sociale e professionale), il Diploma di laurea in Scienze dell'educazione L-19 e in Professioni Sanitarie della Riabilitazione – Educatore Professionale L-SNT/2 abilita alla professione di Educatore.

Differenti sono però le modalità di accesso: “libero” per Scienze dell’Educazione, viceversa “programmato” a livello nazionale per il Servizio Sociale e per le Professioni Sanitarie della Riabilitazione. (si veda la Tabella 5) Ciò significa che l’immatricolazione a questi ultimi è subordinata al superamento di un’apposita prova di ammissione e al numero di posti, indicato per ogni anno accademico sul bando di ammissione<sup>574</sup>; ma ciò sta anche a significare che per un educatore sociale è molto più facile immatricolarsi a differenza del suo collega che decide di iscriversi al Corso di Laurea in Professioni Sanitarie della Riabilitazione – Educatore Professionale.

**Tabella 5 \_ Accesso**

		Educatore	
		Sociale	Professionale
Denominazione	Assistente sociale  Corso di Laurea in Servizio Sociale	Corso di Laurea in Scienze dell’Educazione e della Formazione	Corso di Laurea in Professioni Sanitarie della Riabilitazione – Educatore Professionale
Accesso	<b>Programmato</b> , condizionato al superamento di una prova scritta	<b>Libero</b> , non condizionato al superamento di una prova scritta	<b>Programmato</b> , condizionato al superamento di una prova scritta

Rispetto alle discipline insegnate, anche in questo caso si segnalano considerevoli differenze: i tre percorsi curriculari si basano su differenti presupposti teorici e disciplinari. Come si evince nella Tabella 6, dall’esame dei rispettivi piani di studio emerge infatti che se il Corso di Laurea in Servizio Sociale presenta un numero importante di CFU da conseguire nelle discipline sociologiche (circa 48/180 CFU), gli educatori sociali hanno una preparazione maggiormente pedagogica (circa 45/180 CFU) e gli educatori professionali maggiormente paramedica (44/180 CFU).

Nel Corso di Laurea in Servizio Sociale al secondo posto per CFU ci sono quelli in servizio sociale (24 CFU contro 48 CFU in discipline sociologiche, che sommati a quelli giuridici 18÷26 CFU e a quelli di indirizzo politico-economico 9 CFU qualificano il corso di laurea nell’area sociologico-giuridico-politica) mentre nei corsi per educatore non esiste uno specifico professionale, o meglio, esiste, ma è diverso per ciascun educatore: per l’educatore *sociale*, lo specifico professionale è pedagogico, mentre per l’educatore *professionale*, lo specifico professionale è medico.

<sup>574</sup> Il numero dei posti per l’ammissione al primo anno di corso, le modalità ed il contenuto della prova vengono stabiliti con decreti ministeriali. Relativamente all’anno accademico 2014-2015, Decreto Ministeriale 1 luglio 2014 n. 528, *Definizione dei posti disponibili per le immatricolazioni ai corsi di laurea delle professioni sanitarie a.a. 2014/2015.*

Tabella 6\_ Discipline

Denominazione	Assistente sociale	Educatore	
	Corso di Laurea in Servizio Sociale	Sociale	Professionale
		Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione	Corso di Laurea in Professioni Sanitarie della Riabilitazione – Educatore Professionale
Discipline	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>sociologiche (48 CFU)</b></li> <li>• giuridiche (18 ÷ 26 CFU)</li> <li>• psicologiche (15 ÷ 21 CFU)</li> <li>• antropologiche (0 ÷ 9 CFU)</li> <li>• storico-filosofico-pedagogiche (12 CFU)</li> <li>• politico-economiche (9 CFU)</li> <li>• mediche (6 CFU)</li> <li>• lingua straniera (5 CFU)</li> <li>• del servizio sociale (24 CFU)</li> <li>• a scelta (12 CFU)</li> <li>• del servizio sociale (24 CFU)</li> <li>• a scelta (12 CFU)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sociologiche (7 ÷ 18 CFU)</li> <li>• giuridiche (10 CFU)</li> <li>• psicologiche (15 ÷ 24 CFU)</li> <li>• antropologiche (10 CFU)</li> <li>• filosofiche (10 CFU)</li> <li>• <b>pedagogiche (45 ÷ 58 CFU)</b></li> <li>• storiche (10 ÷ 20 CFU)</li> <li>• informatiche (5 ÷ 10 CFU)</li> <li>• lingua straniera (5 CFU)</li> <li>• a scelta (14 CFU)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sociologiche (15 ÷ 25 CFU)</li> <li>• giuridiche (12 CFU)</li> <li>• psicologiche (6 ÷ 12 CFU)</li> <li>• antropologiche (0 CFU)</li> <li>• filosofiche (0 CFU)</li> <li>• pedagogiche (15 ÷ 25 CFU)</li> <li>• storiche (0 CFU)</li> <li>• informatiche (5 ÷ 10 CFU)</li> <li>• lingua straniera (6 CFU)</li> <li>• <b>mediche (44 CFU)</b></li> <li>• a scelta (6 CFU)</li> </ul>

Consultando la presentazione del Corso di Laurea in Servizio Sociale si legge che *il percorso formativo dell'assistente sociale è finalizzato alla formazione di laureati con specifiche conoscenze e competenze nel campo delle teorie, metodologie e tecniche del servizio sociale e con una solida preparazione nel campo delle scienze umane e sociali. L'obiettivo è far acquisire capacità di lettura e interpretazione dei fenomeni caratterizzanti la società contemporanea, competenze per l'analisi del contesto economico-sociale e culturale, necessarie per gli interventi sociali e le attività dei servizi sociali*<sup>575</sup>. Dall'analisi condotta risulta tuttavia la mancata definizione di un settore

<sup>575</sup> Dal sito dell'Università Ca' Foscari di Venezia. Si veda il link <http://www.unive.it/pag/1603/>

scientifico disciplinare autonomo per il servizio sociale e l'assenza di una preparazione specifica al servizio sociale sul territorio nazionale: sono solamente 24/180 i CFU obbligatori da ottenere superando esami in materie che attengono al servizio sociale. Se a questo dato di fatto si aggiunge che, è discrezionalità di ciascuna facoltà individuare gli insegnamenti da attivare e da inserire tra le varie opzioni che gli studenti possono scegliere, si può dire che vi è il serio rischio di intraprendere la direzione opposta rispetto all'obiettivo della specificità formativa della professione. Contemporaneamente, altro aspetto molto importante che emerge, è la presenza di un numero limitato di crediti richiesti in discipline psicologiche e pedagogiche e l'assenza di almeno un insegnamento obbligatorio di antropologia.

Per quanto riguarda gli educatori è evidente che esiste una vera e propria divisione interna: l'educatore *sociale* ha una formazione umanistica (45/180 CFU richiesti in materie "pedagogiche", almeno 15/180 CFU per ciascuna delle seguenti materie "psicologiche", "sociologiche", "antropologiche" e "storico-filosofiche"), mentre l'educatore *professionale* ha una formazione paramedica e in quest'ultimo caso, le discipline pedagogiche e psicologiche sono pesantemente messe ai margini, con un drastico taglio del loro peso specifico (meno 50% / 60% a seconda dei casi e delle singole sedi). Nonostante il doppio canale formativo e sebbene i due diversi percorsi curricolari si basino su differenti presupposti concettuali e forniscano ai rispettivi educatori saperi e competenze diversamente spendibili, entrambi i percorsi abilitano alla professione presso i servizi socio-educativi e socio-sanitari<sup>576</sup>. L'unica eccezione è rappresentata dai servizi sanitari: i laureati in Scienze dell'Educazione, infatti, non possono accedere ai concorsi pubblici nelle ASL e in generale non possono esercitare la loro professione in quest'ultimo settore. È quindi possibile dire che il Corso di Laurea afferente alla Facoltà di Medicina e Chirurgia fornisce una minore formazione sul piano pedagogico e psicologico, tuttavia consente maggiori opportunità lavorative.

Un ulteriore indicatore utilizzato per confrontare il percorso formativo dell'assistente sociale e il percorso formativo dell'educatore è rappresentato dal **tirocinio**. Quest'ultimo è un elemento che accomuna le due professioni perché in entrambe il sapere pratico svolge una funzione di guida formativa e ciò è confermato dalla presenza in tutti e tre i Corsi di Laurea di un tirocinio obbligatorio. Come si evince dalla Tabella 7 i CFU attribuiti al tirocinio differiscono a seconda del Corso: per quanto riguarda l'assistente sociale sono 18 CFU e il periodo di tirocinio ha una durata totale di 450 ore (diviso in 2 moduli), per quanto riguarda l'educatore sociale i CFU sono 10 e il tirocinio ha una durata di 250 ore (da svolgere tutte in un unico modulo) e per quanto riguarda l'educatore professionale sono 60 CFU e le ore richieste sono 1500 (distribuite in tre anni e in tre

---

<sup>576</sup> Decreto Ministeriale 8 ottobre 1998, n. 520, articolo 1, comma 2.

strutture differenti). È rilevante questo ultimo dato. Per quanto riguarda il Corso di Laurea in Professioni Sanitarie della Riabilitazione – Educatore Professionale, infatti il tirocinio va a coprire un terzo dell'intero monte creditizio del corso: le ore richieste sono pari a più di tre volte di quelle richieste all'assistente sociale e pari a sei volte quelle richieste all'educatore sociale. In tutti e tre i casi la formazione sul campo avviene per mezzo di una collaborazione tra università e i servizi sociali, socio-sanitari e socio-educativi ed è coordinata da un docente universitario con la supervisione di un tutor universitario e di un tutor professionale presente nella struttura in cui lo studente svolge il tirocinio<sup>577</sup>. Sempre in tutti e tre i casi, il percorso di tirocinio si conclude con la stesura di una relazione scritta, da consegnare al tutor universitario (senza l'obbligo di una discussione orale) il quale verifica il raggiungimento degli obiettivi fissati all'inizio dell'esperienza.

**Tabella 7 \_ Tirocinio**

	Assistente sociale	Educatore	
		Sociale	Professionale
Denominazione	Corso di Laurea in Servizio Sociale	Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione	Corso di Laurea in Professioni Sanitarie della Riabilitazione – Educatore Professionale
Tirocinio	18 CFU 450 ore totali ripartire in 2 moduli: 220 ore + 230 ore	10 CFU 250 ore in un unico modulo	60 CFU <b>1.500 ore totali</b> ripartite in 3 moduli: 375 ore + 500 ore + 625 ore

Anche per quanto riguarda la prova finale si evidenziano delle similitudini e delle discrepanze. Come si vede dalla Tabella 8, la prova finale consiste in tutti e tre i casi nella predisposizione di un elaborato scritto concordato con un docente.

Gli elementi di differenziazione riguardano invece il peso in CFU e le modalità di presentazione: 6 CFU per l'assistente sociale e per l'educatore professionale, da un minimo di 3 CFU a un massimo di 6 CFU – a seconda delle sedi – per l'educatore sociale. Se gli educatori (sia sociali sia

<sup>577</sup> Assistente Sociale iscritto all'Albo professionale per il Corso di Laurea in Servizio Sociale e un educatore professionale per il Corso di Laurea in Scienze dell'educazione e in Professioni Sanitarie della Riabilitazione – Educatore Professionale

professionali) sono obbligati a presentare un sintetico elaborato scritto e a discuterlo di fronte ad una commissione di laurea, la prova finale degli assistenti sociali consiste nella predisposizione di un elaborato scritto valutato con una modalità simile a quella di un compito scritto, ovvero senza la presenza dello studente e senza una discussione di fronte ad una commissione. In quest'ultimo caso, solamente qualora il relatore lo ritenesse opportuno, il relatore stesso potrebbe richiedere allo studente la discussione orale della tesina<sup>578</sup>.

L'ultima grande distinzione che si segnala è legata al valore del diploma di laurea: discussa la prova finale gli educatori sono abilitati alla professione, al contrario, i laureati in Scienze del Servizio Sociale possono avere accesso all'esame di Stato e, solamente una volta superato quest'ultimo, potranno iscriversi Albo professionale (Sezione B) e risultare così abilitati alla professione di assistente sociale.

**Tabella 8 \_ Prova Finale**

	Assistente sociale	Educatore	
		Sociale	Professionale
Denominazione	Corso di Laurea in Servizio Sociale	Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione	Corso di Laurea in Professioni Sanitarie della Riabilitazione – Educatore Professionale
Prova finale	6 CFU elaborato scritto, <b>senza obbligatorietà di una discussione orale</b>	3 ÷ 6 CFU elaborato scritto <b>con discussione</b> davanti ad una commissione di laurea	6 CFU elaborato scritto <b>con discussione</b> davanti ad una commissione di laurea

<sup>578</sup> <http://www.unive.it/pag/1603/>

### 4.3. Elementi comuni alle due professioni

#### 4.3.1. Professional group

Un primo elemento che accomuna gli assistenti sociali e gli educatori riguarda il fatto che entrambi sono considerati “professioni di confine”, ovvero che lavorano in aree di intervento comune ad altri profili professionali. Fargion scrive: “*Riguardo ai confini della professione in relazione ad altri ambiti professionali si sono sviluppati numerosi dibattiti. Otto e Lorenz sostengono che il servizio sociale vada guardato in termini di “professional group” e considerato insieme ad altre professioni che, come quella di educatore professionale, operano nello stesso campo. La suddivisione e la competitività tra professioni sociali sarebbe un derivato di processi di globalizzazione tesi a un indebolimento degli interventi sociali*”<sup>579</sup>.

#### 4.3.2. Circolarità tra teoria-prassi-teoria-prassi e l’obbligo della formazione permanente

Dal confronto delle due professioni emerge che un elemento che le caratterizza entrambe è la relazione che esse pongono tra teoria e pratica: non solo la teoria e la pratica sono ugualmente indispensabili allo svolgimento del lavoro, ma esse sono strettamente legate da una “circolarità”. In entrambi i casi infatti il percorso **teoria-prassi-teoria-prassi** consente di arricchire la pratica grazie alla teoria e contemporaneamente di incrementare la teorizzazione attraverso la ricerca empirica, a seguito di un apprendimento dalla pratica stessa.

Per quanto riguarda il servizio sociale, sin dalle sue prime teorizzazioni esso veniva appunto definito come una disciplina pratica, in cui *la conoscenza era orientata all’intervento e non alla conoscenza in sé*<sup>580</sup> e in cui “*le teorie permettevano di declinare i modelli che contribuivano a orientare la pratica e che fornivano il quadro di riferimento in base al quale rileggere la stessa operatività, e teorizzarla*”<sup>581</sup>. Dal Pra Ponticelli proponeva anche la distinzione tra le teorie *per* la pratica e le teorie *della* pratica<sup>582</sup>.

Per quanto concerne l’educatore professionale, anch’egli, nel suo lavoro collega la teoria alla prassi. Più nello specifico, la sua è un’attività di ricerca-azione, uno studio sistematico dei tentativi intrapresi di cambiare e di migliorare la prassi educativa sia attraverso le azioni pratiche sia attraverso la riflessione sugli effetti di queste azioni. Un percorso di ricerca, quindi, parte da un

---

<sup>579</sup> Fargion S., 2009, *op. cit.*, p. 43.

<sup>580</sup> Bianchi E., *Fondamenti e sviluppi culturali del servizio sociale*, in Bianchi M., Folgheraiter F. (a cura di), *L’assistente sociale nella nuova realtà dei servizi*, F. Angeli, Milano, 1993, p. 55.

<sup>581</sup> Dal Pra Ponticelli M., *I modelli teorici del servizio sociale*, Astrolabio, Roma, 1985, p. 3.

<sup>582</sup> Dal Pra Ponticelli propone la distinzione tra teorie *per* la pratica e teorie *della* pratica in cui con la prima si intendono le “teorie operative e metodologiche fondate su processi osservativi induttivi che originano da una serie di enunciati ricavati da generalizzazioni empiriche” mentre le seconde “si collocano al livello normativo del sapere e costruiscono modelli di analisi e intervento attraverso un confronto con le teorie idiografiche delle scienze sociali di riferimento”. Dal Pra Ponticelli M., 1985, *op. cit.*, pp. 14-15.

aspetto di una situazione concreta e i risultati vanno direttamente e immediatamente ad informare quella stessa situazione concreta. La teoria pertanto non costituisce il punto di partenza e neanche il punto di arrivo, ma trova il suo posto nel momento in cui si riflette sulla prassi.

In questa prospettiva la pratica lavorativa di entrambe le figure è una fonte per la teorizzazione, la quale si arricchisce grazie all'assistente sociale e all'educatore, i quali, in questo senso, partecipano alla creazione di nuove ipotesi operative e di nuove forme di conoscenza. Quest'ultimo aspetto è particolarmente importante per gli assistenti sociali che negli ultimi decenni hanno visto svilupparsi di un processo di superamento del servizio sociale come "disciplina di sintesi" orientando il servizio sociale stesso a diventare disciplina autonoma. Come è stato detto nel capitolo relativo all'assistente sociale, nel 2013 Fargion ha pubblicato un testo sul metodo in cui afferma: *"Ritengo tuttavia importante, per quanto riguarda il metodo di lavoro, valorizzare al massimo il pensiero che si origina in stretto contatto con la complessità delle pratiche degli assistenti sociali"*<sup>583</sup>. L'approccio proposto dall'autrice enfatizza il ruolo della ricerca nel servizio sociale come base costitutiva per la creazione di un sapere disciplinare autonomo.

Nella prefazione allo stesso volume Lorenz afferma: *"Fortunatamente la disciplina del servizio sociale sta generando un ricco e rilevante filone di ricerca in tutto il mondo, e questo renderà possibile formulare le proprie risposte alle sfide e agli interrogativi che emergono."*

L'importanza della circolarità tra teoria-prassi-teoria-prassi si evince anche nell'impostazione del percorso formativo di entrambe le figure che prevede un tirocinio obbligatorio, di addirittura 1500 ore per quanto riguarda l'educatore professionale.

In entrambi i casi il tirocinio è presente nelle sedi formative sin dai primi anni della loro vita<sup>584</sup> perché considerato da allora fondamentale per la costruzione di un sistema di conoscenze e di competenze, quest'ultime pensate a loro volta fondamentali per l'esercizio dell'attività professionale<sup>585</sup>. Oggi, come allora, esso rappresenta un'anticipazione dell'esperienza lavorativa: *"è un'esperienza di apprendimento guidato sul campo, in contesti reali, che permette la sperimentazione e l'acquisizione graduale di conoscenze e abilità tecniche"*<sup>586</sup>. È in questa fase che elementi della realtà professionale si inseriscono nell'universo teorico di riferimento dello studente<sup>587</sup>. In una prospettiva formativa di teoria-prassi-teoria-prassi, durante il tirocinio, lo

---

<sup>583</sup> Fargion S., 2013, *op. cit.*, p. 18.

<sup>584</sup> Neve E., *Il servizio sociale. Fondamenti e cultura di un professione*, Carocci Faber, Roma, 200, p. 88.

<sup>585</sup> Sgroi E., *La ricerca sociale nella formazione degli Assistenti Sociali*, in Appetecchia E. (a cura), *Servizio Sociale e Ricerca dal 1945 al 1970 - Atti del IV Incontro di studio SOSTOSS*, Aracne, Roma, 2008, pp. 37-48.

<sup>586</sup> Marini M., *Tirocinio e Professione nel Servizio Sociale. Esperienze e riflessioni di studenti e supervisori*, Tesi di Dottorato in Fondamenti e Metodi delle Scienze Sociali e del Servizio Sociale, Università degli Studi di Sassari, 2011, p. 145.

<sup>587</sup> Lorenz W., *Il tirocinio nella formazione di servizio sociale. Dal passato al futuro*, in A. Campanini (a cura di), *Scenari di welfare e formazione al servizio sociale in un'Europa che cambia*, UNICOPLI, Milano, 2009, pag. 191.

studente ha l'opportunità di mantenere su un piano costantemente dialettico la relazione tra teoria e prassi ed imparare ad utilizzare la conoscenza teorica appresa per risolvere i problemi della pratica quotidiana, mettendosi in gioco e affiancando il proprio supervisore<sup>588</sup>.

In questa prospettiva diventa fondamentale la **formazione permanente**, quell'attività organizzata di accrescimento e di approfondimento delle conoscenze e delle competenze professionali (nonché il loro aggiornamento) che sia gli assistenti sociali sia gli educatori prevedono come obbligatoria.

Secondo Sicora, il tema della formazione continua assume oggi un valore crescente per tutte le professioni di aiuto, sia per ragioni di carattere generale che coinvolgono il mondo delle professioni nella sua globalità, sia in considerazione delle specifiche dinamiche che interessano il campo d'azione degli operatori sociali, con particolare riferimento all'evoluzione del quadro delle politiche sociali e dell'assetto della formazione di base collocata in ambito universitario<sup>589</sup>. La sua indispensabilità è dovuta al fatto che sia l'assistente sociale sia l'educatore professionale sono figure che da sempre sono impegnate con le persone e nella società e in tutti i fenomeni che le attraversano. Intervenire professionalmente significa sapere e riuscire a fornire delle risposte aggiornate e tangibili, le quali non possono pertanto discendere solamente dalla formazione accademica. Secondo Sicora la formazione permanente è un'occasione di riflessività *per tutte le professioni di aiuto*, la quale consente di esplorare le zone d'ombra dell'azione professionale e la sua importanza è inoltre da considerarsi una priorità per il miglioramento della qualità del sistema stesso<sup>590</sup>.

Un aspetto, dunque, che accomuna le due professioni è relativo all'obbligatorietà della loro formazione permanente. Ciascun assistente sociale e ciascun educatore iscritti rispettivamente all'albo degli assistenti sociali e all'ANEP (o quale altra associazione riconosciuta dalla legge 14 gennaio 2013, n. 4), ha l'obbligo di curare il continuo e costante aggiornamento professionale attraverso al formazione permanente. Ciò è un dovere professionale, e contemporaneamente etico, sancito anche dai rispettivi codici deontologici<sup>591</sup>. In quello dell'assistente sociale si afferma che:

*“L'assistente sociale è tenuto alla propria formazione continua al fine di garantire prestazioni qualificate, adeguate al progresso scientifico e culturale, metodologico e tecnologico, tenendo conto delle indicazioni dell'Ordine professionale”*<sup>592</sup>.

---

<sup>588</sup> Lorenz W, 2009, *op. cit.*, p. 192.

<sup>589</sup> Sicora.A., *L'assistente sociale riflessivo. Epistemologia del servizio sociale*, Pensa Multimedia, Lecce, 2005, pp. 27-33.

<sup>590</sup> Sicora.A., 2005, *op. cit.*, p. 181.

<sup>591</sup> *Regolamento per la formazione continua degli Assistenti Sociali*, Approvato nella seduta di Consiglio del 10 gennaio 2014 dal Consiglio Nazionale dell'Ordine Degli Assistenti Sociali.

<sup>592</sup> Nuovo codice deontologico dell'assistente sociale, 2009, Titolo VII, art. 54.

Analogamente nel codice deontologico dell'ANEP si legge:

*“L’Educatore Professionale per poter esercitare questa professione deve [...] arricchire costantemente le proprie conoscenze e sviluppare le competenze personali e professionali attraverso l’aggiornamento permanente”*<sup>593</sup>.

La violazione di tale obbligo costituisce in entrambi i casi un illecito disciplinare.

### **4.3.3. Incertezza e necessità di lavorare per prove ed errori e inclusività dei saperi**

#### *4.3.3.1. Incertezza delle situazioni e dei programmi e necessità di lavorare per prove ed errori*

Sia gli assistenti sociali sia gli educatori si trovano a muoversi in contesti complessi e a collaborare con differenti soggetti. In questa circostanza entrambi lavorano in una dimensione di **incertezza** che qui, si riferisce a quelle situazioni caratterizzate da ambiguità dei segnali, complessità, non prevedibilità, casi in cui gli stessi soggetti sono incerti rispetto alla conoscenza che possiedono. E tutto ciò perché entrambi i professionisti lavorano in ambiti in cui è difficile raggiungere una conoscenza dei meccanismi e delle dinamiche che consente di fare minime previsioni affidabili. Come afferma Fook, con un gioco di parole, *“il paradosso della pratica professionale è la certezza dell’incertezza e il corrispondente bisogno di trovare certezze nell’incertezza”*<sup>594</sup>.

Il percorso di attuazione di un intervento è da intendersi come un processo caratterizzato da alta incertezza, e il piano e il contratto sono gli strumenti per governarla. Tuttavia, afferma Fargion per quanto riguarda l’assistente sociale, ma il discorso è estendibile anche all’educatore, *“questo governo funziona se l’assistente sociale ha sempre presente che si muove sulla base di ipotesi e deve essere sempre pronto a rimettere in discussione le posizioni prese. La gestione dell’incertezza si fonda sulla consapevolezza che il progetto di intervento, la struttura del lavoro si costruiscono cammin facendo attraverso un percorso per **prove ed errori** ed è da questo percorso che si sviluppano linee chiare che poi è possibile mantenere”*<sup>595</sup>.

Segue un esempio, tratto da Fargion dal testo di Olivetti Manoukian, che illustra bene come sia importante per il professionista sociale mettere in discussione le proprie convinzioni e valutazioni: *“Prendiamo il caso di una ragazzina figlia di una signora alcolista, abbandonata dal marito, che viene arrestata per spaccio e consumo di droga. Il tribunale la colloca in una comunità: lei mal si adatta alle regole della convivenza e più volte tenta la fuga; riesce a scappare in più occasioni, viene ripresa e rimessa nella stessa comunità. Gli educatori sono convinti che sia incontenibile e che sia necessario un interventi contenitivo più forte, ovvero il carcere; l’assistente sociale inizialmente è della stessa idea, anche perché questa è la modalità con cui generalmente si*

---

<sup>593</sup> ANEP, *op. cit.*, “Responsabilità nei confronti della professione”, art. 1.

<sup>594</sup> Fargion S., 2013, *op. cit.*, p. 163.

<sup>595</sup> Fargion S., 2013, *op. cit.*, p. 164.

*gestiscono queste situazioni. Durante una riunione ultimativa con gli educatori l'assistente sociale viene a sapere che la ragazzina ha avuto momenti di pianto disperato, giudicati come esperienze sincere... E se non fosse così? L'assistente sociale ha l'idea di tentare un'altra strada e organizza un colloquio con la ragazzina in cui cerca di avere un atteggiamento comprensivo, quasi al limite della collusione. In quella occasione percepisce disperazione sotto la spavalderia e l'aggressività contro tutto e contro tutti. Si apre un piccolo spiraglio che porterà alla costruzione di un affido familiare”<sup>596</sup>.*

È qui evidente come le pratiche degli operatori riflessivi, quali sono l'assistente sociale e l'educatore, si caratterizzino come complessi processi che potrebbero essere descritti come “processi ragionati per prove ed errori”<sup>597</sup>.

In essi gli operatori, nella consapevolezza dell'incertezza della propria pratica, accettano che per quanto ragionato e pensato, ogni intervento non può che essere un tentativo e che solo la messa in pratica potrà illuminare gli effetti positivi e negativi della situazione<sup>598</sup>. Secondo Sicora, “*per gli operatori accettare che le cose possano andare diversamente rispetto a quanto previsto rappresenta la via migliore per fare meno danni*”<sup>599</sup>.

Costruendo il progetto di intervento si costruisca *in itinere* il Si procede passo dopo passo fissando obiettivi, ma non a partire da definizioni a priori, bensì considerando anche quello che accade via via con la persona durante l'intervento, quello che essa chiede, e a partire da una negoziazione con i soggetti. Ciò porta a una continua revisione di obiettivi e percorsi e mette in evidenza un modello operativo ben differente da quello medico che, invece, riduce l'intervento a un processo lineare di diagnosi/terapia. In un contesto di complessità, contrariamente, si sopravvive – come nell'esempio appena citato – se si è aperti al dubbio e se si costruisce quello che Schön ha definito “riflessione in corso di azione”<sup>600</sup>.

#### **4.3.3.2. Riflessività e inclusività dei saperi**

Sia l'assistente sociale, sia l'educatore possono essere considerati professionisti riflessivi, secondo l'idea della **riflessività** pensata da Schön, il quale contrappone al professionismo basato sulla razionalità tecnica un'operatività che cerca di tenere insieme la complessità con cui gli operatori sociali si trovano a lavorare<sup>601</sup>.

La particolarità, comune ad entrambe le professioni, è data da un costante e ininterrotto processo di valutazione, rivalutazione, formulazione e riformulazione di obiettivi, pianificazione e

<sup>596</sup> Fargion S., 2013, *op. cit.*, p. 164.

<sup>597</sup> Fargion S., 2013, *op. cit.*, p. 36.

<sup>598</sup> Sicora A., *Errore e apprendimento nelle professioni di aiuto. Fare più errori per fare meno danni*, Maggioli SpA, Santarcangelo di Romagna, 2010, p. 88.

<sup>599</sup> Sicora A., 2010, *op. cit.*, p. 67.

<sup>600</sup> Fargion S., 2013, *op. cit.*, p. 135.

<sup>601</sup> Fargion S., 2013, *op. cit.*, p. 31

riplanificazione di strategie con gli utenti, con i colleghi, con altri professionisti coinvolti nel caso. Ogni persona, con un interesse nella situazione, può diventare vincolo del processo di aiuto e preziosa risorsa, e parte dell'intervento di aiuto stesso.

Ciò comporta la caduta delle certezze e la necessità di un lavoro in “*working in progress*”, un'attività dinamica di riflessione e di “valutazione continua in corso d'azione”. Un'attività definita riflessività e riferita alla capacità dell'operatore di riflettere mentre si agisce rimodulando l'azione sulla base della riflessione.

Durante il loro lavoro, entrambi gli operatori, al di là della conoscenza dei fatti, devono rivolgere la propria attenzione alla ricerca di soluzioni e ciò in situazioni magmatiche, indefinite, confuse e fluttuanti che per di più sono percepite e definite in modo differente dai diversi soggetti coinvolti – e che vengono considerate da più vertici di osservazione. Secondo questa prospettiva il dialogo tra soggetti si costruisce attraverso la capacità di interrogare le situazioni, di porre domande e studiare i modi di affrontarle. Si tratta di un dialogo che si sviluppa attraverso un confronto con saperi diversi e che porta alla produzione di più possibili scenari e di più possibili strade.

Ogni tipo di sapere diventa potenzialmente significativo, tanto da poter parlare di “inclusione di ogni forma di conoscenza”. **Inclusività** non è tanto sinonimo di interdisciplinarietà, quanto invece riconoscimento della parzialità di qualsiasi fonte di sapere<sup>602</sup>.

Sia per gli assistenti sociali, sia per gli educatori, le fonti di conoscenza sono molteplici e comprendono:

- i saperi delle persone che si rivolgono al servizio (produzione di sapere da parte di soggetti che hanno diretta esperienza dei problemi);
- i saperi di chi pratica connessi a una riflessività degli operatori, quali lo studio delle buone pratiche;
- i saperi derivanti dalla ricerca sistematica sul fronteggiamento dei bisogni, sui successi, sulla resilienza, ma anche e soprattutto sulla percezione che hanno dei problemi i soggetti con cui il servizio sociale collabora.

La professionalità riflessiva comporta quindi non tanto il seguire percorsi predefiniti, quanto che vi sia coscienza dei percorsi che si intraprendono e che si lavori nella direzione di dare loro una forma. Comporta ad esempio che si sia consapevoli se in alcuni casi si interviene prima di una valutazione della situazione, oppure senza un progetto, e che si sappiano argomentare le ragioni di queste scelte.

---

<sup>602</sup> Fargion S., 2009, *op. cit.*, pp. 140-173.

#### **4.3.4. Centralità della relazione con la persona**

##### **4.3.4.1. Centralità della persona nel processo**

La centralità della persona è emersa come elemento comune e fondante che regola l'agire di entrambi i professionisti. Questo aspetto richiama anche l'attenzione sull'unicità della persona, sulla specificità di ogni storia personale, quale esperienza irripetibile.

Affermano Braccini, Funaro, Latella e Seghizzi: *“Nella pratica, la necessità di mettere la persona al centro del processo di aiuto, trova terreno fertile in strategie quali:*

- *porre attenzione alla storia delle persone, qui non si intende la raccolta diagnostica dell'evoluzione delle problematiche e delle reali o presunte patologie, ma di una storia a tutto tondo fatta di vissuti, di desideri e di relazioni;*
- *attendere la definizione di una domanda;*
- *aiutare le persone a proteggersi;*
- *dare fiducia e importanza all'altro;*
- *sospendere il giudizio e sapere essere attenti ai desideri.*<sup>603</sup>,

##### **4.3.4.2. Importanza del significato attribuito dalle persone a quanto accade**

Un ulteriore elemento che accomuna i due professionisti è legato al fatto che entrambi, riconoscono l'importanza del significato attribuito dalle persone a quanto accade nella loro vita e rispettano tale posizione, garantendo in questo modo il diritto di mantenere il controllo della propria vita conservando il significato di ciò che gli è capitato.

L'assistente sociale e l'educatore, partono dalla consapevolezza che entrare in una relazione collaborativa con l'utente significa comprendere e accettare il suo punto di partenza (sia rispetto alla relazione di aiuto, sia in relazione alla situazione che egli attraversa).

L'educatore, lavorando a fianco con l'utente e condividendo con lui la sua quotidianità, osservando e ascoltando le diverse storie di vita frammentate e multiproblematiche, concorre alla riscrittura e alla risignificazione delle trame esistenziali e per fare ciò tiene in considerazione gli apprendimenti situati e invisibili, ovvero che riportano a dimensioni di significato esistenziali, individuali e collettive. Allo stesso modo fa l'assistente sociale che è consapevole che *“Il modo di vedere la situazione e il significato che la persona attribuisce ai propri problemi è un elemento cruciale, parte integrante del modo di fronteggiare le difficoltà*<sup>604</sup>. È in quest'ottica che Fargion afferma: *“Il*

---

<sup>603</sup> Braccini A., Funaro S., Latella R., Seghizzi S., *Fermarsi per costruire una grammatica dell'educare* in “Animazione Sociale. Mensile per gli operatori sociali”, n. 240, febbraio 2010, pp. 61-62.

<sup>604</sup> Fargion S., 2013, *op. cit.*, p. 81.

*processo di valutazione è già parte integrante dell'intervento: la valutazione stessa ha un impatto spesso determinante sullo stato e sulle difficoltà delle persone*<sup>605</sup>.

In questa logica il significato attribuito alla situazione coincide con l'origine stessa del problema. Pertanto proporre un significato diverso, costruire assieme “un valore” differente ai vissuti e alle dinamiche, “trovare un modo nuovo per vedere la situazione, è il principale passo per riconquistare il ruolo di protagonista nella gestione delle proprie vicende di vita e nella soluzione dei problemi”. [...] “Il modo in cui le persone danno significato alla propria condizione e ai propri problemi ha un impatto sulle soluzioni stesse e sul modo di trovare una soluzione alle difficoltà”<sup>606</sup>.

#### **4.3.4.3. Risorse e resilienza**

Al fine di costruire una visione della situazione che sia condivisa e che apra a nuovi spazi per fronteggiarla, gli assistenti sociali e gli educatori organizzano la valutazione, e in generale l'intero intervento, a partire da alcuni concetti chiave, le risorse e la *resilience*.

L'ottica delle risorse porta l'operatore ad allargare lo sguardo e a considerare le situazioni che le persone portano al servizio da una “prospettiva centrata sui punti di forza” (*Strengths Perspective*), ovvero una prospettiva diametralmente opposta rispetto agli approcci tradizionali che mettono a fuoco i deficit, le mancanze, i problemi e le incapacità degli individui<sup>607</sup>.

Come mette in evidenza Fargion, richiamando gli assunti della *Strengths Perspective*: “Le persone che vivono situazioni di difficoltà proprio per questo possiedono e acquisiscono capacità e competenze che possono essere impegnate per migliorare la qualità della loro vita. [...] Gli assistenti sociali devono a loro volta imparare a vedere queste competenze e a identificare le risorse di cui le persone sono portatrici, al fine di partire da esse [...] e [affinchè] i soggetti collaborino e possano essi stessi definire la loro situazione”<sup>608</sup>.

Complementare alla rilevanza delle risorse, assume importanza il concetto di resilienza: il professionista, cioè, lavora sulle risorse delle persone, ma anche sulle loro capacità di sopravvivere alle crisi, di gestire le sfide della vita quotidiana reagendo in modo positivo e attivando processi adattivi nei confronti dell'ambiente, nonché le capacità di piegarsi e di ritornare nella posizione di partenza. Tutto questo discorso è estendibile anche agli educatori<sup>609</sup>.

---

<sup>605</sup> *Ivi*, p. 81.

<sup>606</sup> *Ivi*, p. 82.

<sup>607</sup> Fargion S., 2013, *op. cit.*, pp. 109-110.

<sup>608</sup> Fargion S., 2013, *op. cit.*, p. 109.

<sup>609</sup> Dovigo F., *Strategie di sopravvivenza*, Bruno Mondadori, Milano, 2007.

#### 4.3.4.4. *Le competenze relazionali*

Dal confronto tra le professioni si evince che la relazione è una delle caratteristiche distintive sia del processo d'aiuto dell'assistente sociale sia del lavoro dell'educatore: le competenze relazionali sono quindi cruciali per entrambi.

Nel capitolo relativo all'educatore professionale si è detto che *“l'educatore professionale può essere considerato anche un tecnico della comunicazione, infatti per svolgere il proprio lavoro si trova obbligato ad entrare in contatto con le persone e a comunicare costantemente con l'utenza, con la sua famiglia, con i colleghi del gruppo di lavoro, con i diversi attori sociali e le istituzioni presenti nel territorio”*. Si mette ora in evidenza che lo stesso concetto può essere esteso all'assistente sociale, infatti anche quest'ultimo si trova quotidianamente a dovere gestire rapporti interpersonali con gli utenti, con i colleghi e con le istituzioni.

Rispetto alla relazione di aiuto con l'utente, essa non si attiva spontaneamente, ma va prima creata e poi sostenuta. Secondo Ziliani e Rovai *“La relazione d'aiuto – l'elemento portante della prassi operativa del lavoro sociale – è l'ambiente psicologico entro cui si svolge il processo di aiuto e di cambiamento in cui la persona si deve sentire accettata con i suoi limiti, le sue fragilità, la sua unicità e globalità”*<sup>610</sup>. Questo concetto può essere infatti trasferito all'educatore: per entrambi i professionisti l'elemento centrale che deve essere presente perché si fondi la relazione d'aiuto è la fiducia, la quale si crea e si costruisce proprio all'interno della relazione: *“In una buona relazione gli utenti consegnano pezzi importanti della propria vita”*<sup>611</sup>.

Lo sviluppo delle competenze relazionali è inoltre fondamentale perché consente di mantenere un contesto professionale, e quindi asimmetrico, che permetta di osservare la situazione senza invischiarsi e confondersi con essa, evitando la fusione affettiva e il completo coinvolgimento emotivo, senza però per questo scivolare nella superficialità<sup>612</sup>.

Gli elementi professionali, comuni alle due professioni, che favoriscono la relazione d'aiuto sono: l'ascolto attivo; l'atteggiamento empatico e la creazione di un clima di accoglienza; l'affiancamento senza sostituzione in funzione dell'autodeterminazione e l'accettazione senza il giudizio.

Sempre rispetto al lavoro relazionale, un altro elemento che accomuna le due figure è che durante le rispettive pratiche operative, la dimensione tecnica deve essere presente, ma non è decisiva né tanto meno è standardizzabile, in quanto il lavoro è legato alle soggettività degli attori in campo.

Come affermano Braccini, Funaro, Latella e Seghizzi, *“La relazione, in una prospettiva riflessiva, diventa quindi un antidoto contro il tecnicismo, cioè un antidoto formidabile contro i rischi di*

---

<sup>610</sup> Ziliani A., Rovai B., 2007, *op. cit.*, p. 36 e pp. 49 – 50.

<sup>611</sup> Ziliani A., Rovai B., 2007, *op. cit.*, p. 49.

<sup>612</sup> Maccario D., *Le nuove professioni educative*, Carocci, Roma, 2005, pp. 104-105.

*routinizzazione della pratica e contro l'irrigidimento tecnicistico dell'identità delle professioni sociali*<sup>613</sup>.

#### **4.3.4.5. La supervisione**

La centralità della relazione con le persone implica la centralità della persona e, inevitabilmente, il coinvolgimento emotivo da parte dell'operatore che si trova ad affrontare le complessità sociali, casi problematici, eventi traumatici, tematiche forti, spesso al limite come l'abbandono, il maltrattamento di persone indifese, la detenzione, la malattia, la morte.

La supervisione, risponde alla necessità di gruppo e individuale dell'operatore di aprire degli spazi di riflessione, di condivisione e anche di esplicitazione emotiva delle proprie esperienze lavorative.

In tal senso rappresenta un dispositivo indispensabile che dovrebbe essere messo a disposizione dall'istituzione di cui dispongono sia degli assistenti sociali sia degli educatori per rinforzare la professione e uscire dalle pressioni del quotidiano e dell'emergenza, al fine anche di strutturare azioni consapevoli nei confronti delle persone e per prevenire il *burn out*.

Come affermano Ziliani e Rovai: “*(la supervisione) rappresenta un aiuto competente in grado di ricostruire la stessa mappa cognitiva per orientare la pratica professionale. [...] L'etimologia della parola richiama la funzione di accompagnamento maieutico (nel vero senso del “tirare fuori” le emozioni) esercitata da un'autorità riconosciuta nell'analisi del fenomeno, di un problema, di un intervento professionale*”<sup>614</sup>.

#### **4.3.4.6. L'osservazione partecipante**

L'osservazione partecipante dell'educatore a domicilio è la stessa di quella messa in atto nella visita domiciliare dell'assistente sociale<sup>615</sup>.

In entrambi i casi, l'osservazione è situata attraverso gli occhi e più in generale con tutto il corpo: all'operatore è richiesto un livello alto di coinvolgimento nella realtà osservata cioè un atto selettivo di raccolta, di decodifica e di ricostruzione dei dati<sup>616</sup>. Ricostruire dall'interno, significa vivere le esperienze e i comportamenti agiti delle persone presenti in un contesto di interazione dal vivo al fine di comprendere il significato delle loro azioni.

Come mettono in evidenza Andrenacci per quanto riguarda il servizio sociale e Dovigo per quanto riguarda l'educatore, nonostante non ci sia tecnica standard di osservazione, si deve prevedere sempre una selezione di ciò che si intende osservare; la selezione viene stabilita sulla base degli

---

<sup>613</sup> Braccini A., Funaro S., Latella R., Seghizzi S., 2010, *op. cit.*, p. 35.

<sup>614</sup> Ziliani A., Rovai B., *op. cit.*, p. 242.

<sup>615</sup> Andrenacci R., 2009, *op. cit.*, pp. 78-83 e pp. 91-108.

<sup>616</sup> Gardella O., *op. cit.*, p. 156.

obiettivi che si sono prefissati in precedenza. In genere, entrambi i professionisti sottopongono alla loro osservazione: il contesto “fisico” che è relativo alla conformazione degli spazi, il contesto sociale, ovvero l’ambiente in cui la famiglia vive ed è inserita, il contesto delle interazioni formali ed informali, con particolare attenzione per le seconde e il clima che è l’esito che è il frutto di un’interazione comunicativa. Entrambi gli autori sottolineano inoltre che l’osservazione partecipante deve sempre essere seguita dalla sua registrazione (più comunemente chiamata “relazione della visita domiciliare” nel servizio sociale), ovvero nella stesura particolareggiata dell’analisi del materiale empirico appuntato durante l’osservazione stessa e rielaborato non appena terminata quest’ultima<sup>617</sup>.

#### **4.3.4.7. Ricerca ed etnografia**

Sia nel servizio sociale, sia nell’ambito educativo, l’osservazione partecipante è anche una strategia di ricerca. Per quanto riguarda gli educatori, Dovigo<sup>618</sup>, Lave e Wenger<sup>619</sup> affermano: *“L’osservazione partecipante è una strategia di ricerca nella quale l’educatore-che-si-fa-ricercatore [...] si inserisce in maniera diretta (e coinvolta) e per un periodo di tempo relativamente lungo in un determinato gruppo sociale considerato nel suo ambiente di vita, instaurando un rapporto di interazione personale con i suoi membri allo scopo di descriverne le azioni e di comprenderne, mediante un processo di immedesimazione, le motivazioni, e, quindi, i significati che gli attori sociali attribuiscono alle loro azioni”*. Analogamente anche per l’assistente sociale si è parlato di ricercatore etnografo. Fargion, richiamando Lorenz e White, afferma *“Il servizio sociale è considerato come una attività intrinsecamente di ricerca. Gli assistenti sociali in effetti da sempre sono professionisti che si muovono su terreni di frontiera, sulla relazione tra vite private delle persone e istituzioni, operano sulle connessioni tra professioni diverse e mondi differenti. Da quando friendly visitors o i settlers hanno cominciato a varcare i muri invisibili che separavano i territori sociali delle città, e sono entrati in relazione con soggetti che il loro gruppo sociale teneva a distanza, il servizio sociale ha attraversato le segmentazioni della società e si è lanciato nell’avventura dell’interazione diretta e personale con le diversità. [...] Questo tentativo di entrare direttamente e personalmente in contatto con i mondi diversi e separati della nostra società ha permesso di aprire spazi di riflessione e ha fatto sì che spesso gli assistenti sociali, proprio grazie a questo loro contatto diretto con le realtà sociali, si siano trovati a essere tra i primi a entrare in*

---

<sup>617</sup> Andrenacci R., 2009, *op. cit.*, pp. 112-115; Dovigo F., 2014, *op. cit.*, pp. 70-73.

<sup>618</sup> Dovigo F., 2014, *op. cit.*, pp. 44-89.

<sup>619</sup> Lave J., Wenger E., *L’apprendimento situato. Dall’osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Erickson, Trento, 2006.

rapporto con domande nuove e problemi emergenti, ad esempio nuove forme di solitudine, di povertà, di dipendenza<sup>620</sup>”.

#### 4.3.5. Dimensione etica

Dal confronto emerge che le professioni si basano su fondamenti etici comuni: il rispetto della persona e della sua dignità, l'autodeterminazione, protezione dell'autonomia, l'uguaglianza, la protezione del diritto alla *privacy*, la solidarietà e la lotta contro la povertà e il valore della giustizia sociale.

Per entrambe le professioni, la dimensione valoriale è stata formalizzata nel relativo codice deontologico<sup>621</sup>, lo strumento attraverso cui i professionisti proteggono se stessi e tutelano la loro professione e le persone che entrano in contatto con loro.

L'assistente sociale e l'educatore devono agire nel pieno **rispetto della dignità della persona**.

Nel codice deontologico degli assistenti sociali si legge:

*“La professione si fonda sul valore, sulla **dignità** e sulla unicità di tutte le persone, sul rispetto dei loro diritti universalmente riconosciuti e delle loro qualità originarie, quali libertà, uguaglianza, socialità, solidarietà, partecipazione, nonché sulla affermazione dei principi di giustizia ed equità sociali”<sup>622</sup>.*

Nel codice deontologico dell'ANEP si legge:

*“L'Educatore Professionale nell'ambito della sua azione educativa e nell'esercizio della propria funzione deve rispettare la personalità e la **dignità** dei propri utenti e del loro ambiente di vita”<sup>623</sup>.*

Il riferimento alla dignità contiene il diritto della persona a essere rispettata (“*il rispetto della persona può avvenire solamente a partire dal rispetto della sua dignità*”<sup>624</sup>) e a essere accettata nella sua globalità; questo valore è strettamente connesso al principio della sospensione del giudizio di valore relativo ai comportamenti delle persone.

Entrambi i professionisti inoltre devono agire considerando l'utente quale soggetto attivo e tenendo stabilmente presente il suo diritto all'**autodeterminazione**, rispettandone quindi la libertà d'opinione e di decisione, nonché **proteggendo la sua autonomia**.

Nel codice deontologico degli assistenti sociali si legge:

<sup>620</sup> Fargion S., 2013, *op. cit.*, p. 29.

<sup>621</sup> Il Codice Deontologico redatto da ANEP vincola meramente i soci dell'associazione, nonostante ciò si legge dal preambolo al codice stesso “*esso si rivolge in eguale misura a tutti gli educatori*”. <http://www.anep.it/anep/allegati/file/Documenti%20ANEP/CDANEP2010.pdf>

<sup>622</sup> Nuovo codice deontologico dell'assistente sociale, 2009, Titolo II, art. 5.

<sup>623</sup> ANEP, *op. cit.*, “Responsabilità nei confronti dell'utente”. art. 1.

<sup>624</sup> Fargion S., 2013, *op. cit.*, p. 40.

*“La professione è al servizio delle persone, delle famiglie, dei gruppi, delle comunità e delle diverse aggregazioni sociali per contribuire al loro sviluppo; ne **valorizza l'autonomia**, la soggettività, la capacità di assunzione di responsabilità”<sup>625</sup>.*

Inoltre:

*“L'assistente sociale deve impegnare la propria competenza professionale per promuovere la **autodeterminazione** degli utenti e dei clienti, la loro potenzialità ed autonomia, in quanto soggetti attivi del progetto di aiuto, favorendo l'instaurarsi del rapporto fiduciario, in un costante processo di valutazione”<sup>626</sup>.*

Similmente il codice dell'ANEP afferma:

*“(L'educatore) tiene costantemente presente il diritto dell'utente all'**autodeterminazione** e al libero arbitrio rispettandone la libertà d'opinione e di decisione [...] curando comunque nell'esercizio delle proprie funzioni che all'utente sia assicurato il rispetto – per quanto possibile – della sua **autonomia**”<sup>627</sup>.*

Un altro fondamento etico comune è legato **all'uguaglianza** e alla **non discriminazione**.

Per quanto riguarda gli assistenti sociali si legge:

*“L'assistente sociale svolge la propria azione professionale **senza discriminazione** di età, di sesso, di stato civile, di etnia, di nazionalità, di religione, di condizione sociale, di ideologia politica, di minorazione psichica o fisica, o di qualsiasi altra differenza che caratterizzi le persone”<sup>628</sup>.*

Allo stesso modo per gli educatori:

*“L'Educatore Professionale nell'ambito della sua azione educativa e nell'esercizio della propria funzione deve rispettare la personalità e la dignità dei propri utenti e del loro ambiente di vita” **evitando qualsiasi forma di discriminazione** che si riferisca all'appartenenza etnica al sesso, all'età, alla religione, allo stato civile, giuridico, alle idee politiche, ad una qualsiasi infermità o malattia e in generale alle condizioni personali e sociali”<sup>629</sup>.*

La relazione che entrambi i professionisti instaurano con l'utenza è di natura fiduciaria, da qui il fondamento etico del doversi attenere al **segreto professionale** su tutto ciò che viene loro confidato o di cui vengono a conoscenza durante lo svolgimento del loro lavoro.

Nel codice deontologico degli assistenti sociali si legge:

---

<sup>625</sup> Nuovo codice deontologico dell'assistente sociale, 2009, Titolo II, art. 6.

<sup>626</sup> Nuovo codice deontologico dell'assistente sociale, 2009, Titolo III, art. 11.

<sup>627</sup> ANEP, *op. cit.*, “Responsabilità nei confronti dell'utente” art. 4.

<sup>628</sup> Nuovo codice deontologico dell'assistente sociale, 2009, Titolo II, art. 8.

<sup>629</sup> ANEP, *op. cit.*, “Responsabilità nei confronti dell'utente” art. 1.

*“La riservatezza ed il **segreto professionale** costituiscono diritto primario dell’utente e del cliente e dovere dell’assistente sociale, nei limiti della normativa vigente”<sup>630</sup> e*

*“La **natura fiduciaria** della relazione con utenti o clienti obbliga l’assistente sociale a trattare con riservatezza le informazioni e i dati riguardanti gli stessi”<sup>631</sup>.*

Nel codice deontologico dell’ANEP si legge:

*“L’Educatore Professionale è tenuto al **segreto professionale** su tutto ciò che gli è confidato o di cui può venire a conoscenza in ragione della sua professione e del **carattere fiduciario della relazione** instaurata con l’utente salve le giuste cause di rivelazione previste dalla legge e salvo il caso di rischio di grave pregiudizio all’utente in particolare quando si tratti di minori o di incapaci nel rispetto comunque delle norme vigenti in materia di trattamento dei dati personali”<sup>632</sup>.*

Entrambi i professionisti non devono solamente attenersi al segreto professionale, ma devono porre in essere ogni precauzione atta a garantirne la sua tutela e pretenderne l’osservanza anche da parte dei soggetti con i quali collaborano, durante il rapporto di lavoro e anche dopo la cessazione dello stesso<sup>633</sup>.

Per quanto riguarda infine la **solidarietà e la giustizia sociale**, nel codice deontologico degli assistenti sociali si legge:

*“La professione si fonda sul rispetto [...] delle qualità originarie delle persone, quali libertà, uguaglianza, socialità, **solidarietà**, partecipazione, nonché sulla affermazione dei principi di **giustizia ed equità sociali**”<sup>634</sup>.*

Analogamente per gli educatori:

*“Nelle responsabilità nei confronti dell’utente i principi guida per l’educatore professionale sono molteplici, ma non possono che partire da concetti più generali quali il servizio e l’aiuto, la **giustizia sociale**, la **solidarietà** e l’educazione”<sup>635</sup>.*

L’assistente sociale e l’educatore devono rivestire un ruolo attivo nella promozione della giustizia sociale e della solidarietà: Secondo Fargion ciò *“si traduce nell’impegno per la costruzione di una società più equa e nel tentativo di osteggiare ogni forma di discriminazione”<sup>636</sup>.*

---

<sup>630</sup> Nuovo codice deontologico dell’assistente sociale, 2009, Titolo III, art. 23.

<sup>631</sup> Nuovo codice deontologico dell’assistente sociale, 2009, Titolo III, art. 24.

<sup>632</sup> ANEP, *op. cit.*, “Responsabilità nei confronti dell’utente” art. 6.

<sup>633</sup> Brandani W., MasciadriA., *Nel labirinto delle relazioni educative* in “Pedagogika”, 45, anno IX,n.3, maggio-giugno 2005, pp. 12-14.

<sup>634</sup> Nuovo codice deontologico dell’assistente sociale, 2009, Titolo II, art. 5.

<sup>635</sup> ANEP, *op. cit.*, “Principi”.

<sup>636</sup> Fargion S., 2013, *op. cit.*, p. 44.

#### 4.3.6. *Strumenti e metodologie comuni: il colloquio e il lavoro in équipe*

##### 4.3.6.1. *Il colloquio*

Uno strumento professionale che accomuna la pratica operativa dell'assistente sociale da un lato e dell'educatore dall'altro è rappresentato dal **colloquio**.

Le caratteristiche strutturali del colloquio sono le medesime, infatti in entrambi i casi si parla di:

- Intenzionalità e preparazione del colloquio (volontà e obiettivi);
- Differenze con altri tipi di comunicazione;
- Spazio e tempo definiti (si parla di *setting* formale o informale);
- Contenuti del colloquio
- Tecniche del colloquio

Rispetto alle finalità, sia i colloqui di servizio sociale, sia quelli condotti dall'educatore, devono consentire all'utente di sviluppare un percorso di *empowerment*. Relativamente all'educatore, si è detto che: *“tutti i tipi di colloquio devono consentire all'utente di sviluppare un percorso di empowerment, [...] l'acquisizione del proprio potere in relazione alle proprie possibilità evolutive”*. Similmente Fargion, per quanto concerne l'assistente sociale afferma: *“a fondamento del colloquio (motivazionale) c'è il concetto che le persone che si avvicinano al servizio sociale abbiano in se stesse le basi e la conoscenza per modificare in meglio la propria situazione di vita. [...] L'elemento centrale del colloquio è la fiducia che le persone possano trovare una propria strada verso l'autonomia attraverso un'esperienza di accettazione ed empatia e che sia necessaria solo una guida lungo questo processo. [...] Il colloquio ha come obiettivo un cambiamento di comportamento”*<sup>637</sup>. In entrambi i casi, l'operatore utilizza l'**ascolto** attivo e riflessivo attraverso il quale, secondo Ziliani e Rovai, *“si comprendono i problemi ed i bisogni delle persone”*<sup>638</sup>. L'ascolto assume la funzione di riconoscimento del valore della persona e la valenza costruttiva per la sua identità: attraverso di esso, il professionista si proietta nell'altro<sup>639</sup>, (Fargion dice: *“entra nell'altro”*<sup>640</sup>) senza fornire né consigli, né interpretazioni o giudizi e senza uscirne sopraffatti, sostenendo invece il senso di non direttività, pur restando in una relazione asimmetrica. La **comprensione empatica** è una caratteristica comune: la *“capacità di vedere il mondo dal punto di vista di un'altra persona, cercando di capire i significati e le emozioni attribuiti agli accadimenti”*<sup>641</sup>.

---

<sup>637</sup> Fargion S., 2013, *op. cit.*, pp. 77-79.

<sup>638</sup> Ziliani A., Rovai B., *op. cit.*, p. 49.

<sup>639</sup> Campanini A., *op. cit.*, p. 153.

<sup>640</sup> Fargion S., 2013, *op. cit.*, p. 78.

<sup>641</sup> Ziliani A., Rovai B., *op. cit.*, p. 49.

L'assistente sociale e l'educatore oltre all'ascolto e all'empatia, utilizzano altre tecniche comuni di conduzione del colloquio. Formulano domande aperte, sostengono, restituiscono e riassumono, dimostrano interesse e incoraggiamento.

In entrambi i casi il colloquio deve sempre essere documentato.

#### **4.3.6.2. Lavoro in équipe**

Un ultimo elemento comune che si mette in rilievo, ma che era chiaro ancor prima del confronto tra le due figure, è l'esigenza di una dimensione collettiva nell'approccio alle problematiche.

L'assistente sociale e l'educatore collaborano con altri professionisti in gruppi di lavoro: l'équipe è da considerarsi una risorsa del lavoro sociale, in grado anche di tutelare l'operatore da eventuali rischi di isolamento e di "burn-out" professionale. (si rimanda al capitolo 1)

### **4.4. Elementi divergenti nelle due professioni**

#### **4.4.1. Tridimensionalità e conoscenza dell'assetto normativo sull'organizzazione dei servizi**

Sia per l'assistente sociale che per l'educatore la centralità della persona è agibile solo se aiutata a ricollocarsi nel suo contesto comunitario senza il quale il soggetto non potrebbe costruire la propria identità. Tuttavia vi è un aspetto molto importante che distingue le due figure professionali.

Affermano Brandani e Masciadri: *“Operare come educatore professionale significa essere “agente di cambiamento”, accompagnare il l'utente nel suo percorso di crescita. A tale fine non è possibile esimersi dall'entrare in contatto e dal considerare e interagire con le diverse dimensioni esistenziali che contraddistinguono ogni individuo: la corporeità, l'ambiente di vita, la dimensione psicologica e quella relazionale. In questo modo è possibile operare a favore dei soggetti ai quali ci si rivolge per la costruzione di un progetto di vita che sia in grado di integrare le risorse personali con le risorse esterne. E' importante rimarcare, infatti, che i cambiamenti che l'educatore attiva e favorisce non riguardano mai una singola persona, ma coinvolgono, in varia misura, anche l'insieme delle sue reti di relazione ed i suoi spazi di vita”*<sup>642</sup>.

L'educatore, dunque, contiene nel suo focus di conoscenze e di intervento solo due oggetti: l'utente (e i soggetti a lui prossimi) e la comunità.

L'assistente sociale, invece, assume non solo tali due vertici di osservazione, ma ne aggiunge contemporaneamente un terzo, l'istituzione, contraddistinguendosi in questo modo attraverso la sua prospettiva trifocale: egli si pone come punto di intersezione tra utenza, comunità e istituzione con

---

<sup>642</sup> Brandani W., Masciadri A., *Nel labirinto delle relazioni educative*, in “Pedagogika”, 45, anno IX, n. 3, maggio-giugno 2005, p. 12.

lo scopo di tenere conto simultaneamente di situazioni individuali e collettive e di promuovere e sostenere i legami fra loro esistenti e funzionali a un'azione di promozione sociale delle persone, dei gruppi, delle comunità, delle stesse istituzioni assistenziali<sup>643</sup>.

Da questa distinzione tra le due professioni sociali deriva un'ulteriore distinzione: se l'educatore ha il compito della presa in carico dell'utenza e dello studio dei problemi e delle risorse della comunità e la programmazione di interventi che coinvolgano parti della comunità, l'assistente sociale ha anche il dovere di promuovere e organizzare le risorse istituzionali. Ciò rende necessario il possesso di una preparazione legislativa approfondita, di un aggiornamento costante e di una consapevolezza critica degli indirizzi di politica sociale. Si tratta di un tratto specifico che caratterizza il servizio sociale, ma non è necessario nella preparazione dell'educatore.

#### **4.4.2. *Advocacy e policy practice***

Un altro elemento che differenzia l'assistente sociale dall'educatore è che il primo è in grado non solo di farsi rappresentante del punto di vista e dei diritti dell'utente, sostenendolo nel partecipare alle decisioni che lo riguardano, ma di restituire a quest'ultimo il ruolo centrale di protagonista. Come si è detto, secondo Fargion: *“l'advocacy è un concetto che pone l'accento sulla necessità di un incontro reale dei bisogni degli utenti e di un trasferimento reale dei poteri, per fare rispettare i diritti di quelle persone che altrimenti sarebbero emarginate o oppresse. [...] In questo caso l'operatore è colui che media, che apre canali di comunicazione, ma lascia il ruolo di protagonista alle persone”*<sup>644</sup>.

Innanzitutto la possibilità di attivare l'*advocacy* si collega a uno sguardo sulle situazioni degli utenti da una prospettiva trifocale e che quindi legge i problemi e le questioni in relazione al contesto sociale e strutturale in cui si generano. In questo frangente si colloca la differenza tra l'assistente sociale e l'educatore: quest'ultimo infatti legge i problemi solo in relazione al contesto sociale e non entra in relazione con la dimensione istituzionale. Afferma Fargion per ciò che concerne l'assistente sociale: *“lo sguardo contemporaneo sui soggetti e sulla società consente di cogliere il senso delle storie e di comprendere i punti di vista, i vissuti, e di conseguenza di vedere le risorse e non solo i bisogni. [...] Capire il contesto consente al professionista di muoversi in maniera più rispettosa in più direzioni: con la persona e più in generale al livello della politica e della comunità”*<sup>645</sup>.

L'assistente sociale, diversamente dall'educatore, è poi *colui che media* e che assume il ruolo di *broker*. Da sempre, infatti, il servizio sociale si è trovato nelle condizioni di mettere in

---

<sup>643</sup> Gui L., *Trifocalità* (voce), in Campanini A. (diretto da), *Nuovo dizionario di servizio sociale*, Carocci, Roma, 2013, pp. 731-735.

<sup>644</sup> Fargion S., 2013, *op. cit.*, p. 146.

<sup>645</sup> Fargion S., 2013, *op. cit.*, p. 94.

comunicazione le persone e le risorse, collegare professionisti diversi, creare le condizioni perché mondi differenti si potessero incontrare<sup>646</sup>.

L'attenzione che l'assistente sociale ripone alle dimensioni contestuali e politiche gli consente inoltre di focalizzare lo sviluppo del proprio intervento in alleanza con altre forze per un cambiamento a livello sociale e per il miglioramento dei contesti sociali: il suo intervento si colloca allora in un contesto più ampio rispetto a quello in cui agisce l'educatore, il quale infatti non mette in atto alcuna azione per modificare le organizzazioni e le politiche. Al pari dell'*advocacy*, la *policy practice* è pertanto un tratto che connota l'assistente sociale e non l'educatore.

#### **4.4.3. Conoscenza delle leggi**

Un terzo tratto che distingue le due figure riguarda la conoscenza del quadro normativo entro cui il professionista si muove.

All'assistente sociale, per comprendere il contesto sociale in cui si sta muovendo, per fornire le corrette informazioni, per avviare il processo di aiuto, oltre a essere richiesta una preparazione approfondita e una consapevolezza critica degli indirizzi di politica sociale e dei temi di cui si occupa, diviene necessaria un'approfondita conoscenza delle norme in relazione ai diritti delle persone e alle risorse a loro disposizione<sup>647</sup>.

La conoscenza della legislazione e delle sue specifiche regole è inoltre la base per informare in modo corretto gli utenti che si rivolgono al servizio, consentire loro di trovare una risposta ai propri bisogni e di utilizzare appieno le risorse che vengono riconosciute come un diritto. Questi aspetti si connettono ai mandati sociale e istituzionale dell'assistente sociale, mandati di cui, invece, non è investito l'educatore.

#### **4.4.4. Orientamento, segretariato sociale**

Nel servizio sociale è presente l'attività che viene generalmente definita di "segretariato sociale", un servizio di informazione mirata, di orientamento e di consulenza rivolto a tutti i cittadini, uno spazio in cui infatti le persone possono recarsi gratuitamente e con estrema facilità per *ricevere informazioni sull'accesso ai servizi, sulle risorse formali e informali che si trovano nel settore socio-sanitario e sui propri diritti*<sup>648</sup>. Questa attività contraddistingue il servizio sociale professionale e lo differenzia dal lavoro dell'educatore.

---

<sup>646</sup> Fargion S., 2009, *op. cit.*, p. 48.

<sup>647</sup> Fargion S., 2013, *op. cit.*, p. 50.

<sup>648</sup> Pompei A., Vecchiato T., *Informazione e servizi: il segretariato sociale*, in "Studi Zancan", 5-6, 2001, pp. 34-49.

L'educatore presta consulenza all'utenza, ma si tratta di una consulenza prettamente educativa e non informativa; il segretariato sociale invece è un intervento di informazione, anche in relazione alle dimensioni burocratiche relative all'accesso al servizio, che richiede un lavoro preliminare di raccolta e di sistematizzazione dell'informazione necessaria per fornire tale consulenza e di messa in rete delle risorse accessibili, nonché di quelle presenti sul territorio.

#### **4.4.5. Componente pedagogica**

Un ulteriore elemento che distingue le due figure professionali (e che in realtà distingue anche l'educatore professionale da quello sociale) è dato dal fatto che il percorso formativo di quest'ultimo è contraddistinto da un buon numero di crediti formativi da conseguire in discipline pedagogiche.

Questo è dovuto al fatto che il ruolo dell'educatore è di accompagnare le persone lungo il percorso educativo che attraversa tutte le fasi della vita, cercando di fare affiorare le potenzialità, favorendo l'espressione della personalità e delle attitudini soggettive.

La componente pedagogica presente nella sua formazione, come affermano Miodini e Zini, c'è affinché egli possa contribuire a trasformare l'esperienza soggettiva, quasi sempre inconsapevole, in un'esperienza consapevole: la relazione tra utente e operatore è connotata di un aspetto *maieutico* legato al "tirare fuori", al fare emergere consapevolmente nell'utente le sue risorse ed educarlo accompagnandolo nella comprensione del loro utilizzo<sup>649</sup>.

Le discipline pedagogiche hanno lo scopo di mirare a fornire la base per la costruzione di una competenza pedagogica.

*“Propria della competenza pedagogica dell'educatore sociale – afferma Oggionni – è l'assunzione di un consapevole orientamento verso il futuro, anche se questo non deve essere considerato in astratto, ma sempre concretamente collegato e condizionato al presente e al passato. Un'apertura di nuove esperienze e di nuove possibilità esistenziali assumendo due direttrici di significato: l'autoeducazione intesa come rispetto delle caratteristiche e delle potenzialità dell'educando e il principio di realtà inteso come la necessaria presa di coscienza di accettazione sia pure critica, da parte dell'educando delle caratteristiche e delle esigenze della società”*<sup>650</sup>.

---

<sup>649</sup> Miodini S., Zini M. T., *op. cit.*, pp. 27-28.

<sup>650</sup> Oggionni F., *op. cit.*, p. 97.

#### **4.4.6. La resilienza**

Come si è detto nel paragrafo 4.3.4.3. *Risorse e resilienza* entrambe le figure lavorano sulle risorse e sulla *resilience* delle persone. Vi è però una differenza, gli educatori, agendo esclusivamente (o quasi) con la dimensione individuale, mettono in atto molte più azioni ermeneutiche, lavorano maggiormente con le risorse delle persone e attribuiscono un peso più rilevante alla resilienza e alla ricerca dei loro punti di forza (e di ciascun membro della rete primaria) e delle capacità risolutive *nelle* persone stesse, rispetto a quanto invece non fanno gli assistenti sociali. Questi ultimi infatti lavorano sì con la persona, ma anche con una dimensione più ampia, con la comunità e con l'organizzazione<sup>651</sup>.

Gli educatori, stimolano la resilienza delle persone tanto *nella e con* la relazione educativa, quanto, anche, attraverso delle strategie – proprie di questa figura professionale e non dell'educatore – quali attività espressivo-simboliche e creative, come la musica, il teatro, la pittura, la narrazione: attività che possono favorire l'autostima e il benessere in generale e permettere di superare il disagio, o perlomeno “*di riacquistare la forma originaria dopo essere stati sottoposti a schiacciamento o deformazione*”<sup>652</sup>.

#### **4.4.7. Il tempo e lo spazio nella relazione educativa**

Come si è detto nel paragrafo 4.3.4.4. la relazione con la persona è centrale sia nel servizio sociale sia in quello educativo. Tuttavia la vicinanza, il contatto, anche fisico, con l'utente, il tempo che l'educatore trascorre con la persona sono superiori rispetto a quelli dell'assistente sociale.

Il tempo è una variabile molto importante perché permette la costruzione della qualità della relazione. Trascorrere più tempo insieme ad una persona, affiancarla durante gli spostamenti, starle vicino anche nel vero senso della parola, condividere gli spazi (soprattutto i *suoi* spazi) e la quotidianità consente di creare un legame più profondo, pur sempre contraddistinto dall'essere asimmetrico e professionale. È in questo frangente della condivisione che è possibile affrontare temi magari difficili, o percepiti come tali; è in questa circostanza, in cui l'asimmetria di ruolo e di potere va sfumando (agli occhi dell'utente), che quest'ultimo riesce ad aprirsi e a far crollare le proprie barriere difensive<sup>653</sup>. In sostanza, l'educatore, pur restando parte dell'istituzione e rappresentandola, si avvicina alla persona in difficoltà, diventa una figura di riferimento, nonché parte integrante della rete delle relazioni primarie della persona stessa.

---

<sup>651</sup> Dovigo F., 2007, *op. cit.*

<sup>652</sup> Oggionni F., *op. cit.*, p. 112.

<sup>653</sup> Premoli S., Confalonieri M., Volpi M., In “*terra straniera*” serve tempo. Entrare come educatori a casa di bambini e genitori vulnerabili, in “Animazione Sociale”, n. 259, 2002, pp. 91-101.

## Riflessioni conclusive

All'inizio di questo lavoro mi sono prefissata l'obiettivo di indagare che cosa accomunasse e che cosa contraddistinguesse, in modo netto o appena differenziato, l'assistente sociale e l'educatore professionale, due professionisti sociali che in diverse occasioni si trovano a lavorare a stretto contatto, nonché in aree di intervento comuni.

Alla luce di ciò, ho avviato il discorso presentando il lavoro di *équipe*, lo strumento che si è rivelato non solo essere decisivo per la qualità dei servizi sociali, ma un vero e proprio strumento metodologico, tale da potere essere considerato un terzo professionista al pari dell'assistente sociale e dell'educatore e in loro aggiunta .

Il lavoro di gruppo orientato sul compito è risultato essere la risposta all'esigenza di una dimensione collettiva nell'approccio alle problematiche del territorio: la natura complessa e multiforme dell'intervento sociale, infatti, richiede il contributo di ruoli professionali differenti che consapevolmente devono integrare le proprie competenze e funzioni.

Nell'*équipe* l'assistente sociale e l'educatore divengono pertanto membri interdipendenti, ovvero soggetti *aggregati*<sup>654</sup> che si trovano a collaborare per conseguire un o più obiettivi istituzionali condivisi.

La fiducia, il riconoscimento e la socializzazione del ruolo di ciascun membro in quanto professionista di una determinata area/servizio/organizzazione, insieme allo scambio di informazioni, al confronto di opinioni e alla negoziazione sono risultati essere i presupposti essenziali affinché si possa realizzare una buona operatività di gruppo, anche superando costruttivamente i disaccordi che talvolta emergono durante le riunioni<sup>655</sup>.

Dall'analisi del primo capitolo emerge altresì che l'*équipe*, nell'ambito dei servizi sociali assume, tra le tante, due particolari funzioni: di produzione di conoscenza e di tutela nei confronti di potenziali rischi di "burn-out". Essa produce conoscenza dal momento che, lavorando *in* gruppo e *per* il gruppo in maniera integrata e sviluppando *partnership*, consente di allearsi per apprendere a governare i problemi, fermandosi a rileggere il proprio agire quotidiano e a fare memoria scritta di ciò. Fermarsi per riflettere sul proprio agire quotidiano, compreso il modo di relazionarsi con gli utenti e con i colleghi diventa una forma di tutela attraverso cui il professionista può proteggersi

---

<sup>654</sup> Ziliani A., Rovai B., *op. cit.*, p. 148.

<sup>655</sup> Fabbri V., *op. cit.*, p. 63.

dall'esaurimento emotivo e dalla riduzione della propria autostima e delle proprie capacità di affrontare le condizioni di fatica del lavoro<sup>656</sup>.

Dal secondo capitolo, che ha l'assistente sociale quale oggetto di indagine, dal terzo che vede protagonista l'educatore, e soprattutto dal quarto che mette a confronto queste due figure, emergono alcuni aspetti di particolare rilevanza ai fini della mia ricerca, alcuni nodi critici e alcuni spunti di riflessione.

Il primo aspetto critico, emerso nel procedere ad un tentativo di definizione degli elementi che connotano il profilo di tale professionista riguarda la divaricazione fra sociale e sanitario. Dalla ricerca emerge chiaramente l'esistenza di due profili distinti, per storia e per formazione. In Italia la cornice entro la quale l'educatore ha trovato una sua definizione a livello normativo è quella sanitaria<sup>657</sup>, infatti l'educatore *professionale* ha ottenuto un riconoscimento ufficiale nel 1998, mentre l'educatore *sociale* lo sta ancora chiedendo. Esemplificativa in tal senso, è la recente proposta di legge n. 2656 "*Disciplina delle professioni di educatore e di pedagista*" che è stata presentata in Parlamento lo scorso 7 ottobre 2014<sup>658</sup>. Questa proposta di legge è significativa perché oltre al riconoscimento chiede la regolamentazione dell'esercizio della professione di educatore *sociale* in via subordinata al conseguimento del titolo di laurea. Chiede pertanto di progredire per completare il proprio percorso di professionalizzazione che non ha ancora concluso al pari degli educatori professionali<sup>659</sup> e a differenza, invece, degli assistenti sociali, i quali lo hanno portato a termine dopo un lungo cammino attraverso alcune fasi significative quali l'entrata del servizio sociale nel mondo della formazione universitaria (1985)<sup>660</sup>, il riconoscimento giuridico del valore abilitante del titolo universitario (1987)<sup>661</sup>, l'istituzione dell'Ordine Professionale degli Assistenti Sociali e l'Albo Professionale degli Assistenti Sociali (1993)<sup>662</sup>, delle sedi regionali o interregionali

---

<sup>656</sup> Ziliani A., Rovai B., *op. cit.*, p. 237.

<sup>657</sup> Decreto del Ministero della Sanità 8 ottobre 1998, n. 520, *Regolamento recante norme per l'individuazione della figura e del relativo profilo dell'educatore professionale, ai sensi dell'art. 6, comma 3, del decreto legislativo 30/12/1992, n. 502.*

<sup>658</sup> Proposta di Legge n. 2656, *Disciplina delle professioni di educatore e di pedagista.*

<sup>659</sup> Oggionni F., *op. cit.*, 2014.

<sup>660</sup> D.M. 30 aprile 1985, *Ordinamento delle scuole dirette a fini speciali per assistenti sociali.* Sul piano formativo il lungo e articolato processo per la definizione di un Corso di Laurea in Servizio Sociale, si compie al termine della complessiva riforma della formazione universitaria, lungo le linee tracciate dal Decreto Ministeriale n. 509 del 1999, con l'istituzione della Classe delle lauree in Scienze del Servizio Sociale (classe 6) e la Classe delle Lauree specialistiche in programmazione e gestione di politiche e servizi sociali (classe 57/S) in seguito nel 2004 convertiti rispettivamente nella classe 39 e nella Laurea Magistrale LM-87.

<sup>661</sup> D.P.R. 15 gennaio 1987, n. 14, *Valore abilitante del diploma di assistente sociale in attuazione dell'art. 9 del D.P.R. 10 marzo 1982, n. 162.*

<sup>662</sup> Legge 23 marzo 1993, n. 84, *Ordinamento della professione di assistente sociale e istituzione dell'albo professionale.*

dell'Ordine e il Consiglio Nazionale degli Assistenti Sociali (1994)<sup>663</sup>, la pubblicazione del primo Codice Deontologico (1998), la designazione dell'esame di Stato per l'abilitazione all'esercizio della professione (1998)<sup>664</sup> e infine l'istituzione delle sezioni A e B dell'Albo Professionale degli assistenti sociali (2001).<sup>665</sup>

Rispetto alla professionalizzazione degli educatori sociali, considerando la proposta di legge al vaglio al Parlamento e ipotizzando che essa possa davvero aprire loro la strada per il completo riconoscimento, francamente fatico ad immaginare la fase successiva entro cui tale riconoscimento si espletterà e soprattutto mi chiedo quale sarà la posizione degli educatori sociali rispetto agli educatori professionali e, ancora, se si andrà davvero nella direzione della definitiva separazione, già peraltro presente dal punto di vista formativo.

Inoltre, si arriverà un giorno ad avere due Ordini nazionali separati, cioè uno per gli educatori professionali e uno per quelli sociali? Oppure un Ordine Nazionale Unico, distinto in due sezioni? E poi, verrà definita anche una chiara separazione dei campi di intervento per ciascuno?

Rispetto a questi ultimi aspetti esprimo il mio scetticismo: se mai si arriverà a un Ordine Nazionale, unico o separato (cosa che peraltro – da educatrice sociale – auspico) credo che, a prescindere dalla conclusione o meno del percorso di professionalizzazione, l'educatore potrà dirsi davvero tutelato solamente con la regolamentazione dell'esercizio della professione di educatore subordinato al conseguimento del titolo di laurea e, meglio ancora, con l'istituzione dell'esame di Stato, quale requisito per l'abilitazione.

E credo anche che solamente attraverso l'abilitazione condizionata questa professione potrà limitare il fenomeno della *overeducation*, (“sovrainstruzione”) ovvero la situazione di tutti quei laureati che svolgono un lavoro per il quale non è necessario il titolo di studio che hanno conseguito<sup>666</sup>.

---

<sup>663</sup> Decreto Ministero di Grazia e di Giustizia 11 ottobre 1994, n. 615, *Regolamento recante le norme relative l'istituzione delle sedi regionali o interregionali dell'Ordine e del Consiglio Nazionale degli Assistenti Sociali, ai procedimenti elettorali e alla iscrizione e cancellazione dall'Albo Professionale*.

<sup>664</sup> Decreto Ministeriale 30 marzo 1998, n. 155, *Regolamento recante le norme sull'esame di Stato per l'abilitazione all'esercizio della professione di assistente sociale*.

<sup>665</sup> Secondo quanto previsto dal Decreto del Presidente della Repubblica del 5 giugno 2001, n. 328 capo IV, oggi in Italia per esercitare la professione di “assistente sociale” e di “assistente sociale specialista” occorre essere iscritti alla sezione B dell'Albo professionale (dopo avere conseguito la laurea triennale classe L-39 “Servizio sociale” e aver superato l'esame di stato di abilitazione professionale) per quanto riguarda il primo caso ed essere iscritti alla sezione A dell'Albo professionale (dopo avere conseguito la laurea magistrale classe LM-87 “Servizio sociale e politiche sociali” e aver superato l'esame di Stato di abilitazione professionale) per quanto riguarda il secondo caso.

<sup>666</sup> Campini D., *Ma troppi educatori si adattano a posti poco qualificati. Stipendi bassi e contratti regolati da normative poco chiare*. Disponibile su [http://bergamo.corriere.it/notizie/cronaca/14\\_dicembre\\_30/ma-troppi-educatori-si-adattano-posti-poco-qualificati.shtml](http://bergamo.corriere.it/notizie/cronaca/14_dicembre_30/ma-troppi-educatori-si-adattano-posti-poco-qualificati.shtml) pubblicato il 30 dicembre 2014.

Questo fenomeno tocca da vicino molte professioni e – a mio avviso – anche molti educatori, i quali non solo oggi occupano un posto che richiede un livello di istruzione inferiore rispetto a quello che possiedono, ma svolgono una professione che spesso è mal retribuita, se non addirittura precaria.

Le radici del problema affondano – con molta probabilità – nei primi anni Novanta, quando è stato avviato il processo di esternalizzazione dei servizi sociali attraverso le gare d'appalto. Il risultato è che le prestazioni (come per esempio l'assistenza di minori, disabili e anziani) vengono quasi sempre date in concessione a cooperative, tanto da parte di enti pubblici quanto da enti privati, quali le fondazioni o le residenze per anziani. Tutto ciò non solo genera compensi bassi per gli operatori, ma *de-professionalizza* questa professione sociale: la normativa che regola chi può svolgere la professione di educatore consente di accedervi ad esempio anche ai non laureati. La conseguenza è che molti neolaureati in Scienze dell'Educazione e in Educatore Professionale che non trovano lavoro accettano impieghi come “assistenti educatori” (che poi, quale è il ruolo dell’“assistente educatore”?) o come assistenti *ad personam* nelle scuole, mansioni per le quali non è appunto necessaria la laurea.

Come mette in evidenza una ricerca condotta da Caroleo e Pastore, “*gli educatori freschi di laurea possono anche trovare lavoro in fretta e, soprattutto, nell’assistenza educativa, ma spesso, andando ad occupare posti che non prevedono un titolo di studio universitario, venendo anche inquadrati tre livelli in meno rispetto al contratto delle cooperative sociali*”<sup>667</sup>.

Rispetto alla distinzione interna presente tra gli educatori, è doveroso ribadire che due sono le classi di laurea di primo livello preposte alla loro formazione,: la classe L-19, nell’ambito delle Scienze dell'Educazione e la classe SNT/2, delle lauree in Professioni Sanitarie della Riabilitazione. I due diversi percorsi curricolari si basano su differenti presupposti teorici e disciplinari, fornendo agli educatori saperi e competenze diversamente spendibili all’interno dei servizi. La formazione diversificata comporta almeno due nodi problematici: due percorsi formativi non equiparabili (e quindi non equipollenti) e il mantenimento di due profili professionali sostanzialmente uguali, ma giuridicamente distinti, tanto che gli educatori *sociali* non possono esercitare la loro professione nei settori sanitari.

---

<sup>667</sup> Il maggior numero di neolaureati in Scienze dell'Educazione è occupato nel settore dell'assistenza educativa: circa il settanta per cento del totale degli educatori. Secondo la ricerca condotta da Caroleo e Pastore si tratta di persone con contratti *part time*, in media per ventiquattro ore alla settimana, che lavorano per circa 7,20 euro l'ora, quindi con uno stipendio medio di 650 euro netti mensili. Cfr Caroleo, F.E. e F. Pastore, “*L'overeducation in Italia: le determinanti e gli effetti salariali nei dati AlmaLaurea*”, Scuola democratica, 2013, pp. 353-378.

La classe SNT/2 considera la figura dell'educatore una professione sanitaria, e non riconosce la specificità dei saperi dell'educativo (io preferirei “della dimensione educativa”), ridotti e diminuiti, a vantaggio dei saperi di area medica<sup>668</sup>, tanto da prevedere il conseguimento di ben 44 CFU su 180 CFU in discipline mediche e paramediche. Assodato che questa decisione, insieme a quella di affidare la formazione dell'educatore professionale ai Dipartimenti di medicina, è una conseguenza diretta del fatto che prima dell'approdo nel mondo accademico, l'educatore sanitario lavorava negli ospedali psichiatrici, oggi, però, qual è la *ratio* che sottende il fatto che la formazione di tale figura resti ancora incardinata in questi dipartimenti? E soprattutto qual è il senso di apprendere nozioni mediche o paramediche se poi, come si è detto, le competenze che l'educatore deve possedere sono ben altre? E ancora, questo discorso potrebbe eventualmente essere comprensibile (anche se, dal mio punto di vista, non lo è) se l'educatore professionale dopo la laurea fosse automaticamente ed esclusivamente inserito in una struttura ospedaliera o psichiatrica; ma non è così dal momento che i laureati in SNT/2 possono trovare occupazione anche in un centro di aggregazione giovanile, piuttosto che in un asilo nido. In questa circostanza, le competenze che vengono richieste loro, rispecchiano davvero la sua preparazione? Oppure una volta catapultati nel mondo del lavoro devono ricorrere a corsi di aggiornamento mirati per colmare le lacune?

Da tutto questo discorso si evince inoltre che il Corso di Laurea afferente alla Facoltà di Medicina fornisce una scarsa formazione sul piano pedagogico e sociale, ma allo stesso tempo consente maggiori opportunità lavorative.

Questo doppio canale formativo crea davvero due figure distinte, o per lo meno due figure la cui formazione teorica e pratica è distinta. È pertanto evidente, ricollegandomi al discorso della professionalizzazione, che le ipotesi per il futuro sono due: o scindere definitivamente le due figure, riconoscendo la loro distinta professionalità, oppure prevedere una formazione di base univoca ed omogenea attraverso un unico percorso formativo universitario e puntare dunque nuovamente verso una loro convergenza.

Sempre rispetto alla formazione, vi è una netta distinzione tra le discipline insegnate presso i Corsi di Laurea in Servizio Sociale e quelle inserite nei piani di studio dei corsi di laurea che preparano i futuri educatori professionali, tale distinzione però non è così netta tra gli assistenti sociali e gli educatori sociali. Dalla mia ricerca si evince infatti che il percorso formativo di entrambi questi ultimi è connotato dal conseguimento di un numero importante di CFU in materie sociologiche.

---

<sup>668</sup>Di Agresti C., *Un'esperienza di qualificazione accademica*, in Mazzucchelli F. (a cura), *Il mestiere dell'educatore*, Maggioli Editore, Santarcangelo di Romagna (RN), 2010, p. 110.

Per quanto riguarda i Corsi di Laurea in Servizio Sociale, ciò è dovuto al fatto che in Italia ancora oggi il servizio sociale non gode di un'autonomia disciplinare (anche se è all'attivo la proposta di legge sulla quale si è esposta anche AIDOSS recentemente) e perlopiù esso viene ancora considerato l'ancella della sociologia.

La ricerca di un'autonomia disciplinare del servizio sociale, dopo che per decenni in Italia si è parlato di servizio sociale come disciplina di sintesi di saperi e di competenze<sup>669</sup>, diventa qui ancora più comprensibile secondo una prospettiva di costruzione della disciplina di servizio sociale a partire alle pratiche stesse di servizio sociale e che vada nella direzione dell'"inclusione di ogni forma di conoscenza". Come è stato messo in evidenza nel capitolo 2 attraverso le parole di Fargion e di Lorenz, *"oggi si ritiene importante valorizzare al massimo il pensiero che si origina in stretto contatto con la complessità delle pratiche degli assistenti sociali"*<sup>670</sup>; in tal senso si sostiene sia la centralità del ruolo della ricerca nel servizio sociale sia del concetto – appunto – "inclusione di ogni forma di conoscenza" che assegna autorevolezza alla prospettiva e al senso che ogni persona attribuisce agli eventi.

A mio avviso si può iniziare a costruire la disciplina propria del servizio sociale anche a partire dalla documentazione che viene prodotta dai professionisti, certificando i processi operativi e tenendo memoria delle attività svolte nei diversi passaggi. Come si è detto nel capitolo relativo l'assistente sociale, la scrittura diventa funzionale per ricavare conoscenze, per elaborare in maniera riflessiva gli eventi e per costruire indicazioni utili a future azioni<sup>671</sup>.

Considerati questi aspetti costruttivi per lo sviluppo delle teorie per le pratiche di servizio sociale, voglio qui sottolineare l'importanza della scrittura riflessiva e rielaborativa, della necessità della sua espansione e del suo potenziamento. Affinché questo possa verificarsi, occorre creare nei professionisti una competenza specifica dello scrivere e allo stesso tempo trovare spazi, tempi, motivazioni favorevoli alla sua realizzazione, investimenti di vario titolo capaci di stimolare queste produzioni.

Rispetto al che cosa si può fare in proposito, la mia prima ipotesi si colloca nel contesto della formazione universitaria: rendere obbligatorio almeno un esame di "scrittura per il servizio sociale" (considerando ad ogni modo che docenti quali Bini e Riccucci tengono già questi corsi da anni nelle università in cui insegnano, rispettivamente a Firenze e a Pisa). Così facendo si andrebbe nella

---

<sup>669</sup> Bianchi B., 1988, *op. cit.*, p. 16.

<sup>670</sup> Fargion S., 2013, *op. cit.*, p. 18.

<sup>671</sup> Quaglia S., *op. cit.*, pp. 80-90.

direzione di una duplice esortazione: da un lato spronando docenti e professionisti a produrre una riflessione (e dei testi) rispetto all'importanza dello sviluppo della competenza del "sapere scrivere" e in secondo luogo mettendo alla prova i futuri assistenti sociali che ancora oggi se sono fortunati, nella migliore delle ipotesi, hanno la possibilità di mettersi in gioco simulando la scrittura di relazioni durante le ore di tirocinio e se non lo sono, si trovano catapultati nel mondo del lavoro, costretti ad imparare a scrivere alla *bell'e meglio* solamente dopo il loro primo incarico.

La seconda ipotesi rispetto al che cosa fare per il potenziamento della scrittura riflessiva si colloca nel lavoro dell'*équipe*: non siano solo i singoli operatori a interrogarsi sull'importanza di questa forma particolare di scrittura professionale e a impegnarsi per la loro realizzazione, ma si coinvolgano e si attivino le *équipe* operative (e le strutture organizzative da cui i servizi dipendono). A mio parere è possibile dire che le *équipe* professionali abbiano la responsabilità di non ignorare questo ambito e quindi di farlo proprio: se effettivamente sono attive e coinvolte, le *équipe* possono giocare un ruolo chiave nel dare spazio alla motivazione e alla voglia di scrivere dei propri membri.

La terza ed ultima ipotesi è sempre attinente *l'équipe* e riguarda la possibilità che dentro queste ultime vengano realizzati percorsi di scrittura coordinata e condivisa tra colleghi, in aggiunta alla programmazione periodica della formazione che spesso stenta a produrre proposte stimolanti ed originali. Perché allora non utilizzare gli incontri di "formazione alla scrittura" per riflettere sui modi e sui funzionamenti concreti delle proprie pratiche di scrittura, così da pensarli, elaborarli e farli funzionare meglio e renderli più produttivi? Considerata l'importanza della scrittura in un'ottica di prassi-teoria-prassi, quindi funzionale a ricavare conoscenze a partire dalle esperienze realizzate, a comprenderne i significati e a costruire indicazioni utili per le azioni future, perché non condividere questi incontri di "formazione alla scrittura" con gli altri professionisti sociali con i quali ci si trova più o meno quotidianamente a lavorare? Infine, perché non intendere questo percorso di formazione per costruire una narrazione riferita al proprio fare e per individuare canali adatti a renderla pubblica in modo tale da potere stimolare ulteriori spunti e riflessioni e – chissà – riuscire anche ad innescare confronti e discussioni?

Un altro elemento di perplessità è legato al fatto che la maggior parte degli insegnamenti dei Corsi di Servizio Sociale, soprattutto nel Corso di Laurea Magistrale, restano oggi incardinati entro il settore scientifico della sociologia.

Ritengo che l'assistente sociale avrebbe altrettanto bisogno di una formazione umanistica, pedagogica, psicologica e antropologica, oltretutto sociologica e di legislativa. Elementi metodologici come la centralità dell'uomo, l'empatia, l'autodeterminazione, l'*advocacy*, necessari

nel dispiegarsi della professione, dovrebbero avere maggiore dignità e spazio di approfondimento nella formazione universitaria. E ciò, a maggior ragione, se si considera che due dei suoi tre fuochi di attenzione del servizio sociale riguardano proprio l'uomo, considerato singolarmente e nella sua dimensione collettiva di comunità, e che il professionista si confronta quotidianamente con povertà e disagi di ordine economico, ma anche, e soprattutto, di ordine relazionale.

L'assistente sociale, attraverso una prospettiva trifocale, si pone come punto di intersezione tra l'utente, la struttura assistenziale e la comunità con lo scopo di tenere conto contemporaneamente di situazioni individuali e collettive e di promuovere e sostenere i legami fra loro esistenti. In questo senso il professionista è un *broker* che si fa mediatore tra i bisogni delle persone e le risorse accessibili.

Da ultimo una considerazione rispetto alla relazione d'aiuto, elemento che accomuna entrambe le professioni analizzate in questa tesi e l'azione promozionale di sostegno ai diritti delle persone. Nella relazione con l'utente, in una dimensione *micro*, individuale, l'assistente sociale e l'educatore lavorano in maniera del tutto simile, mettendo in campo competenze relazionali e comunicative e mettendosi in gioco nella relazione, strumento comune e principale per condurre ogni tipo di intervento, entro cui viene riconosciuto il valore della centralità della persona, principio etico quest'ultimo che fonda entrambe le professioni.

La centralità della persona infatti rinvia immediatamente al suo mondo di valori, significati, esperienze, paure e desideri che sono ineludibili punti di riferimento in ogni relazione educativa che intenda aiutare la persona ad esprimere e mettere in gioco le sue potenzialità, mettendo il suo mondo al centro. Per poter incidere su un comportamento, è necessario intervenire con un'attività che non si limiti ad un semplice "dare" e "ricevere", ma che costruisca un rapporto significativo con l'utente al fine di affrontare insieme a lui il percorso di cambiamento, tenendo in considerazione risorse e potenzialità, ma anche limiti e difficoltà.

Si potrebbe quindi dire che nella dimensione *micro* sia gli assistenti sociali, sia gli educatori sono dei *tecnici esperti di relazioni*, capaci cioè di utilizzare se stessi e la propria empatia, come strumenti privilegiato di lavoro. In tutto ciò c'è una dichiarata esposizione personale che richiede di sviluppare un costante lavoro su di sé, per gestire le emozioni proprie (oltre che quelle delle persone con cui si lavora) e per imparare ad assumere il necessario distanziamento.

Nella dimensione *macro*, le due professioni si allontanano. Se l'educatore, in intenso contatto con l'utente non ha mandato di agire nella dimensione politico-istituzionale, l'assistente sociale allarga la prospettiva individuale alla comunità e all'istituzione facendosi intermediario tra più livelli, portando i bisogni e il punto di vista delle persone (utenti, famiglie e comunità), valorizzando la prospettiva di queste ultime e cercando di restituire loro il ruolo di protagonista. Secondo un

approccio che viene definito antioppressivo<sup>672</sup> assumendo una funzione politico-promozionale l'assistente sociale sviluppa interventi di *advocacy* e *policy practice*,<sup>673</sup> tesi a facilitare il cambiamento delle condizioni di vita delle persone attraverso azioni di sostegno e di influenzamento in loro favore delle organizzazioni e delle politiche<sup>674</sup>.

---

<sup>672</sup> Fargion S., 2013, *op. cit.*, p. 146.

<sup>673</sup> Fargion S., 2013, *op. cit.* p. 147.

<sup>674</sup> *ibidem.*

## Bibliografia

Albano R., Marzano M. (a cura), *L'organizzazione del servizio sociale. Strumenti di analisi e proposte operative*, Franco angeli, Milano, 2003

Allegri E., Palmieri P., Zucca F., *Il colloquio nel servizio sociale*, Carocci Faber, 2006

Andrenacci R., *La visita domiciliare di servizio sociale*, Carocci fabero, Roma, 2009

ANEGID, *L'educatore specializzato e la sua igiene mentale*, Atti Congressi ANEGID, Roma, 21 giugno 1960.

Anfossi L., *Segretariato sociale* (voce), in Campanini A. (diretto da), *Nuovo dizionario di servizio sociale*, Carocci, Roma, 2013

Angori S. (a cura di), *Formazione continua. Strumento di cittadinanza*, Franco Angeli, Milano, 2012

Bandura A., *Autoefficacia: teoria e applicazioni*, Erikson, Trento, 1976

Bartolomei A., Passera A. L., *L'assistente sociale. Manuale di servizio sociale professionale*, Edizioni CieRre, Roma, 2010

Bernocchi R., Canevini M., Cremoncini V., Ferrario F., Gazzaniga L., Dal Pra Ponticelli M., *Le scuole di servizio sociale in Italia. Aspetti e momenti della loro storia*, Padova, Fondaz. E. Zancan, 1984

Bertotti T., *Bambini e famiglie in difficoltà*, Carocci Faber, Roma, 2012

Bezze M., Faenzi G., Lippi A., Paganelli L., Pompei A., Vecchiato T., *La Classificazione dei servizi e degli interventi sociali*, estratto da Studi Zancan. Politiche e servizi alle persone, n. 2/2005

Bianchi E. (a cura di), *Il lavoro sociale professionale tra soggetti e istituzioni*, Franco Angeli, Milano, 1988

Bianchi E., *Fondamenti e sviluppi culturali del servizio sociale*, in Bianchi M., Folgheraiter F. (a cura di), *L'assistente sociale nella nuova realtà dei servizi*, F. Angeli, Milano, 1993

Bini L., *Documentare nel servizio sociale. Manuale di scrittura per gli operatori*, Carocci Faber, Roma, 2005

Bonifazi L., Giacconi B., *L'abilitazione per l'assistente sociale e assistente sociale specialista*, Maggioli Editore, Santarcangelo di Romagna (RN), 2014

Bono A., *L'educatore professionale e le ferite dell'esistenza*, in "Prospettive sociali e sanitarie", n. 4-5/2011.

Bortoli B., Folgheraiter F., *Lavoro Sociale*, in "Quadrimestrale di metodologia e culture professionali", n. 1/2001, pp. 121-128.

- Bortolotto T., *L'educatore penitenziario: compiti, competenze e iter formativo*, Franco Angeli, Milano, 2002
- Braccini A., Funaro S., Latella R., Seghizzi S., *Fermarsi per costruire una grammatica dell'educare* in "Animazione Sociale. Mensile per gli operatori sociali", n. 240, febbraio 2010
- Brandani W., Zuffinetti P., *Le competenze dell'educatore professionale*, Carocci Faber, 2012
- Brandani W., Masciadri A., *Nel labirinto delle relazioni educative* in "Pedagogika", 45, anno IX, n.3, maggio-giugno 2005
- Bressani R., *Advocacy* (voce), in Campanini A. (diretto da), *Nuovo dizionario di servizio sociale*, Carocci, Roma, 2013
- Cabassi A., Zini M. T., *L'assistente sociale e lo psicologo. Un modello di lavoro integrato*, Carocci Faber, Roma, 2005
- Campanini A., *L'intervento sistemico. Un modello operativo per il servizio sociale*, Carocci Faber, Roma, 2002
- Campanini A., *La valutazione nel servizio sociale. Proposte e strumenti per la qualità dell'intervento professionale*, Carocci, Roma, 2006
- Campanini A., Riva V., *Integrazione professionale e servizi sociali: una scommessa possibile*, in Facchini C. (a cura di), *Tra impegno e professione. Gli assistenti sociali come soggetti del welfare*, Il Mulino, Bologna, 2010
- Caroleo, F.E. e Pastore F., *"L'overeducation in Italia: le determinanti e gli effetti salariali nei dati AlmaLaurea"*, Scuola democratica, 2013
- Cattaneo P., *Educativa domiciliare come sostegno alla genitorialità multiproblematica*, in Zappa M. (a cura di), *Ri-costruire genitorialità. Sostenere le famiglie fragili, per tutelare il benessere dei figli*, Franco Angeli, Milano, 2008
- Cellentani O., *Manuale di metodologia per il servizio sociale*, FrancoAngeli, Milano, 2004.
- Consoli M. T., *La professionalizzazione dell'assistente sociale*, Bonanno Editore, Acireale, 2010.
- Crisafulli F., Molteni L., Paoletti L., Scarpa P.N., Sambugaro L., Giuliodoro S., *Il "Core competence" dell'educatore professionale*, Milano, Edizioni Unicopli, 2010.
- Crispoldi S., *Strumenti di ricerca per l'educatore sociale*, Morlacchi Editore, Perugia, 2008.
- Cutini R., *Il servizio sociale italiano nel secondo Dopoguerra: contributi per una ricerca storica*, Quaderni de "La Rivista di Servizio Sociale", n. 16, Roma, 2003
- Dal Pra Ponticelli M., *Riflessioni sul servizio sociale come agente di cambiamento*, in "La Rivista di Servizio Sociale", n. 4, 1972
- Dal Pra Ponticelli M., *I modelli teorici di servizio sociale*, Astrolabio Ubaldini, Roma, 1985

- Dal Pra Ponticelli M., *Il contributo della Psicologia*, in Gui L., *Le sfide teoriche del servizio sociale. I fondamenti scientifici di una disciplina*, Carocci Faber, Roma, 2004
- De Ambrogio U., Casartelli A., *Il segretariato sociale tra il dire e il fare*, in “Prospettive Sociali e Sanitarie” n. 9, 2009.
- Da Re A., *Costruttori di relazioni, non manager della cura*, in “Etica per le professioni”, Fondazione Lanza, Padova, n. 3/2009, anno XI, pp. 29-34.
- Dellavalle M., *Le radici del Servizio sociale in Italia. L'azione delle donne: dalla filantropia politica all'impegno nella Resistenza*, Celid, Torino, 2008
- Di Agresti C., *Un'esperienza di qualificazione accademica*, in Mazzucchelli F. (a cura), *Il mestiere dell'educatore*, Maggioli Editore, Santarcangelo di Romagna (RN), 2010
- Diomede Canevini M., *Le professioni sociali: organizzazioni e regole*, in Diomede Canevini M., Campanini, A. (a cura di), *Servizio sociale e lavoro sociale: questioni disciplinari e professionali*, Il Mulino, Bologna, 2013
- Donati P., *Introduzione alla sociologia relazionale*, Franco Angeli, Milano, 1983
- Dovigo F., *Strategie di sopravvivenza*, Bruno Mondadori, Milano, 2007
- Dovigo F., *Manuale per l'osservazione educativa*, Edizioni Unicopli, Milano, 2014
- Ducci V., *Come fare una relazione*, in “Rassegna di Servizio Sociale”, EISS”, Roma, n. 3/1988
- Ducci V., *Come leggere lo sviluppo del servizio sociale nel nostro paese*, in “Rivista di Servizio Sociale”, n. 4, 1999
- Fabbri V., *Il gruppo e l'intervento sociale. Progettare, condurre, valutare*, Carocci Faber, Roma, 2006
- Fabbri V., Lippi A., *Il segretariato sociale. Storia e modelli organizzativi*, Carocci Faber, Roma, 2007
- Facchini C. (a cura), *Tra impegno e professione. Gli assistenti sociali come soggetti del welfare*, Il Mulino, Bologna, 2010
- Fargion S., *Il Servizio Sociale. Storia, temi e dibattiti*, Laterza, Roma-Bari, 2009
- Fargion S., *Il metodo del servizio sociale. Riflessioni, casi e ricerche*, Carocci Faber, Roma, 2013
- Ferrario F., *Il lavoro di rete nel servizio sociale. Gli operatori tra solidarietà e istituzioni*, Carocci, Roma, 2009
- Formenti, L., *Verso un'identità professionale consapevole: le competenze dell'educatore tra apprendimento e cura*, in Mazzucchelli F. (a cura), *Il mestiere dell'educatore*, Maggioli Editore, Santarcangelo di Romagna (RN), 2010

- Gallino L., *Sociologia delle professioni* (voce), in Gallino L. (diretto da), *Dizionario di Sociologia*, UTET, Torino, 2006
- Gardella O., *L'educatore professionale. Finalità, metodologia, deontologia*, Franco Angeli, Milano, 2007
- Garena G. (a cura), *Il tempo-lavoro degli operatori sociali. Per una nuova contrattualità tra operatori, cittadini, organizzazioni*, in "Animazione sociale. Mensile per gli operatori sociali", n. 197, novembre 2005
- Garena G., *La formazione di base dell'educatore: linee storiche ed evolutive*, in Mazzucchelli F. (a cura), *Il mestiere dell'educatore*, Maggioli Editore, Santarcangelo di Romagna (RN), 2010
- Gariazzo Spanu G., *L'esordio del servizio sociale in Italia tra sollecitazioni americane ed esigenze nazionali*, in "La Rivista di Servizio Sociale", n. 4, 1999
- Gatti R., *L'educatore sociale. Tra progetto e valutazione*, Carocci, Roma, 2009
- Goldstein H., *Il modello cognitivo umanistico nel servizio sociale*, Astrolabio, Roma, 1988
- Gristina D. A., *La visita domiciliare nel servizio sociale*, in "Prospettive Sociali e Sanitarie", n. 1, 1996; Solimano M., *La visita domiciliare: uno strumento di lavoro per l'assistente sociale*, in "La Rivista di servizio sociale", ISTISS, Roma, n. 2, 1996
- Gui L., *Le sfide teoriche del servizio sociale. I fondamenti teorici di una disciplina*. Carocci Faber, Roma, 2004.
- Gui L., *La figura dell'assistente sociale*, in "Rassegna bibliografica infanzia e adolescenza", Anno 6, numero 3, luglio - settembre 2005.
- Gui L., *Organizzazione e servizio sociale*, Carocci Faber, 2009.
- Gui L., *Trifocalità* (voce), in Campanini A. (diretto da), *Nuovo dizionario di servizio sociale*, Carocci, Roma, 2013.
- Hettema P. J., *Personality and Adaptation*, North Holland Publishing Company, Amsterdam, 1979
- Isidori M. V., *Ambivalenze nell'educazione dell'identità femminile. Linee di sviluppo per la didattica di genere*, in "Studi sulla Formazione", 2008.
- Kelly A., G., *The Psychology of Personal Constructs*, Norton, New York, 1955.
- Latella R., Funaro S., Seghizzi S., *Le strategie e i presupposti pedagogici*, in "Animazione Sociale. Mensile per gli operatori sociali", n. 240, febbraio 2010.
- Lave J., Wenger E., *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Erickson, Trento, 2006.
- Lorenz W., *Il tirocinio nella formazione di servizio sociale. Dal passato al futuro*, in A. Campanini (a cura di), *Scenari di welfare e formazione al servizio sociale in un'Europa che cambia*, UNICOPLI, Milano, 2009.

- Maccario D., *Le nuove professioni educative*, Carocci, Roma, 2005.
- Maida S., Nuzzo A., Reati A., *Il colloquio nella pratica educativa*, Carocci Faber, Roma, 2006
- Marchesi A., *L'educatore al lavoro sul desiderio* in "Animazione Sociale. Mensile per gli operatori sociali", n. 276, ottobre 2013
- Marcon P., *L'educatore*, in Maurizio R., Rei D. (a cura), *Professioni nel sociale*, EGA, Torino, 1991
- Mariani V., *Il lavoro di équipe nei servizi alla persona*, Edizioni del Cerro, Tirrenia (Pi), 2009
- Marini M., *Tirocinio e Professione nel Servizio Sociale. Esperienze e riflessioni di studenti e supervisori*, Tesi di Dottorato in Fondamenti e Metodi delle Scienze Sociali e del Servizio Sociale, Università degli Studi di Sassari, 2011
- Martinelli F., *Servizio Sociale e democrazia. Il percorso delle Scuole di servizio sociale*, in "La Rivista di Servizio Sociale", n. 1, 2003
- Masini R., Sanicola L., *Avviamento al servizio sociale*, Carocci, Roma, 1988
- Maurizio R., *Un punto di vista sulla formazione permanente degli educatori*, in Mazzucchelli F. (a cura), *Il mestiere dell'educatore*, Maggioli Editore, Santarcangelo di Romagna (RN), 2010
- Miodini S., Zini M. R., *L'educatore professionale. Formazione, ruolo competenze*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1997
- Miodini S., *Équipe* (voce) in Campanini A. (diretto da), *Nuovo dizionario di servizio sociale*, Carocci, Roma, 2013
- Neve E., *Il servizio sociale. Fondamenti e cultura di una professione*. Carocci Faber, Roma, 2008
- Oggionni F., *Il profilo dell'educatore. Formazione e ambiti di intervento*, Carocci Faber, Roma, 2014
- Olivetti Manoukian F., *Il circolo virtuoso tra conoscenza e azione*, in "Animazione Sociale", n. 32, 2002
- Paladino M., Cerizza Tosoni T., *Il case management nella realtà socio-sanitaria italiana*, Franco Angeli, Milano, 2000
- Peirone M., *Accompagnare. L'esperienza formativa delle scuole italiane per educatori professionali*, in Brunori P., Peirone M., Poffa F., Ronda L., *La professione di educatore. Ruolo e percorsi formativi*, Carocci, Roma, 2001
- Perticari P., *Attesi imprevisi. Uno sguardo ritrovato su difficoltà di insegnamento/apprendimento e diversità delle intelligenze a scuola*, Bollati Boringhieri, Torino, 1996
- Pompei A. e Vecchiato T., *Informazione e servizi: il segretariato sociale*, in "Studi Zancan", 5-6, 2001

- Prandini P., *Il ruolo dell'educatore nell'istituto penale per minorenni: la ricerca di un equilibrio fra controllo sociale, pena e possibilità di cambiamento* in Mazzucchelli F. (a cura), *Il mestiere dell'educatore*, Maggioli Editore, Santarcangelo di Romagna (RN), 2010
- Premoli S., Confalonieri M., Volpi M., *In "terra straniera" serve tempo. Entrare come educatori a casa di bambini e genitori vulnerabili*, in "Animazione Sociale", n. 259, 2002
- Quaglia S., *Perché la scrittura nei servizi sociali?* in "Animazione Sociale. Mensile per gli operatori sociali", n. 276, ottobre 2013
- Riccucci M., *Scrivere per il servizio sociale*, Carocci Faber, Roma, 2009
- Sandrone G., *Gli insegnamenti pedagogici e metodologici del tirocinio curricolare dei Corsi di studio sulle Professioni Sanitarie*, in "Rivista Formazione, Lavoro, Persona", n. 9., Novembre 2013
- Scarpa P. N., *Le competenze professionali*, in ANEP (a cura), *L'educatore professionale*, Maggioli Editore, Santarcangelo di Romagna (RN), 2012
- Sgroi E., *La ricerca sociale nella formazione degli Assistenti Sociali*, in Appetecchia E. (a cura), *Servizio Sociale e Ricerca dal 1945 al 1970 - Atti del IV Incontro di studio SOSTOSS*, Aracne, Roma, 2008
- Sicora A., *L'assistente sociale riflessivo*, Pensa Multimedia, Lecce, 2005
- Sicora A., *Errore e apprendimento nelle professioni di aiuto. Fare più errori per fare meno danni*, Maggioli SpA, Santarcangelo di Romagna, 2010
- Simonet R., Simonet J., *Scrivere per ricordare. Come prendere appunti in modo intelligente*, FrancoAngeli, Milano, 2002
- Spoto M., *Dentro la professione: la formazione, i modelli e la nascita dell'Ordine*, in Consoli M. T. (a cura), *La professionalizzazione dell'assistente sociale*, Bonanno Editore, Acireale, 2010
- Stein E., *Introduzione alla filosofia*, a cura di A. Ales Bello, Città Nuova, Roma 1998
- Stradi N., *Per una storia del servizio sociale di fabbrica in Italia*, in "Rivista di Servizio Sociale", n. 4/2001
- Stradi N., *Attività assistenziali e lavoro sociale nel secondo Dopoguerra. Il caso della Scuola di Servizio Sociale di Trieste tra impulsi locali e panorama nazionale*, in Vinci A. M. (a cura), *Carità pubblica, assistenza sociale e politiche di welfare: il caso di Trieste*, EUT - Edizioni Università di Trieste, 2008
- Stradi N., (Voce) "Storia dell'assistenza", in *Nuovo Dizionario di Servizio Sociale* Campanini A. (a cura di), *Nuovo dizionario di servizio sociale*, Carocci, Roma, 2013
- Tramma S., *L'educatore Imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*, Carocci, Roma, 2008
- Villa F., *Dimensioni del servizio sociale*, Vita e Pensiero, Milano, 1992

Wilks T., *Advocacy and Social Work Practice*, Open University Press, Maidenhead, 2012

Ziliani A., Rovai B., *Assistenti sociali professionisti. Metodologia del lavoro sociale*, Carocci Faber, Roma, 2007

## Riferimenti normativi

Legge 10 ottobre 1962, numero 1494, *Riordinamento dei ruoli organici del personale addetto agli istituti di rieducazione dei minorenni*.

D.P.R. 29 dicembre 1984, numero 1219, *Individuazione dei profili professionali del personale dei Ministeri* in attuazione dell'art. 3 della legge 11 luglio 1980, n. 312.

D. M. Degan 10 febbraio 1984, *Identificazione dei profili professionali attinenti a figure nuove atipiche o di dubbia iscrizione*.

Decreto Ministeriale 30 aprile 1985, *Ordinamento delle scuole dirette a fini speciali per assistenti sociali*.

D.P.R. 15 gennaio 1987, n. 14, artt. 1 e 4, *Valore abilitante del diploma di assistente sociale* in attuazione dell'art. 9 del D.P.R. 10 marzo 1982, n. 162.

Legge 19 novembre 1990, n. 341, *Riforma degli ordinamenti didattici universitari*.

Decreto dell'11 febbraio 1991, *Modificazioni dell'ordinamento didattico universitario relativamente al corso di Laurea in Scienze dell'Educazione (ex Pedagogia)*.

Legge 23 marzo 1993, n. 84, *Ordinamento della professione di assistente sociale e istituzione dell'albo professionale*.

D.M. 11 ottobre 1994, n. 615, *Regolamento recante norme relative all'istituzione delle sedi regionali e interregionali dell'Ordine e del Consiglio nazionale degli assistenti sociali, ai procedimenti elettorali e alla iscrizione e cancellazione dall'Albo professionale*

Decreto 17 gennaio 1997, n. 57, *Istituzione della figura del tecnico dell'educazione e della riabilitazione psichiatrica e psicosociale nel Servizio Sanitario Nazionale*.

Decreto del Ministero della Sanità 8 ottobre 1998, n. 520, “Regolamento recante norme per l’individuazione della figura e del relativo profilo professionale dell’educatore professionale”

Decreto 30 marzo 1998, n. 155, art. 4, Regolamento recante norme sull'esame di Stato per l'abilitazione all'esercizio della professione di assistente sociale.

Legge 8 novembre 2000, n. 328, *Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali* Decreto Ministeriale 29 marzo 2001 n. 182, *Regolamento concernente la individuazione della figura del tecnico della riabilitazione psichiatrica.*

DPR n. 328 del 5 giugno 2001, *Modifiche ed integrazioni della disciplina dei requisiti per l’ammissione all’esame di Stato e delle relative prove per l’esercizio di talune professioni, nonché della disciplina dei relativi ordinamenti ha riguardato la professione di assistente sociale*

Decreto Ministeriale 22 ottobre 2004, n. 270, *Modifiche al regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei, approvato con decreto del Ministro dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica 3 novembre 1999, n. 509.*

D.P.R. 8 luglio 2005, n. 169, *Regolamento per il riordino del sistema elettorale e della composizione degli organi di ordini professionali.*

Decreto Ministeriale 16 marzo 2007, *Determinazione delle classi di laurea magistrale.*

Legge 14 gennaio 2013, n. 4, *Disposizioni in materia di professioni non organizzate.*

Decreto Ministeriale 1 luglio 2014 n. 528, *Definizione dei posti disponibili per le immatricolazioni ai corsi di laurea delle professioni sanitarie a.a. 2014/2015.*