

*Principi di riferimento secondo
l'approccio relazionale*

Cosa vuol dire formare assistenti sociali oggi

Elena Cabiati
Università Cattolica di Milano

Senza dubbio formare in ambito sociale oggi rappresenta non solo un compito delicato, ma anche un'importante sfida che chiama in gioco sia diverse discipline sia responsabilità etiche e deontologiche. In questo articolo viene proposta una riflessione sul tema della formazione degli assistenti sociali del futuro con riferimento al modello dell'Università Cattolica, che da diversi anni è ispirato dai principi del Relational Social Work. Così come suggerito da questo approccio teorico e metodologico, di fronte alla complessità e multidisciplinarietà della professione, le abilità e le competenze richieste e necessarie a un assistente sociale dovrebbero poggiare sul principio cardine di una piena reciprocità. Reciprocità che si riferisce alle relazioni tra studenti, docenti, utenti e operatori sociali. Nell'ambito della formazione, l'approccio relazionale ci illumina nel ridimensionare l'idea di un addestramento basato su un processo di instillazione nel soggetto di una serie di abilità tecniche, promuovendo invece negli studenti e negli operatori sociali già impegnati sul campo una volontà attiva di crescita interiore.

Parole chiave:

Social work education – Assistenti sociali – Metodologia relazionale
– Reciprocità – Sfide.

Una sorta di *superman* o di *wonder woman*? Nelle nostre aspettative inconsce, vorremmo che un operatore sociale fosse: sensibile ma non fragile, determinato ma non direttivo, coraggioso ma non incosciente, empatico ma fermo, autonomo in quello che deve fare ma pronto a rendicontare puntualmente, presente ai corsi di formazione ma anche presente in Servizio, creativo ma capace di «stare negli schemi», equo nel

centellinare scarsissime risorse, pronto nel trovare soluzioni immediate senza essere interventista, fiducioso ma realista, giusto di fronte a immani ingiustizie, positivo di fronte a dilemmi etici la cui posta in gioco è un «male minore». È ancora: resiliente senza sentirsi invincibile, capace di valutazioni complete e accurate ma in breve tempo, indipendente ma abile collaboratore, negoziatore ma capace di assumersi il peso delle decisioni, giovane ma non inesperto, creativo ma ubbidiente, capace di mantenere saldi i propri valori ma di non cedere al giudizio, pronto a battersi per il giusto senza cedere alla colpevolizzazione di coloro che assumono un atteggiamento contrario al bene, capace di tenere uno sguardo umano e accogliente quando tutti attorno fuggono o danno il peggio di fronte alla sofferenza.

La sfida della formazione in ambito sociale

Ferguson (2014) definisce l'agire professionale degli assistenti sociali «mobile» per indicare un certo tasso di frenesia che intrinsecamente lo connota. Gli operatori sociali si trovano a correre da una parte all'altra tutto il giorno. Basta osservare una qualsiasi giornata di lavoro di un assistente sociale per rendersi conto di quanto egli sia *multi-tasking* e *multi-dimensional* (Walsh, 2006; O'Reilly et al., 2011). Altri autori in ambito internazionale hanno sostenuto che le richieste che vengono fatte agli assistenti sociali sono così varie e i ruoli così diversificati che nessun altro gruppo professionale potrebbe riuscire a rispondervi (Healy e Meagher, 2007; Buckley, Carr e Whelan, 2010). Di fatto egli è chiamato a spaziare tra una grande varietà di compiti definiti non in maniera standardizzata ma in base alle necessità delle persone e delle situazioni in questione. Dalla pratica di campo si è imparato che l'assistente sociale deve destreggiarsi tra compiti organizzativi, amministrativi e di relazione *vis à vis* con le persone, passando dalla scrittura di una relazione a un colloquio familiare, da una visita domiciliare a un incontro di coordinamento tra operatori di Servizi esterni, dalla compilazione di una cartella sociale alla partecipazione a un tavolo tecnico. Senza dimenticare poi i compiti tipici di ambiti più specifici come la tutela minorile, i Servizi per la salute mentale o quelli del Dipartimento di Grazia e Giustizia.

Compiti complessi e variegati richiedono competenze intellettuali e operative altrettanto impegnative. *In primis* competenze atte a svolgere i propri compiti, per erogare prestazioni, per coniugare interventi di aiuto e di controllo, per effettuare valutazioni e analisi dei bisogni. Ma anche conoscenze scientifiche derivanti da altre discipline quali la politica sociale, la sociologia, la psicologia, il diritto, la medicina sociale. Competenze di tipo organizzativo e amministrativo per l'attivazione e il monitoraggio degli interventi, per tenere conto della spesa dell'organizzazione, per saper rendicontare. Altro stock importante di competenze è dato da quelle relazionali ed esperienziali. Nel rapporto con l'utenza ma anche con i colleghi, gli amministratori e altri professionisti che gravitano nel mondo dei Servizi, un buon operatore attinge, come noto, dal bagaglio delle sue dotazioni personologiche, dal suo modo di essere e dai propri atteggiamenti, così come dalla ricchezza delle sue pregresse esperienze di campo che, debitamente rielaborate, forniscono «insegnamenti» e orientamenti

indispensabili. Quando tutto va bene, l'occhio e l'intuito che derivano dall'esperienza si uniscono ai saperi presi dai libri e alla propria naturale conformazione umana in un amalgama virtuoso che consente all'operatore del sociale di reggere il proprio ruolo nel tempo e di sentirsi efficace (Folgheraiter, 2006).

Tutto ciò premesso, in accordo alla lettura internazionale sul tema (tra gli altri Schön, 1993; Thompson, 2002; Shulman, 2005; Winterton, Delamare Le Deist e Stringfellow, 2005; Butler, Lee e Gross, 2007; Abrams e Mojo, 2009; Trevithick, 2012), diciamo che formare in ambito sociale oggi è sicuramente una sfida tra le più spinose. Compito reso ancor più complesso dalla necessità di adottare un modello di formazione che non sia sconnesso o che non vada in contrasto con l'essenza relazionale della professione.

Fin dal primo giorno di ingresso nella formazione di base, e poi di seguito nella formazione permanente, l'operatore sociale deve accumulare nozioni e saperi che lo rinforzino, ma non unilateralmente. Deve apprendere non a risolvere ma ad apprendere ulteriormente nel corso dei processi di aiuto sul campo. Non una *wonder woman* (o un *superman*) deve essere quindi l'assistente sociale, ma un essere umano integro innanzitutto, delicatamente professionalizzato ma non robotizzato entro procedure o tecniche spicciole. Un esperto capace di trasmettere e rivitalizzare l'umanità e le speranze delle persone che incontra consentendo loro di fare lo stesso nei suoi confronti. Sullo sfondo rimane l'enorme questione del rapporto tra competenze sociali (relazionali) e competenze cliniche, con queste ultime che, più intuitive da pensare e da praticare, la fanno da padrone.

Sul tema della formazione degli operatori sociali, le ricerche effettuate in ambito internazionale (Beddoe, 2009; Corby e Cox, 2000; Lefevre, 2010; Pösö e Forsman, 2013; Brady, 2014; Kyndt et al., 2014; Iversen e Heggen, 2015) ne sottolineano l'indubbia importanza e ci dicono che gli assistenti sociali, pur sentendosi complessivamente preparati per il lavoro che fanno, ne vorrebbero usufruire in misura maggiore. A proposito però raccontano attraverso le ricerche (Beddoe, 2009; Kirwan, 2010) che partecipare a corsi di formazione non sempre per loro è impresa facile, poiché sovente incompatibile con i costi, il tempo e i carichi di lavoro a loro assegnati. Utilizzando le parole espresse dagli assistenti sociali intervistati nel corso di diversi studi al fine di raccogliere le loro opinioni, la formazione continua è stata definita come «un *refresh* mentale» (cit. in Beddoe, 2009), «uno spazio che contiene psicologicamente» e «un'opportunità intellettualmente stimolante» (cit. in Fisher, 2007).

Un *refresh* mentale

Il gruppo di ricerca e d'insegnamento in Scienze del servizio sociale dell'Università Cattolica di Milano crede fortemente che le abilità e le competenze richieste e necessarie a un assistente sociale poggino sul principio cardine di una piena reciprocità. Per formare gli assistenti sociali del futuro, oltretutto quelli già impegnati sul campo, è utile «trasferire» sul piano didattico e educativo gli stessi principi che informano il cosiddetto *Relational Social Work* (Folgheraiter, 2007; Folgheraiter e Raineri, 2012), che tanto incisivi si sono mostrati nel concreto lavoro sul campo. In estrema sintesi possiamo affermare che il modello di formazione proposto in Università Cattolica ci

incoraggia a lavorare su due aspetti della formazione che ci stanno particolarmente a cuore e in merito a cui tutti noi (professori, ricercatori, docenti a contratto, tutor) avvertiamo una forte responsabilità: formare assistenti sociali capaci e preparati perché le persone e le famiglie che stanno o staranno di fronte a loro non solo ne hanno bisogno, ma anche lo meritano; formarli affinché come professionisti dell'aiuto possano lavorare serenamente senza però deteriorare la propria salute. Ci ricorda Folgheraiter (2014) il paradosso delle professioni di aiuto, in cui spesso gli operatori sociali deputati e stipendiati per incrementare il benessere nelle situazioni di vita altrui non solo non raggiungono questo obiettivo ma, all'interno delle organizzazioni di welfare, deteriorano il proprio benessere, arrivando a manifestare segnali di malessere non trascurabili.

Questo contributo, dunque, vuole proporre un elenco di quelli che sono i principi cardine del Relational Social Work con riferimento all'applicazione nell'ambito della formazione.

L'impossibilità di essere risolutori di fronte ai problemi del vivere

Secondo il primo principio del Social Work relazionale, i problemi sociali possono avere spesso delle soluzioni, ma non possono mai «essere risolti». In altri termini, diciamo con certezza che agli operatori sociali non è consentito di manipolare la vita delle persone per disegnarla in conformità a un proprio volere (Folgheraiter, 2004). È molto problematico se uno studente universitario o un operatore credono che essere assistenti sociali significhi intervenire nelle situazioni caricandosi sulle spalle il peso del cambiamento altrui. Le persone possono cambiare, ma mai possono «essere cambiate» (Prochaska, DiClemente e Norcross, 1992; Seikkula e Arnkil, 2006). In proposito, la metodologia relazionale ci ricorda con premura che non solo non è possibile manipolare l'umano e farne un uso strumentale al fine del suo bene, ma che i soli tentativi o le sole intenzioni in tal senso possono essere molto pericolosi sia per l'interesse delle persone in questione sia per una facile esposizione del professionista a errori, frustrazioni, stress e *burnout*. Nessun professionista e nemmeno il miglior pool di professionisti perfettamente preparati e coordinati tra loro possono riuscire a farsi carico del peso del cambiamento altrui, in quanto non possono eliminare unilateralmente i problemi di vita delle persone in virtù del loro sapere, cioè grazie al fatto che essi sanno come fare a farlo o almeno suppongono di saperlo.

Dal punto di vista metodologico, una relazione intrapresa con la buona intenzione di cambiare in meglio l'altro, o con la pretesa di far diventare l'altro «conforme alla propria idea» (Lévinas, 1982), mette l'operatore in una condizione di solitudine come «solutore», inoltre lo espone a posizioni discutibili sul piano etico. È necessario quindi comprendere che i problemi di vita sono disagi soggettivi, cioè legati alle attribuzioni di significato delle persone interessate. Il possibile miglioramento di questi non può che stare all'interno delle attribuzioni di senso delle persone coinvolte. Questa potente base intersoggettiva ci porta a dire che i problemi del vivere sono per loro natura privi di soluzione determinata a priori. Tutti abbiamo imparato nel corso della nostra esperienza di vita che ognuno è responsabile solo del proprio di cambiamento e che,

al massimo, si può cercare di favorire quello altrui, sempre che l'altro lo permetta. L'attesa e la pretesa che ci sia qualcuno che debba cambiare sono paralizzanti, nocive e disabilitanti (Illich, 1977). Pongono la persona considerata «sbagliata» in una posizione di inadeguatezza, colpevolizzazione e sfiducia, la sollevano dalla responsabilità della relazione. Relazione che è l'unico spazio dialogico in cui è sensato ricercare il miglioramento (Arnkil e Seikkula, 2013). Se, come assistente sociale, ma anche come figlia o sorella, penso a come potrebbe cambiare colui che ho di fronte (un utente, un caregiver, un mio familiare), in quel momento non lo sto ascoltando: mi sto piuttosto concentrando sulle mie idee rispetto a quello che l'altro dovrebbe fare secondo me. Le persone che ho incontrato, invece, mi hanno insegnato, a volte con non poca fatica o sorpresa, che la libertà è l'esercizio di responsabilità nei confronti dell'altro nell'impresa comune di costruire il bene (Hegel, 1941). Lo leggiamo anche in Senge (1994): «non è che le persone e le famiglie facciano resistenza al cambiamento di per sé: le persone fanno resistenza all'idea e al fatto di essere cambiate».

In ambito formativo, queste convinzioni ci inducono a rinunciare a trasmettere modelli di matrice positivista. La pretesa di ragionare sui problemi del vivere definendoli in termini oggettivi e misurabili secondo scienze o parametri codificati, per poi muoversi secondo una logica di risoluzione di stampo deterministico (agire sulle *cause* per ottenere determinati *effetti*), ha dimostrato vieppiù la sua inconsistenza.

Il paradigma relazionale suggerisce un atteggiamento opposto di fronte ai problemi del vivere: quello di poter aprire le braccia all'indeterminazione, e alla conseguente riflessività. Anche quando il sistema dei servizi è pressante rispetto all'idea di trovare rapide soluzioni, gli operatori sociali hanno la necessità di azionare il pensiero.

In termini di formazione degli assistenti sociali, il principio riflessivo ci porta a disconoscere l'idea che la pratica sia pura applicazione della teoria, sollevando studenti e operatori dalla preoccupazione di dover mandare a mente teorie o modelli prescrittivi da ricordare quando arriverà il momento di «applicare un intervento» (Folgheraiter, 2006). La nostra scelta metodologica è quella di lasciare le persone (studenti, operatori e utenti) libere di agire sulla propria esperienza insegnando a tutti non a risolvere in prima persona ma ad assistere l'agire di altri.

Sappiamo bene che la teoria è importante e non vogliamo rinunciarvi. Può aiutare gli operatori sociali a orientarsi, ad agire con maggiore consapevolezza, a meglio comprendere il significato delle esperienze che vivono sul campo, ma certo è che nel Lavoro sociale la teoria non può soddisfare la pretesa di risposte certe, univoche e immediate. Fare formazione in coerenza con l'approccio relazionale significa talvolta trovarsi a istruire gli operatori nel dis-istruirsi, nel depotenziare o tenere coscientemente sotto controllo il professionalismo, nel provare a rompere schemi concettuali in cui si sono adagiati ma anche ingabbiati da molti anni di rigido lavoro sul campo. Con i più giovani invece significa spesso scardinare il loro desiderio di frequentare lezioni per poter presto ricevere proutari operativi da applicare sul campo. Mossi da inconse motivazioni salvifiche e/o in parte onnipotenti (seppur nutrite in buona fede), i giovani studenti sembrano a volte aspirare ad accedere al più presto all'Olimpo dei

La teoria non può soddisfare la pretesa di risposte certe, univoche e immediate

professionisti ammirevolmente impegnati nei confronti dei più deboli. È per noi più opportuno tentare di formare i professionisti del sociale, quelli già operativi sul campo e quelli del futuro, provando a disattivare la naturale tendenza (talvolta caldeggiata dalla società ma anche dai superiori e dai *policy makers*) di sentirsi potenti, superiori e distanti dalle persone assistite in virtù delle competenze professionali acquisite.

La teoria relazionale ci ricorda che un operatore sociale, quando non è impegnato in una semplice operazione tecnica ma accompagna le persone in un percorso di cambiamento esistenziale, è tanto più efficace quanto più prende consapevolezza che deve prima chiedere aiuto per poterne dare (Folgheraiter, 2007). Il contributo professionale può essere sì determinante, ma solo in senso metodologico e incentivante.

La necessaria rinuncia alla postura deterministica nell'affrontare i problemi di vita delle persone non significa in nessun modo rinuncia o depotenziamento della professionalità. Men che meno vuole dire negazione delle competenze professionali. Di competenza esperta ce ne sarà sempre bisogno. Il punto è che questa sia usata con coscienza e che sia davvero messa al servizio del protagonismo dei diretti interessati.

Il fronteggiamento dei problemi di vita

Sgomberata l'idea che possano essere i professionisti a risolvere in virtù delle loro capacità tecniche i problemi del vivere delle persone, rimane da capire come essi possano muoversi costruttivamente entro le loro situazioni di competenza. A venirci in aiuto in questo ragionamento è il concetto metodologico forse più importante dell'approccio relazionale: il fronteggiamento (*coping*). Chiamiamo «fronteggiamento» lo sforzo di resilienza e di contrasto attivo a un male incombente senza sapere in anticipo «come si fa» (Folgheraiter, 2011). Per un operatore sociale fronteggiare significa mettersi in cammino con la mente aperta in un processo indefinito alla ricerca di persone interessate al miglioramento di una data situazione critica. Il fronteggiamento si caratterizza come un processo di superamento delle difficoltà incerto nei passaggi ma coscienzioso, sensato e fiducioso. Il professionista sociale concorre a elaborare «soluzioni» incognite associando persone motivate a ricercarle (Folgheraiter, 2007). Per un operatore sociale cogliere l'essenza del fronteggiamento significa interiorizzare quella che Folgheraiter definisce «ignoranza fiduciosa». Da un lato l'operatore sociale mostra la tranquilla coscienza di non sapere a priori quale sia la strada e quali possano essere le soluzioni per i problemi del vivere, dall'altro esprime fiducia che dalla collaborazione delle persone motivate si possano fare dei passi apprezzabili verso un significativo miglioramento. Navigando a vista assieme a coloro che metodologicamente compongono la rete di fronteggiamento, la volenterosa ricerca del bene incognito può dare i frutti attesi.

L'idea di formare giovani assistenti sociali che non siano «risolutori» ma piuttosto «fronteggiatori» richiede di sostenere gli allievi nel tollerare l'impazienza operativa anche di fronte a situazioni così dense di sofferenza che umanamente si vorrebbero risolvere tempestivamente. La sfida della formazione è quindi quella di far toccare con mano una sorta di «libertà operativa». Pur ammettendo che tanti compiti entro i

Servizi sono ormai proceduralizzati, è necessario che l'agire sociale non sia soffocato entro schemi predefiniti. Crediamo che, in contesti di alta complessità operativa e spesso anche morale, insegnare a essere fiduciosi e aperti negli esiti sia una sfida meritevole di essere affrontata. I responsabili della formazione non debbono mai confondere l'apprendimento con l'addestramento. Gli studenti debbono essere sempre impegnati in un processo di formazione costruttivo e aperto all'incontro reale con le situazioni di vita.

Un bell'esempio di azione sociale con libertà operativa laddove nascono i problemi sono i percorsi di *stage* realizzati al terzo anno di corso nell'esperienza dell'Università Cattolica. Superando l'idea di tirocinio tradizionale (ampiamente assolta durante il secondo anno di corso), nel passaggio successivo è richiesto agli studenti di costruire un progetto nel sociale in una logica di tipo partecipativo. Lo stage sperimentale si basa sul riconoscere che il lavoro dello stagista assistente sociale dipende dalla cooperazione con gli altri soggetti coinvolti nel progetto, che siano operatori, volontari, o utenti e familiari; allo stesso tempo, questi soggetti devono poter ricavare dal lavoro dello stagista qualcosa che trovino utile per se stessi (Raineri, 2015).

Lo stage sperimentale esprime nel concreto tutta la forza del fare assieme nel sociale secondo una logica relazionale capace di attivare cittadini, gruppi di famiglie, di mobilitare associazioni e interi quartieri, e spesso di risvegliare istituzioni un po' pigre. Talvolta queste iniziative in virtù dei benefici generati nei territori non solo hanno l'ambizione di proporsi come innovazioni all'interno dei Servizi locali, ma hanno anche le gambe per camminare dopo la conclusione formale del progetto di stage. Spesso sono proprio le stesse istituzioni «pigre» a cogliere la potenza e l'innovatività di queste iniziative (i cui benefici sono spesso contagiosi), e a compiere sforzi avanzando proposte di collaborazione agli studenti per permettere il proseguimento di quei progetti.

Risvegliare istituzioni un po' pigre

Questa nostra esperienza accademica mostra da diversi anni che giovani studenti maturati nelle loro competenze umane e metodologiche sanno mettere in pratica non solo tecnicità ma anche abilità personali e tanta creatività. Fanno questo primariamente ricercando nei territori «aiutanti e collaboratori» che uniscano le forze in una dialettica partecipata. Non è quindi lo studente che esce dall'università per impiantare un progetto di aiuto a fronte di un bisogno noto. È lo studente che, attraverso la supervisione metodologica di un docente-assistente sociale, si incammina in un percorso fluido e incerto ricercando attivamente aiuti e supporti che lo istruiscano sui bisogni e sulla tematica oggetto della sua preoccupazione e delle sue intuizioni, nonché sulle modalità migliori per realizzare il suo percorso. Ecco allora che il giovane studente, che al primo anno era giunto al corso di laurea per realizzare le proprie motivazioni salvifiche e si era mostrato bramoso di prontuari operativi che lo illuminassero sulla tecnica migliore per aiutare le persone meno fortunate, assume consapevolmente il ruolo di stimolatore dell'aiuto altrui nei propri confronti. Si tratta di un processo altamente intenzionale e per nulla rinunciatario, per così dire. È la funzione di guida relazionale.

Esserci senza dirigere: la guida relazionale

Nell'approccio relazionale l'operatore sociale non è un «risolutore». È un facilitatore di relazioni umane, un esperto di metodologia di «riprogettazione del vivere precario» (*methodology of life planning*) (Folgheraiter, 2006). In termini operativi, custodisce la finalità della rete di fronteggiamento ma non la fa propria. Aiuta le persone a riconoscersi in essa, a ragionare assieme e ad attivarsi in vista di quel maggior benessere auspicato. Il suo operato è, per così dire, di seconda istanza: egli agisce non per «fare» direttamente, bensì per rendere più facile e agevole, in prospettiva, l'agire altrui (Folgheraiter, 2007). «Facilitare» quindi, lo si può intuire, è ben diverso da condurre, coordinare, dirigere e questa idea trova riscontro anche nelle modalità con cui si promuove il processo di formazione. In questo senso la sfida è quella di preparare operatori che siano «facilitatori di relazioni umane motivate».

Tra le attività professionalizzanti del corso di laurea in Scienze del servizio sociale dell'Università Cattolica vi sono alcuni corsi che mettono in pratica questo concetto. Nei Laboratori che accompagnano gli studenti nella formazione pratica sul campo prevista fin dal primo anno di corso, il docente universitario è un giovane tutor assistente sociale con funzioni di facilitazione relazionale. Nel riconoscimento evidente di un ruolo differente, la funzione dei tutor di laboratorio è quella di facilitare e guidare gruppi di studenti attraverso la stimolazione, l'accompagnamento e la supervisione. La sfida condivisa è quella di aiutare gli stessi affinché si possano orientare serenamente e consapevolmente verso la professione, facendosi da loro aiutare a comprendere quali possano essere le modalità migliori per farlo (Cabiati, 2015).

A differenza di un tipico setting universitario, gli studenti fanno esperienza di un tutor che non fa lezioni frontali per impartire nozioni. Egli custodisce la finalità di formare assistenti sociali relazionali supportando il loro protagonismo, la loro maturazione personale, le loro idee, proposte ed esperienze. Pur essendo ben chiara la finalità dell'attività, anche qui, come nel fronteggiamento, il percorso manca di prevedibilità certa. Le stimolazioni date agli studenti sono pensate perché, attraverso la contaminazione delle idee, si rafforzino le capacità empatiche, l'abilità di cambiare prospettiva per capire l'Altro e capirsi nella relazione, la possibilità di ragionare in una logica *peer to peer* che meglio di altre permette di sperimentare «quel dare e ricevere» come movimento continuo circolare.

La giovane età dei tutor (in media 30 anni d'età) e la loro esperienza professionale sul campo in qualità di assistenti sociali possono facilitare negli studenti l'apprendere in una logica orizzontale nonostante la presenza di ruoli differenti, mostrando nella pratica cosa significa ragionare alla pari.

Le competenze esperienziali

Per gli operatori sociali la quantità di esperienza professionale non è sempre un indicatore sicuro di efficacia (Thompson e Thompson, 2008). Diverso è parlare dell'esperienza dei cosiddetti «utenti» dei Servizi e di come questa risorsa intellettuale

ed emotiva possa collegarsi con l'agire del professionista. Dall'esperienza in ambito formativo ma anche operativo abbiamo imparato che l'idea che i professionisti hanno delle persone che aiutano, gli «utenti», condiziona significativamente il modo con cui stanno in relazione con loro. Quella tra assistente sociale e utente potrà essere una relazione genuina o segnata dalla distanza; una relazione basata sulla fiducia o sulla compassione; fondata sulla parità o sulla manipolazione, e tutto questo a seconda dell'immagine che tradizionalmente hanno gli aiutanti dei loro aiutati. Al di là dei possibili sentimenti che umanamente l'operatore sociale prova nell'incontro con situazioni che talvolta sembrano girare le spalle alla sensatezza umana, la metodologia relazionale ci illumina nel dare agli utenti un posto giusto: quello di «esperti per esperienza» (Saleebey 1996; Preston-Shoot, 2007; McLaughlin, 2009).

Guardando alle loro difficoltà del vivere non ci si può non rendere conto che queste persone sono dotate di sapere e competenze speciali: il sapere di vita e le conoscenze esperienziali. Queste competenze derivano dalla loro *esperienza di vita entro il disagio e la sofferenza*. Esse si traducono in un concetto semplice ma non scontato nel mondo dei Servizi: solo i diretti interessati conoscono il significato psichico autentico del vivere dall'interno una determinata situazione di difficoltà.

Ed ecco un altro limite per definizione in capo al professionista dell'aiuto. Per quanto in veste di operatore sociale posso essermi formato in un determinato ambito e per quanto anche come persona possa aver maturato un buon bagaglio di esperienza a riguardo di uno specifico tema, è presente un confine che mi protegge dall'illusione di saperne di più di coloro che stanno vivendo il problema sulla propria pelle. Le conoscenze esperienziali sono un sapere soggettivo, riguardante noi stessi e la nostra vita, che ciascuno di noi si costruisce vivendo, sperimentando azioni concrete ed emozioni, coinvolgendosi in processi comunicativi, sviluppando attribuzioni di significato in merito alle situazioni reali in cui è immerso (Raineri, 2010). Riconoscere l'utente come portatore di un sapere esperienziale consente all'operatore di accogliere e rispettare il fatto che «quella persona o quella famiglia» sanno non solo cosa vuol dire vivere quella situazione lì, ma anche cosa potrebbe essere utile per un miglioramento, cosa potrebbe funzionare o meno, cosa già hanno sperimentato, cosa desiderano e cosa reputano buono per se stessi.

L'operatore sociale relazionale sa che la natura dei problemi sociali richiede una combinazione di saperi tecnici (principalmente in capo ai professionisti) e di saperi di vita (principalmente in capo ai diretti interessati) all'interno di una relazione paritetica che superi la tradizionale e passivizzante idea di aiutante (colui che dà, che sa) e aiutato (colui che ha bisogno, non sa e riceve).

Le pratiche operative discendenti da modelli tradizionali di welfare e basate su schemi operativi non relazionali hanno in sé un limite per definizione la cui espressione verbale è quotidianamente riscontrabile nel linguaggio dei Servizi che spesso pongono l'enfasi sul «noi» (i professionisti) e «loro» (gli utenti).

Nell'ambito del *Relational Social Work* superiamo questa polarizzazione sostenendo che gli utenti e i loro familiari sono *Experts by Experience*, persone esperte per

Riconoscere l'utente come portatore di un sapere esperienziale

esperienza che, se non inibite o bloccate dalla tensione risolutiva o assistenzialistica dei professionisti, lasciano le vesti dei più sfortunati per diventare non solo protagonisti del loro vivere ma anche collaboratori capaci e istruttivi per gli stessi operatori sociali. Istruttivi nel senso che possono illuminare gli addetti ai lavori rendendoli più capaci di capire cosa stanno vivendo le persone in quella situazione specifica e quali potrebbero essere le strade percorribili per avviare un realistico processo di miglioramento. Questo concetto risulta ancor più chiaro leggendo le parole di un utente esperto per esperienza (in Branfield, 2007):

Se devi imparare a guidare un'automobile ti fai insegnare da qualcuno che sa guidare; se hai bisogno di imparare il francese prendi lezione da qualcuno che lo parla, ma al presente se hai bisogno di conoscere come vivono le persone con disabilità ricevi lezione da qualcuno che ha scritto un libro su questo tema.

Da quest'ultimo esempio risulta evidente come certe competenze non possano che risiedere laddove sorgono le problematiche stesse, e come il sapere esperienziale non possa che essere offerto ai professionisti dai diretti interessati che sono esperti del loro vivere nella difficoltà e non della difficoltà in senso presunto e generalizzato, seppur scientifico. In ambito sociale la scienza in questione è prima di tutto la scienza del vivere a cui sapienti esperti possono aprire le braccia senza la pretesa di inglobare in schemi predefiniti l'umano irripetibile.

In riferimento ai percorsi di *Social Work Education*, l'approccio relazionale ci indica, ormai da un decennio nella nostra esperienza e da una trentina d'anni nel contesto britannico, che gli utenti esperti per esperienza possono salire in cattedra per aiutare docenti e studenti a diventare assistenti sociali più capaci, facendo loro toccare con mano le competenze esperienziali di cui essi sono portatori unici. Tra tutti i benefici derivanti dal coinvolgimento degli utenti nei contesti di formazione degli operatori sociali, in letteratura si riscontra la possibilità di promuovere modalità di lavoro più democratiche e collaborative (Waterson e Morris, 2005), di incoraggiare gli studenti a riflettere sulla pratica e a migliorare le abilità comunicative (Barnes, 2006; Taylor e La Riche, 2006; Skilton, 2011), di attrezzare meglio i professionisti nel far fronte alle difficoltà sul campo (Beresford, 2000; Anghel e Ramon, 2009), di evitare i rischi legati a un approccio superficiale e routinario (Askheim, 2002) e di facilitare connessioni tra teoria e pratica (Cooper e Spencer-Dawe, 2006; Irvine et al., 2015).

Auto/mutuo aiuto

Il tema delle competenze esperienziali e del necessario superamento della suddivisione dei ruoli aiutante-aiutato è lampante nei gruppi di auto/mutuo aiuto. I membri di uno stesso gruppo accomunati da un'analogia difficoltà di vita si aiutano reciprocamente per stare meglio in una dimensione paritaria e all'interno di un clima democratico.

Secondo il principio dell'*Helper Therapy* (Riessman, 1965), nel momento in cui aiuto un'altra persona che ha la mia stessa preoccupazione aiuto me stesso. La re-

sponsabilità per la sorte dell'Altro si mescola quindi alla responsabilità che gli Altri assumono nei confronti della mia sorte.

Ciò che rende possibile questo virtuoso aiuto è il sapere esperienziale, che nello spazio del gruppo si eleva e si moltiplica fino a diventare più di quello dei singoli partecipanti. I gruppi di auto/mutuo aiuto sono particolari spazi di elaborazione mutualmente promossi dagli stessi membri (Folgheraiter, 2004). La costante riflessione sulla propria esperienza attraverso quella degli altri permette alle persone di esprimere opinioni e valutazioni rafforzate dalla prospettiva degli altri membri. In questo modo, se una persona prende parte a un gruppo di auto/mutuo aiuto per un periodo di tempo, la sua esperienza può essere non solo elaborata, ma anche arricchita dall'esperienza di vita delle altre persone. Attraverso questo processo il sapere dei singoli individui assume una caratura superiore poiché diventa sapere condiviso intersoggettivo (Folgheraiter, 2009; Raineri, 2012).

Il sapere degli esperti per esperienza elaborato nei gruppi di auto/mutuo aiuto rappresenta a nostro avviso un nutrimento importante per i futuri operatori sociali. La cornice metodologica relazionale e il potenziale delle competenze esperienziali hanno dato vita nei corsi di laurea in Servizio sociale dell'Università Cattolica a un'esperienza ad alto contenuto formativo. Da diversi anni, in veste di esperti per esperienza, utenti e familiari membri di gruppi di auto/mutuo aiuto accettano l'invito a recarsi in Università per incontrare gli studenti al primo anno di corso e trascorrere con loro un'intera giornata (Cabiati e Raineri, in stampa). Dal canto loro gli studenti accolgono l'appello dei docenti a prendere parte a questa attività senza aver ricevuto in anticipo alcuna informazione sul senso e sull'organizzazione dell'iniziativa.

Lo scorso anno hanno preso parte a questa attività 100 studenti e 100 esperti (esperti in otto diverse problematiche tra cui alcol e tossicodipendenza, genitori con procedimenti di tutela per i loro figli, caregiver di persone con disabilità, persone coinvolte in problemi con la giustizia, gioco d'azzardo, persone e familiari con problemi di salute mentale, persone con disturbi alimentari).

La giornata è strutturata in questo modo: durante la mattina, dopo un primo momento di accoglienza, ciascuno studente viene casualmente abbinato a un esperto per esperienza. Ogni coppia formata da uno studente e da un esperto per esperienza trascorre un paio d'ore assieme con l'obiettivo di conversare e conoscersi. Non si tratta di un'intervista o di un colloquio professionale. L'interazione è lasciata totalmente alla spontaneità che scaturisce da quell'incontro. Trascorse le due ore, e il momento del pranzo che viene condiviso tra docenti, studenti e utenti esperti, nel pomeriggio vengono organizzati gruppi di rielaborazione e confronto sull'esperienza formati da studenti ed esperti per esperienza e facilitati da uno di questi ultimi.

Lo scopo di questa attività è quello di permettere agli studenti un contatto reale e genuino con persone che vivono o hanno vissuto una situazione di vita difficile, affinché, ancor liberi da preoccupazioni professionali, possano cogliere la loro esperienza di vita e imparare quanto prima possibile che esse hanno pensieri ragionevoli ed emozioni costruttive a cui riescono a dare voce.

Esperti per esperienza in
università

Con il crescere di questa esperienza negli anni, si è reso evidente che, accanto ai benefici generali ricavati da questo incontro — che sono ben visibili a occhio nudo sugli studenti che esprimono entusiasmo, commozione e gratitudine verso la persona incontrata —, vi è un effetto che riguarda il tema del pregiudizio.

L'idea iniziale che gli studenti comunemente nutrono nei confronti dei loro futuri collaboratori, gli utenti appunto, verte generalmente su immagini di persone deboli, colpevoli, pericolose, sfortunate. Con reazioni di stupore e in parte anche di sconcerto, l'incontro con persone esperte per esperienza permette loro di ripensare a queste immagini.

L'idea che questa attività generi degli effetti benefici sulla formazione degli assistenti sociali e sul loro livello di pregiudizio è stata indagata attraverso ricerche qualitative e quantitative (Cabiati e Raineri, in stampa). I risultati di questi studi mostrano una riduzione del pregiudizio a seguito dell'incontro reale e un cambio di atteggiamento di fronte alle problematiche di vita incontrate. Dalle parole degli stessi studenti intervistati sono emersi il pericolo e la preoccupazione di poter cadere in atteggiamenti stigmatizzanti e il desiderio di volerli evitare.

In conclusione

Nella formazione degli operatori sociali, la responsabilità non è per qualcosa ma verso qualcuno. In situazioni ad alta sofferenza umana il compito degli operatori sociali non è quello di estirparla e analizzarne le cause. Attraverso pratiche rispettose e partecipative, l'esperto tenta di riuscire a sviluppare quanto di buono c'è o ci potrebbe essere in quelle circostanze. A riguardo la prospettiva relazionale (Donati, Folgheraiter e Raineri, 2011) ci insegna che un operatore sociale è davvero tale quando sente, di mente e di cuore, che può esistere un «bene», ancorché piccolo, mescolato nel grande male dentro la situazione che sta incontrando.

Preparare assistenti sociali e poi sostenerli nel corso della loro carriera richiede una formazione il cui impianto dia la possibilità concreta di lavorare su competenze più profonde riferite alla personalità e alla dimensione emotivo-affettiva, *in primis* quella personale, senza la presunzione che gli operatori in virtù di questo appellativo possano galleggiare al di sopra delle proprie parti emotive. Utilizzando le parole di Lévinas, «è necessario tenere allenata la muscolatura dello spirito», stimolando un processo atto a favorire la crescita globale della persona-operatore (Folgheraiter, 2006), perché solo conoscendo noi stessi possiamo creare lo spazio per conoscere l'Altro (Sevenhuijsen, 2013). Ridimensionare l'idea di un addestramento basato su un processo di instillazioni nel soggetto di una serie di abilità tecniche (Folgheraiter, 2009) significa promuovere negli operatori sociali una volontà attiva di crescita interiore (Sevenhuijsen, 2013).

In questo senso la formazione degli assistenti sociali potrebbe essere vista come un modo per aver cura di sé e per mantenere uno sguardo critico su ciò che si fa (Smojkis, 2014).

Compito della formazione oggi è quello di trasmettere un atteggiamento di autentico rispetto dell'Altro, non per capire come fare a valutarlo, indagarlo, assisterlo,

rassicurarlo, ma per fare in modo che sia prima di tutto un incontro di reciproco apprendimento e potenziamento, in cui l'operatore sappia che la fiducia va prima donata che attesa. Nella difficile realtà del Lavoro sociale, rispettare l'altro appare piuttosto semplice quando non ci sono motivi di particolare preoccupazione. Diventa invece una sfida complessa quando le cose sembrano andare per il verso sbagliato. In questo tipo di circostanze avverse e sofferenti che si dispiegano continuamente di fronte agli operatori sociali è forte la tentazione di riuscire a trovare rimedi, di prendere una scorciatoia, di provare a controllare il modo in cui gli altri pensano e agiscono. È compito della formazione ricordare a coloro che si impegnano in questo tipo di situazioni che il dito puntato sul danno già fatto e sulla sua precisa riparazione/risoluzione distoglie l'attenzione dal grande orizzonte dell'agire umano. Al contrario, abbiamo imparato dai diretti interessati che si può provare a incontrare l'Altro solo in un vero spazio dialogico dove ci sia posto per le idee e i sentimenti e dove i significati non vengano definiti prima di essere pensati assieme.

In questo senso i principi della metodologia relazionale ci insegnano ad avere cura dell'umano e a promuovere assetti di lavoro partecipativi e pratiche antioppressive (Dominelli, 2004), in cui i diretti interessati prendono parte ai processi decisionali non perché i professionisti glielo concedono, spesso in via eccezionale, ma perché sarebbe contro natura non farlo, nonché fallimentare sul piano operativo.

A gran voce il contesto attuale ci dice che nel delicato compito della formazione non è più sufficiente trasferire conoscenze e competenze, trasferimento che specularmente non può essere praticato nella relazione operatore-utente. I procedimenti deterministici che presuppongono un trattamento unidirezionale dei soggetti da parte di esperti inducono passività e implicita svalutazione. Di contro, la responsabilità autentica per l'altro pone fine all'autoreferenzialità del soggetto e sollecita a porsi in un movimento costruttivo. In questo scenario la formazione di base e quella continua dei professionisti del sociale non trascurano il tecnico, ma al contrario provano a stimolare sinergie tra le dotazioni umane e quelle tecniche così che reciprocamente si potenzino in vista di una finalità comune. Finalità che, se non si discosta dalla vera essenza della professione, può conciliare istanze e desideri di persone che necessitano di aiuto e di operatori che sono lì per aiutare, nell'idea che non può che trattarsi di un'impresa umana da condividere.

Abstract

Undoubtedly, educate academic students to become social workers is not only a delicate task, but also an important challenge that involves several disciplines and several ethical and professional responsibilities. In this article will be proposed a reflection about social work education referring to the Relational social work approach promoted in the Catholic University experience. For several years, the university has been promoting a social work education program based on the principle of reciprocity in facing social work practice and education challenges. Reciprocity manifests itself in the relationships between students, teachers, service-users, social workers. The Relational social work education model supports

the teachers in scaling down the idea of a pure students' technical training. Instead, the idea is to promote in social workers and future practitioners a personal will of human growth.

Keywords:

Social work education – Social workers – Relational social work – Reciprocity – Challenges.

Bibliografia

- Abrams L.S. e Moio J.A. (2009), *Critical race theory and the cultural competence dilemma in social work education*, «Journal of Social Work Education», n. 45, pp. 245-261.
- Anghel R. e Ramon S. (2009), *Service users and carers involvement in social work education: Lessons from an English case study*, «European Journal of Social Work», n. 12, pp. 185-199.
- Arnkil T. e Seikkula J. (2013), *Metodi dialogici nel lavoro di rete*, Trento, Erickson.
- Askheim O.P. (2012), *Meeting Face to Face Creates New Insights: Recruiting Persons with User Experiences as Students in an Educational Programme in Social Work*, «Social Work Education», n. 31, pp. 557-569.
- Barnes M. (2006), *Caring and social justice*, Basingstoke, Palgrave.
- Beddoe L. (2009), *Creating continuous conversation: Social workers and learning organizations*, «Social Work Education», n. 7, pp. 722-736.
- Beresford P. (2000), *Service users' knowledge and social work theory: conflict or collaboration?*, «British Journal of Social Work», n. 30, pp. 489-503.
- Brady E. (2014), *Child Protection Social Workers' Engagement in Continuing Professional Development: An Exploratory Study*, «Social Work Education», n. 33, pp. 819-834.
- Branfield F. (2007), *User involvement in social work education: Report of regional consultations with service users to develop a strategy to support the participation of service users in social work education*, London, Shaping Our Lives.
- Buckley H. (2000), *Child protection: An unreflective practice*, «Social Work Education», n. 19, pp. 253-263.
- Buckley H., Carr N. e Whelan S. (2010), «*Like walking on eggshells*»: *service user views and expectations of the child protection system*, «Child & Family Social Work», n. 16, pp. 101-116.
- Butler E.A., Lee T.L. e Gross J.J. (2007), *Emotion regulation and culture: Are the social consequences of emotion suppression culture specific?*, «Emotion», vol. 7, pp. 30-48.
- Cabiati E. (2015), *Teaching and learning: an exchange of knowledge in the university among students, service users and professors*, «European Journal of Social Work», March, pp. 1-18.
- Cabiati E. e Raineri M.L. (in stampa), *Learning from service users involvement: A research about changing stigmatizing attitudes in social work students*, «Social Work Education» (accettato a ottobre 2015).
- Cooper H. e Spencer-Dawe E. (2006), *Involving service users in interprofessional education: narrowing the gap between theory and practice*, «Journal of Interprofessional Care», vol. 20, pp. 603-617.
- Corby B. e Cox P. (2000), *Using child abuse inquiries in child protection education and training*, «Social Work Education», n. 3, pp. 219-230.
- Dominelli L. (2004), *Social work: Theory and practice for a changing profession*, London, Palgrave, ed. it. *Servizio sociale: La professione del cambiamento*, Trento, Erickson, 2015.

- Donati P., Folgheraiter F. e Raineri M.L. (2011), *La tutela dei minori: Nuovi scenari relazionali*, Trento, Erickson.
- Ferguson H. (2014), *What social workers do in performing child protection work: evidence from research into face-to-face practice*, «Child & Family Social Work», n. 1, pp. 1-12.
- Fisher T. (2007), *Learning about child protection*, «Social Work Education», n. 16, pp. 92-112.
- Folgheraiter F. (2004), *Relational social work: Toward networking and societal practices*, London, Jessica Kingsley.
- Folgheraiter F. (2006), *La cura delle reti: Nel welfare delle relazioni*, Trento, Erickson.
- Folgheraiter F. (2007), *Gli spazi degli assistenti sociali*, «Lavoro Sociale», vol. 7, n. 1, pp. 7-20.
- Folgheraiter F. (2009), *Saggi di welfare*, Trento, Erickson.
- Folgheraiter F. (2011), *Fondamenti di metodologia relazionale: La logica sociale dell'aiuto*, Trento, Erickson.
- Folgheraiter F. (2014), *Non fare agli altri: Il benessere in una società meno ingiusta*, Trento, Erickson.
- Folgheraiter F. e Raineri M.L. (2012), *A critical analysis of the social work definition according to the relational paradigm*, «International Social Work», n. 4, pp. 473-487.
- Healy K. e Meagher G. (2007), *Social Workers Preparation for Child Protection: Revisiting the Question of Specialisation*, «Australian Social Work», n. 60, pp. 321-335.
- Hegel G.W.F. (1941), *Lezioni sulla filosofia della storia*, Firenze, La Nuova Italia.
- Illich I. (1977), *Disabling profession*, London, Marion Boyars, ed. it. *Esperti di troppo: Il paradosso delle professioni disabilitanti*, Trento, Erickson, 2008.
- Irvine J., Molyneux J. e Gillman M. (2015), «*Providing a Link with the Real World*»: *Learning from the Student Experience of Service User and Carer Involvement in Social Work Education*, «Social Work Education», n. 34, pp. 138-150.
- Iversen A.C. e Heggen K. (2015), *Child welfare workers use of knowledge in their daily work*, «European Journal of Social Work», pp. 1-17, doi: 10.1080/13691457.2012.709484.
- Kirwan G. (2010), *Outstanding in their field: A study of continuing professional development and social workers in Ireland*, unpublished manuscript.
- Kyndt E., Govaerts N., Verbeek E. e Dochy F. (2014), *Development and validation of a questionnaire on informal workplace learning outcomes: A study among socio-educational care workers*, «British Journal of Social Work», n. 44, pp. 2391-2410.
- Lefevre M. (2010), *Communicating with children and young people: Making a difference*, Bristol, Policy.
- Lévinas E. (1982), *Etica e infinito*, Roma, Castelvecchi.
- McLaughlin H. (2009). *What's in a name: «client», «patient», «customer», «consumer», «expert by experience», «service user» — what's next?*, «British Journal of Social Work», n. 39, pp. 1101-1117.
- O'Reilly R., Luck L., Wilkes L. e Jackson D. (2011), *Child protection workers: What they do*, «International Journal of Multiple Research Approaches», n. 5, pp. 122-138.
- Pösö T. e Forsman S. (2013), *Messages to Social Work Education: What makes social workers continue and cope in child welfare?*, «Social Work Education», n. 32, pp. 650-661.
- Preston-Shoot M. (2007), *Whose lives and whose learning? Whose narratives and whose writing? Taking the next research and literature steps with experts by experience*, «Evidence & Policy: A Journal of Research, Debate and Practice», n. 3, pp. 343-359.
- Prochaska J., DiClemente C. e Norcross J. (1992), *A tailored nutrition pilot program of how people change: applications to addictive behaviors*, «American Psychologist», n. 47, pp. 1102-1114.
- Raineri M.L. (2010), *Comunità per minori e famiglie d'origine. Chi pensa ai genitori?*, «Lavoro Sociale», vol. 10, n. 2, pp. 249-265.
- Raineri M.L. (2012), *Prefazione*. In M.L. Raineri (a cura di), *La tutela dei Minori: Atti del Convegno*, Trento, Erickson, pp. 7-10.

- Raineri M.L. (2015), *Tirocini e stage di servizio sociale: Manuale per studenti e supervisori*, Trento, Erickson.
- Riessman F. (1965), *The helper therapy principle*, «Social Work», n. 10, pp. 27-32.
- Saleebey D. (1996), *The strengths perspective in social work practice: Extensions and cautions*, «Social Work», n. 41, pp. 296-305.
- Schön D. (1993), *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, New York, Basic Books.
- Seikkula J e Arnkil T. (2006), *Dialogical meetings in social work networks*, London, Karnac.
- Senge P. et al. (1994), *The fifth discipline fieldbook strategies and tools for building a learning organisation*, New York, Currency Doubleday.
- Sevenhuijsen (2013), *Etica della cura e attenzione all'umano*. In N. Pavesi (a cura di), *La tutela degli anziani: Atti del convegno*, Trento, Erickson, pp. 27-38.
- Shulman L.S. (2005), *Signature pedagogies in the professions*, «Daedalus» vol. 3, pp. 52-59.
- Skilton C.J. (2011), *Involving Experts by Experience in assessing students' readiness to practise: the value of experiential learning in student reflection and preparation for practice*, «Social Work Education», n. 30, pp. 299-311.
- Smojkis M. (2014), *Reflective Practice in Social Work*, «Social Work Education», vol. 33, n. 7, pp. 976-977.
- Taylor I. e La Riche P. (2006), *What do we know about partnership with service users and carers in social work education and how robust is the evidence base?*, «Health Social Care Community», n. 14, pp. 418-25.
- Thompson N. (2002), *Loss and grief: A guide for human services practitioners*, Basingstoke, Palgrave.
- Thompson S. e Thompson N. (2008), *The critically reflective practitioner*, Basingstoke, Palgrave Macmillan.
- Trevithick P. (2012), *Social work skills and knowledge: A practice handbook*, Berkshire, Open University Press.
- Walsh T. (2006), *Two sides of the same coin: ambiguity and complexity in child protection work*, «Journal of Systemic Therapies», vol. 25, n. 2, pp. 38-49.
- Waterson J. e Morris K. (2005), *Training in «social» work: Exploring issues of involving users in teaching on social work degree programmes*, «Social Work Education», n. 24, pp. 653-675.
- Winterton J., Delamare Le Deist F. e Stringfellow E. (2005), *Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype*, CEDEFOP Reference series 64, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities.

Cabiati E. (2015), *Cosa vuol dire formare assistenti sociali oggi. Principi di riferimento secondo l'approccio relazionale*, «Lavoro Sociale», vol. 15, suppl. al n. 6, pp. 7-22, doi: 10.14605/LS20.