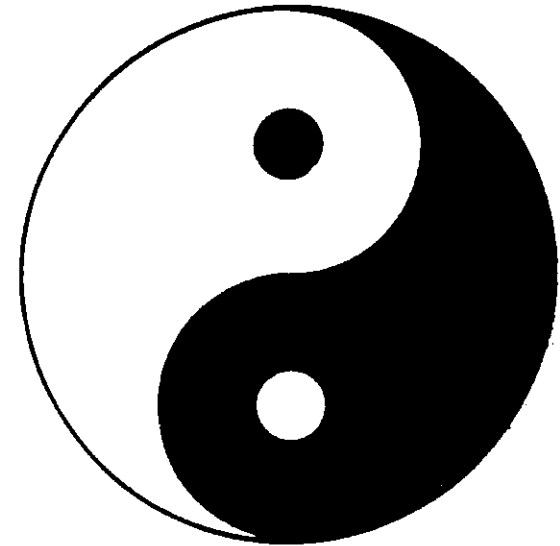


REGIONE SICILIANA  
Assessorato del Lavoro  
e della  
Previdenza Sociale

E.S.I.S.  
Scuola Italiana  
di Servizio Sociale «C. Vittorelli»  
Palermo



Ruolo dell'apprendimento  
sul campo  
nella formazione professionale  
degli assistenti sociali

REGIONE SICILIANA  
Assessorato del Lavoro  
e della  
Previdenza Sociale

E.S.I.S.  
Scuola Italiana  
di Servizio Sociale «C. Vittorelli»  
Palermo

Ruolo dell'apprendimento  
sul campo  
nella formazione professionale  
degli assistenti sociali

PALERMO - OTTOBRE, 1980

# L'apprendimento sul campo nella formazione professionale degli operatori sociali: rapporto di ricerca

di Roberto Rovelli

Uno degli elementi di più marcata originalità del modello formativo adottato dalle scuole di Servizio Sociale è quello di una formazione non limitata al puro e semplice apprendimento teorico, svincolato dalla considerazione di qualsiasi concreta situazione professionale, né al puro e semplice apprendimento di tecniche operazionali indirizzate verso un particolare settore lavorativo: il modello formativo delle scuole di Servizio Sociale prevede infatti, accanto alla trasmissione di contenuti teorici e professionali, la possibilità di un apprendimento sul campo attraverso una vera e propria sperimentazione del ruolo.

Questa sperimentazione è particolarmente importante poiché il *training professionale* che ha luogo nel periodo pre-lavorativo ha una notevole funzione di pre-socializzazione al lavoro e concorre alla formazione nell'allievo di una *prima immagine di sé* in termini professionali, immagine fondamentale poiché contribuisce alla risistemazione di quelle categorie della propria individualità che il soggetto conserva dalla precedente socializzazione extra-professionale.

Il periodo di formazione al lavoro, che possiamo identificare per le scuole di Servizio Sociale con il « tirocinio », è quindi un momento estremamente significativo nel processo di costruzione dell'identità professionale, anche se al suo interno prende forma, talora in modo drammatico, la frattura tra immagine ideale che lo stesso *soggetto* si è costruito della professione (e che possiamo ritenere decisiva ai fini della

scelta formativa), immagine che della professione ha presentato la *scuola* e, infine, immagine che scaturisce dal concreto impatto con la realtà del *lavoro* e del mondo del lavoro.

È proprio dalla constatazione della crucialità del periodo di «tirocinio», soprattutto di quello di III anno, nella costruzione dell'identità professionale degli operatori sociali che ha preso le mosse la nostra ricerca: l'articolazione del nostro lavoro in due serie di incontri di gruppo con allieve diplomate e con supervisori (4 incontri per ogni serie, ogni serie spazialmente e temporalmente separata dall'altra) e la somministrazione di un questionario ad un campione casuale, ma non rappresentativo, di 26 assistenti sociali che hanno svolto funzioni di supervisione con allievi di III anno, ci hanno permesso di raccogliere e di sintetizzare gli elementi che qui di seguito esponiamo.

Sono emerse in primo luogo, fortissime, le difficoltà del processo di trasmissione della professionalità. Le sollecitazioni, più volte ripetute, da parte del conduttore del gruppo dei supervisori, a definire i contenuti professionali da trasmettere nell'ambito del rapporto di supervisione, sono state o lasciate cadere o abilmente ritorte contro i soggetti istituzionalmente deputati alla trasmissione dei contenuti teorici e professionali (le scuole), via via accusate o di trasmettere contenuti obsoleti o di proporre modelli innovativi futuribili. Anche se la progettualità innovativa viene accettata e riproposta dai supervisori con un certo entusiasmo e convinzione è comunque la teoria che, secondo loro, deve inverarsi nella pratica e non la pratica nella teoria: il supervisore tende a porsi come termine medio, come momento di raccordo, fra due realtà giudicate separate ed incomunicabili, quelle appunto della teoria e della pratica. L'immagine che gli allievi propongono della professione, pur mediata ed approfondita attraverso i contenuti teorici e professionali trasmessi dalle scuole, è ritenuta *astratta*, e frutto di astrattezza più che di astrazioni determinate, parto di fantasie fervide, ma completamente lontane dalla realtà frantumata degli enti o delle istituzioni in cui questi operatori lavorano.

C'è stato invero chi, tra i supervisori, ha indicato nella

crisi degli enti e nella difficile fase di inserimento del Servizio Sociale in alcune istituzioni dove questo non ha ancora un suo ruolo determinato, le cause principali delle difficoltà della supervisione. Ma questi non ci sono sembrati tanto elementi propri di una analisi specifica dei problemi del tirocinio e della supervisione, quanto piuttosto di una analisi generale-generica dei problemi che investono il ruolo dell'assistente sociale.

È a partire da questa vera e propria «crisi del ruolo» che è interessante segnalare come gli operatori sociali percepiscano con sufficiente chiarezza la loro posizione di oggetti più che di soggetti del mutamento, intervenuto o in corso di attuazione nell'ambito delle politiche assistenziali; e come la istanza partecipativa faccia talora da schermo a questa realtà ed al vuoto di prospettive di un gruppo professionale che sente fortissima l'assenza di potere del Servizio Sociale, servendo anche a canalizzare istanze di mobilitazione delle risorse collettive o, per dir meglio, di organizzazione dei bisogni individuali in modo collettivo, più propriamente politiche.

La crisi di immagine dell'operatore sociale si riverbera e si moltiplica in quella degli studenti e, al di là degli «escamotages» verbali, appare abbastanza chiaro a questi operatori (o è sempre più apparso loro chiaro nel corso dei gruppi) come quel che si trasmette nella supervisione siano sostanzialmente più le modalità del rapporto con l'istituzione che non le modalità del rapporto con l'utente. A partire da questa impostazione non è un caso che il problema delle tecniche didattiche, specifiche di una formazione sul lavoro, non venga mai, o quasi mai, posto e che il «learning by doing» diventi in realtà un modo artificioso per superare non solo la impreparazione specifica, come docente, del supervisore, ma anche un alibi per evitare di affrontare alla radice la crisi del ruolo dell'assistente sociale.

Il tirocinio diventa così per gli allievi di III anno non tanto un'occasione (salutare) di crisi dell'immagine della professione costruita soggettivamente, o un'occasione di ripensamento e di critica dell'immagine innovativa proposta dalla scuola, quanto piuttosto un'esperienza di «irrealtà». L'im-

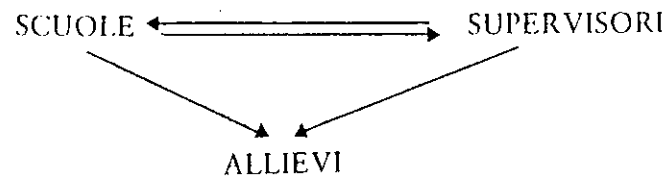
patto con la professione, tanto atteso o temuto dagli allievi, tante volte auspicato o «minacciato» dai docenti, o non ha luogo o ha luogo in forme fittizie, in cui la indeterminatezza della posizione professionale del tirocinante e la episodicità e frammentarietà del suo intervento si sommano dando luogo ad una vera e propria «crisi di immagine».

Questi elementi che caratterizzano il giudizio dei diplomati da noi ascoltati sulle loro esperienze di tirocinio, non sono presenti che raramente nella considerazione dei supervisori (e lo sono soltanto fra quelli più sensibili alla tematica della «crisi del ruolo» o fra quelli alle prime esperienze di supervisione) e concorrono, con la loro assenza pressoché completa, a delineare il quadro di un rapporto fra supervisore e tirocinante assai prossimo a quello classico fra docente e discente.

Se c'è chi, fra i supervisori, esprime l'opinione che il tirocinio debba raccogliere la domanda di professionalità specifica da parte degli allievi, non manca chi puntualizza che l'allievo *deve* già conoscere, prima del tirocinio di III anno, tutte le metodologie professionali e che il tirocinio, semmai, deve sostanziare la ricerca sul ruolo, non potendo il ruolo essere scelto o determinato né dalla scuola né *a fortiori* dall'allievo. I supervisori più inclini a considerarsi docenti a pieno titolo, soprattutto coloro che legittimano questa loro qualificazione affermando di conoscere la realtà della professione «così come è», manifestano anzi il bisogno di conoscere i modelli di operatore sociale perseguiti dalle scuole poiché vorrebbero realizzare una ipotesi di tirocinio orientato alla verifica di questi stessi modelli.

È generale invece, fra i supervisori, la convinzione della necessità di un rapporto continuo con le scuole: non vengono solo espressi suggerimenti tecnici, qual'è quello di evitare ogni interferenza tra esami e tirocinio, ma vengono richiesti incontri regolari tra supervisori, docenti ed allievi ad inizio di anno, con verifiche a metà e fine anno; si propone di unificare le differenti esperienze di tirocinio dei diversi gruppi di allievi in una sintesi conclusiva comune, utile per una circolazione effettiva dei risultati dell'esperienza; si prospetta in-

somma, a chiare lettere, la necessità di un rapporto che, graficamente, potrebbe avere questa rappresentazione:



La assimilazione della figura del supervisore a quella del docente si manifesta ancora più chiaramente nel corso delle discussioni sulla valutazione, là dove i supervisori-docenti manifestano notevole ambivalenza verso il voto, oscillando tra la considerazione della valutazione come aspetto negativo della supervisione e il giudizio velatamente positivo sulla selezione, cogliendo del voto non tanto la natura problematica in sé, quale è stata esplicitata dai più validi fra i docimologi e fra i teorici dell'educazione, quanto piuttosto la funzione di strumento di controllo e di selezione di notevole efficacia pragmatica.

Ritornano, a proposito della valutazione, da parte dei supervisori, giudizi non nuovi per chi abbia esperienza di ricerca e di aggiornamento professionale con gli insegnanti: ma fra tutti il più importante è quello che, ancora una volta, riversa sulle scuole, sui supervisori interni in particolare, le responsabilità di una mancata selezione che ha talvolta condotto alle soglie del diploma allievi senza alcuna «qualità» professionale. Il supervisore-docente, pur essendo disponibile ad accettare il principio che la valutazione in ambito formativo è insieme, sempre, auto-valutazione dell'operato del docente, non è affatto disposto a discutere le modalità e le tecniche, e men che mai i fini, della valutazione; è più propenso semmai a sdrammatizzare la situazione di valutazione che conosce carica di tensioni e foriera di conflitti, perseguendo questa sdrammatizzazione come punto terminale di un lavoro condotto insieme (di una «relazione di aiuto reciproco», arriva a dire un supervisore), come frutto insomma di una collaborazione costante fra supervisore e tirocinante.

E anche se alcuni supervisori giungono a domandarsi se non sia meglio separare supervisione e valutazione, se non sia meglio abolire la valutazione, non vi è dubbio che il supervisore-docente coltivi come modello ideale di valutazione quello della auto-selezione, dell'abbandono volontario, per manifesta incapacità, da parte di quegli allievi che non abbiano le «doti» per esercitare la professione. Si tratta, come si vede, di una concezione utopistica e slegata dalla realtà del rapporto valutativo, dal giuoco sottile di reciproci e ripetuti inganni che vi si intreccia e, soprattutto, di una concezione estranea alle moderne problematiche della valutazione come *feed-back*, come messaggio di ritorno dal docente al discente, comunicazione che informi l'allievo sui risultati positivi o negativi del processo di apprendimento e sul percorso da seguire per emendarsi da eventuali errori, incertezze, etc. A questo proposito vengono fatti solo alcuni accenni, mentre prevalgono nettamente le affermazioni sulla necessità di una preparazione di base più valida (o meno ampia) e sulla necessità di stabilire un metro valutativo comune tra supervisori interni e supervisori esterni alla scuola.

Prevale, insomma, una considerazione della valutazione come *giudizio di personalità*, tutt'al più se ne estende l'ambito alla valutazione della applicabilità delle pratiche professionali prescelte dall'allievo nel corso dell'intervento, e alla correttezza di queste applicazioni. La relazione con l'allievo, con la sua preparazione, col suo modo di essere, appare prevalente nella considerazione valutativa dei supervisori-docenti, rispetto al contenuto specifico del tirocinio di terzo anno che, appunto, viene ristretto ad una «sperimentazione della capacità di agire professionale» dell'allievo, tutta inscritta nelle «doti» naturalmente possedute da quest'ultimo. Non è un caso, in questo modo, che una valutazione così concepita non abbia alcuna presa sugli allievi «non dotati»; per costoro non vi potrebbe essere in teoria che una soluzione: la selezione rigorosa, ma si tratta di una alternativa che, lungi dall'esaltare la «onnipotenza» del supervisore-docente nel momento valutativo, ne mette piuttosto in risalto l'«impotenza», poiché lo pone in una situazione così carica di

tensioni e di potenziali conflitti, sia con l'allievo che con la scuola che lo ha formato e condotto fino alle soglie del diploma, da risultare insostenibile.

Una pratica valutativa che ponga al centro della analisi oggetti come la disponibilità personale, la creatività, l'accettazione dell'altro o la capacità di dare aiuto, si vieta, per le modalità stesse dell'approccio, di intervenire-trasformando e riduce le proprie possibilità ad un dilemma assai difficile da risolvere: costringere il tirocinante senza doti a cambiare mestiere o accettarlo così com'è e licenziarlo con il minimo.

Ogni momento valutativo che non conosca il proprio ambito, le proprie possibilità ed i propri limiti, comunica immediatamente le sue carenze al processo formativo nel suo complesso: una supervisione che confini le proprie possibilità di intervento ad un giudizio positivo o negativo sulla possibilità di intraprendere la professione di assistente sociale, mentre pare esaltare le possibilità di intervento del supervisore, ne limita il raggio d'azione in maniera decisiva.

Il rapporto di supervisione e lo stesso tirocinio perdono insomma gran parte della loro valenza di originalità e di innovazione positiva se non si restituisce alla supervisione, per il tramite di un profondo mutamento delle modalità e del significato della valutazione, quel carattere trasformativo che è strettamente legato al riconoscimento della natura asimmetrica del rapporto di supervisione ed al rifiuto di proclamare in astratto la pariteticità, nascondendo per questa via il bisogno reale degli allievi di essere guidati ad una cosciente autonomia professionale.

Questo profondo mutamento delle modalità e del significato della valutazione va perseguito, secondo noi, attraverso una separazione netta del momento valutativo finale dai momenti valutativi intermedi, da quei momenti cioè in cui più efficace può essere l'azione di *feed-back* esercitata dai supervisori. Si potrebbe, al limite, seguendo l'esperienza della scuola di Servizio Sociale E.N.A.I.P. di Messina o quella di altre scuole che operano in regioni diverse dalla Sicilia, sancire questa separazione con una vera e propria divisione dei

compiti tra un *consulente* di tirocinio, interno agli enti, ed un *supervisore*, interno invece alle scuole.

La necessità di ripetute *valutazioni intermedie* che concorrano a dar luogo a quella che B. Vertecchi ha chiamato una «valutazione formativa», e più ancora la indispensabilità di un lavoro di formazione *specifico* in questa direzione per i supervisori (ovvero, in un futuro più o meno prossimo, per i consulenti), risalta in modo particolare da una analisi delle posizioni espresse dai supervisori da noi ascoltati, nel corso delle interviste individuali, riguardo alla pre-valutazione ed alla correzione delle insufficienze degli allievi.

A parte infatti le dichiarazioni di chi afferma che la pre-valutazione «blocca il processo di crescita» (Int. N. 1) o di chi sostiene che la pre-valutazione «non va fatta in modo formale» (Int. N. 3) o di chi ancora pensa che sia meglio comunque «mantenersi sul vago» (Int. N. 10), emerge in modo netto un atteggiamento potremmo dire di «accettazione formale» delle direttive delle scuole: la pre-valutazione va fatta perché sono le scuole a richiederla, va fatta ai 3 mesi (quando cioè le scuole la richiedono), anche se ancora non si hanno elementi certi di giudizio, anche se l'allievo può, un mese dopo, rivelare qualità o carenze del tutto insospettite; e va fatta, anche se, pare scontato, la valutazione o è continua o non è.

È proprio questa insistenza sulla continuità della valutazione, sulla «dinamicità» dei processi maturativi che più di tutti gli altri possibili elementi, ci deve mettere in sospetto. Pare che questa continuità informale, non a caso invocata contro il «formalismo» delle richieste delle scuole, serva infatti da schermo alla comprensione della necessità di «fare il punto», di informare periodicamente l'allievo sui suoi progressi e sulle sue lacune.

Un solo supervisore afferma in termini chiari ed espliciti la utilità della pre-valutazione: «la pre-valutazione aiuta l'allievo... ma anche il supervisore a *vedere* il proprio lavoro» (Int. N. 7); tutti gli altri oscillano da pratiche tipo «la auto-valutazione dell'allievo» a tentativi di cogliere attraverso la

pre-valutazione le «aspettative dell'allievo» (!!!), ad una visione infine della pre-valutazione come un «primo parlare dell'allievo tra supervisore e scuola».

Questa incertezza, l'ultima che abbiamo segnalato in particolare, sul reale destinatario delle informazioni contenute nella valutazione intermedia o finale, mostra come tutta la impostazione della valutazione vada rivista e trasformata: la pre-valutazione non può essere né continua e informale, né isolata e formalistica (questo valga anche per le scuole!). Una valutazione formativa richiede invece specifiche prove di apprendimento da parte degli allievi e giudizi puntuali del supervisore del tipo SI/NO (sei stato in grado / non sei stato in grado di espletare il compito che ti è stato assegnato).

E, nel caso l'allievo non sia stato in grado, il giudizio dovrebbe essere accompagnato da indicazioni del tipo:

- 1) Devi ripercorrere il cammino formativo sul piano teorico (p. es. dal punto C al punto D);
- 2) Devi modificare l'esperienza pratica (p. es. nei punti A ed E).

Non vi sono tracce di una pratica di questo genere, o del percorso mentale che le è sotteso, né nelle affermazioni fatte dai supervisori sulla pre-valutazione, né in quelle sulla correzione delle insufficienze.

Di gran lunga prevalenti in questo ambito i richiami alla necessità di stimoli non meglio precisati in direzione delle capacità autocritiche degli allievi (Int. NN. 1, 5, 7, 14), che fanno il paio con affermazioni del tipo «gli allievi si auto-correggono da sé» (Int. N. 18) o con esplicite teorizzazioni sul «non-intervento» (Int. N. 10).

Un solo supervisore segnala la differenza tra «mancanza di esercizio e mancanza di capacità» (Int. N. 16) nel processo di causazione delle insufficienze degli allievi, dando luogo così ad un giudizio diversificato sulla rilevanza di queste due possibili cause che, pur nella sua incertezza, potrebbe consentire un minimo di intervento trasformativo, mentre un altro rileva le possibilità di uno stimolo specifico, anche se forse un po' moralistico, in direzione delle capacità autocritiche

dell'allievo, basato sulla evidenziazione delle «conseguenze derivanti all'utente» dall'errore o dalla insufficienza operativa del tirocinante (Int. N. 12).

Non è molto come si vede, ma ancora meno è dato trovare là dove i supervisori sono chiamati a pronunciarsi sulle modalità con cui si insegna il rapporto professionale o le diagnosi.

Per la verità già lo stimolo era caratterizzato da una certa ambiguità: «Come si insegna la capacità di rapporto?» o «Come si insegna la capacità di diagnosi?» erano domande segnate da una contraddittorietà terminologica. Di norma infatti le capacità non si insegnano, si possiedono o non si possiedono: questo almeno nella considerazione del linguaggio comune che reifica le abilità soggettive in capacità innate. E da questa considerazione comune non si sono dimostrati lontani i supervisori che hanno parlato della «capacità di rapporto» come di «una predisposizione dell'individuo» che «o si ha o non si ha», e del rapporto come qualcosa che «si vive», «si sente», ma non si insegna. C'è stato invero chi ha parlato della «necessità di una base naturale», da «incanalare» o da «sviluppare attraverso le dinamiche di gruppo, immettendo l'allievo) nei rapporti»; e chi ha parlato di un'opera del supervisore indirizzata alla «rimozione degli ostacoli al rapporto». Ma un'unica indicazione in positivo è emersa, quella dell'«uso della registrazione del colloquio con l'utente» (Int. NN. 7, 9), attraverso cui aiutare l'allievo a comprendere i limiti e le insufficienze del proprio rapporto professionale, un'indicazione che può già essere considerata un avanzamento rispetto al generico appello alla «conoscenza di se stessi e dei propri limiti» (Int. N. 4) che sostanzia tutti i discorsi che pongono a proprio fondamento la ineffabilità del rapporto.

Minore nebulosità è possibile trovare nell'ambito dell'insegnamento della diagnosi: c'è chi, è ovvio, è già «al di là della diagnosi» (Int. N. 1), pur non sapendone bene né il come né il perché; chi anche qui si appella all'«intuito», ma aggiungendo che «si può insegnare a raccogliere elementi, a distinguere il problema» (Int. N. 14); ma c'è anche chi ri-

chiama se stesso e i propri colleghi all'impegno di insegnare «a trovare i problemi centrali e ad identificare quelli risolvibili dall'Assistente Sociale» (Int. N. 18) o alla importanza della ricerca del «rapporto causa-effetto» all'interno della congerie di dati che possono essere raccolti su un caso (Int. N. 3), evitando per questa via l'affastellarsi puro e semplice di elementi elencati indiscriminatamente. Vi è, infine, chi parla della necessità di «insegnare come si fa un'anamnesi» (Int. N. 26) e di tener ferma la «fedeltà della registrazione» come base ottimale per una interpretazione dei dati, prima guidata, e poi autonoma, da parte degli allievi (Int. N. 2).

La registrazione, come momento di obbiettivazione prima, e di riflessione poi, pare essere insomma (e non possiamo non trovarci d'accordo su questo) lo strumento cardine del lavoro del supervisore. Forse non utilizzato al massimo delle sue potenzialità, ma già adesso intensamente adoperato, questo strumento, se desse luogo a valutazioni intermedie del tipo di quelle da noi illustrate nel nostro schema di valutazione formativa, potrebbe dare risultati ancora più positivi. La gradualità nella scelta dei casi da affidare, un criterio che è esplicitamente condiviso dalla maggior parte degli intervistati, dovrebbe, in questo contesto, rivelarsi della massima utilità.

Il supervisore potrebbe forse, per questa via, cessare di rappresentare una figura che oscilla tra l'essere «una guida che aiuta a rivedere difficoltà e a chiarire problemi personali» (Int. N. 7), un «amico con un po' più di esperienza», una persona che «si mette a disposizione» o, piuttosto, lo «strumento di una crescita globale» (Int. N. 5). Potrebbe allora, molto più modestamente, ma anche più concretamente, diventare uno «stimolo ad interpretare la realtà», un «insegnante» in piena regola (Int. NN. 3, 9), come in fondo non ce ne sono poi tanti: qualcuno che abbia il coraggio di insegnare «come si fa», di sbagliare «facendo», di essere imitato, criticato o superato, qualcuno che, attraverso la iterazione delle esperienze, la valorizzazione degli aspetti positivi e la critica di quelli negativi, insegna il «mestiere».