

IL MOSAICO DELL'AIUTO

Competenze comunicative, relazionali
ed emotive nel servizio sociale

a cura di
Chiara Pattaro

POLITICHE
E SERVIZI
SOCIALI

FrancoAngeli 



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

FrancoAngeli Open Access è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più: [Pubblica con noi](#)

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "[Informatemi](#)" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

IL MOSAICO DELL'AIUTO

Competenze comunicative, relazionali
ed emotive nel servizio sociale

a cura di
Chiara Pattaro

POLITICHE
E SERVIZI
SOCIALI

FrancoAngeli 

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169505

La pubblicazione di questo volume è stata resa possibile grazie al contributo del progetto SID 2022 dal titolo “Le competenze socio-emotive e relazionali nella cultura professionale dell’assistente sociale. Definizioni, fabbisogni formativi e lifelong learning (Responsabile scientifico: Prof.ssa Chiara Pattaro) del Dipartimento di Scienze Politiche, Giuridiche e Studi Internazionali (SPIGI) dell’Università degli Studi di Padova

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L’opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d’autore ed è pubblicata in versione digitale con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale* (CC-BY-NC-ND 4.0)

L’Utente nel momento in cui effettua il download dell’opera accetta tutte le condizioni della licenza d’uso dell’opera previste e comunicate sul sito
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

Indice

Introduzione: il mosaico dell'aiuto , di <i>Chiara Pattaro</i>	pag.	7
1. Al centro della relazione. Competenze socio-emo- tive nel servizio sociale: una ricerca nel territorio ve- neto , di <i>Chiara Pattaro</i>	»	17
2. Le competenze comunicative e relazionali nella pra- tica quotidiana del servizio sociale , di <i>Nicoletta Pavesi e Franca Bonin</i>	»	40
3. Il dilemma del porcospino. L'uso professionale dell'empatia e il bilanciamento distanza/prossimità , di <i>Chiara Pattaro e Nicoletta Pavesi</i>	»	58
4. Una questione di fiducia , di <i>Chiara Pattaro, Matteo Baruffa e Lisa Giacobbo</i>	»	85
5. Le diverse sfumature del lavoro con le emozioni , di <i>Chiara Pattaro e Anna Zannoni</i>	»	104
6. Il ruolo delle organizzazioni nello sviluppo delle competenze socio-emoive delle assistenti sociali , di <i>Elisa Maria Galliani</i>	»	131
7. Il servizio sociale e le sfide della pandemia , di <i>Nico- letta Pavesi, Selene Genre Bert e Valérie Vuillermoz</i>	»	161

8. Verso nuovi apprendimenti: il ruolo della formazione continua e della supervisione , di <i>Chiara Pattaro, Luisa De Paoli e Simone Visentin</i>	pag.	181
Notizie sulle Autrici e sugli Autori	»	205

Introduzione: il mosaico dell'aiuto

di *Chiara Pattaro*

1. Il mosaico dell'aiuto

La professione dell'assistente sociale è ancorata alle competenze teoriche, tecniche e metodologiche che si acquisiscono nel corso degli studi universitari, vengono messe in campo per la prima volta durante il tirocinio e modellate poi attraverso l'esperienza e la formazione continua. Tali competenze, alla base di quelle solitamente identificate come le *hard skills* di una professione, non sono tuttavia le sole necessarie e richieste per svolgere il lavoro sociale. Anche le competenze trasversali – o *soft* o, ancora, socio-emotive – indispensabili sono molte e molto complesse e fanno riferimento, in termini generali, ad un insieme di abilità intra ed interpersonali, rispetto alle quali non esiste un elenco univoco e condiviso.

In ambito internazionale Pamela Trevithick (2000), mettendone in luce la difficoltà di definizione, identifica tra le principali la capacità di costruire una relazione, l'empatia, la conoscenza di sé, l'intuizione, la gestione dell'ansia, la capacità di accoglienza, di negoziazione e di *advocacy*, l'*empowerment*, l'assertività e la pratica riflessiva. Gran parte della letteratura che riguarda le *soft skills* nella formazione al lavoro sociale (per una rassegna si veda Bajjaly e Saunders, 2023) richiama in modo particolare le competenze comunicative, quelle intra e interpersonali e interculturali, il pensiero critico, la riflessione e la *leadership* e la conseguente necessità di implementarne l'apprendimento. Nel contesto italiano Bertotti e colleghi (2021) identificano a questo proposito, senza pretesa di esaustività, le competenze etiche, la riflessività, la competenza comunicativa, la creatività, il pensiero critico, il rapporto con la diversità, il rapporto con l'organizzazione e la cura di sé.

In questa sede ci concentreremo – allo stesso modo senza la pretesa di essere esaustivi, ma nella consapevolezza di affrontare il tema da una prospettiva circoscritta e specifica – sulle competenze in ambito comunicativo, relazionale ed emotivo.

L'istanza relazionale connaturata alle professioni di aiuto è infatti fondamentale, poiché nessuna alleanza di lavoro può instaurarsi al di fuori di questa cornice. In questo contesto *hard* e *soft skills*, che, in generale, sono due tipologie di competenze considerate tra loro complementari, tendono in un certo senso a fondersi. Le competenze *soft*, o trasversali, presuppongono, per poter essere efficacemente agite in ambito professionale, un insieme di conoscenze tecniche e metodologiche: l'azione professionale dell'assistente sociale si basa, infatti, su una metodologia caratterizzata da fasi coerentemente e logicamente collegate tra loro, verificabili e volte all'aiuto, una metodologia che si configura come uno schema di riferimento concettuale che identifica, definisce e orienta in modo scientifico le attività e le prassi (Dal Pra Ponticelli, 1987; Fargion, 2013; Cellini e Dellavalle, 2015). Da un lato, quindi, le *soft skills*, per essere adeguatamente applicate all'aiuto, necessitano di una solida preparazione tecnica e metodologica, dall'altro è proprio attraverso un lavoro sulla metodologia che si possono migliorare ed incrementare le proprie competenze comunicative, relazionali ed emotive.

Di qui l'immagine del mosaico come metafora della complessità della relazione di aiuto di servizio sociale, nella quale le singole tessere, che rimandano al sapere, al saper fare e al saper essere (la teoria, la tecnica e la metodologia e le competenze comunicative, relazionali ed emotive), vanno a formare un disegno in cui ciascuna perde significato se non accostata e fusa alle altre. Il riferimento al mosaico indica allora l'unione di elementi differenti in un insieme che costituisce il senso e il valore fondamentale dell'azione professionale.

La relazione, quale tessera indispensabile del mosaico e strumento essenziale, coinvolge processi sia consci che inconsci (O'Leary *et al.*, 2013) e implica l'uso del sé da parte del professionista e la sua capacità di sintonizzarsi, osservare e rispondere alle emozioni, ai comportamenti e ai contesti in modi che combinano empatia, ascolto attivo, fiducia e autoconsapevolezza emotiva quali elementi in grado di qualificare l'agire professionale, rendendolo più efficace rispetto all'intervento e favorendo resilienza e benessere nel professionista (si vedano ad es. Morrison 2007; Folgheraiter e Raineri, 2012; Cabiati, 2017; Ferguson, 2018; Rollins, 2020; Pattaro e Zannoni, 2021; Sicora, 2021; Pattaro e Pavesi, 2023). Si tratta di competenze che fanno riferimento ad un insieme di operazioni percettive, cognitive, comportamentali ed emotive e sono influenzate dai valori professionali e anche dagli specifici

contesti sociali e culturali in cui gli assistenti sociali operano quotidianamente (Koprowska, 2020; Reith-Hall e Montgomery, 2023).

Nonostante ciò, le ricerche empiriche che danno voce agli operatori su questo tema specifico sono ancora piuttosto limitate (Herland, 2021; Ruiz-Fernández *et al.*, 2021).

Il lavoro presentato in questo volume intende quindi contribuire ad aggiungere un tassello nella comprensione dell'argomento, analizzando le esperienze, i vissuti e le rappresentazioni degli assistenti sociali relativi agli aspetti relazionali, comunicativi ed emotivi della professione e le loro aspettative, gli atteggiamenti e i bisogni in merito alla formazione continua su questi temi. Viene quindi proposto un percorso di ricerca qualitativo di carattere esplorativo, che ha utilizzato lo strumento dell'intervista di tipo misto (semistrutturata con punti traccia di carattere non direttivo) per raccogliere le narrazioni di 50 professioniste¹ che operano nei diversi settori di intervento propri del servizio sociale nelle diverse province del Veneto, individuate attraverso una strategia di campionamento non probabilistico a scelta ragionata.

Il percorso della ricerca ha previsto un approccio interdisciplinare al tema (unendo, anche in questo caso, vari tasselli in una visione di insieme che ricontestualizza le diverse discipline nella prospettiva del mosaico) attraverso il contributo integrato di sociologhe, psicologhe, pedagogisti e assistenti sociali, che hanno costruito un processo riflessivo comune. All'interno di una prospettiva di ricerca sociale è stato quindi possibile lavorare nell'ottica dell'unione tra accademia/conoscenza e professione/azione (Pattaro e Segatto, 2021), cercando così di dare un apporto alla riflessione sulla pratica e al sapere professionale.

2. Il percorso della ricerca e del volume

Il volume intende quindi rispondere a questa premessa e si articola in 8 capitoli.

Il primo, di Chiara Pattaro, apre la riflessione da una prospettiva teorica e cerca di ricostruire le definizioni, gli approcci e i paradigmi impiegati in letteratura sul tema delle *soft skills*, declinandole poi nel campo specifico del processo di aiuto di servizio sociale, con particolare riferimento a quelle

¹ Poiché l'insieme empirico di riferimento è costituito da 45 donne e 5 uomini (con un numero di donne che rispecchia la netta prevalenza – il 93,5% – delle iscritte all'Ordine degli Assistenti Sociali del Veneto, a fronte del 6,5% di colleghi uomini (CNOAS, 2022), si è scelto di utilizzare il femminile per riferirsi a tutte/i coloro (donne e uomini) che hanno risposto all'intervista.

identificate come centrali e al loro rapporto con la riflessività e la formazione. Le considerazioni e le tematiche che emergono nella prima parte del capitolo fanno da *background* teorico al percorso di ricerca, la cui metodologia viene presentata a seguire, illustrando gli obiettivi, le caratteristiche delle assistenti sociali intervistate, lo strumento utilizzato e le modalità di analisi del contenuto delle interviste.

I risultati della ricerca vengono poi discussi nei capitoli successivi.

Nel secondo, Nicoletta Pavesi e Franca Bonin esplorano il tema delle competenze comunicative e relazionali nel lavoro sociale per come lo intendono le professioniste. Viene innanzitutto evidenziata la natura complessa dell'oggetto, che anche la letteratura fatica a definire in modo univoco. Emerge un quadro in cui le intervistate si riferiscono a livelli concettuali diversi, identificando ora i processi, ora gli strumenti, le strategie, gli atteggiamenti facilitanti e ostacolanti. Se l'attenzione è stata prevalentemente orientata alla relazione con le persone beneficiarie dell'aiuto, con l'ascolto attivo che emerge come categoria principale, alcune importanti sottolineature hanno riguardato anche la comunicazione tra pari, sia intraprofessionale che interprofessionale e l'importanza della comunicazione scritta.

Empatia e giusta distanza, due concetti fortemente interconnessi, sono l'argomento del terzo capitolo (di Chiara Pattaro e Nicoletta Pavesi), nel quale le narrazioni delle intervistate declinano in profondità le diverse dimensioni dell'empatia che, nella pratica, viene legata a caratteristiche personali, esperienze e formazione e alla necessità di riuscire a tenerle insieme all'interno di una relazione chiaramente connotata dalla complementarità dei ruoli. Nello stesso contesto, la giusta distanza viene identificata come confine professionale, volto a tutelare contemporaneamente il benessere del professionista e la necessaria asimmetria dei ruoli; le narrazioni rimandano poi alla necessità di una personalizzazione della relazione e della ricerca di un equilibrio flessibile tra distanza e prossimità.

Chiara Pattaro, Matteo Baruffa e Lisa Giacobbo affrontano poi il tema della fiducia nella relazione tra assistente sociale e persona utente nel quarto capitolo. Viene evidenziato come la fiducia sia un costrutto multidimensionale, centrale nella relazione di aiuto e composto di tre aspetti fondamentali: prevedibilità, affidabilità e una sorta di "atto di fede". Le intervistate ne sottolineano fortemente l'elemento di reciprocità e si concentrano poi anche sulle criticità che attengono alla sua costruzione (il tradimento della fiducia, la sfiducia, il ruolo svolto dalle esperienze negative pregresse, dalle difficoltà connesse alla situazione di disagio e dall'accesso non spontaneo ai servizi). Infine, vengono presentate le strategie adottate dalle professioniste per costruire fiducia, come chiarezza, trasparenza e accoglienza.

Il quinto capitolo (di Chiara Pattaro e Anna Zannoni) affronta poi l'argomento delle emozioni nel lavoro sociale, discutendone l'importanza, spesso sottovalutata, e concentrandosi su come queste influenzino la pratica professionale. Le narrazioni delle intervistate evidenziano a questo proposito una grande ricchezza di emozioni e stati d'animo legati alla professione, sia positivi (*in primis* la gioia, che presenta diverse sfumature), sia più difficili (quali tristezza, rabbia, frustrazione e paura). Vengono poi analizzate e discusse le modalità con cui le assistenti sociali affrontano e gestiscono le emozioni nella pratica professionale quotidiana, a partire da un approccio teorico che riprende il modello drammaturgico di Goffman (1959) e la sociologia delle emozioni di Hochschild (1979).

A seguire, Elisa Maria Galliani, nel sesto capitolo, approfondisce il ruolo assunto dalle organizzazioni nello sviluppo delle competenze socio-emotive delle assistenti sociali e nel supporto alla gestione dei correlati emotivi dell'azione professionale. Dalle interviste emerge come le responsabilità attribuite alle organizzazioni in questo ambito riguardino molteplici ordini di fattori: aspetti prettamente gestionali; azioni e interventi direttamente finalizzati allo sviluppo della professionalità; processi sociali e relazionali; elementi della cultura organizzativa, della cultura emotiva, premesse e assunti di base sul servizio sociale e sulla relazione persona-organizzazione. Emerge inoltre la consapevolezza che le competenze socio-emotive degli assistenti sociali sono fortemente influenzate dalle politiche, dalle scelte, dalle pratiche e dunque, in una parola, dalle culture organizzative.

Il settimo capitolo, di Nicoletta Pavesi, Selene Genre Bert e Valérie Vuillemoz, è dedicato ad un approfondimento del lavoro delle assistenti sociali durante la pandemia da Covid-19, delle sue trasformazioni e delle strategie apprese, soprattutto in ambito relazionale. Le narrazioni si soffermano su un generale senso di vicinanza con le persone beneficiarie degli interventi, dato dalla comune percezione di precarietà e di vulnerabilità sperimentata durante la fase di emergenza; le assistenti sociali rilevano, tuttavia, anche un impoverimento delle relazioni sociali, a causa della mancanza di contatti diretti. Le strategie innovative apprese riguardano principalmente l'utilizzo di strumenti digitali nella pratica quotidiana, anche se questi sembrano essersi poi mantenuti più nel lavoro tra colleghi che con i beneficiari degli interventi, evidenziando una certa resistenza alla ibridazione della professione tra presenza e digitale.

Infine, il capitolo conclusivo, di Chiara Pattaro, Luisa De Paoli e Simone Visentin, volge lo sguardo agli strumenti che maggiormente possono incidere sull'apprendimento e sul miglioramento delle competenze comunicative, relazionali ed emotive emerse nel corso della ricerca, in un'ottica di

lifelong learning. Vengono quindi presentate le riflessioni delle intervistate sulla formazione continua fruita e desiderata rispetto a questi temi, evidenziando da un lato, il forte riconoscimento della loro centralità e, dall'altro, l'utilità di ricorrere a modalità formative che prevedano l'acquisizione di conoscenze e la sperimentazione soprattutto in modalità laboratoriale, attraverso il coinvolgimento attivo nella pratica e nei processi riflessivi. Un ruolo fondamentale viene attribuito anche alla supervisione professionale, quale strumento utile (anche) a sostenere percorsi di apprendimento attraverso il lavoro sulle proprie abilità comunicative, relazionali ed emotive, soprattutto nella modalità della supervisione di gruppo.

Riferimenti bibliografici

- Bajjal S., Saunders L. (2023), *Teaching soft skills competencies in US social work programs*, «Journal of Teaching in Social Work», 43(2), pp. 193-210.
- Bertotti T., Fazzi L., Rosignoli A. (2021), *Il servizio sociale: le competenze chiave*, Carocci, Roma.
- Cabiati E. (2017), *Social work education: The Relational way*, «Relational social work», 1(1), pp. 61-79.
- Cellini G., Dallavalle M. (2015), *Il processo di aiuto del servizio sociale. Prospettive metodologiche*, Giappichelli, Torino.
- CNOAS (Consiglio Nazionale Ordine Assistenti Sociali) (2020), *Codice Deontologico dell'assistente sociale*, <https://cnoas.org/wp-content/uploads/2020/03/II-nuovo-codice-deontologico-dellassistente-sociale.pdf>.
- Dal Pra Ponticelli M. (1987), *Lineamenti di servizio sociale*, Astrolabio, Roma.
- Fargion S. (2013), *Il metodo del servizio sociale. Riflessioni, casi e ricerche*, Carocci, Roma.
- Ferguson H. (2018), *How social workers reflect in action and when and why they don't: The possibilities and limits to reflective practice in social work*, «Social Work Education», 37(4), pp. 415-427.
- Folgheraiter F., Raineri M.L. (2012), *A critical analysis of the social work definition according to the relational paradigm*, «International Social Work», 55(4), pp. 473-487.
- Goffman E. (1959), *The presentation of self in everyday life*, Doubleday, New York.
- Herland M.D. (2021), *Emotional intelligence as a part of critical reflection in social work practice and research*, «Qualitative Social Work», 0(0), pp. 1-17.
- Hochschild A.R. (1979), *Emotion work, feeling rules, and social structure*, «American journal of sociology», 85(3), pp. 551-575.
- Koprowska J. (2020), *Communication and interpersonal skills in social work*, Sage, London.
- Morrison T. (2007), *Emotional Intelligence, Emotion and Social Work: Context, Characteristics, Complications and Contribution*, «British Journal of Social Work», 37, pp. 245-263.

- O'Leary P., Tsui M.S., Ruch G. (2013), *The boundaries of the social work relationship revisited: Towards a connected, inclusive and dynamic conceptualisation*, «British Journal of Social Work», 43(1), pp. 135-153.
- Pattaro C., Pavesi N. (2023), *L'empatia nella pratica del servizio sociale. Una ricerca qualitativa*, «Studi di Sociologia», 4, pp. 331-344.
- Pattaro C., Segatto B. (a cura di) (2021), *Ricerca nel Servizio Sociale. Percorsi di avvicinamento alle pratiche di ricerca nei servizi*, FrancoAngeli, Milano.
- Pattaro C., Zannoni A. (2021), *La gestione delle emozioni nella pratica professionale degli assistenti sociali. Una ricerca esplorativa in Veneto*, «Studi di Sociologia», 3, pp. 303-319.
- Reith-Hall E., Montgomery P. (2023), *Communication skills training for improving the communicative abilities of student social workers: A systematic review*, «Campbell systematic reviews», 19(1), e1309.
- Rollins W. (2020), *Social worker–client relationships: Social worker perspectives*, «Australian social work», 73(4), pp. 395-407.
- Ruiz-Fernández MD, Ortiz-Amo R, Andina-Díaz E, Fernández-Medina IM, Hernández-Padilla JM, Fernández-Sola C, Ortega-Galán ÁM. (2021), *Emotions, Feelings, and Experiences of Social Workers While Attending to Vulnerable Groups: A Qualitative Approach*, «Healthcare», 9(1), 87.
- Sicora A. (2021), *Emozioni nel servizio sociale. Strumenti per riflettere e agire*, Carocci, Roma.
- Trevithick P. (2000), *Social Work Skills. A Practice Handbook*, Open University Press, London.

Un sentito ringraziamento va alle e agli assistenti sociali che hanno partecipato alla ricerca rispondendo all'intervista e condividendo generosamente con noi le loro riflessioni, la loro professionalità e la loro esperienza.

1. Al centro della relazione. Competenze socio-emotive nel servizio sociale: una ricerca nel territorio veneto

di Chiara Pattaro

1. Il servizio sociale tra competenze *hard* e *soft*

Nell'ambito del servizio sociale la relazione, pur essendo solo una delle componenti dell'azione professionale, anima l'intero processo di aiuto, sostenendo le persone che non sono in grado di gestire autonomamente le difficoltà e accompagnandole in un percorso di crescita, autonomia e cambiamento (Cellini e Dellavalle, 2015).

Sebbene il concetto di “relazione” sia descritto in molti modi nella letteratura e nella pratica di servizio sociale, è possibile riscontrare un nucleo coerente di principi di base, che comprende la nozione di cura (Banks, 2013) e riconosce la centralità della dinamica “sé-altro” in cui si esprimono empatia, condivisione e fiducia e si verifica una creazione di significato (Howe, 2013; Rollins, 2020).

Questo processo implica direttamente i professionisti nella dimensione relazionale, attraverso competenze legate alla capacità cognitiva di capire i bisogni dell'altro; alle capacità emotivo-affettive, per comprenderne sentimenti e stati d'animo, sviluppando contemporaneamente una sufficiente consapevolezza e padronanza di sé; alle capacità comportamentali, in relazione ad un'ampia gamma di abilità tecnico-pratiche proprie del servizio sociale (Bissolo *et al.*, 2015; Cellini e Dellavalle, 2015).

Si tratta quindi del complesso intreccio tra sapere, saper fare e saper essere.

Se il sapere e il saper fare possono essere considerate le *hard skills* della professione (le competenze teoriche, tecniche e metodologiche che la caratterizzano), il saper essere è profondamente legato a quelle che vengono definite *soft skills* – competenze difficilmente perimetrabili nel loro essere trasversali (Pattaro e Setiffi, 2020), che, nel lavoro sociale, riguardano l'agire individuale e sociale e, in particolare, proprio la relazione di aiuto (Fargion,

2006; Lusardi e Tomelleri, 2017). Da questo punto di vista, è possibile spingersi a sostenere che, data la loro rilevanza fondante, queste *soft skills* possono essere considerate *hard skills* specifiche della professione e cruciali per il lavoro quotidiano degli assistenti sociali. Si tratta infatti di elementi fondamentali della cultura professionale (Lusardi e Tomelleri, 2017; Bertotti *et al.*, 2021), chiaramente riscontrabili nel Codice Deontologico, in particolare nel riconoscimento della centralità e unicità della persona, della necessità di consapevolezza circa le proprie convinzioni e appartenenze personali e nel non giudizio (CNOAS, 2020) – tutti principi che implicano l’esigenza di mettere in campo competenze socio-relazionali ed emotive profonde.

Come sostiene Pamela Trevithick (2000), lo sviluppo di tali competenze richiede da parte degli assistenti sociali un profondo lavoro di conoscenza e riflessione su sé stessi, sui propri pensieri, confini, sentimenti ed esperienze, per permettere di avvicinarsi e comprendere le persone, senza per questo “confondersi” con loro, o, al contrario, porre una distanza che non consente di entrare in empatia.

Questo aspetto si colloca all’interno di un più ampio discorso sulle competenze legate al mondo del lavoro, tema ampiamente discusso negli ultimi anni e fonte di interrogativi e ridefinizioni in virtù di una evoluzione sempre più sfaccettata e fluida che, a partire dagli anni Settanta del ’900, ha visto le discipline economiche, sociologiche e psicologiche, insieme alle imprese, approfondirne le dimensioni.

Quello di “competenze” è infatti un termine ombrello che contiene al suo interno un vasto insieme di significati e definizioni (Pattaro e Setiffi, 2020) che fanno riferimento a qualità individuali, strumenti professionali e formativi o, ancora, indicatori per misurare e valutare l’operato del professionista. Si tratta di quello che Susan Leigh Star e James Griesemer nel 1989 (p. 409) hanno definito *boundary object*, ossia un oggetto di confine, che fa parte di più mondi sociali e ne facilita la comunicazione reciproca, pur esprimendo un’identità diversa in ognuno dei mondi che abita. «Un oggetto al tempo stesso concreto e astratto, e, simultaneamente, fluido e ben definito, abbastanza plastico da adattarsi ai bisogni e ai vincoli dei diversi ambiti in cui è utilizzato, ma anche abbastanza robusto da mantenere un’identità relativamente persistente nel tempo» (Star e Griesemer, 1989, p. 393).

In termini più generali, la Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 2008, che specifica il *Quadro Europeo delle Qualifiche e dei Titoli*, definisce la competenza come «la capacità di usare in un determinato contesto conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o

personale, esercitabile con un determinato grado di autonomia e responsabilità» (European Parliament and European Council 2008).

Caratteristica delle competenze è quindi quella di essere il risultato di differenti fattori emotivi, cognitivi, relazionali e valoriali. A partire dal concetto di competenze si è sviluppata, nel mercato del lavoro, una distinzione del termine in *hard* e *soft skills*.

Le competenze *hard* fanno riferimento a competenze tecniche e specialistiche indispensabili per svolgere un determinato lavoro, acquisite attraverso l'istruzione, la formazione e l'*expertise* professionale; esse sono perciò osservabili e misurabili e racchiudono al loro interno conoscenze, abilità e capacità cognitive.

Le competenze *soft*, variamente definite *non cognitive skills*, *life skills*, competenze trasversali, competenze socio-emotive, si riferiscono, in termini generali, ad abilità che riguardano sentimenti e comportamenti relativi all'ambito intra e interpersonale. Ciò che accomuna queste formulazioni è il riferimento ad alcune disposizioni relativamente stabili, non misurabili attraverso test di prestazioni cognitive, modificabili attraverso interventi educativi, dipendenti da fattori situazionali e potenzialmente produttive di vari tipi di beni, personali e sociali (Duckworth e Yeager, 2015; Maccarini, 2021). Ancora, ma sempre su questa linea, la definizione di molte di queste competenze come *trasversali* pone l'accento su un insieme di disposizioni, conoscenze, attributi e pratiche che sono state definite, provocatoriamente, anche *wicked competences* (Knight, 2007, p. 2), ossia "competenze volatili", a causa dell'ambivalenza della loro natura, al crocevia tra «un tratto individuale, un oggetto di formazione, un indicatore di valutazione, un risultato di apprendimento, un criterio di selezione» (Biasin e Pacquola, 2019, p. 213). Si tratta infatti di competenze tanto opache da definire, quanto strategiche poiché in stretta prossimità con i registri sociali, relazionali, inter-intra personali e con i repertori cognitivi, non cognitivi e organizzativi (*ibidem*).

Stabilire quindi con precisione che cosa si intenda e quali siano le dimensioni che compongono queste competenze è estremamente complesso (se non impossibile), poiché tali termini non esprimono l'ampiezza e la rilevanza degli aspetti che entrano in gioco nella dimensione relazionale. Inoltre, le diverse definizioni, pur coprendo uno spazio concettuale almeno in parte sovrapponibile, sono espressione di interessi disciplinari e tematici diversi, così come di diverse prospettive di analisi sulla società in generale (Maccarini, 2021) che spesso dipendono dai *framework* epistemologici utilizzati (Folloni e Vittadini, 2016).

Il volume e la ricerca che al suo interno viene presentata non hanno l'obiettivo di ricostruire il vasto dibattito che ne risulta, quanto invece di cercare di definirne contorni e linee di confine molto generali, per poter ragionare su queste competenze nell'ambito della cultura professionale del servizio sociale. Ciò con l'intento di delineare uno sfondo che permetta di cogliere la rilevanza di un insieme specifico e integrato di abilità, conoscenze, atteggiamenti e valori professionali che ne stanno alla base.

Nel tentativo di tratteggiare almeno in parte questi contorni sfumati, una prima distinzione può essere fatta in termini di competenze personali e sociali (Cimatti, 2016). Se per alcuni autori le cosiddette *soft skills* fanno riferimento all'intelligenza emotiva o al quoziente emotivo (QE), in una sorta di contrapposizione con il quoziente intellettivo (QI), altri le definiscono "non cognitive". In realtà, tuttavia, queste competenze non sono affatto estranee all'ambito cognitivo, per varie ragioni. Innanzitutto perché ogni aspetto del funzionamento mentale implica una qualche forma di elaborazione di informazioni, in senso astratto e generale (Duckworth e Yeager, 2015; Kankaraš, 2017; Maccarini, 2021). Inoltre, poiché le teorie dello sviluppo includono tipicamente una dimensione cognitiva, una affettiva e una comportamentale, l'aspetto cognitivo è presente anche nel processo di apprendimento socio-emotivo (Maccarini, 2021). Ad esempio, entrare in relazione con un altro diverso da sé – anche nell'ambito del processo di aiuto – implica la capacità di percepirne e comprenderne la diversità, di interpretarne sentimenti e stati d'animo e le relative espressioni psicologicamente e culturalmente connotate, la capacità di entrare in sintonia (nell'ambito del processo di aiuto, in una relazione empatica) e, infine, la capacità di mettere in atto comportamenti coerenti e sostenerli nel tempo. La connotazione di "non cognitivo" va quindi piuttosto intesa come l'idea che le competenze in questione non sono specificamente legate a un certo tipo di compito da svolgere (*non task specific*), né a determinati ambiti disciplinari (Maccarini, 2021).

All'interno di questo quadro, possiamo allora far corrispondere le competenze personali ad una serie di capacità legate al pensiero (ad esempio, la capacità di elaborare informazioni e di esercitare un giudizio critico), mentre con abilità sociali possiamo fare riferimento a quelle messe in gioco nelle relazioni con le altre persone (ad esempio, la comunicazione, la capacità di ascolto, di negoziazione, di *networking*, di *problem solving*, di *decision making* e l'assertività) (Cimatti, 2016; Pattaro e Setiffi, 2020).

Nella teorizzazione di Daniel Goleman (1995), l'intelligenza emotiva è una meta-abilità, che influisce sull'utilizzo delle proprie capacità, incluse quelle di carattere cognitivo, da parte di un individuo. Riprendendo i concetti sviluppati da Salovey e Mayer (1990), Goleman distingue due categorie di

competenze emotive: le competenze personali e quelle sociali. Le prime si riferiscono alla capacità di saper cogliere i diversi aspetti del proprio mondo emotivo e comprendono la conoscenza di sé, l'autocontrollo e la capacità di motivarsi. Le competenze sociali si riferiscono alla comprensione degli altri e alle modalità della relazione, includendo l'empatia, la comunicazione, la capacità di fare domande e di ascoltare (Goleman, 1995). La caratteristica basilare dell'intelligenza emotiva è quindi l'armonia tra la sfera emozionale e quella razionale e comprende sia fattori intra-personali che inter-personali, non separati tra loro, bensì in forte connessione, poiché la comprensione del proprio stato emotivo facilita la consapevolezza degli stati emotivi altrui e genera una risposta empatica appropriata (Grant *et al.*, 2014).

Un altro riferimento fondamentale, per la sua articolazione e per la sua diffusione, è il modello di personalità *Big Five* (Costa e McCrae, 1992), ampiamente condiviso e fondato su una solida base empirica che, partendo dall'analisi del linguaggio informale utilizzato dalle persone per descrivere se stesse e gli altri, ha identificato le principali caratteristiche di personalità attraverso una struttura a cinque fattori, nella quale i tratti di personalità sono concepiti come costrutti bidimensionali, posti in un continuum, alle cui estremità si trovano caratteristiche opposte (Estroversione *vs* Introversione; Amicalità *vs* Antagonismo, Coscienziosità *vs* Inaffidabilità, Stabilità emotiva *vs* Nevroticismo; Apertura mentale *vs* Chiusura mentale). Sebbene in letteratura non si sia raggiunto un accordo sulle componenti specifiche che definiscono ogni categoria del modello, varie teorizzazioni nel corso del tempo hanno cercato di definire le dimensioni specifiche delle competenze sociali ed emotive e le sottodimensioni che ne descrivono le singole abilità.

Nella versione del *Social and Emotional Big Five*, che si rifà alle ampie teorizzazioni e ricerche nell'ambito della psicologia sociale, dello sviluppo e positiva (Miyamoto, 2016), John e De Fruyt (2015) identificano le seguenti cinque dimensioni e sottodimensioni fondamentali delle abilità socio-emotive, che corrispondono alle cinque dimensioni del modello *Big Five*, al tempo stesso modificandolo:

1. coinvolgimento interpersonale, ovvero l'abilità di interagire con gli altri, che implica la capacità di comunicazione e di costruire e mantenere reti sociali, l'entusiasmo e l'assertività;
2. capacità di collaborazione, come capacità di rafforzare il coinvolgimento personale nelle relazioni, associata a dimensioni quali rispetto, fiducia e cura;
3. regolazione delle emozioni, ossia capacità di affrontare efficacemente l'ansia e di rispondere allo stress, fiducia in sé stessi e nelle proprie possibilità di crescita, autostima e strategie di regolazione delle emozioni;

4. capacità di portare a termine dei compiti, legata all'autodisciplina, alla capacità di organizzazione, all'assunzione di responsabilità e alla gestione dei tempi e degli impegni;
4. apertura mentale, intesa come curiosità intellettuale, immaginazione creativa e interesse per l'estetica, capacità di autoriflessione, autoconsapevolezza e autonomia di giudizio.

Entrando nell'ambito specifico del servizio sociale e delle competenze socio-emotive richieste ai professionisti, Pamela Trevithick (2000), ne evidenzia la difficoltà di definizione, poiché il concetto di *skills* viene utilizzato in modo intercambiabile con altri, quali, ad esempio, intervento, competenza, pratiche e tecniche. Per l'autrice il termine *skill* denota, in senso ampio, il grado di conoscenza, competenza, esperienza e giudizio messo in pratica in una data situazione. A partire dalla constatazione di una lacuna nella letteratura specifica di servizio sociale sull'argomento, presenta quindi circa cinquanta *skills* ritenute fondamentali a questo proposito, tra le quali la capacità di creare un rapporto e stabilire una relazione, l'empatia, la conoscenza di sé, l'intuizione, il saper contenere l'ansia, la capacità di accoglienza, l'*empowerment*, la capacità di negoziazione, la capacità di *advocacy*, l'assertività e la pratica riflessiva. Tali abilità vengono inoltre declinate in tre diversi livelli: le competenze di base, ovvero quelle abilità richieste nella maggior parte degli interventi come, ad esempio, l'empatia o la capacità di instaurare una relazione; le competenze intermedie, necessarie in situazioni particolarmente complesse come, ad esempio, lavorare con persone difficilmente coinvolgibili; e, infine, le competenze avanzate e specialistiche, rivolte a situazioni caratterizzate da problemi complessi, conflitti, ostilità o che, per esempio, richiedono interventi di terapia familiare (Trevithick, 2000).

L'elevata numerosità di competenze che fanno riferimento alla professione restituisce in parte quella che è la corrispettiva varietà di funzioni e ambiti d'azione, dall'area dell'accompagnamento, aiuto e sostegno a persone singole e famiglie; all'area preventiva-promozionale; all'area dalla programmazione, organizzazione, gestione e coordinamento di servizi e di risorse istituzionali e comunitarie; all'area di studio e ricerca (Perino, 2010). Ogni specifico settore di intervento richiama inoltre, per peculiarità, un bagaglio conoscitivo ed esperienziale in parte differenziato, applicato nell'ottica della trifocalità, intesa come attenzione convergente verso i tre elementi persona-comunità-istituzioni (Gui, 2004) e all'interno di una costante evoluzione e dinamicità del contesto sociale e delle conoscenze e competenze professionali per far fronte ai nuovi bisogni emergenti.

Il filo rosso che lega tutti questi aspetti rimane però, insieme alla competenza *hard* relative alla metodologia e alle tecniche specifiche del servizio

sociale, un nucleo di competenze cosiddette *soft*, che ne caratterizzano parimenti e in modo necessario e indissolubile la professionalità e ne costituiscono una sorta di base solida, sopra la quale le competenze tecniche e metodologiche possono trovare stabilità e significato.

Il lavoro sociale è infatti un lavoro di relazione che si esplica nel sostenere e potenziare la capacità di azione naturale delle persone; il concetto stesso di relazione richiama l'idea di circolarità e reciprocità delle parti coinvolte (Folgheraiter, 2007). Se aiutare significa quindi entrare in una logica relazionale, allora per poter agire professionalmente in tale panorama è evidente la centralità delle competenze relazionali (indissolubilmente legate alle competenze socio-emotive di cui si è discusso) quali catalizzatori del processo di aiuto stesso (Cellini e Dellavalle, 2015).

2. La centralità delle competenze socio-emotive nel processo di aiuto di servizio sociale

Alcuni casi studio nell'ambito della sociologia dell'educazione, della psicologia e della pedagogia evidenziano come le diverse dimensioni delle competenze socio-emotive siano fra loro strettamente collegate (Folloni e Vittadini, 2016; Giancola e Viteritti, 2019; Maccarini, 2021).

Lo sviluppo della stabilità emotiva, della coscienza di sé, della capacità relazionale e di cooperazione (per richiamare alcune delle dimensioni delle competenze sociali ed emotive del modello dei *Big Five* – Costa e McCrae, 1992; Caprara *et al.*, 2008; Walton *et al.*, 2023) sono tutte profondamente legate al lavoro dell'assistente sociale e alla sua quotidianità professionale.

Nonostante l'assenza di una classificazione completa e inequivocabile di queste abilità e competenze (Cabiati, 2017), sono ampiamente riconosciute la centralità e lo stretto legame tra empatia, ascolto attivo, fiducia, trasparenza e autoconsapevolezza emotiva (Morrison, 2007; Rollins, 2020; Pattaro e Pavesi, 2023), nel modulare le azioni all'interno del processo di aiuto.

Anche quando si fa riferimento alle competenze comunicative nell'ambito del servizio sociale, è evidente una significativa variabilità dei termini utilizzati, anche a causa della (o grazie alla) vasta base di conoscenze da cui il lavoro sociale attinge: *microskills*, competenze interpersonali, competenze legate alla conduzione del colloquio sono spesso utilizzate in alternativa (Munford e Sanders, 2016).

Parlare di comunicazione significa riferirsi ad un'attività eminentemente sociale: socialità e comunicazione, sebbene costituiscano due dimensioni distinte, sono intrinsecamente interdipendenti, in un andamento a spirale senza

fine (Anolli, 2012), poiché la comunicazione è alla base dell'interazione sociale e delle relazioni interpersonali e, nel servizio sociale, fondamento per una adeguata relazione con le persone che vi accedono. Allo stesso tempo, comunicazione è anche partecipazione, ovvero uno scambio di significati e di specifici sistemi di segnalazione e regole condivise dagli interlocutori, oltre che un'attività cognitiva, ossia una profonda connessione con i processi mentali superiori e con il pensiero. Parimenti, la comunicazione è interconnessa all'azione; ogni atto comunicativo ha infatti effetto sulle dinamiche di scambio dei partecipanti, che si trovano, di conseguenza, all'interno di un processo di reciproca influenza (Anolli, 2012).

Si tratta quindi di competenze che aiutano gli assistenti sociali a stabilire e mantenere l'empatia, comunicare in modo efficace sia verbalmente che attraverso il registro non verbale, stabilire il contesto e lo scopo del processo di aiuto, condurre un colloquio, ascoltare attivamente, identificare la natura del problema, porre domande, intervenire e rispondere in modo appropriato (Harms, 2015). È chiaro quindi come le competenze comunicative intese in questo senso siano strettamente legate, in modo inestricabile e non distinguibile, alle competenze socio-emotive.

Nella prospettiva delle persone che si rivolgono ai servizi, le ricerche evidenziano come vengano apprezzati i professionisti accoglienti, empatici, rispettosi, che dimostrano di saper ascoltare e comprendere (Ingram, 2013; Kam, 2020; Munford e Sanders, 2016; Reith Hall e Montgomery, 2022). Inoltre, una comunicazione efficace, propositiva, riflessiva e rispondente ai bisogni comunicativi dell'altro, che facilita l'identificazione, lo sviluppo e il raggiungimento degli obiettivi condivisi, consente di creare relazioni costruttive e migliora i risultati del lavoro sociale (Munford e Sanders, 2016; Sicora, 2017; Healy, 2018).

In mancanza di un adeguato sviluppo di queste competenze, le azioni professionali rischiano di rivelarsi poco efficaci e anche gli strumenti di gestione dello stress del professionista possono non agire correttamente (Ruiz-Fernández *et al.*, 2021). Al contrario, le competenze relazionali risultano frequentemente associate a capacità di giudizio e a capacità decisionali efficaci, al mantenimento della motivazione della persona al cambiamento e allo sviluppo di una relazione di fiducia, con positive ripercussioni nell'efficacia dell'intervento professionale. Emerge inoltre come la presenza di buone competenze relazionali nel professionista possa favorire le sue capacità di adattamento e resilienza, una maggiore soddisfazione e benessere personali e una migliore qualità delle relazioni sociali e delle prestazioni lavorative (Grant e Kinman, 2011; Grant *et al.*, 2014; Peña-Sarrionandia *et al.*, 2015; Bertotti, 2016), dando luogo a pratiche di cui si avvantaggiano tutte quelle

componenti della professionalità che predicono il successo dell'organizzazione (Cunti, 2012).

Anche il modello dell'intelligenza emotiva di Goleman (1995) diventa evocativo in termini di lavoro sociale, poiché i principi alla base di questo modello richiamano la necessità di un equilibrio tra relazione e metodologia, volto alla promozione di una loro complementarità e coesistenza (Ingram, 2013).

Sul fronte delle emozioni, infatti, il lavoro sociale è stato definito un «*emotionally demanding work*» (Dwyer, 2007), proprio per le implicazioni emotive che la relazione con le persone suscita. A partire da questa prospettiva, alcuni autori sostengono come alla capacità di identificare le proprie e altrui risposte emotive alla situazione debba essere riconosciuta e valutata un'importanza pari a quella delle procedure metodologiche, poiché si tratta di un elemento essenziale per raccogliere informazioni e “stare” nella relazione in modo efficace (Howe, 2008; Ingram, 2013; Healy, 2018).

Sono infatti molteplici le ragioni che rimandano a questa importanza. Le emozioni hanno infatti una grande influenza sulla comunicazione, modellando pensieri, sentimenti e comportamenti, talvolta in modo difficile da regolare sia per sé che per gli altri. Inoltre, gli assistenti sociali spesso gestiscono il processo di aiuto con persone che si trovano ad affrontare situazioni che implicano forti risposte emotive, che veicolano a loro volta importanti informazioni per comprenderne i bisogni e le prospettive (Healy, 2018). Non da ultimo, se le capacità relazionali possono essere considerate “ricettive” (Blandino, 1996), cioè non dipendono esclusivamente dall'apprendere una tecnica, quanto dalla capacità di riflettere e rimanere in contatto con i propri sentimenti ed emozioni e con quelli dell'interlocutore (Cellini e Dellavalle, 2015), è fondamentale che il professionista sappia accogliere, contenere e gestire gli effetti emotivi che caratterizzano l'interazione.

Sebbene anche questa dimensione risulti quindi centrale, spesso nella pratica professionale, ma anche nella ricerca, essa viene trascurata o ridotta al solo aspetto relativo alla comprensione delle emozioni dell'altro.

Secondo Healy (2018) ciò è dovuto in parte all'enfasi sulla razionalità, che ha, soprattutto in passato, ostacolato l'inserimento a pieno titolo delle emozioni all'interno del procedimento metodologico; in parte, la loro marginalizzazione è dovuta anche all'ascesa di un managerialismo che si concentra sul raggiungimento di obiettivi e risultati a scapito delle dimensioni relazionali della pratica. Di conseguenza, spesso a livello organizzativo le emozioni non vengono utilizzate come patrimonio di conoscenza e repertorio di azione collettivo, demandando la loro regolazione ad una responsabilità individuale correlata alla performance lavorativa, anziché alla capacità

dell'organizzazione di orientare e promuovere anche questa dimensione come parte integrante della pratica professionale e del benessere del lavoratore (che può a sua volta ripercuotersi sull'efficacia dell'azione professionale (Bellè *et al.*, 2014; Pattaro e Zannoni, 2021).

Su questo fronte le ricerche presenti, soprattutto in ambito internazionale, evidenziano invece la capacità delle emozioni di essere fonte di informazione e conoscenza (Morrison, 2007; Sicora, 2021a; 2021b; 2022), con effetti positivi sul miglioramento dei processi valutativi e decisionali (Ingram, 2013; Grant *et al.*, 2014; Kanasz e Zieliska, 2017), su una maggiore flessibilità delle abilità di negoziazione e sullo sviluppo di maggiore fiducia, ottimismo e cooperazione (Grant *et al.*, 2014). Inoltre, facendo ricorso al concetto di *emotional labor* (Hochschild, 1979; 1983), tali ricerche aprono la riflessione sulle possibili strategie di gestione dell'impatto emotivo della professione (Moesby-Jensen e Nielsen, 2015; Pattaro e Zannoni, 2021), poiché la riflessione sulle emozioni, in una prospettiva di intelligenza emotiva (Salovey e Mayer, 1990; Goleman, 1995; Howe, 2008) e di agilità emotiva (David, 2016), contribuisce significativamente al benessere degli operatori sociali e alla qualità del loro intervento (Grootegoed e Smith, 2018; Sicora, 2021b: 2022).

Se tutte le competenze di cui abbiamo fin qui parlato fanno riferimento ad un insieme di disposizioni interne, atteggiamenti, qualità o capacità anche personali, si pone a questo proposito la questione dell'apprendimento. In questo ambito specifico, infatti, «l'apprendimento socio-emotivo si definisce come il processo attraverso cui bambini e adulti acquisiscono e applicano efficacemente la conoscenza, gli atteggiamenti e le competenze necessarie a comprendere e gestire le emozioni, a porsi e a conseguire obiettivi positivi, a sentire e manifestare empatia per gli altri, a stabilire e mantenere relazioni positive e a prendere decisioni responsabili» (Weissberg *et al.*, 2015, p. 8).

Ciò richiama la formazione, in un processo di *lifelong learning* inteso come un percorso riflessivo (Frost, 2001; Schön, 1993), di realizzazione professionale e personale (Dunlap e Grabinger, 2003).

È evidente infatti che nella costruzione di tutte queste competenze la formazione, prima di base e poi continua, svolge un ruolo centrale, soprattutto in un'epoca caratterizzata da modelli di innovazione sociale ed economica costruiti sulla conoscenza (Folgheraiteir, 2004; Pattaro e Setiffi, 2014) e alla luce del necessario riadattamento delle conoscenze e delle competenze in un quadro di forte mutamento socio-culturale, dovuto anche (ma ovviamente non solo) alla fase della pandemia e della post emergenza.

3. Dalla riflessività alla formazione e viceversa

In stretta relazione con quanto attiene alle competenze socio-emotive e relazionali, è evidente quindi che se, da un lato, conoscenze e competenze acquisite nel corso della formazione e dell'esperienza costituiscono lo sfondo, il contesto e l'obiettivo dell'azione del professionista, dall'altro, le sue modalità di intervento non sono mai slegate e dissociate completamente dal suo modo di essere e dal suo operare sulla base di una serie di premesse che determinano la sua percezione della realtà, esito di un'enorme gamma di esperienze (Watzlawick *et al.*, 1971).

Ciò implica la necessità di ricorrere continuamente all'attivazione di una pratica riflessiva fondata sulla ricerca del significato che orienta l'azione e porta il professionista ad entrare nelle situazioni riconnettendo il mondo della teoria con quello della pratica.

In questo contesto allora, la conoscenza di sé e delle proprie dimensioni emotivo affettiva, valoriale e relazionale è un elemento indispensabile per permettere al professionista di essere consapevole delle sue reazioni e di distinguere ciò che appartiene alla sua sfera personale da ciò che attiene invece a quella professionale (Riva, 2010; Cellini e Dellavalle, 2015), trovando gli strumenti per gestire le risonanze emotive interiori, che, se correttamente codificate, sono utili a comprendere le informazioni non esplicite che la relazione di aiuto veicola.

Riflessività e formazione continua consentono quindi all'assistente sociale non solo di rileggere con mezzi più adeguati e aggiornati la realtà nella quale è immerso, ma anche sé stesso (Shön, 1993; Sicora, 2005), facilitando, secondo la prospettiva dell'apprendimento trasformativo (Mezirow, 2016), la rilettura dei processi e dei contenuti dell'esperienza professionale e ridefinendo le competenze in una prospettiva capacitante (Sen, 1999; Colombo, 2010; Lodigiani, 2010; Visentin, 2016).

Inoltre, l'assistente sociale è, tra le professioni di aiuto, quella che maggiormente si colloca in una posizione di "prima linea" nella gestione delle emergenze sociali e nella risposta a bisogni in continuo mutamento. Questo aspetto si è reso ancor più evidente nella fase legata all'emergenza Covid (e continua per alcuni versi nel post emergenza), anche per quanto riguarda il versante relazionale, comunicativo ed emotivo della professione, laddove il servizio sociale si è trovato in particolare a dover rivedere le modalità del suo rapporto con le persone e quelle legate alle interazioni tra colleghi (Sanfelici *et al.*, 2020; Mascagni e Valzania, 2023; Pattaro e Panicieri, 2023). Si è trattato quindi di una circostanza in cui l'esercizio di riflessività degli assi-

stenti sociali è stato ulteriormente messo alla prova, “costringendo” gli operatori ad azzardare azioni nuove prima ancora di disporre con certezza di teorie nuove e a dover mettere in campo il proprio sapere tacito – anche nel campo della relazione – ancor prima di poterlo esplicitare con chiarezza (Gui, 2020).

In questa prospettiva, la preparazione di un assistente sociale e il suo approccio alle dinamiche comunicative, relazionali ed emotive della professione, lungi dal terminare con la conclusione del percorso formativo accademico, prosegue nella prospettiva del *lifelong learning*, contemplando percorsi di formazione continua, ma anche altre attività, in spazi formali e informali, che possono presentare una valenza anche formativa, come ad esempio, la supervisione professionale nella sua forma di *educational supervision* (Burgalassi e Tilli, 2018), oltre che la supervisione di sostegno (Allegrì, 2023); lo sviluppo di percorsi di riflessività condivisa, più o meno informali, tra professionisti (Cabiati, 2021; Ruiz-Fernández *et al.*, 2021; Sicora, 2021a; 2021b), anche nell’ottica del *transformative learning* (Fabbri e Romano 2018); la creazione di spazi di confronto e di riflessività intra-professionale, come nell’altervisione (Gui, 2018).

4. La ricerca

Nonostante una certa convergenza teorica, non sono tuttavia numerose le ricerche empiriche, soprattutto di tipo qualitativo, che hanno esplorato la prospettiva degli assistenti sociali su questi temi (Herland, 2021; Ruiz-Fernández *et al.*, 2021).

L’importanza della ricerca, quale parte integrante della professione e del suo sviluppo, risiede nel dialogo tra teoria e prassi, tra conoscenza e azione, volto allo sviluppo di strumenti e strategie indispensabili per l’operatività e rappresenta anche la possibilità di rispondere al bisogno di riflessività, sapere, visibilità e valorizzazione della professione (Pattaro e Segatto, 2021). Se la professione dell’assistente sociale può essere considerata «una pratica per molti versi analoga alla ricerca scientifica» (Fargion, 2009, p. 115), essa ha quindi anche la finalità di portare alla luce un sapere utile all’azione. Indagare la tematica delle competenze socio-emotive dal punto di vista dei professionisti si traduce allora nell’opportunità di comprendere quali di queste gli assistenti sociali identifichino come fondamentali e come le traducano nella pratica attraverso diversi strumenti, più o meno formalizzati. Significa inoltre partire dalla prospettiva di coloro che quotidianamente si trovano ad “abitare” interazioni e relazioni di aiuto sempre più complesse per cercare di

comprendere, o per lo meno di rilevare, eventuali criticità, ma anche risorse e punti di forza in questo ambito e le possibili azioni di supporto ai professionisti in vista del miglioramento della loro azione professionale e del loro benessere lavorativo.

È da questi presupposti che prende il via la ricerca presentata in questo volume.

4.1. Gli obiettivi

La ricerca si pone l'obiettivo generale di comprendere esperienze, vissuti e punti di vista delle/gli assistenti sociali rispetto alle dimensioni chiave degli aspetti relazionali, comunicativi ed emotivi della professione e le loro aspettative, atteggiamenti e bisogni in merito alla formazione continua su questi temi. Tale obiettivo si presta a favorire il confronto sull'esperienza attraverso l'individuazione, l'analisi e la messa in comune di esperienze e pratiche operative, oltre che di elementi utili per la progettazione di occasioni formative future.

L'obiettivo generale si declina nei seguenti obiettivi specifici, volti a rilevare:

- le definizioni e il ruolo attribuito dagli assistenti sociali ai principali aspetti delle dinamiche relazionali ed emotive all'interno della relazione professionista-persona beneficiaria dell'intervento (in particolare in relazione ai temi chiave relativi ad empatia, giusta distanza, fiducia e alle strategie di gestione delle emozioni);
- le possibili criticità connesse a tali aspetti nel corso dell'azione professionale;
- il ruolo attribuito alla formazione sulle competenze socio-emotive e relazionali inerenti alla professione;
- le esigenze formative e di supporto all'azione professionale e le modalità auspiccate;
- un ulteriore obiettivo riguarda la rilevazione delle opinioni dei professionisti in merito ad eventuali spunti di innovatività delle pratiche e degli interventi sperimentati in seguito alla fase di emergenza dovuta alla pandemia.

Gli obiettivi sono stati perseguiti utilizzando una metodologia di tipo qualitativo o, secondo approcci epistemologici più recenti, non-standard (Marradi, 1996; Nigris, 2003), che non definisce categorie di risposta a priori, ma piuttosto le crea a partire dalle rappresentazioni degli intervistati.

La motivazione di questa scelta deriva dalla volontà di studiare la realtà nel suo quotidiano svolgersi, cercando di cogliere la complessità dei significati e la profondità delle situazioni, concentrandosi su opinioni, stati d'animo, motivazioni ed argomentazioni in modo più profondo e attribuendo un ruolo centrale a vissuti ed esperienze personali (Nigris, 2003).

Si è optato quindi per tale metodologia pensando che essa potesse permettere di portare alla luce alcune tematiche emergenti riguardo alla definizione della dimensione socio-relazionale nella pratica professionale dell'assistente sociale e fornire eventuali indicazioni utili ad una riflessione sul tema in termini di azioni di sviluppo e di sostegno in questo ambito.

4.2. Lo strumento

Lo strumento di rilevazione consiste in un'intervista di tipo misto (semi-strutturata con punti-traccia di carattere non direttivo – Bichi, 2007; Nigris, 2018), strumento che risulta particolarmente adatto ad incontrare la necessità della ricerca, essendo una forma di intervista flessibile e centrata sul percorso di esperienza del soggetto. Questa tipologia di intervista lascia infatti agli intervistati ampia libertà di espressione, permettendo contemporaneamente al ricercatore di focalizzarsi sugli aspetti più significativi rispetto al tema oggetto di analisi (Bichi, 2007).

L'intervista ha approfondito in particolare alcuni nodi:

- il percorso formativo e le esperienze professionali;
- la descrizione della professione e delle competenze comunicative e relazionali necessarie;
- i principali aspetti delle dinamiche relazionali ed emotive all'interno della relazione del professionista con la persona utente (empatia, giusta distanza, fiducia);
- la dimensione emotiva della professione, i significati che le vengono attribuiti e le modalità con cui questa dimensione viene vissuta e gestita nella quotidianità professionale;
- la dimensione organizzativa riguardo il ruolo che le organizzazioni assumono nello sviluppo e sostegno delle competenze comunicative e relazionali della professione e nella gestione/supporto della dimensione emotiva;
- i cambiamenti sperimentati durante la fase di emergenza e gli eventuali spunti di innovatività delle pratiche e degli interventi;
- il significato della riflessività;

- il significato della formazione su questi temi, le esigenze formative e di supporto all’azione professionale e le modalità auspiccate;
- infine, l’ultima domanda ha dato spazio alle/gli intervistate/i per aggiungere eventuali ulteriori considerazioni o riflessioni sui temi affrontati durante l’intervista.

4.3. *Le/gli intervistate/i*

La strategia di campionamento, coerentemente con i fini dell’indagine, è stata di tipo non probabilistico. Le/gli intervistati sono stati individuate/i, attraverso una strategia di scelta ragionata, nel territorio di riferimento della ricerca, includendo i professionisti che operano nei diversi settori di intervento propri del servizio sociale nelle diverse province della regione Veneto. La scelta ha considerato alcune caratteristiche ritenute essenziali per gli obiettivi cognitivi della ricerca (Martire *et al.*, 2023). In questo caso, la strategia ha risposto alla necessità di vedere rappresentati i principali ambiti organizzativi, con le conseguenti specificità legate all’intervento, in cui gli assistenti sociali svolgono la loro azione professionale – Comuni; servizi specialistici; privato sociale e strutture per anziani) – e le principali caratteristiche del target e del relativo ciclo di vita delle persone a cui la loro azione è rivolta (minori e famiglie; adulti; anziani e trasversale).

Questa scelta ha risposto alla necessità di raccogliere esperienze professionali e riflessioni che, pur nate e sviluppatasi in differenti contesti e facendo probabilmente ricorso a metodi di intervento non sempre uniformi, hanno in comune uno stesso contesto territoriale, che risponde ad una stessa organizzazione dal punto di vista sociosanitario.

Tutte/i le/gli intervistate/i sono state contattate/i telefonicamente o per e-mail ed è stato successivamente fissato un appuntamento per la realizzazione dell’intervista, condotta da intervistatrici appositamente formate all’utilizzo dello strumento. Le interviste sono state realizzate nel periodo compreso tra giugno e dicembre 2023.

A tutte/i le/i professioniste/i contattate/i è stata inviata una lettera di presentazione della ricerca; prima dell’inizio dell’intervista sono stati ulteriormente spiegati obiettivo e metodo ed è stato ottenuto il consenso informato¹.

¹ La ricerca ha avuto parere positivo da parte del Comitato Etico del Dipartimento di Scienze Politiche e Studi Internazionali dell’Università di Padova in data 19 maggio 2023.

Sono state quindi realizzate un totale di 50 interviste ad altrettante/i professioniste/i operanti in quattro diversi settori: comune (20); servizi specialistici (20); realtà di privato sociale (5) e residenze per anziani (5). Rispetto all'area di intervento, 36 professioniste/i operano in un servizio strutturato per area (17 con minori e famiglie; 19 con adulti e anziani), mentre 14 in un servizio trasversale, rivolto cioè a tutte le possibili fasce di utenza.

Per quanto riguarda il genere, la proporzione tra intervistate e intervistati (45 donne e 5 uomini) corrisponde all'incirca (sebbene in modo leggermente sovrastimato) a quella delle/gli scritte/i all'Ordine degli Assistenti Sociali (CNOAS, 2022), che in Veneto, al 30.09.2022 ammontano a 3.308, suddivisi tra 3090 donne e 218 uomini. Le professioniste iscritte all'Ordine Regionale rappresentano quindi circa il 93,5% del totale degli iscritti, a fronte del 6,5% circa dei colleghi uomini. Si tratta di una proporzione che si ripropone, in modo pressoché stabile nel tempo, anche a livello nazionale (CNOAS, 2022), evidenziando una netta declinazione tradizionalmente e prevalentemente al femminile di questa professione. Data l'assoluta prevalenza di professioniste donne tra coloro che hanno partecipato alla ricerca, come già indicato nell'introduzione, si è scelto di qui in poi di utilizzare il femminile per riferirsi a tutte/i coloro che hanno risposto all'intervista.

In relazione all'età, 17 professioniste hanno meno di 35 anni; 14 da 36 a 45 anni; 13 da 46 a 55; e infine, 6 hanno più di 55 anni. Per quanto riguarda l'anzianità professionale, 13 intervistate esercitano da meno di 5 anni; 8 da un periodo che va da 6 a 10 anni; altri 8 da 11 a 15 anni e 21 hanno un'esperienza di oltre 15 anni.

Gran parte di loro è in possesso del titolo di studio magistrale (36); tra coloro che sono in possesso del titolo triennale (13), molte hanno successivamente frequentato master universitari di primo livello; una intervistata ha il diploma di scuola diretta a fini speciali per assistenti sociali.

4.4. L'analisi dei risultati; suggestioni e limiti della ricerca

Per fare emergere le dimensioni rappresentazionali obiettivo della ricerca, si è fatto ricorso ad un'analisi ermeneutica del contenuto.

La costruzione del corpus delle interviste è stata realizzata attraverso la trascrizione *verbatim* delle interviste audio registrate. Le trascrizioni sono state poi sottoposte ad un'analisi tematica (Kohler Riessman, 2008) con l'ausilio del software WEFT-QDA, ricorrendo ad una costruzione progressiva, incrementale e condivisa delle categorie: progressiva perché, coerentemente

con l'approccio non standard, la categorizzazione inizia fin dalla prima intervista; incrementale perché l'albero categoriale si espande e si raffina fino all'ultima intervista analizzata; condivisa perché ciascuna/o delle ricercatrici e dei ricercatori ha lavorato in autonomia, confrontando di volta in volta le categorie emergenti (Nigris, 2018).

L'albero delle categorie per l'analisi tematica si è composto di 10 macro-categorie, suddivise al loro interno in altre sottocategorie, come segue:

1. Competenze comunicative
 - a. Ascolto
 - b. Gestione di sé nella relazione
 - c. Comunicazione con i professionisti
 - d. Comunicazione scritta
2. Empatia
 - a. Dimensioni dell'empatia
 - b. Dinamica aspetti personali/aspetti professionali
3. Giusta distanza
 - a. Giusta distanza come confine professionale
 - b. Personalizzazione ed equilibrio flessibile
4. Fiducia
 - a. Elementi definitivi
 - b. Fiducia come reciprocità
 - c. Criticità
 - d. Elementi che contribuiscono a costruire la fiducia
5. Emozioni
 - a. Emozioni e stati d'animo positivi
 - b. Emozioni e stati d'animo difficili
6. Strategie di gestione delle emozioni
 - a. Strategie di ribalta
 - b. Strategie di retroscena
7. Organizzazione e competenze socio-emotive
 - a. Aspetti organizzativi, strutturali e di processo
 - b. Cultura organizzativa e cultura delle emozioni
8. Pandemia e post pandemia
 - a. Senso di vicinanza con le persone
 - b. Attivazione dei beneficiari
 - c. Impoverimento delle relazioni sociali
 - d. Strategie innovative
9. Formazione
 - a. Formazione fruita
 - b. Utilità percepita

- c. Aspettative e prospettive
10. Supervisione
- a. Supervisione come mancanza e come speranza
 - b. Gruppo di lavoro e supervisione.

Il commento delle analisi tematiche è oggetto del lavoro di tutti i capitoli che seguono.

Il limite insito nella ricerca dipende dalla sua natura esplorativa e in particolare, dal numero modesto di soggetti che vi hanno partecipato, oltre che dalla circoscritta area territoriale in cui è stata svolta. Se, chiaramente, muovendosi nel campo della ricerca non standard, l'insieme empirico di riferimento non consente alcuna rappresentatività statistica, esso è tuttavia stato costruito attraverso un percorso a scelta ragionata al fine di offrire una «rappresentatività sostantiva» (Bichi, 2002), di essere cioè teoricamente rappresentativo della categoria di situazione (Bertaux, 2003) oggetto di studio.

I suoi risultati possono perciò contribuire alla riflessione in un ambito di studio ancora poco indagato empiricamente e mettere in luce alcune tematiche emergenti, oltre che costituire un interessante percorso per successivi approfondimenti.

Riferimenti bibliografici

- Allegri E. (2023), *Supervisione e servizio sociale*, Carocci, Roma.
- Anolli L. (2012), *Fondamenti di psicologia della comunicazione*, il Mulino, Bologna.
- Banks S. (2013), *Negotiating personal engagement and professional accountability: Professional wisdom and ethics work*, «European Journal of Social Work», 16(5), pp. 587-604.
- Bellè E., Bruni A., Poggio B. (2014), *L'emozionalità al lavoro: tra "emotional labour" e "sentimental work"*, «Rassegna Italiana di Sociologia», 4, pp. 651-676.
- Bertaux D. (2003), *Racconti di vita. Una prospettiva etnosociologica*, FrancoAngeli, Milano.
- Bertotti T. (2016), *Decidere nel servizio sociale. Metodo e riflessioni etiche*, Carocci, Roma.
- Bertotti T., Fazzi L., Rosignoli A. (2021), *Il servizio sociale: le competenze chiave*, Carocci, Roma.
- Biasin C., Pacquola M., (2019), *Riconoscere e formalizzare le competenze trasversali nelle attività professionali e artigianali: esperienze italiane a confronto*, «Form@re – Open Journal per la formazione in rete», 19(2), pp. 211-224.
- Bichi R. (2002), *L'intervista biografica*, Vita e Pensiero, Milano.
- Bichi R. (2007), *La conduzione delle interviste nella ricerca sociale*, Carocci, Roma.
- Bissolo G., Fazzi L., Gianelli M.V. (2015), *Relazioni di cura*, Carocci, Roma.

- Blandino G. (1996), *Le capacità relazionali. Prospettive psicodinamiche*, Utet, Torino.
- Burgalassi M., Tilli, C. (2018), *La supervisione professionale nel servizio sociale: gli elementi definitivi della questione e una ricognizione sulla situazione italiana*, «Autonomie locali e servizi sociali», 1, pp. 105-122.
- Cabiati E. (2017), *Social work education: The Relational way*, «Relational social work», 1(1), pp. 61-79.
- Cabiati E. (2021), *Social workers helping each other during the COVID-19 pandemic: Online mutual support groups*, «International Social Work», 64(5), pp. 676-688.
- Caprara G.V., Vecchione M., Barbanelli C., Borgogni L., (2008), *BFQ-2: Big Five Questionnaire-2*, Giunti Organizzazioni Speciali, Firenze.
- Cellini G., Dellavalle M. (2015), *Il processo di aiuto del servizio sociale. Prospettive metodologiche*, Giappichelli Editore, Torino.
- Cimatti B., (2016), *Definition, development, assessment of soft skills and their role for the quality of organizations and enterprises*, «International Journal for quality research», 10(1), pp. 97-130.
- CNOAS (Consiglio Nazionale Ordine Assistenti Sociali) (2020), *Codice Deontologico dell'assistente sociale*, <https://cnoas.org/wp-content/uploads/2020/03/Il-nuovo-codice-deontologico-dellassistente-sociale.pdf>.
- CNOAS (Consiglio Nazionale Ordine Assistenti Sociali) (2022), *Assistenti sociali iscritti all'Albo professionale al 30.09.2022*, <https://cnoas.org/wp-content/uploads/2022/10/2022-Assistenti-sociali-iscritti-allAlbo-professionale-al-30-settembre.pdf>.
- Colombo M. (2010), *Challenges of the capability paradigm in a local adult education system*, «Italian Journal of Sociology of Education», 3, pp. 79-97.
- Costa P.T., McCrae R.R. (1992), *Revised NEO Personality Inventory (NEO PI-R) and NEO FiveFactor Inventory (NEO-FFI)*, Psychological Assessment Resources, Odessa.
- Cunti A. (2012), *Le competenze socio-emotive nelle professionalità della cura. Una ricerca esplorativa relativa al personale infermieristico*, «Educational reflective practices», 1, pp. 140-154.
- David S. (2016), *Emotional Agility: Get Unstuck, Embrace Change and Thrive in Work and Life*, Penguin, London.
- Duckworth A.L., Yeager D.S. (2015), *Measurement Matters: Assessing Personal Qualities Other Than Cognitive Ability for Educational Purposes*, «Educational Researcher», 44(4), pp. 237-251.
- Dunlap J.C., Grabinger S. (2003), *Preparing students for lifelong learning: A review of instructional features and teaching methodologies*, «Performance Improvement Quarterly», 16(2), pp. 6-25.
- Dwyer S. (2007), *The emotional impact of social work practice*, «Journal of Social Work Practice», 21(1), pp. 49-60.
- European Parliament and European Council (2008), *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the Establishment of the European Qualifications Framework for Lifelong Learning*, «Official Journal of the European Union», 6 May, C 111/1-7.
- Fabbri L., Romano A. (2018), *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*, Carocci, Roma.

- Fargion S. (2006), *Tra arte e scienza: l'autonomia e i contenuti del servizio sociale*, «Studi Zancan», 4, pp. 31-58.
- Fargion S. (2009), *Il servizio sociale. Storia, temi e dibattiti*, Laterza, Roma.
- Folgheraiter F. (2004), *Il servizio sociale postmoderno. Modelli emergenti*, Erickson, Trento.
- Folgheraiter, F. (2007), *Relational social work: Principles and practices*, «Social Policy and Society», 6, pp. 265-274.
- Folloni G., Vittadini G., (2016), “Capitale umano, character, sviluppo”, in G. Vittadini (a cura di), *Far crescere la persona. La scuola di fronte al mondo che cambia*, Fondazione Sussidiarietà-Itaca, Milano.
- Frost N. (2001), *Professionalism, change and the politics of lifelong learning*, «Studies in Continuing Education», 23(1), pp. 5-17.
- Giancola O., Viteritti A. (2019), *Le competenze nello spazio globale dell'educazione. Discorsi, modelli e misure*, «Scuola democratica, Learning for Democracy», 1, pp. 1-40.
- Goleman D. (1995), *Emotional intelligence*, Bantam, New York.
- Grant L., Kinman G. (2014), *Emotional Resilience in the Helping Professions and how it can be Enhanced*, «Health and Social Care Education», 3(1), pp. 23-34.
- Grant L., Kinman G., Alexander K. (2014), *What's All this Talk About Emotion? Developing Emotional Intelligence in Social Work Students*, «Social Work Education», 33(7), pp. 874-889.
- Grootegoed E., Smith M. (2018), *The emotional labour of austerity: How social workers reflect and work on their feelings towards reducing support to needy children and families*, «The British Journal of Social Work», 48(7), pp. 1929-1947.
- Gui L. (2004), *Le sfide teoriche del servizio sociale: i fondamenti scientifici di una disciplina*, Carocci, Roma.
- Gui L. (2018), *Altevisione. Un metodo di costruzione condivisa del sapere professionale nel servizio sociale*, FrancoAngeli, Milano.
- Gui L. (2020), “Spiazzamento e apprendimento dall'esperienza in tempo di Covid” in M. Sanfelici, L. Gui, S. Mordeglia (a cura di). *Il servizio sociale nell'emergenza Covid-19*, FrancoAngeli, Milano.
- Harms L. (2015), *Working with people: Communication skills for reflective practice*, Oxford University Press, Oxford.
- Healy K. (2018), *The skilled communicator in social work: The art and science of communication in practice*, Palgrave, London.
- Herland M.D. (2021), *Emotional intelligence as a part of critical reflection in social work practice and research*, «Qualitative Social Work», 0(0), pp. 1-17.
- Hochschild A.R. (1979), *Emotion Work, Feeling Rules and Social Structure*, «American Journal of Sociology», 85(3), pp. 551-575.
- Hochschild A.R. (1983), *The Managed Heart. Commercialization of Human Feeling*, University of California Press, Los Angeles.
- Howe D. (2008), *The Emotionally Intelligent Social Worker*, Palgrave Macmillan, Basingstoke.
- Howe D. (2013), *Empathy: What it is and why it matters*, Palgrave Macmillan, Hampshire, UK.

- Ingram R. (2013), *Locating emotional intelligence at the heart of social work practice*, «The British Journal of Social Work», 43(5), pp. 987-1004.
- John O.P., De Fruyt F. (2015), *Education and Social Progress, Framework for the Longitudinal Study of Social and Emotional Skills in Cities*, Oecd Publishing, Paris.
- Kanasz T., Zielińska I. (2017), *Emotional Labour of the Polish Social Workers: The Study in Sociology of Emotions*, «Polish Sociological Review», 3, pp. 351-365.
- Kankaraš M. (2017), *Personality matters: Relevance and assessment of personality characteristics*, OECD Education Working Papers, 157, OECD Publishing.
- Knight P. (2007), *Fostering and assessing 'wicked' competences*, Open University, Milton Keynes.
- Kohler Riessman C. (2008), *Narrative methods for the human sciences*, Sage, Thousand Oak, CA.
- Lodigiani R. (2010), *Recalibrating lifelong learning and active citizenship: implications drawn from the capability approach*, «Italian Journal of Sociology of Education», 3, pp. 59-78.
- Lusardi R., Tomelleri S. (2017), *Gli ibridi professionali: le culture professionali alla prova dell'integrazione socio-sanitaria*, «Salute e Società», XVI, 3, pp. 11-31.
- Maccarini A.M. (a cura di) (2021), *L'educazione socio-emotiva. Character skills, attori e processi nella scuola primaria*, il Mulino, Bologna.
- Marradi A. (1996), "Due famiglie e un insieme", in C. Cipolla, A. De Lillo (a cura di), *Il sociologo e le sirene. La sfida dei metodi qualitativi*, FrancoAngeli, Milano.
- Martire F., Parra Saiani P., Cataldi S. (2023), *La ricerca sociale e le sue pratiche*, Carocci, Roma.
- Mascagni G., Valzania A. (2022), *Pandemia, servizi sociali e nuove priorità: il caso della Toscana*, «Autonomie locali e servizi sociali», 3, pp. 443-458.
- Mayer, J.D., Salovey P. (1997). "What is emotional intelligence?", in P. Salovey, D. Sluyter (Eds), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*, Basic Books, New York.
- Mezirow J. (2016), *La teoria dell'apprendimento trasformativo: imparare a pensare come un adulto*, Cortina, Milano.
- Miyamoto K., (2016), *The powers of fostering social and emotional skills*, «Sociologia e Politiche Sociali», 2, pp. 52-70.
- Moesby-Jensen C.K., Nielsen H.S. (2015), *Emotional labor in social workers' practice*, «European Journal of Social Work», 18(5), pp. 690-702.
- Morrison T. (2007), *Emotional Intelligence, Emotion and Social Work: Context, Characteristics, Complications and Contribution*, «British Journal of Social Work», 37, pp. 245-263.
- Munford R., Sanders J. (2016), *Understanding service engagement: Young people's experience of service use*, «Journal of Social Work», 16(3), pp. 283-302.
- Nigris D. (2003), *Standard e non-standard nella ricerca sociale. Riflessioni metodologiche*, FrancoAngeli, Milano.
- Nigris D. (2018), "Il disegno della ricerca: approccio comparativo e analisi delle interviste", in C. Pattaro, D. Nigris (a cura di), *Le sfide dell'aiuto. Assistenti sociali nel quotidiano dell'immigrazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Pattaro C., Panicieri M. (2023), *Dentro l'emergenza. La quotidianità della professione nei servizi sociali comunali in tempo di pandemia: una ricerca esplorativa*

- nel territorio del Friuli Occidentale, «La Rivista di servizio sociale», LXIII, 2, pp. 42-54.
- Pattaro C., Pavesi N. (2023), *L'empatia nella pratica del servizio sociale. Una ricerca qualitativa*, «Studi di Sociologia», 4, pp. 331-344.
- Pattaro C., Segatto B. (a cura di) (2021), *Ricerche nel Servizio Sociale. Percorsi di avvicinamento alle pratiche di ricerca nei servizi*, FrancoAngeli, Milano.
- Pattaro C., Setiffi F. (2014), *Social work education. Orientamenti di studio nella letteratura internazionale*, «Salute e Società», 2, pp. 191-205.
- Pattaro C., Setiffi F. (2020), “Quali competenze? Una bussola per orientarsi tra definizioni, approcci e paradigmi”, in D. Marini, F. Setiffi (a cura di), *Una grammatica della digitalizzazione. Interpretare la metamorfosi di società, economia e organizzazioni*, Angelo Guerini e Associati, Milano.
- Pattaro C., Zannoni A. (2021), *La gestione delle emozioni nella pratica professionale degli assistenti sociali. Una ricerca esplorativa in Veneto*, «Studi di Sociologia», 3, pp. 303-319.
- Peña-Sarrionandia A., Mikolajczak M., Gross J. J. (2015), *Integrating emotion regulation and emotional intelligence traditions: a meta-analysis*, «Frontiers in Psychology», 6, pp. 1-27.
- Perino A.M. (2010), *Il servizio sociale. Strumenti, attori e metodi*, FrancoAngeli, Milano.
- Reith-Hall E., Montgomery P. (2022), *The Teaching and Learning of Communication Skills in Social Work Education*, «Research on Social Work Practice», 32(7), pp. 793-813.
- Riva V. (2010), *L'uso consapevole di sé*, «Prospettive Sociali e Sanitarie», XL, 1, pp. 16-18.
- Rollins W. (2020), *Social worker–client relationships: Social worker perspectives*, «Australian Social Work», 73(4), pp. 395-407.
- Ruiz-Fernández MD, Ortiz-Amo R, Andina-Díaz E, Fernández-Medina IM, Hernández-Padilla JM, Fernández-Sola C, Ortega-Galán ÁM. (2021), *Emotions, Feelings, and Experiences of Social Workers While Attending to Vulnerable Groups: A Qualitative Approach*, «Healthcare», 9(1), 87.
- Salovey P., Mayer J.D. (1990), *Emotional intelligence*, «Imagination, cognition and personality», 9(3), pp. 185-211.
- Sanfelici M., Gui L., Mordegli S. (a cura di). *Il servizio sociale nell'emergenza Covid-19*, FrancoAngeli, Milano.
- Schön D.A. (1993), *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari.
- Sen A.K. (1999), *Development as freedom*, Oxford University Press, Oxford.
- Sicora A. (2005), *L'assistente sociale riflessivo. Epistemologia del servizio sociale*, Pensa multimedia, Lecce.
- Sicora A. (2017), *Reflective Practice, Risk and Mistakes*, «Social Work, Journal of Social Work Practice» 31(4), pp. 491-502.
- Sicora A. (2021a), *Emozioni nel servizio sociale. Strumenti per riflettere e agire*, Carocci, Roma.
- Sicora A. (2021b), *Assistenti sociali ed emozioni. Microstorie per riflettere, imparare e condividere*, «La Rivista di Servizio Sociale», 1, pp. 8-19.

- Sicora A. (2022), *Emotions in Social Work Education: Tools and Opportunities*, «Italian Journal of Sociology of Education», 14(1), pp. 151-168.
- Star S.L., Griesemer J.R. (1989), *Institutional ecology, translations' and boundary objects: Amateurs and professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907-39*, «Social studies of science», 19(3), pp. 387-420.
- Trevithick P. (2000), *Social Work Skills. A Practice Handbook*, Open University Press, London.
- Visentin S. (2016), *Progetti di vita fiorente*, Liguori, Napoli.
- Walton K.E., Murano D., Burrus J., Casillas A. (2023), *Multimethod support for using the Big Five framework to organize social and emotional skills*, «Assessment», 30(1), pp. 144-159.
- Watzlawick P., Beavin J.H., Jackson D.D. (1971), *Pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio, Roma.
- Weissberg R.P., Durlak J.A., Domitrovich C.E., Gullotta T.P. (2015), "Social and emotional learning: Past, present, and future", in J.A. Durlak, C.E. Domitrovich, R.P. Weissberg, T.P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*, The Guilford Press, New York.

2. *Le competenze comunicative e relazionali nella pratica quotidiana del servizio sociale*

di Nicoletta Pavesi e Franca Bonin¹

1. Una bussola per orientarsi

La pratica quotidiana dell'assistente sociale mette il professionista costantemente di fronte a un elevato livello di complessità e dinamicità: i problemi e le richieste sono sempre più diversificati, mutevoli, multidimensionali. Vi è dunque ampio consenso in letteratura sul fatto che le competenze comunicative e relazionali rappresentano un elemento centrale nella pratica del lavoro sociale (Fortune *et al.*, 2007; Gockel e Burton, 2014; Cellini e Dellavalle, 2015), elemento che è necessario proprio per gestire gli imperativi «complessi e potenzialmente contraddittori del ruolo» (Forrester *et al.*, 2008a, p. 25) e creare una relazione efficace con le persone. In alcuni ambiti, come ad esempio nel lavoro sociale nella tutela dei minori, gli assistenti sociali si trovano a dover tenere insieme prospettive e interessi spesso lontani o in contrasto: il loro compito in queste situazioni è quello di empatizzare e lavorare con i genitori mantenendo l'attenzione sul bambino e sul suo benessere (Forrester *et al.*, 2008b). In particolare è richiesto di essere onesti e chiari con i genitori senza creare ostilità; essere empatici senza creare alleanze inappropriate; e, in breve, riconciliare i diversi contenuti del ruolo nella pratica con i genitori (Bell, 1999).

A fronte dell'affermazione di quanto le competenze comunicative e relazionali siano importanti nella pratica del servizio sociale, va segnalato un deficit teorico rispetto alla definizione chiara e condivisa di cosa siano queste competenze. Come sottolinea Karpētis (2018), infatti, c'è un consenso minimo sulla definizione o sul contenuto delle competenze interpersonali, di

¹ Il capitolo è frutto di un continuo confronto tra le autrici. Tuttavia, sono da attribuirsi a Nicoletta Pavesi i paragrafi 1, 2.1 e 2.2 e a Franca Bonin il paragrafo 2.3. Le conclusioni sono responsabilità comune.

ascolto, di colloquio, di aiuto, di consulenza e sulle micro-competenze, probabilmente perché le basi teoriche di queste competenze sono poco sviluppate o mancano (Trevithick *et al.*, 2004)

Sono inoltre scarse le ricerche che analizzano questo tema a partire dalle esperienze e dalle concettualizzazioni degli assistenti sociali nella pratica professionale, privilegiando invece l'analisi dei processi e degli strumenti di apprendimento di queste competenze nella formazione. Peraltro, anche su questo aspetto risulta assente un accordo sui modi migliori per apprendere e insegnare le abilità comunicative e relazionali (Korpowska, 2005), anche perché i processi di apprendimento coinvolti sono complessi e raramente sono stati oggetto di valutazione sistematica (Trevithick *et al.*, 2004). La letteratura internazionale si concentra inoltre prevalentemente sulle competenze comunicative legate al *social work* in area minori e famiglia (Forrester *et al.*, 2008a) o sulla relazione con persone con background migratorio o appartenenti a minoranze etniche (Jensen, 2003). Come sottolineano Lefevre *et al.* (2008, p. 166) manca «una definizione univoca e coerente sia della “comunicazione” in sé sia di ciò che la rende “abile” quando viene considerata in un contesto di lavoro sociale».

Come evidenziato da Forrester e colleghi (2008a), inoltre, sono molto rare le ricerche che hanno potuto analizzare la relazione comunicativa tra *social worker* e beneficiari degli interventi in situazione: nella maggior parte dei casi, infatti, ci si deve basare su strumenti di *self report*, come nel caso della ricerca che stiamo presentando.

Nell'analisi delle competenze comunicative e relazionali Korpowska (2000) suggerisce di operare una distinzione tra competenze di primo e di secondo livello: le prime sono quelle richieste nella comunicazione diretta, con gli utenti dei servizi, i colleghi e le altre persone implicate nell'attività professionale; le seconde sono quelle impiegate nel pianificare la strategia di comunicazione, nel pensare a ciò che si sta facendo, nell'osservare le interazioni, nel prestare attenzione ai *feedback*, nel rivedere ciò che è accaduto e nel modificare di conseguenza le successive comunicazioni. Il secondo ordine di competenze, allora, fa riferimento a delle metacompetenze, ossia a quelle che Schön (1984) definisce riflessione nell'azione e riflessione sull'azione. Tuttavia, se dal punto di vista analitico la distinzione appare molto chiara, nella dimensione fenomenologica i due aspetti appaiono dialogare continuamente, in un processo circolare in cui l'azione comunicativa professionale agita in contesto viene riletta riflessivamente dall'attore e tale riletture informa l'azione successiva.

Occorre inoltre tenere presente che le abilità comunicative e relazionali cosiddette “professionali” si inseriscono e interagiscono con abilità, predisposizioni, atteggiamenti personali dell’assistente sociale, che hanno a loro volta una struttura dinamica, articolandosi in continuo rapporto con il mondo esterno, le esperienze, ecc. In questo senso appare utile riferirsi al concetto di *habitus* di Bourdieu, struttura strutturata e strutturante, che «è importante perché ci ricorda che gli agenti hanno una storia, che sono il prodotto di una storia individuale, di un’educazione associata a un ambiente, che inoltre sono il prodotto di una storia collettiva e che, in particolare, le categorie di pensiero, le categorie intellettive, gli schemi di percezione, i sistemi di valori, ecc. sono il prodotto dell’incorporazione di strutture sociali. [...] L’*habitus*, dunque, non è un destino, non è un *fatum* [...]; è un sistema di attitudini aperto, costantemente sottoposto a delle esperienze e, al contempo, trasformato da tali esperienze» (Bourdieu e Chartier, 2011, pp. 82, 86).

La letteratura sembra convergere nell’identificare alcuni “contenuti” ricorrenti delle competenze comunicative e relazionali degli assistenti sociali, quali l’empatia, l’ascolto attivo, la riflessione, la creazione di fiducia, il riconoscimento delle emozioni proprie e dell’altra persona, l’onestà, la chiarezza, il sentirsi a proprio agio nella relazione, ecc. L’approccio umanistico, ad esempio, sottolinea che stima positiva incondizionata, empatia e genuinità sono componenti necessarie e sufficienti per affrontare positivamente i problemi di vita con le persone (Karpetos, 2018). L’approccio managerialista, invece, sottolinea maggiormente gli aspetti tecnici quali l’acquisizione di competenze rispetto alla comunicazione non verbale (Rowland e McDonald, 2009), l’offerta di aiuto per la discussione dei problemi (Fortune *et al.*, 2007) e la creazione di un legame terapeutico (Sheppard e Clibbens, 2015).

Come è evidente si tratta di elementi che possono essere collocati su livelli differenti: ad esempio, l’ascolto attivo può essere ricondotto a una tecnica, mentre la fiducia è un esito di una comunicazione efficace, e l’onestà una qualità del professionista. Il tema delle competenze comunicative e relazionali, dunque, è molto complesso, molto ampio, ed è evidente l’inestricabile intreccio fra dimensione personale e dimensione professionale.

Per fare chiarezza, Lefevre e colleghi (2008) operano a questo proposito una distinzione tra “capacità” e “abilità”. La prima va intesa come quell’insieme di caratteristiche di fondo che derivano dalla personalità e/o che si sono sviluppate attraverso l’esperienza di vita e la rielaborazione/apprendimento di questa esperienza. Esempi in questo senso sono l’essere caloroso, empatico, di buon umore, premuroso, emotivamente disponibile e resiliente nelle interazioni con gli altri. L’abilità è invece identificata come una competenza fondata, uno sviluppo delle capacità e di poterle utilizzare in modo

intenzionale e costruttivo nell'ambito degli interventi sociali. Gli autori ammettono peraltro che non è chiaro fino a che punto tali capacità possano essere insegnate e apprese *ex novo* entro un programma formativo o se sia necessario che sussistano delle capacità di base sulle quali innescare ulteriori processi di apprendimento. Come sottolineano Golightley e Holloway (2018, p. 1831) è importante «incoraggiare gli assistenti sociali a convalidare la loro esperienza personale e a integrarla con l'esperienza professionale in una comprensione della pratica che si rafforza reciprocamente grazie a quella combinazione molto speciale di conoscenza professionale e personale».

2. Le pratiche

L'analisi delle interviste² ha portato a identificare le seguenti quattro categorie di contenuto:

- ascolto delle persone beneficiarie;
- la gestione del sé nella relazione;
- la comunicazione con i professionisti;
- la comunicazione scritta.

Una prima sottolineatura riguarda i livelli concettuali diversi su cui si collocano le categorie: essi hanno infatti a che fare con processi, strumenti, strategie, predisposizioni, ecc., esprimendo quindi quella complessità, ma anche, in alcuni casi, poca chiarezza, che la letteratura restituisce rispetto al tema nella pratica del servizio sociale. La categoria di contenuto più ricca è quella dell'ascolto, competenza comunicativa che è stata più volte richiamata dalle intervistate, peraltro facendo quasi sempre riferimento alla relazione di aiuto con i beneficiari degli interventi. Come avremo modo di approfondire, l'ascolto è stato declinato in due dimensioni principali: come tecnica e come postura relazionale nell'incontro con l'altro che richiede empatia, sospensione del giudizio e gestione di una relazione equilibrata rispetto ai ruoli.

Il *Codice deontologico dell'Assistente Sociale* (CNOAS, 2020) al Titolo II, art. 9 riporta a tale proposito: «[...] Consapevole delle proprie convinzioni e appartenenze personali, [l'assistente sociale] non esprime giudizi di valore sulla persona in base alle sue caratteristiche o orientamenti e non impone il proprio sistema di valori».

² In particolare si fa riferimento alle risposte alla domanda: *“Tra le diverse competenze comunicative e relazionali che caratterizzano la professione, quali sono, a Suo parere, le principali?”*.

Il lavoro dell'assistente sociale, tuttavia, non si esaurisce nelle interazioni con gli utenti, ma prevede anche attività di *backoffice* che riguardano sia l'attività di gruppo con colleghi e altri professionisti (lavoro in *équipe*) sia l'attività di stesura di relazioni destinate a soggetti diversi e con finalità diverse (comunicazione scritta).

Da ultimo, una categoria di contenuto riguarda il lavoro su di sé/la auto-consapevolezza che è richiesto al professionista riflessivo, perché la sua azione sia fondata metodologicamente, sia chiaramente orientata ad un fine, sappia connettere teoria e pratica e sia in grado di tenere insieme quella complessità che è la cifra del lavoro sociale.

Nelle pagine seguenti ciascuna categoria sarà approfondita in maniera analitica, anche grazie al ricorso alle parole stesse delle intervistate.

2.1. L'arcipelago dell'ascolto

Il primo passo per instaurare una relazione di aiuto è ovviamente l'ascolto, inteso come «un'apertura all'altro, non solo alle sue parole, ma più profondamente ai suoi bisogni, alla sua identità, alla sua stessa esistenza» (Cellini e Dellavalle, 2015, p. 115).

Allora l'assistente sociale, insomma, deve avere una buona capacità di ascolto (Int. 1, uomo, età da 46 a 55 anni, Comune, settore minori).

Ma cosa significa ascolto?

Una prima definizione riguarda la dimensione tecnica, nella maggior parte dei casi riferita al colloquio con i beneficiari degli interventi. Ascolto è spesso associato all'aggettivo "attivo" per indicare quella pratica attraverso la quale si produce una comunicazione fluida, che consente alla persona di sentirsi a suo agio, uno spazio sicuro in cui potersi esprimere per fornire al professionista indicazioni utili per comprendere e valutare. Come sottolineano Hanners e Tietsort (2021) l'ascolto attivo è fondamentale per stabilire un rapporto, costruire la fiducia e promuovere una comunicazione efficace tra assistenti sociali e beneficiari degli interventi.

L'ascolto attivo, questo mi viene in mente. Quindi tu che cerchi di favorire attraverso il verbale e il non verbale un clima accogliente, di relazione che se c'è, ce la fai, può portare a un colloquio proficuo (Int. 50, donna, età da 36 a 45 anni, servizio specialistico, settore minori).

Ascolto attivo significa anche l'utilizzo di una serie di strategie che favoriscono una chiara esplicitazione dei contenuti e una verifica della comprensione da parte dell'operatore e fanno sentire la persona al centro dell'attenzione.

Sì, allora, l'ascolto lo intendo come un ascolto attivo, quindi non soltanto sento la persona che parla, ma anche una persona mi dice una cosa e io a volte la riverbalizzo e dico: "mi sembra di capire...mi sta dicendo questo? è corretto?", tanto per capire che veramente mi sta dicendo, restituire anche alla persona che io la sto ascoltando, sto cercando di capirla (Int. 18, donna, età fino a 35 anni, Comune, settore minori).

È molto chiaro nelle narrazioni delle intervistate che la dimensione del non verbale gioca un ruolo particolarmente importante nell'ascolto attivo: come sottolineano Matsumoto e colleghi (2013), a seconda della ricerca esso costituisce una percentuale compresa tra il 65 e il 95% del messaggio totale trasmesso. La comunicazione non verbale, inoltre, è lo strumento principale attraverso il quale vengono comunicate le emozioni (Siegel, 2012), e dunque un indicatore importante per il professionista.

In primis l'ascolto, la capacità a volte anche di stare in silenzio e di ascoltare, di leggere anche il non verbale della persona (Int. 40, donna, età fino a 35 anni, Comune, settore trasversale).

La capacità di comprensione della comunicazione non verbale espressa dalle persone è una competenza rilevata nelle interviste come fondamentale: a questo proposito l'ascolto viene definito "razionale", ossia intenzionalmente guidato dai diversi "saperi" di cui è portatore l'assistente sociale. Come sottolinea Trevithick (2008, p. 1226), nella situazione di colloquio il professionista mette in campo il suo "sapere pratico" inteso come «il modo in cui le conoscenze teoriche e fattuali possono essere utilizzate per informare una pratica efficace».

Ovviamente anche il verbale è oggetto di attenzione durante i colloqui: è tuttavia interessante notare come le verbalizzazioni sugli aspetti della comunicazione non verbale sono riferiti ai beneficiari (saper cogliere espressioni e gesti degli utenti e dar loro un significato), mentre le verbalizzazioni sulla dimensione verbale riguardano i professionisti e si riferiscono in particolare all'attenzione all'utilizzo di un linguaggio comprensibile e dunque flessibile a seconda dell'interlocutore:

Si deve essere in grado di mettere la persona nelle condizioni di poter esprimere, quindi entrare anche in un linguaggio che sia riconosciuto dall'altra parte, quindi essere abbastanza modulari nel trovare il linguaggio giusto con

la persona a cui ci si riferisce (Int. 1, uomo, età da 46 a 55 anni, Comune, settore minori).

La tensione ad essere chiari e ben compresi dai beneficiari si traduce anche nell'utilizzo di piccole strategie che facilitano sia il trasferimento di informazioni, sia la sistematizzazione della comprensione:

Poi una cosa che utilizzo durante i colloqui è la penna e il foglio. Dare il bigliettino, fare lo schema, dare l'indicazione, lo scrivere proprio. Traduco tantissimo dallo scrivere [...] tantissimo. Infatti, sono piena di volantini, del trasporto, delle associazioni di volontariato, dei sindacati. Perché altrimenti se parli si perdono (Int. 35, donna, età da 46 a 55 anni, Comune, settore trasversale).

Le assistenti sociali intervistate hanno ben chiaro come l'ascolto non sia solo tecnica, ma sia la via attraverso la quale costruire relazioni. Ecco perché più di un'intervistata afferma che l'ascolto è una "postura", un modo di presentarsi, approcciarsi e stare con l'altro che è anzitutto empatia, capacità di misurarsi con i beneficiari attraverso le differenze, migliorando così la comprensione reciproca e riducendo l'incertezza (Jónsdóttir e Kristinsson, 2020).

Ci dovrebbe essere empatia e accoglienza, una predisposizione verso l'altro, quindi sicuramente il fatto di avere anche un sorriso. Dipende poi dalle situazioni, però l'accoglienza di qualcuno che arriva, essere verso la persona che arriva (Int. 6, donna, età oltre 55 anni, servizio specialistico, settore minori).

Prendersi un tempo per accogliere e ascoltare, per dare realmente spazio all'espressione della persona incontrata, del suo punto di vista, dei suoi sentimenti ed emozioni, senza la fretta di dare immediatamente una risposta risolutiva al problema portato: questo, secondo le intervistate, è il cuore dell'ascolto:

C'è l'attitudine all'ascolto, cioè la disponibilità a mettersi nella condizione di lasciare che la persona racconti di sé e racconti la sua storia, senza cercare subito di trovare la soluzione piuttosto che dare significato a quello che la persona racconta (Int. 22, donna, età da 36 a 45 anni, servizio specialistico, settore adulti).

Accogliere e ascoltare attentamente la persona significa anche entrare in qualche modo nel suo mondo ed essere sensibili alle modalità in cui si esprime questo mondo vitale di appartenenza. L'ascolto della narrazione dell'altro non deve essere concentrato sull'accertamento della verità di ciò

che dice, ma sulla comprensione del significato che la persona collega a questa particolare situazione; inoltre l'ascolto permette di comprendere che la comunicazione è "culturalmente" orientata non soltanto in termini etnici, ma anche, ad esempio, di appartenenze subculturali generazionali:

Poi invece a livello di competenze, secondo me è molto importante...su un'area minori avere ancora un occhio di riguardo verso quello che è il mondo e la modalità di dialogo dei ragazzi. Addirittura, secondo me, sarebbe da fare dei corsi anche solo per far capire quali sono le realtà e cos'è, ad esempio, Twitch, cos'è Tik Tok anche ad altri operatori. Perché se un ragazzo gli si mette a dire a un'assistente sociale: "io adesso voglio fare *dropshipping*", un assistente sociale non lo sa che cos'è e quindi io credo, penso, sia molto importante riuscire a continuare ad avere un occhio su quello che è il mondo dei ragazzi (Int. 20, uomo, età fino a 35 anni, Comune, settore minori).

L'utilizzo di alcune piccole strategie pratiche può aiutare l'assistente sociale a creare un *setting* accogliente e sicuro, in cui la persona può sentirsi a suo agio: se la scrivania può essere vissuta come una barriera relazionale, la si elimina dal *setting*; si comprende l'atteggiamento della persona e si adatta la propria gestione dello spazio ad esso; si creano le condizioni di calma e riservatezza necessarie per affrontare un colloquio in profondità:

Accoglierli. Accoglienza prima di tutto. Accoglienza. E poi creare anche un ambiente... A volte la scrivania a me, il parafango davanti, mi sposto e mi metto proprio al loro piano. Oppure se l'utente mi sta in piedi, mi alzo anch'io. Alcuni dicono, no, no, una cosa veloce, stai in piedi. Mi metto dalla loro parte. Tante volte, vado al di là della scrivania. Perché questo muro proprio non... Li vedi che... ti raccontano di più, il fatto di sentire il loro agio (Int. 35, donna, età da 46 a 55 anni, Comune, settore trasversale).

Ascolto è appendere fuori dalla porta un cartello con scritto che c'è un colloquio in corso e non essere disturbati; è silenziare il telefono che suona; è non guardare le mail intanto che stiamo parlando. Questo per me è l'ascolto (Int. 47, donna, età fino a 35 anni, Comune, settore minori).

Nell'ascolto attivo tipico della relazione di aiuto è necessario che l'assistente sociale sospenda il giudizio, sia consapevole che lui stesso è portatore di stereotipi e pregiudizi che possono creare problemi nella relazione. Come sottolinea Abdallah-Pretceille (1986, p. 32) in specifico sulla relazione interculturale, ma applicabile a qualsiasi relazione che implica un'alterità, «mettere in questione l'altro, significa mettere in questione se stessi (...). Dal punto di vista metodologico, occorre concentrarsi maggiormente sul rapporto che l'io (individuale o collettivo) instaura con l'altro, anziché focalizzarsi

solo sulla diversità di cui l'altro è portatore». Prendersi uno spazio di riflessione per comprendere come risuona l'esperienza di vita della persona dentro la vita del professionista, per non esprimere immediatamente un giudizio sulla sua esperienza, le sue difficoltà e fatiche, ma al contrario, orientare il proprio sguardo verso le qualità, le risorse, le potenzialità di cambiamento: l'atteggiamento non giudicante, ossia un'astensione da giudizi e pregiudizi, rappresenta infatti uno degli elementi costitutivi della relazione professionale tra assistente sociale e persona che accede ai servizi (Biestek e Katz, 1964).

E quindi sicuramente, appunto, saper essere aperti all'altro mettendo da parte i propri pregiudizi e stereotipi e lasciandoci la parola "apertura", ma non in modo retorico, cioè il fatto di aprirsi all'altro e darsi uno spazio per conoscersi. Quindi credo che, appunto, il non giudizio sia fondamentale. Tutti noi abbiamo degli stereotipi e dei pregiudizi e proprio per quello dico che, credo che alla base ci sia la capacità di saperli riconoscere e gestire nella relazione con l'altro (Int. 7, donna, età fino a 35 anni, privato sociale, settore adulti).

Il termine "relazione" ricorre spesso associato all'ascolto, acquisendo tuttavia un significato collocato a due livelli differenti. Il primo rappresenta l'esito della dinamica comunicativa, l'altro rappresenta il collocamento dei soggetti nel processo comunicativo. È evidente che le due dimensioni sono interconnesse tra di loro, in quanto una certa "postura" nella comunicazione contribuisce o meno a creare una relazione qualificata di fiducia e cooperazione.

La relazione viene disegnata dalle assistenti sociali come dinamica e flessibile: essa dipende in parte dal soggetto con il quale si interagisce, in parte dalla situazione (diverso è un colloquio di segretariato sociale o un incontro in tutela minori con una famiglia in cui un minore è stato allontanato), in parte dalla fase della relazione di aiuto (iniziale di conoscenza o ormai consolidata, di sviluppo positivo o di stasi nel progetto, ecc.).

Soprattutto le assistenti sociali che lavorano in tutela minori hanno sottolineato come la relazione con le persone viva della doppia anima di aiuto e controllo, e dunque richieda loro accoglienza e assertività, comprensione e direttività: la capacità di gestire il proprio potere e di esplorare gli eventuali conflitti impliciti o espliciti (Tesauro e Tarsia, 2022) rappresentano strategie per restituire benessere a sé stessi e alle persone accolte nei servizi. D'altronde la dimensione del controllo, non disgiunta dalla dimensione di aiuto, fa parte integrante dell'intervento professionale del servizio sociale e deve essere riconosciuta con consapevolezza, altrimenti diventa fonte di dilemmi etici e di conflitti.

Una cosa difficile, secondo me, del lavorare in un servizio che fa tutela è quella di riuscire a far coesistere da una parte una funzione, come dire, di aiuto che richiede empatia, richiede che la persona si senta in qualche maniera compresa nei suoi vissuti. E allo stesso tempo noi però esercitiamo anche una funzione di controllo, nel senso che poi, appunto, la stessa famiglia che noi dobbiamo sostenere, è anche la famiglia che dobbiamo monitorare, rispetto alla quale dobbiamo relazionare, che dobbiamo contenere rispetto ad alcuni comportamenti inadeguati nei confronti dei figli. E quindi, da una parte, tu devi essere l'operatore che accoglie, che ascolta, che empatizza con la fatica dell'utente; dall'altra però gli devi restituire anche le sue criticità e lo devi contenere, quando magari esagera e gli devi magari anche porre dei limiti sul piano proprio di quello che lui chiaramente sente come bisogno, come diritti, penso rispetto alle visite ai figli, ai contatti coi figli. Per cui, sì, a volte bisogna essere direttivi, a volte bisogna essere più morbidi, a volte bisogna dare spazio al bisogno di raccontarsi dell'utente, a volte lo devi contenere e limitare. Quindi, insomma, bisogna saper utilizzare canali diversi, ecco, e in modalità diverse a seconda del contesto, della situazione della persona che hai davanti (Int. 15, donna, età da 46 a 55 anni, servizio specialistico, settore minori).

La dinamica relazionale introduce anche il tema della vicinanza/lontananza: dalle parole delle intervistate sono state ricavate due categorie di contenuto, analiticamente distinte ma nella pratica interconnesse. Una fa riferimento alla dinamica dei ruoli e indica quanto l'assistente sociale, in quanto tale, deve porsi vicino/lontano, in una dinamica di fatto di potere, alle persone con cui ha una relazione di aiuto. L'altra fa riferimento alla dinamica emotiva, a quanto e a come il professionista debba o possa sentire le emozioni del beneficiario e come se ne possa distanziare. Quest'ultima categoria ha strette connessioni con l'empatia.

Per quanto riguarda la dinamica dei ruoli emerge anzitutto la natura, appunto, dinamica del rapporto, che richiede di agire il ruolo non in maniera astratta, ma in riferimento a quella concreta persona, situazione, interazione comunicativa:

Questa è secondo me la capacità più importante che uno deve assumere [...] porsi quasi un po' al pari dei ragazzi per entrare in comunicazione diretta con loro, senza far capire che noi siamo in una diversa posizione. Mostrarsi in una diversa posizione solo quando il ruolo in quel preciso momento lo richiede, ecco, se ci sono delle cose, delle circostanze che lo richiedono (Int. 17, donna, età da 36 a 45 anni, servizio specialistico, settore minori).

Diverse assistenti sociali usano il termine "giusta distanza" proprio a indicare la necessità di identificare uno spazio di relazione adeguato e flessibile, che tuteli il ruolo del professionista, la sicurezza del beneficiario e l'ef-

ficacia della relazione. È evidente che le emozioni rivestono un ruolo rilevante nella definizione di questo spazio (Rajan-Rankin, 2013). Nel raccontare le loro esperienze, peraltro, le assistenti sociali si soffermano in particolare sulle emozioni negative dai beneficiari, sugli effetti che esse hanno sul professionista e sulle strategie per fronteggiare queste situazioni critiche³.

Bisogna saper gestire l'aggressività, quindi bisogna anche fare i conti con che cosa significa per ognuno di noi, come dire, l'aggressione, e quindi la rabbia e come si gestisce. Per cui una delle competenze comunicative e relazionali importanti per me è quella di sapere quando fermarsi e quando riposizionarsi rispetto, appunto, a una situazione più tesa insomma, che richiede più uno sforzo, una tensione maggiore (Int. 3, donna, età da 36 a 45 anni, Comune, settore minori).

E poi l'altra cosa importante è imparare a non entrare, non farsi condizionare nelle proprie debolezze, non cedere alla provocazione. Un'altra cosa importante è non cedere...non reagire, che sono cose che si imparano con difficoltà e con tanta esperienza e a volte non sempre è quella sufficiente. Però non reagire alla rabbia, non reagire alla provocazione, non reagire all'aggressività che queste persone portano. Perché a volte è un'innata reazione di difesa di fronte all'aggressività di queste persone, che spesso però si trovano a scaricare una serie di emozioni di fronte all'unica persona che in qualche modo le ascolta. Ecco, magari poi l'aggressività non è completamente rivolta all'assistente sociale, ma un po' a tutto il sistema che l'assistente sociale in quel momento rappresenta (Int. 22, donna, età da 36 a 45 anni, servizio specialistico, settore adulti).

Perlman (1979) sottolinea come le parole “motivazione”, “movimento” ed “emozione” derivino tutte dalla stessa radice latina, *movere*: a partire da questa comune radice etimologica, l'autore sottolinea la necessità, nella relazione di aiuto, di trovare una consonanza emotiva tra l'assistente sociale e la persona beneficiaria, perché a partire da essa è possibile stimolare un movimento trasformativo. Una relazione significativa e sensibile può aprire spazi di comprensione in merito alle capacità intellettuali, pratiche ed emotive delle persone beneficiarie, i loro punti di forza e le loro fatiche (Trevithick, 2014).

³ Per una trattazione del tema specifico relativo ad empatia e giusta distanza si rimanda al capitolo di Pattaro e Pavesi; sul tema delle emozioni, si rimanda al capitolo di Pattaro e Zannoni.

2.2. Il Sé nella relazione

Le narrazioni che hanno portato alla costruzione delle categorie che abbiamo sopra presentato richiamano continuamente la messa a tema del “Sé” da parte dell’operatore professionista nella relazione di aiuto. Si tratta di una questione ampiamente affrontata in letteratura, sebbene talvolta con poca chiarezza e utilizzando etichette concettuali diverse (Trevithick, 2017): troviamo infatti, accanto alla generica espressione “uso di sé” (Howe, 2008), altre formule quali uso intuitivo di sé (England, 1986), uso riflessivo di sé (Froggett *et al.*, 2015), uso intenzionale di sé (Ward, 2008), uso professionale di sé (Trevithick, 2012), uso consapevole (Schneider e Grady, 2015).

Le esperienze raccolte testimoniano diversi aspetti di questa dinamica autoriflessiva. Anzitutto viene menzionato il “lavoro su di sé” come processo di conoscenza e di esame critico dei propri presupposti, pregiudizi, valori, azioni ed emozioni nel contesto della pratica professionale, con lo scopo di comprendere se e come le convinzioni e le esperienze personali possono influenzare la relazione con le persone beneficiarie, i processi decisionali, la relazione di aiuto:

Credo che sia necessario un grosso lavoro intanto su di sé, perché il lavoro che facciamo sollecita costantemente la propria storia personale, perché appunto gli utenti nel portare le loro storie comunque vanno a toccare degli aspetti personali (Int. 16, donna, età da 46 a 55 anni, servizio specialistico, settore minori).

Un’altra dimensione del lavoro riflessivo su di sé riguarda il benessere dell’assistente sociale, che è costantemente sollecitato dalle situazioni di vulnerabilità, dalle emozioni profonde delle persone con le quali lavora e che in qualche modo possono andare a toccare tasti sensibili personali. La riflessione su di sé riguarda anche il ruolo dell’assistente sociale e l’azione di ruolo dentro la relazione di aiuto, la gestione dello spazio sociale, dell’autorità e della dinamica aiuto-controllo cui sopra abbiamo accennato. In questo senso il professionista guarda sé stesso dentro la relazione di aiuto, dunque si tratta di una riflessività relazionale, che si avvale anche dei *feedback* ricevuti durante l’interazione.

La riflessività su di sé e sulla relazione accompagna anche pratica etica nel lavoro sociale, in quanto aiuta gli assistenti sociali a identificare e affrontare potenziali dilemmi etici, conflitti di interesse e dinamiche di potere nella relazione con le persone.

Un altro aspetto fondamentale che secondo me è necessario per poter professare diciamo nella maniera più etica possibile è fare anche uno studio di sé come persone, perché il mestiere che vogliamo svolgere è molto impattante, è molto usurante dal punto di vista psicologico. E quindi non conoscere, non conoscersi, non fare supervisione personale e non professionale...quindi fare dei percorsi di psicoterapia, fare dei percorsi di conoscenza del sé (Int. 38, donna, età da 36 a 45 anni, servizio specialistico, settore adulti).

Non sempre, però, le assistenti sociali riconoscono l'importanza di attivare questi percorsi di riflessività su di sé, mettendo a rischio sia il proprio benessere che quello delle persone con le quali hanno instaurato una relazione di aiuto.

Questo rende ancora più difficile il ruolo, perché guardi che lo stigma che c'è sugli assistenti sociali a volte è a ragione, nel senso che non tutti capiscono l'importanza di lavorare sul proprio sé come persona prima che come professionista per poter fare un lavoro del genere (Int. 38, donna, età da 36 a 45 anni, servizio specialistico, settore adulti).

2.3. Altri spazi relazionali e di comunicazione

Nonostante le assistenti sociali intervistate si siano concentrate prevalentemente sulla comunicazione con l'utenza, che evidentemente occupa una parte importante dei pensieri, delle esperienze e delle emozioni, un'attività rilevante nella pratica professionale è quella della relazione con altri professionisti, siano essi assistenti sociali o professionisti in altri campi.

Il *Codice deontologico dell'Assistente Sociale* (CNOAS, 2020) bene esprime la responsabilità verso i colleghi e altri professionisti laddove all'art. 43 recita: «[...] il rapporto con i colleghi e gli altri professionisti è improntato a correttezza, lealtà e spirito di collaborazione, nel rispetto delle reciproche competenze ed autonomie».

I nuovi percorsi di supervisione professionale stanno diventando a questo proposito luoghi di "incontro" di esperienze, di saperi e di prospettive, dando la possibilità agli assistenti sociali e anche agli altri professionisti di confrontarsi non solo sulle pratiche professionali, ma anche sulle identità professionali.

Poi le competenze relazionali non sono solo con l'utenza, ma sono poi con tutti i soggetti che entrano nel lavoro, per cui gli altri professionisti con i quali è necessario collaborare, per cui ci vuole una grande capacità, insomma, anche di porsi in maniera collaborativa (Int. 31, donna, età da 46 a 55 anni, servizio specialistico, settore minori).

La capacità di collaborare, di lavorare in gruppo, di gestire i conflitti, di creare spazi di confronto e dialogo, di creare un linguaggio condiviso che sappia valorizzare le differenze professionali sono tutte competenze che l'assistente sociale è chiamato a praticare sia con i colleghi che nelle *équipe* multiprofessionali:

... noi lavoriamo con le persone, lavoriamo con i colleghi assistenti sociali, lavoriamo con professionisti di altre professioni, quindi [...] a livello di competenze relazionali c'è tutta una parte legata al saper lavorare in gruppo, saper appunto creare un clima positivo, anche quando si lavora con altre persone, quindi dentro le competenze relazionali ci metto anche tutta questa parte. L'essere propositivi, positivi nel lavoro con gli altri, non prevaricare, evitare il conflitto, gestire i conflitti, tutta questa parte qui ce la vedo principalmente con i colleghi, nel lavoro con altri professionisti (Int. 30, donna, età fino a 35 anni, Comune, settore adulti).

Sebbene il lavorare in gruppo possa rappresentare una fatica, legata prevalentemente alla gestione delle differenze, alla necessità di integrare punti di vista, responsabilità e ruoli diversi, l'*équipe* rimane un punto fermo, giudicato indispensabile nel servizio sociale:

Penso sia alla base di ogni lavoro l'*équipe*, la trasparenza, nonostante i pensieri divergenti o le difficoltà. Senza *équipe* non esiste questo lavoro dal mio punto di vista (Int. 36, donna, età fino a 35 anni, privato sociale, settore minori).

Da ultimo, le intervistate sottolineano l'importanza della scrittura nella pratica professionale: quotidianamente, infatti, gli assistenti sociali sono chiamati a scrivere relazioni, verbali, sintesi, compilare cartelle, mandare e-mail. È questa un'attività in alcuni casi molto delicata che può avere un impatto rilevante sulla vita delle persone. Per questo, richiede cura e attenzione, oltre a un'adeguata preparazione:

Noi dobbiamo cogliere le storie delle persone nel racconto orale che ci fanno, capire, individuarne gli elementi centrali e poi dobbiamo metterli per iscritto. A un certo punto dobbiamo mettere per iscritto quello che la persona ci ha raccontato e non possiamo fare il libro, la biografia della persona e né possiamo riportare paro paro quello che ci viene detto così com'è; quindi, dobbiamo rielaborare e anche questa è una competenza (Int. 30, donna, età fino a 35 anni, Comune, settore adulti).

La scrittura professionale, che ritengo essere poi quella che tutti noi dobbiamo saper maneggiare bene, su cui bisogna formarsi. Ecco, molto formati per poter pensare di essere in grado di scrivere all'autorità giudiziaria o scri-

vere a un altro servizio, di avere una scrittura professionale. Quindi la scrittura, sicuramente, pensando alla comunicazione o una forma di comunicazione e deve essere fatta nel miglior modo possibile [...] quindi una grande cura nella scrittura (Int. 12, uomo, da 46 a 55 anni, Comune, settore minori).

La scrittura nella pratica quotidiana dell'assistente sociale non è mai un'azione neutra: tradurre un certo pensiero in una certa forma linguistica implica infatti "plasmare" la realtà, attribuire un certo significato a narrazioni e azioni, e questo comporta delle ricadute emotive, cognitive e pratiche sui beneficiari (Parisi e Fato, 2022).

3. Conclusioni

L'analisi delle narrazioni presentate in questo capitolo ha consentito di aprire uno squarcio sul tema della comunicazione e della relazione nella pratica del servizio sociale, tema che vive il paradosso di essere indicato come una competenza necessaria, su cui esiste una scarsa ricerca empirica, nella quale peraltro si dà poco spazio alla voce diretta dei professionisti.

La nostra ricerca ha rilevato una chiara consapevolezza in merito alla centralità delle competenze relazionali e comunicative, in particolare l'ascolto, nella pratica quotidiana delle assistenti sociali. Un ascolto che è centrato sulla persona beneficiaria, ma anche sul professionista, che – ci hanno detto le intervistate – deve essere riflessivo, ossia capace di leggere sé stesso dentro la relazione e in rapporto a ogni specifica relazione situata.

L'ascolto di sé consente di dare un nome alle proprie emozioni come risorsa relazionale dinamica (O'Connor, 2020). Il riconoscimento della dimensione emotiva diventa quindi necessario nella relazione di aiuto e facilita la comprensione delle emozioni dell'altro, sia esso *in primis* la persona beneficiaria che il professionista con cui si condivide un progetto di aiuto.

Il carico emotivo del professionista di *social work* è molto alto, e questo richiede una formazione di base e una formazione continua che, insieme alla supervisione, produce benefici sia per l'assistente sociale sia per i beneficiari. Per disegnare un'adeguata formazione, tuttavia, occorre chiarire anzitutto cosa si intende per competenze comunicative e relazionali, quali possono essere insegnate e apprese e quali rappresentano una sorta di prerequisito personale.

C'è consenso, tra le intervistate, sulla necessità di riuscire a "sintonizzarsi" con il mondo interiore di una persona e di comprendere e accettare il suo stato emotivo: è sulla base di questa comprensione e vicinanza che può

avvenire un cambiamento personale, che di fatto coinvolge in qualche modo entrambi i soggetti.

La conoscenza pratica, che connette le conoscenze teoriche e fattuali, può guidare i professionisti verso azioni efficaci ed eticamente orientate, e rappresenta quel sapere in azione (Schön, 1991) fondato sulla riflessività della cui necessità le intervistate sono pienamente consapevoli.

Riferimenti bibliografici

- Abdallah-Preteille M. (1986), “Pédagogie interculturelle: bilan et expertise”, in C. Clanet (Ed.), *L’intercultural en éducation et sciences humaines. Acts du colloque juin 1985*, Services de publications, Université de Toulouse, Le Mirail.
- Bell M. (1999), *Working in partnership in child protection: the conflicts*, «British Journal of Social Work», 437, pp. 437-455.
- Biestek F.P., Katz R.L. (1964), *Empathy: Its nature and Uses*, «Social Service Review», 38(2), pp. 226-226.
- Bourdieu P., Chartier R. (2011), *Il sociologo e lo storico. Dialogo sull’uomo e la società*, Dedalo, Bari.
- Cellini G., Dellavalle M. (2015), *Il processo di aiuto del servizio sociale. Prospettive metodologiche*, Giappichelli, Torino.
- CNOAS (Consiglio Nazionale Ordine Assistenti Sociali) (2020), *Codice Deontologico dell’assistente sociale*, <https://cnoas.org/wp-content/uploads/2020/03/Il-nuovo-codice-deontologico-dellassistente-sociale.pdf>.
- England H. (1986), *Social Work as Art. Making Good Sense for Practice*, Allen & Unwin, London.
- Forrester D., Kershaw S., Moss H., Hughes L. (2008a), *Communication skills in child protection: how do social workers talk to parents?*, «Child and Family Social Work», 13, pp. 41-51.
- Forrester D., McCambridge J., Waissbein C., Rollnick S. (2008b), *How do Child and Family Social Workers Talk to Parents about Child Welfare Concerns?*, «Child Abuse Review», 17, pp. 23-35.
- Fortune A.E., Lee M., Cavazos A. (2007), *Does practice make perfect? Practicing professional skills and outcomes in social work field education*, «The Clinical Supervisor», 26(1-2), pp. 239-63.
- Froggett L., Ramvi E., Davies, L. (2015), *Thinking from experience in psychosocial practice: reclaiming and teaching ‘use of self*, «Journal of Social Work Practice», 29(2), pp. 133-150.
- Gockel A., Burton, D.L. (2014), *An evaluation of prepracticum helping skills training for graduate social work students*, «Journal of Social Work Education», 50(1), pp. 101-19.
- Golightley M., Holloway M. (2018), *Editorial: The Personal and Professional: Towards a Holistic Knowledge Base*, «British Journal of Social Work», 48, PP. 1831-1835.
- Hanners K.A., Tietsort C.J. (2021), *Free listening*, «Journal of the Scholarship of Teaching and Learning», 21(4), pp. 177-186.

- Howe D. (2008), *The Emotionally Intelligent Social Worker*, Palgrave Macmillan, Basingstoke.
- Jensen I. (2003), *The Practice of Intercultural Communication-reflections for professionals in cultural meetings*, «Journal of Intercultural communication», 3(2), pp. 1-13.
- Jónsdóttir I.J., Kristinsson K. (2020), *Supervisors' active-empathetic listening as an important antecedent of work engagement*, «International Journal of Environmental Research and Public Health», 17(21), 7976.
- Karpets G. (2018), *Social Work Skills: A Narrative Review of the Literature*, «British Journal of Social Work», 48, pp. 596-615.
- Koprowska J (2000), "Interviewing", in M. Davies (Ed.), *The Blackwell Encyclopaedia of Social Work*, Blackwell, Oxford.
- Koprowska J. (2005), *Communication and Interpersonal Skills in Social Work*, Learning Matters Ltd, Exeter.
- Lefevre M., Tanner K., Luckock B. (2008), *Developing social work students' communication skills with children and young people: A model for the qualifying level curriculum*, «Child & Family Social Work», 13, pp. 166-176.
- Matsumoto D., Frank M.G., Hyang, H.S. (2013), *Nonverbal Communication: Science and Applications*, Sage, London.
- O'Connor L. (2020), *How social workers understand and use their emotions in practice: A thematic synthesis literature review*, «Qualitative Social Work», 19(4), pp. 645-662.
- Parisi G., Fato E. (2022), "Cosa scrivono gli assistenti sociali, a chi e perché", in F. Gagliardi (a cura di), *Scrivere l'aiuto. Scrittura efficace nel servizio sociale*, Zanichelli, Bologna.
- Perlman H.H. (1979), *Social Casework: A Problem-Solving Process*, Chicago University Press, London.
- Rajan-Rankin S. (2013), *Self-identity, embodiment and the development of emotional resilience*, «British Journal of Social Work», 44(8), pp. 2426-2442.
- Rowland A., McDonald L. (2009), *Evaluation of social work communication skills to allow people with aphasia to be part of the decision making process in healthcare*, «Social Work Education», 28(2), pp. 128-144.
- Schneider D.A., Grady M.D. (2015), *Conscious and unconscious use of self: the evolution of a process*, «Psychoanalytic Social Work», 22, pp. 52-70.
- Schön D.A. (1993), *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari.
- Sheppard M., Clibbens J. (2015), *Preventive therapy and resilience promotion: An evaluation of social work led skills development group work*, «Child & Family Social Work», 20(3), pp. 288-299.
- Siegel D.J. (2012), *The Developing Mind: Toward a Neurobiology of Interpersonal Experience*, Guilford Press, New York.
- Tesaro T., Tarsia T. (2021), *Le pratiche teatrali nella formazione degli operatori sociali per costruire relazioni di ben-essere*, «Welfare e ergonomia», 2, pp. 65-76.
- Trevithick P. (2008), *Revisiting the Knowledge Base of Social Work: A Framework for Practice*, «British Journal of Social Work», 38, pp. 1212-1237.

- Trevithick P. (2012), *Social Work Skills and Knowledge: A Practice Handbook*, 3rd edn., Open University Press, Maidenhead.
- Trevithick P. (2014), *Humanising Managerialism: Reclaiming Emotional Reasoning, Intuition, the Relationship, and Knowledge and Skills in Social Work*, «Journal of Social Work Practice», 28(3), pp. 287-311.
- Trevithick P. (2017), *The 'Self' and 'Use of Self' in Social Work: A Contribution to the Development of a Coherent Theoretical Framework*, «British Journal of Social Work», 48, pp.1836-1854.
- Trevithick P., Richards S., Ruch G., Moss B. (2004), *Teaching and Learning Communication Skills in Social Work Education – Knowledge Review 6*, SCIE/SWAP/Itsn/The Policy Press, London.
- Ward A. (2008), *Beyond the instructional mode: creating a holding environment for learning about the use of self*, «Journal of Social Work Practice», 22(1), pp. 67-83.

3. Il dilemma del porcospino. L'uso professionale dell'empatia e il bilanciamento distanza/prossimità

di Chiara Pattaro e Nicoletta Pavesi¹

1. La relazione di aiuto tra empatia e giusta distanza

«Una compagnia di porcospini, in una fredda giornata d'inverno, si strinsero vicini, vicini, per proteggersi, col calore reciproco, dal rimanere assiderati. Ben presto, però, sentirono le spine reciproche; il dolore li costrinse ad allontanarsi di nuovo l'uno dall'altro. Quando poi il bisogno di riscaldarsi li portò di nuovo a stare insieme, si ripeté quell'altro malanno; di modo che venivano sballottati avanti e indietro fra due mali, finché non ebbero trovato una moderata distanza reciproca, che rappresentava per loro la migliore posizione» (Schopenhauer, 1999, p. 888).

Le professioni legate alla cura e i professionisti che in esse operano esprimono quotidianamente pratiche complesse che richiedono un continuo rimando e intrecciarsi tra pensiero, emozione, sentimento e azione (Horrocks, 2002). Prendersi cura di qualcuno, sia esso una persona anziana o un minore in tutela, una famiglia fragile o una persona richiedente asilo, una donna maltrattata o una persona senza dimora, interpella costantemente l'operatore in merito alla postura da assumere dentro una relazione che è professionale ma che non può, per sua stessa natura, non implicare anche le caratteristiche personali del professionista. C'è chi disegna tale relazione come una danza, come un muoversi continuamente tra vicinanza e lontananza, alla ricerca di quella prossimità relazionale che impedisce al professionista (e al beneficiario) di "farsi male", come succede ai porcospini di Schopenhauer, facendosi ingabbiare o ferire dalle emozioni dell'altro, e nel contempo gli impedisce di essere insensibile, freddo e distaccato, incapace di comprendere la situazione di vita e il significato che essa ha per la persona che chiede aiuto. Tra i passi

¹ Il capitolo è frutto di un lavoro condiviso, tuttavia a Chiara Pattaro vanno attribuiti i paragrafi 4 e 5 e a Nicoletta Pavesi i paragrafi 2 e 3. Introduzione e conclusioni sono responsabilità comune.

fondamentali di questa danza ci sono empatia e giusta distanza, concetti fortemente legati e interconnessi e parte fondamentale della professionalità dell'assistente sociale. Si tratta di due aspetti che attengono non solo alla conoscenza metodologica e alla pratica, ma anche a qualcosa di personale e intimo, che ha a che fare con le proprie emozioni, con le risposte sul significato di ciò che si sente (rispetto alle diverse situazioni che si incontrano e che costringono talvolta a fare i conti con i propri vissuti, risolti e irrisolti) e di ciò che il proprio lavoro rappresenta. Empatia e giusta distanza sono nel contempo due concetti che rischiano di essere un “penoso enigma” (Husserl, 1929), due concetti “*nomade par excellence*” (Berthoz e Jorland, 2004) perché usati e abusati, di rado circoscritti concettualmente in modo chiaro e, soprattutto, poco indagati nella pratica quotidiana dell'assistente sociale. Già Edith Stein (2012) aveva identificato l'empatia come un processo, non come un sentimento in sé: in essa si presenta all'attore un vissuto, l'attore esperisce delle emozioni legate a questo vissuto, ed infine questo intreccio esperienziale viene oggettivato alla coscienza.

Se dal punto di vista teorico il processo è chiaro, nella pratica si fa più difficile: come non farsi “catturare” dalle emozioni forti che una persona prova in una situazione di vita talvolta estrema? Come comprendere i vissuti di una persona che è completamente diversa da me per genere, storia, esperienze, interessi, pratiche, cultura? Come entrare in sintonia con chi percepisco come portatore di valori e scelte che non condivido o condanno o mi fanno stare male? Quale spazio relazionale devo porre fra me e l'altro per comprenderlo, preservando me stessa, la mia persona, il mio ruolo, la relazione stessa? Le domande come queste accompagnano la quotidianità di chi svolge una professione di aiuto che si fonda sulla relazione, che richiede capacità stare dentro e fuori, di essere empatici ed exotopici, di misurare sulla base di fattori complessi (personali, relazionali, di contesto, normativi, organizzativi, ecc.) la distanza/vicinanza più adeguata, funzionale, eticamente corretta: domande che non possono essere disattese, perché solo rispondendo ad esse si può «stabilire una buona relazione di cura con l'altro; tale è quella relazione in cui, senza pretendere di sentire quello che l'altro sente, poiché l'altro resta altro, si coltiva quel pensare sensibile che aiuta a comprendere la qualità della sua situazione» (Mortari, 2023, p. 182).

2. Empatia: di cosa si tratta?

Alcune ricerche hanno messo in luce che la qualità della relazione professionale è importante quanto il metodo nel determinare l'esito di un intervento di *social work* (si veda ad es. Castonguay e Beutler, 2006): lo stesso approccio relazionale al *social work*, nelle sue diverse declinazioni, si basa su questo principio². Senza una buona relazione, i beneficiari non si sentono ingaggiati in un processo di cambiamento, e se non si sentono ingaggiati, le tecniche applicate rischiano di rimanere inefficaci (Howe, 2017). Per questo motivo è ormai condivisa la convinzione che l'empatia costituisce una dimensione fondamentale per la pratica professionale dell'assistente sociale (Forrester *et al.*, 2007; Sale *et al.*, 2008; Grant, 2014). Essa peraltro è coerente con i valori fondamentali del lavoro sociale, tra cui il rispetto per le persone con cui gli assistenti sociali lavorano (Gerdes e Segal, 2009; CNOAS, 2020), sebbene nei documenti ufficiali tale concetto non venga utilizzato. Come sottolinea Ingram (2013), le persone si aspettano empatia dagli assistenti sociali con i quali hanno a che fare.

Howe (2017) descrive l'empatia come un processo dinamico, una sorta di danza tra due soggetti in cui *ego* è in grado di (i) riconoscere e monitorare i suoi pensieri e sentimenti e come questi influiscono su ciò che dice e fa; (ii) di riconoscere e comprendere che gli altri hanno pensieri e sentimenti che influiscono su ciò che dicono e fanno; (iii) e che, mentre *ego* cerca di dare un senso a ciò che gli altri provano, pensano, dicono e fanno, gli altri cercano di dare un senso a ciò che *ego* sente, pensa, dice e fa. «E così, insieme, generiamo una dinamica dell'interazione umana e degli scambi psicologici in cui c'è un'infinita possibilità di comprensione e incomprensione, dolore e piacere, speranza e disperazione, cooperazione e conflitto» (*ibidem*, p. 2). L'empatia così come descritta da Howe, tuttavia, non è necessariamente collocata dentro una relazione professionale: essa fa riferimento all'essere umano in quanto tale e alle interazioni (anche) quotidiane. Ha dunque una dimensione "sociale", nel senso che interviene o può intervenire nelle pratiche quotidiane degli esseri umani, a meno che non vi sia un deficit di personalità (*ibidem*) che comporta l'assenza del riconoscimento dell'altro (Ungaro, 2015) e può tradursi, secondo la metafora goffmaniana o nell'indossare metaforicamente una maschera nel relazionarsi nei processi di socialità o nella identificazione con tale immagine inautentica di sé (Goffman, 2001; 2003).

² Si vedano a questo proposito, solo a titolo di esempio: Ornstein e Ganzer, 2005; Folgheraiter, 2011, Rosenberger, 2014.

Sebbene l'empatia sia ampiamente riconosciuta come una competenza fondamentale per la pratica del lavoro sociale (Shulman, 2009), la ricerca empirica sulla sua declinazione pratica rimane piuttosto scarsa (Gerdes e Segal, 2011; Morrison, 2007) e le definizioni offerte sono molte e differenti (Stanley *et al.*, 2020), per lo più mutuata dalla psicologia. Solo a titolo di esempio: Barker (2003) afferma che l'empatia consiste nell'atto di percepire, comprendere, sperimentare e rispondere allo stato emotivo e alle idee di un'altra persona; per Kohut (1959) si tratta di una introspezione vicaria in cui il professionista penetra nel mondo interiore dell'altro, riflettendo contemporaneamente sui sentimenti che questo movimento evoca in lui (Stanley e Sethuramalingam, 2015). Per Rogers (1957) l'empatia consiste nell'avvertire il mondo privato dell'altra persona come se fosse il proprio, senza però mai perdere la qualità del "come se", evitando quindi una identificazione. Secondo alcuni studiosi l'empatia è una caratteristica del soggetto, un tratto disposizionale o un attributo della personalità (Martin e Clark, 1982), un'abilità comunicativa facilitante (Carkhuff, 1969). Altri studiosi ne leggono la natura contingente, intendendola come uno stato cognitivo-affettivo specifico di una situazione (Duan e Hill, 1996), o dinamica, leggendola come un processo interpersonale ed esperienziale (Barrett-Lennard, 1981).

Howe (2012) distingue due tipi di empatia nella pratica del *social work*: una emotiva e una cognitiva. La prima è quella che consente di "sentire" i sentimenti dell'altro, attraverso il proprio corpo e i propri sensi. Come sottolinea Mensch (2011), questa forma primitiva di empatia è "corporea", immediata e spontanea. L'empatia cognitiva implica invece un'azione intenzionale del soggetto che deve vedere, immaginare e pensare attivamente alla situazione dal punto di vista dell'altra persona. Essa comporta una riflessione attiva per riconoscere e comprendere la situazione dell'altro.

Gerdes e Segal (2009) propongono invece tre dimensioni dell'empatia nel servizio sociale: 1) la risposta affettiva alle emozioni e alle azioni dell'altro; 2) l'elaborazione cognitiva della propria risposta affettiva e della prospettiva dell'altro; 3) la decisione consapevole di intraprendere un'azione empatica. Se le prime due risultano molto simili alla proposta di Howe, la terza rappresenta l'aspetto intenzionalmente attivo del professionista, che decide di esprimere la sua comprensione, accettazione, accoglienza della situazione nei confronti della persona con cui è in relazione. Dunque, l'empatia è fondamentale per favorire il processo di aiuto centrato sulla persona.

Se da un lato l'assunzione di una postura empatica è importante nella pratica professionale, alcuni studiosi evidenziano che il presentarsi di un disagio empatico potrebbe minare il benessere degli assistenti sociali e quello dei

beneficiari dei loro interventi (Grant, 2014; Grant e Kinman, 2012): l'esposizione vicaria al disagio di un'altra persona può infatti portare ad un disagio personale negli operatori (Nilsson, 2014).

La letteratura sottolinea che per garantire dunque una buona empatia, che renda adeguata ed efficace la relazione tra l'assistente sociale e i beneficiari, e che nel contempo preservi il benessere del professionista, è importante la formazione³: essa infatti consente di elaborare strategie che rendono in grado di non nascondere le emozioni che si provano nella relazione con persone in situazioni anche molto pesanti, di attivare la riflessione su ciò che tali situazioni provocano nel professionista e di agire intenzionalmente il processo di comprensione e accettazione della situazione dell'altro, esprimendo apertamente tale comprensione e permettendo nel contempo di gestire l'esperienza vicaria del disagio e del malessere delle persone beneficiarie dell'aiuto (Decety e Lamm, 2009; Eisenberg e Eggum, 2009).

Definiti i confini dell'oggetto, così come illustrati dalla letteratura, rimane da capire come concretamente le assistenti sociali interpretano e agiscono l'empatia nella loro pratica quotidiana. Tale analisi è oggetto delle prossime pagine a partire dalle risposte che le professioniste hanno dato alla domanda: *A partire dalla Sua esperienza, cos'è per Lei l'“empatia” nella relazione con l'utente?*

3. Dimensioni e dinamiche dell'empatia

Dall'analisi delle ricche narrazioni offerte dalle assistenti sociali intervistate sono emerse le due macro categorie di contenuto:

- le dimensioni dell'empatia;
- la dinamica tra aspetti personali e aspetti professionali.

3.1. Le dimensioni dell'empatia

Come abbiamo visto sopra, Gerdes e Segal (2009) identificano tre aspetti processuali dell'empatia: provare emozioni, riflettere su di esse, rispondere in maniera empatica. Sebbene in maniera non strutturata e consapevole rispetto alla fonte teorica, le assistenti sociali intervistate hanno fatto riferimento a tutti e tre questi aspetti, pur non collocandoli lungo un continuum temporale di azione.

³ Su questo tema si veda il capitolo 8 (di Pattaro, De Paoli e Visentin) del presente volume.

Anzitutto le intervistate riconoscono che l'empatia prende le mosse da una dimensione corporea della relazione, che fa provare al professionista emozioni (positive e negative) nell'incontro con i beneficiari:

... per me vuol dire proprio entrare nell'emozione di quello che mi sta raccontando, e quindi, proprio resto su quel piano lì (Int. 12, uomo, da 46 a 55 anni, Comune, minori).

... vivere o sentire quelle che sono le difficoltà, le emozioni di questa persona, che in qualche modo te la trasmette: a volte l'angoscia, a volte la gioia, nei momenti in cui ci sono cose belle da condividere o sentire... (Int. 29, donna, da 46 a 55 anni, servizio specialistico, settore adulti).

È la capacità di mettersi nei panni degli altri, sicuramente, da definizione. Mi considero molto empatica, e quindi questo mi permette di farlo. Mi considero molto empatica, e quindi questo mi permette di vivere quasi la situazione dell'altro, di immaginarla, di visualizzarla. E a volte dico: "ma se ci fossi io al posto suo?", anche se è un'esperienza che non ho mai vissuto. Se parlo con un genitore di una persona con un disturbo psichiatrico, è chiaro che non l'ho mai avuto un figlio con un disturbo psichiatrico, però in quel momento li sento – perché secondo me è anche una questione di sentire, oltre che di comprendere – la sofferenza di quella persona, o anche la gioia se si tratta di cose belle, perché ci occupiamo sempre di cose brutte a noi (Int. 39, donna, da 36 a 45 anni, servizio specialistico, settore adulti).

Il concetto di empatia richiama una dimensione che sarà approfondita nei prossimi paragrafi, ovvero la modulazione di coinvolgimento e distanza nel rapporto tra professionista e persona che chiede aiuto. Il "mettersi nei panni dell'altro" ricorre spesso nelle verbalizzazioni delle assistenti sociali e indica l'esperienza di sentire sulla propria pelle le emozioni provate dai beneficiari, la consonanza emotiva, l'impossibilità di essere fredde e distaccate.

Poiché c'è una relazione, al suo interno vengono scambiate anche le emozioni. Secondo Dechety e Moriguchi (2007, p. 4) si tratta dell'esperienza di provare emozioni simili tra sé e un altro, «basata sull'accoppiamento automatico percezione-azione e su rappresentazioni condivise». È questa quella che potremmo definire una reazione di "simpatia", ossia una reazione emotiva di partecipazione o di pietà verso la condizione di vulnerabilità e di fatica, dolore, disgrazia di un altro, in particolare di chi viene percepito come sofferente in modo ingiusto (Sinclair *et al.*, 2017). La prospettiva fenomenologica, tuttavia, è critica rispetto a questa concezione dell'empatia, in quanto "mettersi nei panni dell'altro" significa comunque partire dalla propria posizione, mettere sé stesso al centro della relazione: «Quando ci proiettiamo in maniera immaginativa nella prospettiva dell'altro, quando ci mettiamo nei

suoi panni, riusciamo a comprendere davvero l'altro o ci limitiamo a ripetere noi stessi?» (Gallagher e Zahavi, 2012, p. 197).

In quanto professionista, tuttavia, l'assistente sociale non si ferma all'esperire le emozioni, ma riflette su di esse. È questa la dimensione "cognitiva" dell'empatia, in cui, come sottolineano Gerdes e Segal (2006) si attiva una comprensione dei pensieri e dei sentimenti dell'altro, in un processo di elaborazione della propria risposta affettiva e della prospettiva altrui, in cui l'esperienza dell'io rimane centrale. In questo senso l'assistente sociale cerca di uscire dalle sue cornici quotidiane (Sclavi, 2003) per guardare a quella situazione da un punto di vista differente e giungere così alla comprensione della condizione di vita, delle emozioni e delle attribuzioni di significato della persona con cui è in relazione (Pattaro e Pavesi, 2023). Come sottolineato da Edith Stein (2012) – ripresa poi in chiave sociologica da Ardigò (1988) – l'empatia rimanda all'esperienza originaria di un contenuto percepito non immediatamente evidente.

Io la definirei come questa modalità che garantisce appunto questo spazio di ascolto, spazio di parola, non immedesimandomi, perché io non riuscirò mai ad immedesimarmi nella situazione di una persona che non sono io, insomma, con la quale non condivido uno spazio di vita, ma facendo il possibile perché questa persona si senta comunque accolta e cercando di non attribuire a quanto lei mi dice i miei significati, ma cercando di accogliere, percepire, comprendere i significati che dà lei, quello che questa persona vuole attribuire a quello che mi sta dicendo. Perché il livello di difficoltà che una persona può vivere rispetto ad una certa situazione è assolutamente soggettivo, è il suo vissuto, è la sua situazione, con le sue difficoltà, con i suoi spazi, con i suoi tempi, con le sue energie, con i suoi vissuti del passato. Non sono i miei e non sono neanche quelli di tutte le altre persone che ho incontrato prima (Int. 25, donna, da 46 a 55 anni, servizio specialistico, settore anziani).

L'exotopia (Bachtin, 1998; 2000) si traduce nelle parole delle intervistate in sospensione del giudizio, umiltà, rispetto, movimento di comprensione che agisce come una dinamica complessa, faticosa e non scontata dentro-fuori:

Quindi io mi sono resa conto che non sempre riesco. Ho fatto un test: c'erano tutta una serie di faccine con delle emozioni. Non è così facile tradurle e invece sarebbe di grande aiuto tradurle, capire che l'intelligenza emotiva è una cosa di cui tenere molto conto, che non è solo della serie "io ho delle emozioni". [...] come dice Rogers, io devo fare "come se", ma devo essere io, non devo essere dentro l'emozione, altrimenti non sono in grado di aiutarti. Ma devo sentirla contemporaneamente l'emozione, perché altrimenti non

sono in grado di capire. Quindi l'intelligenza emotiva è fondamentale, importantissima nelle relazioni e quindi anche nella relazione con l'assistente sociale (Int. 43, donna, oltre 55 anni, servizio specialistico, settore anziani).

Questo processo accompagna il professionista nella sua azione professionale, o meglio, è da esso che l'intervento può prendere le mosse, attraverso la restituzione alla persona di un atteggiamento di accoglienza, comprensione, vicinanza, necessari per un'azione intenzionale di aiuto professionale:

È proprio capire le emozioni dell'altro, vivere quello che l'altro sta provando in quel momento. Quindi tu hai la persona davanti e vivi insieme all'altro le sue emozioni. Cercando ovviamente di trasformarle in un punto da cui partire (Int. 23, donna, fino a 25 anni, Comune, settore trasversale).

Allora, è un rimandarmi il tuo dolore; io lo prendo, però non lo neutralizzo, però lo metto in una scatola che sia più facilmente costruibile e te lo restituisco, sapendo che ci sono. E quindi ci sono, se la devi aprire e fai fatica o c'è un impedimento, troviamo un modo insieme e dopo si va avanti così... Per cui, secondo me, è questo; non è solo dire: "capisco, se io fossi, farei". È qualcosa in più (Int. 2, donna, da 36 a 45 anni, servizio specialistico, settore minori).

Se per un verso le assistenti sociali intervistate hanno in maniera unanime riconosciuto l'empatia come un elemento fondante la pratica professionale dell'aiuto, dall'altra parte non ne hanno nascosto le insidie e le difficoltà, che possiamo collocare a livello individuale e a livello di contesto.

La prima dimensione (individuale) si articola a sua volta in due aspetti problematici; il primo afferisce alla sfera emotiva, e consiste nel timore o nel rischio di venire sopraffatti dalle emozioni della persona con la quale si è in una relazione di aiuto (dimensione emotiva):

... capire cosa veramente sta vivendo al di là delle parole, quindi guardando anche magari l'atto non verbale, avvicinandosi a lui nel modo più sensibile possibile [...] però, cercando di non farsi troppo assorbire, quindi usare il giusto grado di empatia sicuramente, quindi di vicinanza. L'empatia per me è vicinanza, è comprensione, però dosandola anche (Int. 26, donna, fino a 25 anni, privato sociale, settore adulti).

La seconda dimensione si riferisce alle difficoltà di comprensione della situazione emotiva dell'altro (dimensione cognitiva):

È difficile sì, è difficile e perciò molto spesso io mi sono trovata a scontrarmi molto con quello che prova, a non capire quello che prova l'altra persona e quindi mi trovo un po' in difficoltà. A volte mi trovo in difficoltà perché non

capisco, sì, non capisco le scelte, non capisco quello che prova, e anche questa è una difficoltà mia (Int. 42, donna, fino a 35, Comune, settore trasversale).

Eriksson e Englander (2017) sottolineano che la condivisione di esperienze con la persona che si ha di fronte può migliorare questa dimensione dell'empatia, ma tale condivisione non è necessaria e non garantisce l'assunzione di una postura empatica. Alcuni assistenti sociali, ad esempio, hanno sottolineato la difficoltà specifica di essere empatici con persone che fanno riferimento a mondi culturali molto lontani dai loro, e nel contempo hanno evidenziato come esperienze in contesti molto diversi (un campo profughi, un centro di accoglienza per persone straniere) le abbiano aiutate ad affinare la loro capacità empatica.

Se la dimensione emotiva, oltre ad essere intuitiva, è anche stata fatta oggetto di analisi e studi, non soltanto in termini di osservazione del fenomeno, ma anche di identificazione di strumenti professionali utili per evitare il rischio dell'invischiamento nelle emozioni altrui (Grasso, 1994; Yoo, 2002), gli aspetti cognitivi delle emozioni sembrano meno presenti nella riflessione teorica: la ricerca e la letteratura su questo ultimo aspetto vengono infatti giudicate *naïf* e non sufficienti «a dare un senso a come, o se, gli operatori pensano nell'azione» (Ferguson, 2018, p. 424).

Infine, vengono segnalati anche elementi di contesto, che possono rendere faticoso, nel qui ed ora della singola interazione con i beneficiari, la gestione di un atteggiamento empatico:

... mi viene in mente l'immagine "sono qua a braccia aperte", ecco. Inizialmente, ad avere questa... questa predisposizione non sempre si riesce, perché, insomma, ci sono tanti fattori: il lavoro, la fretta, il tempo, una telefonata o una persona che magari si pone in maniera diversa, magari con prepotenza. Però, insomma, in generale come lavoro, come assistente sociale, credo che ci debba essere, ecco, questa comunicazione di ascolto: "sono qua per aiutarti" (Int. 6, donna, oltre 55, servizio specialistico, settore adulti).

3.2. *La dinamica personale-professionale*

Le interviste alle assistenti sociali hanno fatto emergere con chiarezza come l'empatia, nella loro percezione, vada agita in un continuo rimando tra la dimensione personale, ossia il carattere, le esperienze di vita, le propensioni, e la dimensione professionale, ossia il mandato professionale, il ruolo, l'asimmetria relazionale. Sembra qui riproporsi la distinzione tra azione razionale/azione irrazionale: come sottolinea Santambrogio (2021) le due dimensioni sono interconnesse, qualificano in modo inscindibile l'agire umano

e la struttura della società. Pensare che un modello di agire razionale, in particolare nella sua espressione dell'*homo oeconomicus*, o viceversa «ritenere che l'agire umano sia spiegabile solo a partire dall'insondabile fondo irrazionale costituito dalle passioni, dai sentimenti e dalle emozioni [...] è una semplificazione che fa un enorme torto alla realtà» (p. 14), è un approccio limitante e fuorviante (Flam, 2000) alla comprensione del mondo delle persone e delle relazioni.

Nelle narrazioni delle intervistate troviamo infatti espresse entrambe le dimensioni: quella irriflessa, per cui l'empatia è una dote innata, una proprietà della persona, una predisposizione ad agire in un certo modo e dunque non può essere fatta oggetto di apprendimento, e quella razionale, che può essere invece appresa, perché fondata su un processo riflessivo.

In qualche caso, una dimensione sembra prevalere sull'altra:

L'empatia non si impara. Ce l'hai o non ce l'hai. Non è che c'è un libro, un test, un percorso, forse, per migliorare...però è la capacità di sapersi mettere anche al livello di chi hai di fronte a te [...] Comunque è una dote impossibile di insegnare (Int. 37, donna, tra 46 e 55 anni, servizio specialistico, settore adulti).

Ma per lo più le interviste rivelano un approccio che integra predisposizione personale e formazione, emozioni e razionalità:

L'empatia credo che sia una dote innata, cioè è un qualcosa con cui nasci; è chiaro che può essere anche sviluppata, educata, studiata, può essere stimolata nell'altro [...] e ovviamente è una capacità, come la capacità di cantare bene, come la capacità di avere una bella voce o un corpo molto snodato; anche questa è una dote con cui nasci, che anche se non nasci con la dote puoi essere educato comunque ad avere un livello abbastanza elevato di empatia verso gli altri. Cioè, ci nasci, però anche puoi essere comunque aiutato ed educato a svilupparla [...] operando uno studio molto profondo del sé, cercando di studiarci e credo che un altro agente di stimolo possa essere l'aver sofferto nella propria vita molto. Aver avuto delle situazioni in cui la sofferenza non è stata solo un impedimento, ma anche un momento per crescere. Allora se tu riesci a trasformare le sofferenze che tutti nella vita hanno in un'occasione di crescita, sviluppi anche empatia verso le persone che sono in difficoltà. Se tu vivi le sofferenze come essere umano prima che come professionista, le tue sofferenze personali come difficoltà da eliminare, è molto probabile che tu non comprenda nemmeno le difficoltà degli altri (Int. 38, donna, tra 36 e 45 anni, servizio specialistico, settore adulti).

La dimensione della riflessività risulta centrale per le assistenti sociali intervistate: la stessa esperienza diventa una risorsa solo se il professionista

è in grado di guardare ad essa e attribuirle un senso, integrarla nel suo bagaglio professionale come strumento che abilita alla relazione empatica. La pratica riflessiva consente al professionista di acquisire “coscienza della separazione” (Simon, 2017), ossia coscienza che, pur nella consonanza emotiva, nella percezione dell’altro, il soggetto vede la sua identità separata, discreta, e non si confonde con l’altro da sé. Questa percezione di distinzione preserva il benessere di chi è quotidianamente sottoposto a emozioni pesanti, di sofferenza, ed evita quella “illusione di empatia” (Boella, 2006) che si ha con la proiezione sull’altro di propri stati d’animo, magari provati in precedenza, che possono trasformare l’altro nella propria ombra:

... sentire assieme all’altro ma senza farsi travolgere da quello che sente l’altro. Quindi l’empatia non è un’identificazione con l’altro, assolutamente! Perché da un punto di vista professionale, diciamo, lavorativo professionale, l’identificazione non porta poi a un lavoro positivo. Quindi sentire quello che sente l’altro, ma senza farsi travolgere, quindi riconoscendo sempre che siamo due persone diverse (Int. 33, uomo, fino a 35 anni, servizio specialistico, settore anziani).

Dimensione personale e dimensione professionale non sono dunque mondi in contrasto o in competizione: sono invece due aspetti della vita dei professionisti a cui essi possono fare riferimento per trovare gli strumenti ideali e pratici per gestire la relazione empatica con i beneficiari:

... l’ancoraggio del professionista, che si divide sostanzialmente in due filoni, che è un ancoraggio di tipo individuale sui principi e valori individuali indipendenti dalla professione, che dovrebbero collimare in qualche modo con quelli professionali. E poi il riuscire a rimanere ancorati, indipendentemente dal contesto operativo e riuscire a lavorare su di sé anche quotidianamente o comunque acquisire dei processi e delle risorse per cui il processo empatico non sia deleterio per il professionista (Int. 8, donna, da 36 a 45 anni, Comune, settore trasversale).

Nella mia esperienza professionale... l’empatia con il mio utente è cambiata. Io avevo un modo di entrare in empatia sicuramente diverso quando ero un giovincello, non ero genitore, non avevo figli, non avevo affrontato delle stagioni della vita che sicuramente ti portano poi, rispetto al tuo io professionale, a rivedere anche il modo in cui stai in empatia con le persone. La nostra è una professione. Fatto salvo che dobbiamo essere in grado di non confondere il privato con il professionale e viceversa, sarebbe ipocrita e chiunque dovesse dire che quando ci troviamo ad affrontare alcune situazioni, a maneggiare alcune storie, queste non riecheggiano in qualche modo parti di noi stessi o di persone che conosciamo e quant’altro... sarebbe del tutto ideologico (Int. 12, uomo, da 46 a 55 anni, Comune, settore minori).

Tenere insieme le due dimensioni, personale e professionale, secondo le nostre intervistate, consente la definizione di una relazione chiara e onesta con i beneficiari, basata su una ineludibile, ma anche necessaria, asimmetria di ruoli e di potere, che apre a possibilità di collaborazione, sebbene da posizioni differenti, per fronteggiare il problema di vita delle persone. Attraverso la pratica, secondo Casement (1985, p. 418), l'operatore riesce contemporaneamente a considerare i due punti di vista, quello del beneficiario del servizio e il proprio, dando origine a un "supervisore interno": «uno dei compiti principali della supervisione interna è quello di consentire all'operatore di mantenere una scissione benigna al proprio interno, in modo che la sua mente sia libera di muoversi tra sé e l'utente del servizio».

In molte definizioni di empatia offerte dalle assistenti sociali ricorrono i termini "riconoscimento" e "riconoscere", intesi come un'attività di restituzione che l'operatore fa alla persona che si trova di fronte:

... penso che appunto quello che ci viene chiesto come professionisti è di empatizzare. Però non vuol dire poi mettersi esattamente sullo stesso piano e condividere esattamente la stessa emozione, ecco, però che la persona si senta riconosciuta e compresa nel suo vissuto, anche se negativo (Int. 15, da 46 a 55 anni, servizio specialistico, settore minori).

Come sottolinea Michal Krumer-Nevo (2021, p. 120), questo processo è costitutivo delle pratiche del lavoro sociale: «Io sostengo che l'esistenza o non-esistenza di una posizione professionale d'aiuto dipenda dal fatto che esista o meno una relazione di riconoscimento, e che sia la posizione adottata a determinare il percorso d'aiuto, e non il contenuto specifico di cui si occupano l'operatore sociale e l'utente». In cosa consiste il riconoscimento? Le assistenti sociali intervistate si sono di fatto ritrovate nelle parole di Benjamin (1998, pp. 15-16): «Ci sono innumerevoli quasi-sinonimi di questo termine: riconoscere significa confermare, convalidare, rendersi conto, sapere, accettare, capire, sentirsi empatici, registrare mentalmente, tollerare, apprezzare, vedere, identificarsi con, trovare familiare...».

Questo atteggiamento consente di creare una "buona" relazione con la persona che chiede aiuto, una relazione che, pur nella asimmetria dei ruoli, valorizza l'altro, lo fa sentire a proprio agio, lo aiuta a esprimere sé stesso, lo coinvolge in un processo di acquisizione di consapevolezza delle difficoltà, delle risorse, delle strategie per far fronte a quella situazione di fatica.

Cercare di capire il punto di vista, per me è importante, nel senso che penso che se un utente si sente capito e vede che io...non è che mi metto dalla sua parte, ma capisco il suo punto di vista e poi lui si apre anche un po' di più, sì, capisce,

ha più possibilità di andare nel profondo della problematica e della questione, insomma (Int. 11, donna, fino a 35 anni, Comune, settore trasversale).

4. Tra distanza e prossimità: quali confini?

Il concetto di empatia richiama una dimensione che è stata accennata ma che è importante approfondire, ovvero la modulazione di coinvolgimento e distanza nel rapporto tra professionista e persona.

In questo contesto «la distanza professionale è un elemento fondamentale per osservare la situazione senza invischiarsi e confondersi in essa, ma allo stesso tempo è necessario esprimere attenzione, partecipazione, empatia per costruire un aggancio relazionale efficace e sviluppare un rapporto di aiuto» (Campanini, 2002, p. 155). A questo proposito viene utilizzato anche il concetto di “neutralità affettiva”, inteso come separazione fra sfera professionale e sfera personale, nonché astensione da retroazioni dettate dalle risonanze emotive dell’assistente sociale. Parlare di neutralità affettiva non significa rendere emotivamente sterile il contatto con l’altro (Cellini e Dellavalle, 2015), né distaccarsi emotivamente dalla situazione. Significa piuttosto riuscire a modulare la distanza e/o la vicinanza con la persona e bilanciarla con il coinvolgimento. Significa entrare nel mondo dell’altro e uscirne, in un movimento di grande vicinanza e di rapido distanziamento, talvolta faticoso, per considerare con maggiore chiarezza la situazione (Ferrario, 2004), riuscendo anche a contenerla senza identificazione e senza quindi esserne sopraffatti.

Si tratta quindi di un concetto che incorpora molte sfumature: il rapporto tra simmetria/asimmetria di ruolo nella relazione professionale; la conoscenza della metodologia del servizio sociale e dei suoi strumenti; l’uso consapevole di sé da parte del professionista; la considerazione del benessere della persona e anche di quello dell’assistente sociale.

Parlare di confini professionali significa però anche fare riferimento ad una molteplicità di concettualizzazioni su come essi dovrebbero essere utilizzati, sia eticamente che metodologicamente (si vedano ad es Reamer, 2003; Davidson, 2005; Green *et al.*, 2006; Cooper, 2012; O’Leary *et al.*, 2013; Bates *et al.*, 2013; Ingram e Smith, 2018; Blundell, 2023).

Spesso tali concettualizzazioni evidenziano una tensione tra pratiche basate sulla distanza e pratiche basate sulla relazione (Blundell, 2023).

L’analisi della letteratura relativa ai confini professionali mette in luce come spesso tali confini si riferiscano al mantenimento della relazione con la persona entro un tempo limitato e un *setting* istituzionale (Arnd-Caddigan, 2016) e come una violazione in questo senso potrebbe rivelare un

coinvolgimento eccessivo, di tipo emotivo, affettivo o anche intimo (Peternej-Taylor, 2002). In tal senso, diversi autori riportano che il professionista dovrebbe evitare di rivelare informazioni personali, instaurare relazioni profonde o accettare scambi di varia natura con la persona beneficiaria dell'intervento. A questo proposito, la letteratura fornisce inoltre una serie di esempi o di linee guida su come poter restare entro dei confini "appropriati" (Sinclair *et al.*, 2023), motivati dalla necessità di proteggere i clienti da potenziali danni causati dagli squilibri di potere insiti nella relazione (Alexander e Charles, 2009). Si tratta di regole che creano una separazione tra la relazione professionale e le altre relazioni con il triplice scopo di mantenere l'efficacia della relazione di aiuto, evitare situazioni in cui le persone beneficiarie dell'intervento, a causa delle loro vulnerabilità, potrebbero essere soggette a danni ed evitare il problema della perdita di obiettività da parte dell'operatore (*ibidem*).

Emerge tuttavia una sorta di scollamento tra una teoria e delle regole di condotta che forniscono certamente un *background* di riferimento utile all'operatività e una pratica in cui però la gestione delle relazioni con le persone potrebbe talvolta richiedere al professionista scelte e soluzioni che non sempre si allineano o trovano risposta in raccomandazioni generali (Blundell, 2023).

Come sostengono Alexander e Charles (2009), gli assistenti sociali hanno fondamentalmente due schemi a cui attingere per l'uso di sé nel loro lavoro: uno è caldo e autentico, l'altro oggettivo e impersonale. La tensione tra ruoli personali e professionali è presente nelle diverse articolazioni delle relazioni di aiuto ed entrambi gli schemi possono essere appropriati in momenti e in situazioni diverse. Tuttavia, per sviluppare un uso consapevole ed etico dell'uno e dell'altro, la pratica del lavoro sociale deve poter comprendere gli effetti di questi orientamenti sia per gli operatori che per le persone che a loro si rivolgono.

Inoltre, sebbene nella letteratura di ricerca vengano esaminati tipi specifici di confini professionali (Blundell, 2023), è stata data poca attenzione all'esplorazione delle narrazioni degli assistenti sociali sulla distanza e la prossimità nella relazione di aiuto e a ciò che gli operatori fanno per stabilirle (Blundell, 2023; Hoļavins e Iarskaia-Smirnova, 2023).

Gli studi presenti nel panorama internazionale evidenziano come le strategie messe in campo dai professionisti per definire i confini possano essere molteplici ed estremamente differenti: il completo rifiuto di prendersi cura dell'altro, il distanziamento emotivo, la rifocalizzazione sulla cura di sé, la condivisione delle responsabilità, la creatività e l'umorismo (Hoļavins e Iarskaia-Smirnova, 2023). Alcune di queste strategie portano a generare una

differenziazione tra ruoli, mentre altre (soprattutto la condivisione e l'utilizzo di umorismo e creatività) rendono possibile un coordinamento e una negoziazione tra attori e aiutano a mantenere un equilibrio tra il benessere della persona beneficiaria dell'intervento e quello del professionista (Fogarty e Elliot, 2020; Blundell, 2023; Hoļavins e Iarskaia-Smirnova, 2023).

I livelli di distacco e di coinvolgimento e, di conseguenza, la distanza e la vicinanza professionale possono inoltre essere flessibili ed elastici, garantendo comunque una pratica competente e appropriata, al di là della dicotomia professionale-non professionale a cui spesso viene fatto riferimento. In molti contesti, l'elasticità di tali confini può facilitare infatti relazioni di aiuto efficaci e responsabilizzanti, migliorando l'esito del processo di aiuto (Green *et al.*, 2006; Sinclair *et al.*, 2023). Tuttavia qualsiasi flessibilità deve derivare da una decisione conscia e consapevole da parte del professionista rispetto all'adeguatezza dell'autoesposizione, alla protezione di sé stessi e dei principi metodologici ed etici del servizio sociale (Green *et al.*, 2006; Pattaro e Pavesi, 2023).

Partendo da questi presupposti, la nostra ricerca ha cercato di definire il significato di questi temi nelle narrazioni e nell'esperienza quotidiana delle assistenti sociali intervistate in risposta alla domanda *“A partire dalla Sua esperienza, come definirebbe quella che spesso viene identificata come giusta distanza?”*.

5. La dinamica distanza/prossimità

In relazione alla dinamica tra distanza e prossimità, le risposte mettono in luce due prospettive prevalenti, che non necessariamente si escludono a vicenda:

- la giusta distanza come confine professionale, volto a tutelare contemporaneamente il benessere del professionista e la necessaria asimmetria dei ruoli;
- la necessità di personalizzazione e ricerca di un equilibrio flessibile tra distanza e prossimità.

5.1. Il confine come tutela del sé e dell'asimmetria dei ruoli

Una buona parte (circa metà) delle narrazioni presentano il tema della giusta distanza in termini di tutela del sé da parte del professionista, restituendo l'idea che l'assistente sociale, per affrontare la molteplicità delle sfide

legate al proprio lavoro e cercare di tutelare il proprio benessere, debba definire, anche a sé stesso, i limiti della sua azione professionale (Hoļavins e Iarskaia-Smirnova, 2023). La giusta distanza, soprattutto dal punto di vista emotivo, consente quindi di salvaguardare l'operatore, permettendogli di aiutare senza finire per perdersi nel mondo dell'altro.

La giusta distanza permette di capire le difficoltà, ma di non portare sulle proprie spalle il peso, altrimenti si viene schiacciati dalle difficoltà delle persone e non si è in grado di aiutare la persona, la famiglia, le altre situazioni che ti arrivano. Nella stessa giornata si affrontano diverse situazioni... e quindi non puoi tornare a casa non essendo sereno. Quindi riconoscere la possibilità che hai come operatore di aiutare, sempre nella serenità, prima di tutto la serenità di un operatore, se no non puoi aiutare. Cioè, non posso vivere il dramma di una situazione, di una separazione, di una non autosufficienza, altrimenti non potrei aiutare la persona né altri utenti in carico (Int. 10, donna, da 46 a 55 anni, Comune, settore trasversale).

In questo senso, è quindi inestricabilmente legata all'empatia e ne diventa, in un certo senso, il confine:

La giusta distanza [...] è però anche sapersi fermare. Ad un certo punto quell'empatia deve sapersi fermare, non deve farti completamente entrare a piedi pari, deve farti entrare per comprendere la situazione e quindi valutarla bene, devi entrare per farti presente, vicino e per arrivare all'obiettivo del percorso professionale, no? Poi però devi sapersi fermare per non entrare troppo, [...]. Quindi [...] è sapersi fermare al momento giusto, senza entrare troppo, soprattutto se magari a volte capita, può succedere, che c'è qualcosa che in qualche modo ti colpisce perché ti apre qualcosa, perché ti tocca qualcosa dentro. Allora lì, a maggior ragione, la giusta distanza e il distacco è riconoscere che ti sta toccando qualcosa e anche lì sapersi fermare (Int. 50, donna, da 36 a 45 anni, servizio specialistico, settore minori).

Si tratta di riuscire a comprendere dove posizionarsi rispetto alla relazione: se un eccessivo distacco emotivo può bloccare le capacità di comunicazione e la comprensione (e inficiare così la relazione di aiuto), un eccessivo coinvolgimento rischia invece di indurre retroazioni dettate da risonanze emotive che potrebbero richiamare bisogni e conflitti interni dell'operatore. La giusta misura del coinvolgimento si configura allora come uno strumento, o meglio, un atteggiamento professionale, attraverso cui entrare in relazione con le persone e con le loro situazioni di vita, senza però confondersi con loro e senza cadere nel ruolo dell'amico, del genitore, o di qualche altra figura diversa rispetto alla realtà del proprio ruolo (Pattaro, 2019).

Riuscire a stare al proprio posto, nel senso, io arrivo fino a qui e quindi riesco a definire una distanza utile a dire: “io non sono un’amica, non sono un tuo parente che ci deve essere per forza” [...] riuscire a far capire qual è il ruolo professionale e istituzionale, il tuo mandato insomma... (Int. 28, donna, età fino a 35 anni, servizio specialistico, settore trasversale).

Gran parte delle intervistate fanno riferimento infatti, più o meno direttamente, all’asimmetria dei ruoli che connota la relazione di aiuto, una asimmetria in termini di potere legata alle competenze ed al compito di guida e di controllo che l’assistente sociale ricopre nell’orientare il processo di aiuto, nel rispetto delle differenze e dell’autodeterminazione della persona⁴. Modulare la distanza e la vicinanza significa allora entrare nella relazione essendo consapevoli della sua finalità e delle molteplici variabili che in essa sono implicate, oltre che della propria responsabilità professionale (Allegrì *et al.*, 2006; Cellini e Dellavalle, 2015). La complessità risulta infatti tanto più gestibile ed affrontabile quanto più la dimensione della relazione professionale è definita, quanto più sono chiari e condivisi gli obiettivi del progetto di aiuto e quanto più l’assistente sociale sa utilizzare i suoi strumenti professionali, che le consentono di vedere la situazione da fuori e non solo da dentro.

Allora sì, questo è l’eterno dibattito! È vero che ti devi porre con le persone nello stesso piano, ma è vero anche che devi dare un significato al tuo ruolo. Ecco perché entra in campo la giusta distanza, no? Si deve far capire alle persone che si è lì e con quale obiettivo... e perché si costruisce quel tipo di rapporto. Quindi la giusta distanza è sicuramente mettere in chiaro sin dall’inizio che si ha un ruolo, che ci si sta lavorando e ognuno di noi ha un ruolo, io il mio e loro il loro. Ecco, questo. Però non vuol dire poi calare delle indicazioni dall’alto; si cerca sempre di costruire qualcosa, mantenendo però chiari sia gli obiettivi sia i ruoli in partenza (Int. 17, donna, età da 36 a 45 anni, servizio specialistico, settore minori).

Anche alcuni elementi spaziali e relazionali contribuiscono a gestire l’asimmetria (e la distanza) in modo flessibile all’interno del *setting*: organizzare lo spazio dell’ufficio in base al tipo di colloquio; usare la scrivania come marcatore di ruolo; utilizzare nel rapporto professionale il cognome e non il nome; e ancora, il più citato dalle nostre intervistate, decidere se utilizzare o meno la forma di cortesia, il Lei, a seconda delle caratteristiche della persona che si ha di fronte:

4 La relazione tra professionista e persona beneficiaria dell’intervento è una relazione “asimmetrica o complementare”, espressa dal quinto assioma della comunicazione di Watzlawick: «tutti gli scambi di comunicazione sono simmetrici o complementari, a seconda che siano basati sull’uguaglianza o sulla differenza» (Watzlawick *et al.*, 1971, p. 62).

... io, ad esempio, do sempre ovviamente del lei alle famiglie, agli utenti. Se dopo insistono ci diamo del tu, va bene, però, ecco, deve essere un accordo tra entrambe le parti [...] Quindi dare del tu piuttosto che del lei nel linguaggio, anche proprio come ti poni...anche un po' per salvaguardarci noi come professionisti (Int. 13, donna, età da 36 a 45 anni, servizio specialistico, settore trasversale).

... io posso mantenere una giusta distanza restando comunque una persona gentile e relazionale, mettendo dei limiti, come il dare del lei alle persone, non per sentirmi dall'altra parte della scrivania, ma per una questione anche di rispetto delle persone che vengono al servizio. E serve anche per far capire loro che dobbiamo lavorare insieme, ma che abbiamo ruoli diversi, non posizioni diverse, cioè non ci sono posizioni diverse, ma ci sono ruoli diversi (Int. 36, donna, età fino a 35 anni, privato sociale, settore minori).

Alcune intervistate mettono insieme tutti gli aspetti fin qui emersi – la tutela di sé e la tutela del ruolo e dell'asimmetria professionale – aggiungendo anche l'idea di giusta distanza come tutela della persona da un'intrusione eccessiva nella sua vita da parte dell'assistente sociale:

È una distanza che io credo non sia uguale per tutti, proprio con l'obiettivo di tutelarsi e tutelare però anche l'altra persona. Perché tante volte io credo che si parli di giusta distanza pensando più al professionista, no? Quando andavo a scuola ho sempre saputo questa cosa della giusta distanza per tutelare te come professionista, la tua *privacy*, piuttosto che, appunto, le tue esperienze personali. Però invece la giusta distanza è importantissima, secondo me, anche per l'altra persona, per tutelare invece quelle fragilità che in realtà appunto il non rispetto, diciamo, della relazione e del ruolo potrebbe amplificare, mi vien da dire, alle volte (Int. 7, donna, età fino a 35 anni, privato sociale, settore adulti).

5.2. La prospettiva relazionale e la personalizzazione

Molti degli elementi emersi nel paragrafo precedente richiamano ciò che Giorgio Bert (2012, p. 133) propone come definizione di “relazione” in ambito sanitario, ma che può certamente essere trasposto, con i dovuti distinguo, anche nel servizio sociale. «Come si dice “*it takes two to tango*”: per ballare bisogna essere in due, e perché la danza riesca bene è necessario che chi guida sia pienamente consapevole delle proprie capacità; in caso contrario è probabile che venga trascinato dall'altro o lo trascini, e in ogni caso il ritmo tenderà a spezzarsi. La relazione è una danza e per danzare bisogna essere in due, anche se è uno quello che guida».

In questa definizione sta allora non solo l'idea dell'asimmetria dei ruoli e, contemporaneamente, della dimensione relazionale del confine, ma anche la considerazione sul continuo bilanciamento necessario tra lontananza e vicinanza in relazione alle variabili situazionali.

La giusta distanza cambia...cambia a seconda della persona...ma che a seconda anche del professionista [...] Più il caso è complesso...più la distanza va tenuta codificabile, tracciabile. Questo perché dà più strumenti alla persona beneficiaria di garantismo sulla questione dell'operato (Int. 8, donna, da 36 a 45 anni, Comune, settore trasversale).

È proprio la stessa metafora della danza che utilizza a questo proposito una delle intervistate:

Secondo me la distanza dipende un po' dal tipo di presa in carico e dal contesto in cui siamo inserite, nel senso che se si tratta di una presa in carico in cui il ruolo, il controllo dell'assistente sociale è particolarmente forte [...] c'è una distanza che è piuttosto facile, perché si resta un po' nella formalità del percorso da fare, nel fatto che c'è una cornice che ci definisce e in questa cornice ci muoviamo ognuno con il proprio ruolo. Nel momento in cui si esce un po' dall'aspetto del controllo per entrare nell'aspetto dell'accompagnamento [...] lì con le persone c'è come una danza, quindi non braccio di ferro o braccio di forza, ma c'è una danza e la danza implica che ci siano dei momenti in cui ci si avvicina di più e altri in cui ci si allontana un po' di più, a seconda di quello che l'obiettivo del colloquio ci suggerisce, a seconda di qual è il momento vissuto (Int. 47, donna, età fino a 35 anni, Comune, settore minori).

L'assistente sociale porta nella relazione il proprio sé, che si confronta con quello dell'altro, ma anche con emozioni e vissuti della propria storia. Si tratta quindi di una dinamica che richiede un movimento dall'interiorità del professionista a quella della persona beneficiaria dell'intervento, in un processo che è strettamente correlato all'azione dell'empatia.

... perché ognuno di noi è una storia, per cui quando tu incontri una storia, può ridondare o meno qualcosa di tuo [...] è la relazione che ti porta a valutare la distanza, la giusta distanza: magari con me è in un modo, con il collega in un altro (Int. 2, donna, da 36 a 45 anni, servizio specialistico, settore minori).

In questa accezione la distanza non può allora che essere personalizzata e situazionale, non solo perché ogni persona è diversa dalle altre, ma anche

perché tutti gli attori in gioco contribuiscono, all'interno di situazioni diverse, a definire lo spazio relazionale in modo unico, entro i confini dettati dal processo di aiuto.

... penso che poi ogni operatore trova la sua [...] come dire, non c'è una giusta distanza unica per tutti [...] In certe situazioni la giusta distanza io la accorcio, perché sento che in quel momento c'è bisogno di quello. In altre situazioni, invece, sento che quella distanza va ampliata proprio perché il rischio che la persona o cerchi un'alleanza disfunzionale con te o ti triangoli è molto alto e quindi li metto dei paletti diversi. Che non vuol dire chiaramente essere ridotta ad un pezzo di ghiaccio, però stando ben attenta a non debordare con alcune modalità. Quindi è una giusta distanza che va sempre calibrata a seconda di chi hai davanti e del contesto (Int. 15, donna, età da 46 a 55 anni, servizio specialistico, settore minori).

... ci sono delle situazioni e delle persone che per delle loro caratteristiche magari hanno bisogno di una vicinanza maggiore di altre, in base alla situazione e in base al problema che portano. Quindi ci sono, secondo me, delle distanze diverse tra persona e persona e non ce n'è una giusta o sbagliata, dipende anche un po' dalla dimensione del rapporto che hai creato con quella persona (Int. 32, donna, età fino a 35 anni, Comune, settore trasversale).

Alcune delle intervistate (otto nel totale) parlano invece di “giusta vicinanza”, sottolineando una posizione che, anche nella terminologia utilizzata – che non è mai neutra – si discosta da un'idea di distanza intesa come confine e lontananza tra professionista e persona ed enfatizza la promozione di una connessione professionale (O'Leary *et al.*, 2013). Si tratta di una riconcettualizzazione che non nega affatto l'importanza di stabilire dei limiti basati su valori chiari e considerazioni etiche, ma, all'interno di questi presupposti, sostiene lo sviluppo di confini che includono la partecipazione della persona, sottolineando l'essenza dinamica della natura relazionale del lavoro sociale (*ibidem*).

... io non trovo giuste distanze, preferisco pensare alle giuste vicinanze, non alle giuste distanze. Quindi questo è quello che cerco sempre di avere in mente, è quello che penso. Ti aiuta ad avere una giusta vicinanza sapere che tu sei all'interno del tuo luogo di lavoro, in un ambito professionale, dove stai esercitando una vicinanza, comunque professionale (Int. 12, uomo, età da 46 a 55 anni, Comune, settore minori).

... io tendenzialmente sono portata a sfiorare un po' la distanza, cioè ad avvicinarmi tendenzialmente, perché non ho paura dell'incontro con l'altro, ecco. Io so chi sono io, so chi è l'altro [...] Allora, a me piace sempre il rapporto

simmetrico, ma è chiaro: io sono l'assistente sociale (Int. 19, donna, età da 46 a 55 anni, Comune, settore adulti).

In questa prospettiva, all'interno di una relazione vissuta e sentita complementare, possono allora trovare spazio, nella chiarezza delle posizioni reciproche, anche alcuni momenti di simmetria, che, in una interiorizzazione profonda e matura del proprio ruolo, esprimono il significato di una vicinanza che può rimanere "giusta" e professionale anche scavalcando talvolta confini rigidamente stabiliti quando la situazione lo richiede⁵.

Allora, mi viene in mente una situazione che sto seguendo di una ragazzina [...] in certi momenti della presa in carico io me la sono abbracciata e ho pensato che quello serviva. Certo, non abbraccerei il 99,9% del resto della mia utenza, perché chiaramente è un atteggiamento che eccede la nostra funzione, non è opportuno per mille ragioni, però, ecco, in certe situazioni la giusta distanza io la accorcio, perché sento che in quel momento c'è bisogno di quello (Int. 15, donna, età da 46 a 55 anni, servizio specialistico, settore minori).

... per esempio spesso non è facile per niente avere a che fare con persone che nel momento in cui...viene comunicato un decesso...piangono disperatamente [...] un lutto e in quel momento magari...cedono per esempio in un abbraccio nei tuoi confronti o in una stretta di mano più forte o comunque in questo pianto disperato. A volte è complesso, ecco. In quel momento diciamo che cerco semplicemente di esserci, nel senso che non ho mai rifiutato un abbraccio, nel senso che lo trovo un abbraccio professionale, ma anche umano, nel senso che ovviamente sono un professionista, ma sono anche io stesso una persona, quindi credo che in un momento di fragilità io stesso avrei piacere magari, se non ho un'altra persona di fianco, ad avere un abbraccio. Quindi cerco di fare ciò che mi detta l'istinto, mantenendo comunque il fatto che in quel momento sono l'assistente sociale, non un figlio o nipote o amico, ovviamente... (Int. 33, uomo, età fino a 35 anni, RSA, settore anziani).

Reamer (2003) suggerisce a questo proposito la distinzione tra violazioni dei confini e attraversamento dei confini: alcuni attraversamenti dei confini

⁵ Nella comunicazione, la simmetria (caratterizzata da una distribuzione del potere equilibrata tra i due attori dell'interazione, che condividono la responsabilità della gestione della comunicazione) e la complementarietà (caratterizzata da una distribuzione del potere diseguale, in virtù dei ruoli ricoperti dalle persone o di specifiche dinamiche contestuali) non sono in sé buone o cattive (Watzlavick *et al.*, 1971), ma svolgono entrambe funzioni importanti, anche alternandosi e operando in settori diversi. Ciò significa che anche nelle relazioni più tipicamente asimmetriche ci possono essere scambi connotati da simmetria (e viceversa), nella logica di una relazione "sana", caratterizzata da una flessibilità che evita l'irrigidimento in una delle due modalità di rapporto e riduce il rischio di fallimenti comunicativi (Zani *et al.*, 1996).

possono essere utili, in specifiche situazioni e momenti della relazione di aiuto, per aumentare il senso di connessione tra le parti, incrementare la fiducia e “normalizzare” la relazione.

6. Conclusioni

L’empatia viene quindi definita come un processo che prende le mosse da un sentire irriflesso, legato alla corporeità, passa a una dimensione intenzionalmente cognitiva che consente di comprendere le emozioni proprie e altrui, di attribuire loro significato, e si traduce infine nella scelta di una postura empatica. Poiché emozione, pensiero e azione sono intrinsecamente connessi, l’empatia si presenta come un oggetto complesso sia nella sua dimensione teorica, che nella pratica quotidiana. Proprio per questo motivo andrebbe “maneggiata con cura”, evitando semplificazioni, privilegiando un approccio consapevole e multiprospettico.

Nella pratica dell’empatia risultano essere rilevanti caratteristiche personali, esperienze e formazione: se vi sono tratti personali che riducono la possibilità di empatia (il narcisismo, ad esempio), vi è una vasta letteratura che sottolinea come alcune pratiche formative attive, tra cui simulazioni e giochi di ruolo (per una rassegna si veda Reith-Hall e Montgomery, 2023) o il teatro (si veda ad esempio Tesauro e Tarsia, 2021), così come alcuni strumenti come il lavoro di gruppo e la supervisione possano aumentare le competenze empatiche (Greeno *et al.*, 2017; Reith-Hall e Montgomery, 2023).

Inestricabilmente legata all’empatia c’è poi la dinamica tra coinvolgimento e distacco che, se pensata, sviluppata e gestita come atteggiamento professionale, permette di trovare un bilanciamento costruttivo e utile alla relazione di aiuto. Si tratta di una dinamica che si configura come un atteggiamento professionale, dai confini non definibili né calcolabili, che rientra nella consapevolezza di sé e del proprio ruolo e viene agita in modo personalizzato all’interno della relazione; un atteggiamento che viene modulato attraverso un percorso di apprendimento dall’esperienza, di riflessione, di ascolto di sé e di capacità di porsi domande (Pattaro, 2019; Pattaro e Pavesi, 2023).

La questione dello spazio relazionale è ovviamente collegata a quella dei confini: mettere la “giusta” distanza significa definire un confine relazionale che non può essere superato, a tutela dei soggetti, della relazione e dell’intervento. Ancora, mettere la “giusta” distanza permette anche al professionista di rispettare lo spazio d’azione della persona, non sostituendosi a lei nelle

decisioni sulla sua vita: significa, in altre parole, accettare che esista uno spazio di responsabilità dell'altro che va riconosciuto e sostenuto. Nello stabilire i confini, all'interno di una chiara e condivisa definizione dei ruoli, è opportuno quindi un certo grado di flessibilità (Gardner *et al.*, 2015), per evitare il rischio di una visione in bianco e nero che non consente di vedere le sfumature che spesso la vita relazionale presenta (Arnd-Caddigan, 2016).

In una prospettiva di questo tipo quindi agli assistenti sociali è richiesto lo sviluppo di una capacità di riflettere "su" e soprattutto "dentro" l'azione (Schön, 1983), al fine di comprendere come meglio rispondere alle persone e basare le proprie riflessioni sul principio di connessione e non di separazione (O'Leary *et al.*, 2013). Si tratta di trovare una forma di bilanciamento in cui l'assistente sociale possa, a seconda della situazione, avere conoscenze, competenze e strumenti che le/gli permettano di lavorare per il benessere e la promozione dell'autodeterminazione della persona, riuscendo a capire quando è il caso di avvicinarsi, oppure di ridefinire i ruoli, sempre all'interno di quella danza dinamica che muta con l'evolversi della relazione di aiuto.

Riferimenti bibliografici

- Alexander C., Charles G. (2009), *Caring, Mutuality and Reciprocity in Social Worker-Client Relationships: Rethinking Principles of Practice*, «Journal of Social Work», 9(1), pp. 5-22.
- Allegri E., Palmieri P., Zucca F. (2006), *Il colloquio nel servizio sociale*, Carocci, Roma.
- Ardigò A. (1988), *Per una sociologia oltre il postmoderno*, Laterza, Roma-Bari.
- Arnd-Caddigan M. (2016), *Listening with your gut: The role of intuition boundary judgments*, «Smith College Studies in Social Work», 86(1), pp. 5-23.
- Bachtin M. (1998), *Per una filosofia dell'azione responsabile*, a cura di Augusto Ponzio, Manni, Lecce.
- Bachtin M. (2000), *L'autore e l'eroe*, Einaudi, Torino.
- Barker R.L. (2003), *The social work dictionary*, NASW Press, Washington, DC.
- Barrett-Lennard G. (1981), *The empathy cycle: Refinement of a nuclear concept*, «Journal of Counseling Psychology», 28(2), pp. 91-100.
- Bates P., Lymbery M., Emerson E. (2013), *Exploring boundary attitude*, «The Journal of Adult Protection», 15(1), pp. 26-36.
- Benjamin J.K. (1998), *Shadow of the Other. Intersubjectivity and Gender in Psychoanalysis*, Routledge, New York.
- Bert G. (2012), *Narrazione e cura: la medicina come scienza e come arte*, «Riflessioni Sistemiche», 7, pp. 128-134.
- Berthoz A., Jorland G. (2004), *L'empathie*, Odile Jacob, Paris.

- Blundell P. (2023), *Humour as a Boundary-Breaker in Social Work Practice*, «Ethics and Social Welfare», 17(2), pp. 206-220.
- Boella L. (2006), *Sentire l'altro. Conoscere e praticare l'empatia*, Cortina, Milano.
- Campanini A. (2002), *L'intervento sistemico. Un modello operativo per il servizio sociale*, Carocci, Roma.
- Carkhuff R.R. (1969), *Helping and human relations. Volume I. Selection and training*, Holt, Rinehart & Winston, New York, NY.
- Casement P. (1985), *On learning from the patient*, Tavistock, London.
- Castonguay L.G., Beutler L.E. (2006), "Common and unique principles of therapeutic change: What do we know and what do we need to know?", in: L.G. Castonguay, L.E. Beutler (Eds.), *Principles of Therapeutic Change That Work*, Oxford University Press, Oxford.
- Cellini G., Dellavalle M. (2015), *Il processo di aiuto del servizio sociale. Prospettive metodologiche*, Giappichelli, Torino.
- Cooper F. (2012), *Professional Boundaries in Social Work and Social Care. A Practical Guide to Understanding, Maintaining and Managing Your Professional Boundaries*, Jessica Kingsley Publishers, London and Philadelphia.
- Davidson J.C. (2005), *Professional Relationship Boundaries: A Social Work Teaching Module*, «Social Work Education», 24(5), pp. 511-533.
- Decety J., Lamm C. (2009), "Empathy versus personal distress: Recent evidence from social neuroscience", in J. Decety, W. Ickes (Eds.), *Social neuroscience. The social neuroscience of empathy*, MIT Press, Cambridge, MA.
- Decety J., Moriguchi Y. (2007), *The empathic brain and its dysfunction in psychiatric populations: Implications for intervention across different clinical conditions*, «BioPsychoSocial Medicine», 1, pp. 22-43.
- Duan C., Hill C.E. (1996), *The current state of empathy research*, «Journal of Counseling Psychology» 43(3), pp. 261-274.
- Eisenberg N., Eggum-Wilkens N. (2009), "Empathic responding: Sympathy and personal distress", in J. Decety, W. Ickes (Eds.), *The social neuroscience of empathy*, MIT Press, Cambridge, MA.
- Eriksson K., Englander M. (2017), *Empathy in Social Work*, «Journal of Social Work Education», 53(4), pp. 607-621.
- Ferguson H. (2018), *How social workers reflect in action and when and why they don't: the possibilities and limits to reflective practice in social work*, «Social Work Education», 37(4), pp. 415-427.
- Ferrario F. (2004), *Le dimensioni dell'intervento sociale. Un modello unitario centrato sul compito*, Carrocci, Roma.
- Flam H. (2000), *The Emotional Man and the Problem of Collective Action*, Peter Lang, New York.
- Fogarty M., Elliot D.L., (2020), *The Role of Humour in the Social Care Professions: An Exploratory Study*, «The British Journal of Social Work», 50 (3), pp. 778-796.
- Folgheraiter F. (2011), *Fondamenti di metodologia relazionale. La logica sociale dell'aiuto*, Erickson, Trento.
- Forrester D., Kershaw S., Moss H., Hughes L. (2007), *Communication skills in child protection: How do social workers talk to parents?* «Child and Family Social Work», 13, pp. 41-51.

- Gallagher S., Zahavi D. (2012), *The phenomenological mind* (2nd ed.), Routledge, London.
- Gerdes K.E., Segal E.A. (2009), *A Social Work Model of Empathy*, «Advances in Social Work», 10(2), pp. 114-127.
- Gerdes K.E., Segal E.A. (2011), *Importance of empathy for social work practice: Integrating new science*, «Social Work», 56(2), pp. 141-148.
- Goffman E. (2001), *Frame Analysis. L'organizzazione dell'esperienza*, il Mulino, Bologna.
- Goffman E. (2003), *Espressione e identità. Giochi, rituali, teatralità*, il Mulino, Bologna.
- Grant L. (2014), *Hearts and minds: Aspects of empathy and wellbeing in social work students*, «Social Work Education» 33(3), pp. 338-352.
- Grant L. (2014), *Hearts and minds: Aspects of empathy and wellbeing in Social work students*, «Social Work Education: The International Journal», 33, pp. 338-352.
- Grant L., Kinman G. (2012), *Enhancing wellbeing in social work students; building resilience in the next generation*, «Social Work Education», 31(5), pp. 605-621.
- Grasso A. (1994), *Management style, job satisfaction, and service effectiveness*, «Administration in Social Work», 18, pp. 89-105.
- Green R., Raeleene G., Mason R. (2006), *Professional Distance and Social Work: Stretching the Elastic?*, «Australian Social Work», 59(4), pp. 449-461.
- Greeno E.J., Ting L., Pecukonis E., Hodorowicz M., Wade K. (2017), *The role of empathy in training social work students in motivational interviewing*, «Social Work Education», 36(7), pp. 794-808.
- Holjavins A., Iarskaia-Smirnova E.R. (2023), *Boundary Setting between 'Private' and 'Professional' in Care Work*, «Social Work & Society», 21(1), pp. 1-14.
- Horrocks S. (2002), *Edwards, Benner and Wrubel on caring*, «Journal of Advanced Nursing», 40(1), pp. 36-41.
- Howe D. (2017), *Empathy, social intelligence and relationship-based social work*, «Zeszyty Pracy Socjalnej», 22(1), pp. 1-12.
- Husserl E. (2009), *Logica formale e trascendentale*, Mimemis, Milano (ed. or. 1929).
- Ingram R. (2013), *Locating emotional intelligence at the heart of social work practice*, «British Journal of Social Work», 43(5), pp. 987-1004.
- Ingram R., Smith M. (2018), *Relationship-based practice: emergent themes in social work literature*, «IRISS Insights», 41, Institute for Research and Innovation in Social Services, <https://www.iriss.org.uk/resources/insights/relationship-based-practice-emergent-themes-social-work-literature>.
- Kohut H. (1959), "Introspection, empathy, and psychoanalysis: An examination of the relation between mode of observation and theory", in P.H. Ornstein (Ed.), *The search for the self (Vol. 1)*, International Universities Press, New York.
- Krumer-Nevo M. (2021), *Speranza radicale. Lavoro sociale e povertà*, Erickson, Trento.
- Martin G.B., Clark R. (1982), *Distress crying in neonates: Species and peer specificity*, «Developmental Psychology», 18(1), pp. 3-9.
- Mensch J.R. (2011), "Empathy and rationality", in B. Weber, E. Marsal, T. Dobashi (Eds.), *The Politics of Empathy*, LIT Verlag, Munster.

- Morrison T. (2007), *Emotional intelligence, emotion and social work: Con-text, characteristics, complications and contribution*, «The British Journal of Social Work», 37(2), pp. 245-263.
- Mortari L. (2023), *Sull'etica della cura*, Vita e Pensiero, Milano.
- Nilsson P. (2014), *Are empathy and compassion bad for the professional social worker?*, «Advances in Social Work», 15(2), pp. 294-305.
- O'Leary P., Tsui M.S., Ruch G. (2013), *The boundaries of the social work relationship revisited: Towards a connected, inclusive and dynamic conceptualisation*, «British Journal of Social Work», 43(1), pp. 135-153.
- Ornstein E.D., Ganzer C. (2005), *Relational Social work: a Model for the Future*, «Families in Society», 86(4), pp. 565-572.
- Pattaro C. (2019), «Relazioni ed emozioni nella cura. Lo sguardo degli infermieri», in D. Nigris (a cura di), *Legami di sangue. Simboli, linguaggi, relazioni della dialisi*, Bonanno Editore, Acireale-Roma.
- Pattaro C., Pavesi N. (2023), *L'empatia nella pratica del servizio sociale. Una ricerca qualitativa*, «Studi di Sociologia», 4, pp. 331-344.
- Peternelj-Taylor C. (2002), *Professional boundaries: A matter of therapeutic integrity*, «Journal of Psychosocial Nursing & Mental Health Services», 40, pp. 223-229.
- Reamer F.G. (2003), *Boundary issues in social work: Managing dual relationships*, «Social Work», 48, pp. 121-133.
- Rogers C.R. (1957), *The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change*, «Journal of Consulting Psychology», 21(2), pp. 95-103.
- Rosenberger J.B. (2014), *Relational social work practice with diverse populations*, Springer, New York.
- Sale E., Bellamy N., Springer J., Wang M. (2008), *Quality of provider-participant relationships and enhancement of adolescent social skills*, «The Journal of Primary Prevention», 29(3), pp. 263-278.
- Santambrogio A. (2021), *Il mondo emotivo comune. Un approccio fenomenologico alla sociologia delle emozioni*, «Società Mutamento Politica», 12(24), pp. 13-24.
- Schopenhauer A. (1999). *Parerga e Paralipomena*, Tr. it. G. Coll, Adelphi, Milano.
- Sclavi M. (2003), *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Mondadori, Milano.
- Shulman L. (2009), *The skills of helping individuals, families, groups and communities*, Brooks/Cole Cengage Learning, Belmont.
- Simon D. (2017), *Il Servizio sociale. L'approccio della teoria sociologica*, L'Har-mattan Italia, Torino.
- Sinclair A., Mahboub L., Gillieatt S., Fernandes C. (2023), «You Just Treat me like a Human Being»: *Using Lived Experience to (Re) imagine Boundary Practices in mental health settings*, «The British Journal of Social Work», 53(3), pp. 1408-1425.
- Sinclair S., Beamer K., Hack T.F., McClement S., Raffin Bouchal S., Chochinov H.M., Hagen N.A (2017), *Sympathy, empathy, and compassion: a grounded theory study of palliative care patients' understandings, experiences, and preferences*, «Palliative Medicine», 31(5), pp. 437-447.
- Stanley S., Buvanewari G.M., Meenakshi A., (2020), *Predictors of empathy in women social workers*, «Journal of Social Work», 20(1), pp. 43-63.

- Stanley S., Sethuramalingam V. (2015), *Empathy in psychosocial intervention: A theoretical overview*, «International Journal of Psychosocial Rehabilitation», 20(1), pp. 51-61.
- Stein E., (2012), *Il problema dell'empatia*, Studium, Roma.
- Tesauro T., Tarsia T. (2021), *Le pratiche teatrali nella formazione degli operatori sociali per costruire relazioni di ben-essere*, «Welfare e Ergonomia», 2, pp. 65-76.
- Ungaro D. (2015), *I tre volti dell'Altro. La trasformazione dei conflitti dalla psiche alla società*, Aracne, Roma.
- Ungaro D., *Sociologia delle emozioni. Sui limiti sociali all'empatia*, «Sociologia della comunicazione», 3, pp. 77-95.
- Watzlawick P., Beavin J.H., Jackson D.D. (1971), *Pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio, Roma.
- Yoo J. (2002), *The relationship between organisational variables and client outcomes: A case study in child welfare*, «Administration in Child Welfare», 26(2), pp. 39-61.
- Zani B., Selleri P., David D. (1996), *La comunicazione. Modelli teorici e contesti sociali*, NIS, La Nuova Italia Scientifica, Roma.

4. Una questione di fiducia

di Chiara Pattaro, Matteo Baruffa e Lisa Giacobbo¹

1. I diversi aspetti della fiducia

La fiducia è un costrutto multidimensionale (McKnight e Chervany, 2000), che può avere differenti fondamenti e sviluppi a seconda del contesto teorico nel quale è inserita; la molteplicità di significati e di ambiti in cui viene esplorata e a cui può fare riferimento la rendono quindi difficile da padroneggiare e da analizzare. Ciò avviene già a partire dalla suddivisione tra fiducia di base, fiducia interpersonale e fiducia sistemica, che suggerisce che, pur in situazioni molto diverse tra loro (la relazione del bambino con le figure di riferimento, le relazioni tra individui e la relazione cittadino-istituzioni), stiamo parlando della stessa cosa (Pozzobon, 2020)². A questo proposito, Rousseau e colleghi (1998) suggeriscono che possa essere considerata un “meso-concetto”, nel quale si integrano i processi psicologici di micro-livello e le dinamiche di gruppo con gli adattamenti istituzionali di macro-livello.

¹ Il capitolo è frutto di un lavoro condiviso, tuttavia a Chiara Pattaro vanno attribuiti i paragrafi 1 e 2, a Matteo Baruffa i paragrafi 4 e 5 e a Lisa Giacobbo il paragrafo 3.

² Si può definire la fiducia di base come la fiducia in sé stessi, nelle persone vicine e negli altri in genere, che si acquisisce nel primo anno di vita e dipende dalla qualità del rapporto del bambino con il/i *caregiver* – come sostengono, tra gli altri e da prospettive psicologiche e psicanalitiche diverse, Erikson, Bowlby e Winnicott – e permette la maturazione di modelli di relazione. La fiducia interpersonale si sviluppa nelle relazioni vicine (*close relationship* familiari, gruppali e comunitarie) ed è centrata sul processo della relazione interpersonale e sociale. Infine, la terza dimensione, esplorata soprattutto in ambito sociologico, è quella della fiducia sistemica, teorizzata principalmente da Luhmann e Giddens, ossia la fiducia nelle diverse espressioni dell’organizzazione sociale, istituzionale e del mercato (Pozzobon, 2020). Mentre la fiducia di base e interpersonale sono strettamente legate alle relazioni personali e alla reciprocità, quella sistemica si caratterizza per l’impersonalità, poiché si basa su un affidamento generico alle istituzioni e ai sistemi sociali (Zamperini, 2009).

Nonostante questa grande pluralità, è possibile individuare una sorta di terreno comune sul quale questi diversi significati crescono e si differenziano. In un tentativo di definizione interdisciplinare, la fiducia può essere intesa come una serie di aspettative positive nei confronti delle intenzioni e dei comportamenti di un altro (persona, gruppo o istituzione), formulate in condizioni di incertezza (Mutti, 1994; Rousseau *et al.*, 1998; Scabini e Ranieri, 2010). Questa definizione vale sia quando la fiducia viene riferita al contesto istituzionale, ai suoi ruoli e alle sue funzioni (fiducia sistemica o impersonale), sia quando viene riferita ai singoli individui e alle relazioni interpersonali (fiducia personale o interpersonale) (Mutti, 1994).

La fiducia quindi può essere concepita come un bene relazionale, che è sia «prerequisito delle relazioni sociali, sia un atto rischioso che genera relazioni sociali» (Prandini, 1998, p. 20).

Si tratta di un processo che si attiva nelle prime fasi di vita del bambino come risultato del rapporto e dell'attaccamento alle persone che se ne prendono cura e che, se positivo, consente di maturare sentimenti di fiducia, che tenderanno ad essere generalizzati e a sviluppare, allo stesso tempo, fiducia in sé stessi e senso di sicurezza interiore.

Anche da adulto, tuttavia, l'essere umano non è in grado di analizzare da solo tutte le informazioni e i contenuti a cui quotidianamente è esposto, né di affrontare in solitudine le sfide della vita. L'individuo seleziona così delle persone di cui fidarsi, identificando come fidate coloro che sono in grado di "riconoscerlo" (Fonagy e Allison, 2014). Tale riconoscimento avviene, in una sorta di continuità tra fiducia di base e fiducia interpersonale, attraverso il senso di interessamento e comprensione che la persona sente da parte del proprio interlocutore (*ibidem*).

La fiducia nei confronti dell'altro ha quindi origine e trova una propria base a partire da elementi verbali e non verbali, ma anche da plurime esperienze di vita sperimentate dagli individui, oltre che da condizionamenti esterni e da fattori di contesto, come quelli legati alla cultura di riferimento. Allo stesso tempo però, è caratterizzata da un elevato livello di mutevolezza: un rapporto di fiducia, infatti, va costruito e alimentato, poiché è facilmente soggetto a oscillazioni e cambiamenti.

1.2. La sfida della fiducia nella relazione di aiuto

Nell'ambito del lavoro sociale e in particolare dell'incontro tra assistente sociale e persona la dimensione della fiducia assume connotati specifici e si

configura come uno dei fondamenti stessi della relazione di aiuto, che permette di avviare una buona comunicazione e un'interazione capacitante tra individui (Ferrario, 2004). Si tratta infatti di uno dei principi cardine del servizio sociale, trasversale a tutte le fasi del processo di aiuto e ai diversi strumenti professionali, insieme ad empatia, autonomia, reciprocità, autenticità, rispetto, non direttività e avalutatività (Allegri *et al.*, 2009).

A questo proposito il *Codice Deontologico dell'Assistente Sociale* afferma come «la relazione con la persona, anche in presenza di asimmetria informativa, si fonda sulla fiducia e si esprime attraverso un comportamento professionale trasparente e cooperativo, teso a valorizzare tutte le risorse presenti e la capacità di autodeterminazione degli individui» (CNOAS, 2020, p. 7). L'articolo 26 del Titolo IV, *Responsabilità dell'assistente sociale verso la persona*, esplicita infatti che l'assistente sociale «riconosce la persona come soggetto capace di autodeterminarsi e di agire attivamente; impegna la propria competenza per instaurare una relazione di fiducia e per promuovere le potenzialità, l'autonomia e il diritto della persona ad assumere le proprie scelte e decisioni, nel rispetto dei diritti e degli interessi legittimi degli altri» (CNOAS, 2020, p. 14). All'articolo 29, invece, viene sottolineato come «la natura fiduciaria della relazione con la persona impone all'assistente sociale di agire con la massima trasparenza. Il professionista informa la persona sui suoi diritti e doveri, sugli impegni reciproci, sui programmi e sugli strumenti dell'azione professionale, sulle risorse impiegate o necessarie e sulle conseguenze prevedibili degli interventi tenendo in opportuna considerazione le caratteristiche culturali e le capacità di comprensione e di discernimento dell'interlocutore» (CNOAS, 2020, p. 14).

Evocativa risulta essere l'espressione “estraneo di fiducia” utilizzata da Pittaluga (2000) per descrivere la professione ed il ruolo dell'assistente sociale: il termine infatti evidenzia la profonda interconnessione tra relazione di aiuto e fiducia. Nel corso del loro primo incontro, assistente sociale e persona sono spesso due estranei, che si aspettano che uno assuma il ruolo di utente/cliente e condivida informazioni personali con l'altro, che si presenta come professionista e, in quanto tale, dotato di competenze, buone intenzioni e atteggiamento di cura. Per decidere se fidarsi o meno, la persona raccoglie e interpreta le informazioni sul professionista secondo tre parametri interconnessi: il proprio concetto di sé, il sé percepito e l'identità del professionista (Behnia, 2008). Fondamentale diventa quindi far sì che la persona possa identificarsi come meritevole di fiducia e, da parte del professionista, credere nella sua possibilità di cambiamento e avere un'autentica capacità di ascolto, due pilastri fondanti dell'agire riflessivo dell'assistente sociale (Sicora, 2005; Fazzi, 2015).

La letteratura di servizio sociale evidenzia come la fiducia migliori la comunicazione tra professionista e persona beneficiaria dell'intervento, influenzi il processo decisionale, aumenti l'adesione al progetto di aiuto e favorisca la continuità della relazione (Behnia, 2008).

Nonostante la centralità e l'importanza di questo tema e la crescente riflessione teorica che si focalizza sulla fiducia da varie prospettive disciplinari, le ricerche empiriche sono tuttavia molto limitate, soprattutto per quanto riguarda la prospettiva dei professionisti.

Questo capitolo muove quindi dall'obiettivo di ricostruire ciò che la fiducia rappresenta per le assistenti sociali intervistate, considerando le loro narrazioni in risposta alla domanda "A partire dalla Sua esperienza, cos'è per Lei la "fiducia" nella relazione di aiuto?".

A questo proposito l'analisi ha consentito di identificare le seguenti categorie (e le relative sottocategorie), che verranno presentate e discusse nei paragrafi seguenti:

- le definizioni di fiducia;
- la fiducia come reciprocità;
- le criticità della fiducia;
- il processo di costruzione della fiducia.

2. Fiducia è...

La definizione di fiducia, per gran parte delle intervistate, in modo trasversale, rimanda ad un elemento base della relazione di aiuto, ingrediente fondamentale perché tutto il processo possa prendere avvio e mantenersi nel tempo.

La fiducia è la condizione, la condizione *sine qua non*, affinché la relazione di aiuto si verifichi (Int. 38, donna, età da 46 a 55 anni, servizio specialistico, settore adulti).

Prendendo a prestito il lavoro di Rempel e colleghi (1985) sulla fiducia nelle relazioni interpersonali più strette e trasponendolo nel contesto della relazione di aiuto tra assistente sociale e persona, è possibile individuare, pur con i dovuti distinguo, le stesse tre componenti messe a tema dagli autori.

Una prima componente è data dalla prevedibilità, cioè dall'aspettativa rispetto alla probabilità che la persona di cui ci si fida (in questo caso l'assistente sociale) metta in atto un certo tipo di comportamento (positivo).

La fiducia è l'elemento che permette all'altra persona di riconoscere una risorsa nell'operatore e non una minaccia (Int. 9, donna, età fino a 35 anni, servizio specialistico, settore adulti).

Una seconda componente riguarda l'affidabilità, ossia quando, nella relazione, si passa dalla fiducia nel comportamento ad aver fiducia nella persona stessa del professionista, che ha mostrato qualità che la rendono appunto "degnò di fiducia".

La fiducia è la base della relazione di aiuto. La fiducia non è neanche il sapere che per forza...la persona faccia esattamente quella cosa. La fiducia è sapere che tu puoi proporla, senza che l'altro dubiti che tu lo faccia per fare del male a lui (Int. 20, uomo, età fino a 35 anni, Comune, settore minori).

Infine la terza componente è data da un "atto di fede", che implica il considerare l'altro come capace di prendersi cura e poggia su una relazione empatica. Essendo la dimensione del sociale, per sua essenza, una realtà mutevole e complessa, ricca di incertezza e imprevedibilità, la persona che si trova a vivere un momento di fragilità compie in un certo senso un atto di "fede" aprendosi e affidandosi ad un professionista per essere accompagnato in un percorso volto ad un possibile cambiamento.

... è l'ingrediente principale, appunto. Vuoi la definizione? Cos'è la fiducia? È chiudere gli occhi e buttarsi nel vuoto, fondamentalmente è questo (Int. 39, donna, età da 36 a 45 anni, servizio specialistico, settore adulti).

Anche nella relazione di servizio sociale le diverse caratteristiche della fiducia entrano quindi in gioco, così come la necessità di un continuo lavoro di costruzione e di mantenimento della relazione di fiducia, attraverso competenze tecniche e trasversali da parte del professionista, capaci di restituire coerenza tra la dimensione delle parole e quella dell'agire.

È proprio questo il secondo elemento che emerge in modo forte dalle parole delle assistenti sociali intervistate: se la fiducia descritta inizialmente riguarda soprattutto l'avvio della relazione di aiuto, i costi emotivi e sociali che la condivisione di informazioni più personali e intime con un professionista comporta richiedono lo sviluppo di una fiducia più profonda di quella iniziale. Lo sviluppo di questo livello di fiducia non può allora essere spiegato (solo) dalla propensione della persona a fidarsi, né dall'affidabilità del professionista o dalle caratteristiche della relazione, ma si tratta piuttosto di un processo complesso che coinvolge l'interpretazione della situazione in cui si trovano i due soggetti che interagiscono (Behnia, 2008).

... la fiducia è una cosa che va costruita nel tempo, perché ovviamente l'altro non può affidarsi ciecamente a te la prima volta che ti conosce, no? È una cosa che va costruita nella relazione. Ed è quel momento in cui l'altro si sente di condividere con te le sue scelte, di prendere insieme le decisioni e di fare un progetto, un progetto e un percorso insieme (Int. 42, donna, età fino a 35 anni, Comune, settore trasversale).

La fiducia è sicuramente una cosa che costruisci. E soprattutto nei percorsi più lunghi, dove ci sono delle riprese, dei distacchi... e poi la persona sparisce, ritorna...ci sono anche dei tempi diversi, è difficile dire: "c'è un inizio" [...] perché la fiducia è fatta di tempo, è fatta di conoscenza, è fatta di fasi della vita, dipende anche un po' in quale fase della vita della persona tu entri e quanto il problema è già, come dire, presente nella sua vita, nelle relazioni, quanti strumenti ci sono. E la fiducia un po' va di pari passo con l'empatia e la professionalità, perché sono un po' dei contenitori...se non c'è uno, non c'è neanche l'altro. Pian piano si costruisce. Poi non è detto che in tutte le prese in carico, nelle relazioni professionali, si arrivi... (Int. 49, donna, età da 36 a 45 anni, servizio specialistico, settore adulti).

Diventa quindi fondamentale anche la dimensione temporale, perché la fiducia si configura come un processo che va costruito "scalino per scalino" e alimentato "mattone dopo mattone":

... secondo me la fiducia ti tocca un po' provare a costruirla, ed è reciproca sta cosa. Noi cerchiamo di alimentarla cercando di essere chiari [...] c'è una costruzione scalino per scalino (Int. 2, donna, età da 36 a 45 anni, servizio specialistico, settore minori).

... secondo me il lavoro di costruzione della fiducia è un lavoro lungo e certosino, mi vien da dire, è fatto anche di tanti piccoli particolari... perché un po' alla volta è come se costruissero un mattone alla volta (Int. 15, donna, età da 46 a 55 anni, servizio specialistico, settore minori).

Il tempo, infatti, è una condizione indispensabile per il lavoro sociale ed essenziale per la costruzione di una relazione di fiducia, quale «processo di conoscenza reciproca che implica pause, tempi di riflessione e conferme successive» (Fazzi, 2015, p. 77). Un tempo, quindi, per conoscersi, per prendere le misure, per vedere le reazioni dell'altro e trovare i codici appropriati per comunicare (*ibidem*).

2.1. La fiducia come reciprocità

La fiducia fin qui descritta racchiude in sé una plausibile definizione e un percorso evolutivo dal punto di vista della persona nei confronti del professionista a cui si affida. Fiducia significa correre un rischio e trasferire parte del potere all'assistente sociale, in un processo continuo che deve essere avviato, mantenuto, talvolta ripristinato e continuamente autentificato. Si tratta di una pratica sociale, definita da scelte e sempre relazionale (Flores e Solomon, 1998).

Le narrazioni evidenziano però, allo stesso tempo, che anche l'assistente sociale sperimenta, nei confronti della persona che si trova di fronte, il concetto di fiducia, che va inteso in termini di riconoscimento di diritti, valori e anche doveri del beneficiario dell'intervento. Credere nelle potenzialità e nelle risorse della persona richiede un atto di fiducia, nella consapevolezza che il proprio ruolo implica un accompagnamento e non una sostituzione assistenzialistica, la capacità di lasciar agire la persona ed essere poi presenti in caso di riuscita o di caduta, in un forte riconoscimento della sua autodeterminazione. Il presupposto per poterla sostenere, allora, è proprio avere fiducia in lei e nelle sue possibilità di cambiamento e autonomia (Fazzi, 2015).

[La fiducia] è essere proprio convinti che quella persona ce la può fare, perché la persona sente quanto l'operatore ci crede in quello che l'altra persona sta proponendo e sta facendo. E quindi questa è la fiducia, secondo me, che è reciproca poi, no? Cioè, anche la persona che si rivolge all'assistente sociale deve avere fiducia nell'assistente sociale e com'è che fa ad avercela? Nella misura in cui l'assistente sociale è corretta, ideologicamente corretta (Int 24, donna, età oltre i 55 anni, Comune, settore trasversale).

Ciò richiama il modello di relazione di aiuto rogersiano (Rogers, 1957): in una visione dell'essere umano portatore non solo di limiti, conflitti e problemi, ma anche, e soprattutto, di capacità, risorse, potenzialità e qualità; la fiducia si configura allora come un tassello fondamentale che permette di credere e di investire proprio su questi aspetti.

Fiducia in questi termini diventa anche la rappresentazione del fatto che professionista e utente si riconoscono a vicenda come attori portatori di risorse e competenze e per questo degni di rispetto:

La fiducia da una parte, appunto, è sapersi riconoscere all'interno della relazione e riconoscere il valore dell'altro, indipendentemente, appunto, dalla fragilità, dalle risorse, dagli strumenti (Int. 7 donna, età fino a 35 anni, privato sociale, settore adulti).

Una fiducia che, trasversalmente, per la grande maggioranza delle intervistate, si definisce quindi in termini di reciprocità:

... la fiducia ci deve essere da entrambe le parti, secondo me, per iniziare un percorso di aiuto. Se manca da una delle parti, se la persona non ha fiducia su di me, io cerco di dare tutti gli elementi affinché la raggiunga, perché trovo che sia il punto di partenza la fiducia. E se invece io mi accorgo di non avere fiducia nell'altro, questo insomma è problematico, cerco di interrogarmi, di capire come mai e poi comunque cerco di dare sempre una possibilità o anche due possibilità, proprio per tentare l'aiuto (Int. 26, donna, età fino a 35 anni, privato sociale, settore adulti).

Dal punto di vista metodologico, un'intervistata sottolinea come la fiducia, dal suo punto di vista, trovi espressione concreta nella reciprocità prevista dal contratto di servizio sociale, inteso come accordo tra le parti, in cui si esprime la mutualità dell'intervento e l'assunzione reciproca di responsabilità (Fargion, 2013; Cellini e Dellavalle, 2015), che rinsalda a sua volta la fiducia.

Allora, io utilizzo come sinonimo della fiducia il contratto: io do, tu dai [...] per me fiducia è sinonimo di contratto. Quella è la fiducia. Tu fai, io faccio (Int. 35, donna, età da 46 a 55 anni, Comune, settore trasversale).

Se alla fiducia viene quindi attribuita una fondamentale importanza, nell'ottica più profonda dei valori e dei principi del servizio sociale, essa non è tuttavia rappresentata come un processo facile da costruire, né privo di criticità da affrontare.

3. Fatiche e criticità

Ridurre la fiducia in modo semplicistico a qualcosa che viene concesso o rifiutato, o ancora, ad un elemento scontato, ne soffoca il vero significato, ossia quello di un lavoro di reciproca apertura, introspezione e consapevolezza di rischi e limiti (Pittaluga, 2000). Un processo quindi tutt'altro che semplice, che, come è emerso nei paragrafi precedenti, implica molteplici aspetti e sfumature differenti.

Le narrazioni evidenziano a questo proposito anche la dimensione della fatica e della conseguente difficoltà nel riuscire ad instaurare e/o alimentare la fiducia all'interno della relazione di aiuto, per svariate ragioni.

Un primo elemento richiama l'idea di una fiducia sistemica fragile verso l'istituzione che il professionista rappresenta.

La fiducia è difficile soprattutto perché, effettivamente, a livello professionale spesso e volentieri, [...] si viene quasi accomunati all'ente, per cui la persona parla con me come se stesse parlando con l'istituzione e molto spesso è difficile avere un rapporto di fiducia verso un'istituzione. E molto spesso è anche difficile riuscire a creare un rapporto di fiducia, anche quando si danno delle risposte diverse dalle aspettative [...] per cui sì, richiede fatica [...] (Int. 25, donna, età da 46 a 55 anni, RSA, settore anziani).

A questo proposito, una recente ricerca europea condotta in 7 Paesi (tra i quali l'Italia), ha indagato la percezione soggettiva dei cittadini e degli operatori sociali in merito alla fiducia/sfiducia nei sistemi di *welfare*. Uno dei risultati più importanti ha evidenziato come le relazioni personali tra i destinatari dei servizi e gli assistenti sociali siano generalmente basate sulla fiducia, mentre l'atteggiamento dei cittadini nei confronti delle istituzioni deputate all'assistenza sociale sia piuttosto caratterizzato dalla sfiducia in un sistema considerato spesso eccessivamente complicato e burocratico, oltre che poco trasparente ed ingiusto (Gagliardi *et al.*, 2021; EnTrust, 2022).

Un secondo aspetto fa riferimento a possibili esperienze negative pregresse dell'utente anche con i servizi e con le istituzioni, che rendono faticoso l'aggancio.

È difficile, [...] sono tutte persone che hanno bisogno proprio e sono scottate per tanti motivi diversi e dare fiducia non è facile, ci si lavora su, si fa del proprio meglio (Int. 27, donna, età da 36 a 55 anni, Comune, settore trasversale).

In questi casi, come afferma Pittaluga (2000, p. 10-11): «dato che gli atteggiamenti di fiducia o di diffidenza nei confronti del contesto sociale sono influenzati dalle esperienze fatte nei luoghi di accesso delle istituzioni pubbliche, la qualità della risposta dell'assistente sociale acquista uno spessore rilevante ed è legata al suo essere una persona responsabile, competente, affidabile: una sorta di ponte tra l'anonimato dell'istituzione e la persona viva e reale».

Vi sono poi le fatiche specifiche, legate alle problematiche e alle diverse forme di disagio che le persone portano al servizio.

La fiducia, allora, sì, noi dobbiamo averla verso l'utente *in primis*, soprattutto io che lavoro con soggetti, insomma, con dipendenze. È difficile a volte, però occorre dare fiducia anche a loro, anche se le premesse non sono buone (Int. 26, donna, età fino a 35 anni, privato sociale, settore adulti).

Un'intervistata in particolare riflette anche su un aspetto paradossale della fiducia, che, per la persona che accede ai servizi, molto spesso diventa una vera e propria necessità, più che una scelta.

Credo che sia una fiducia sempre un po' falsata, perché [...] molto spesso le persone non hanno alternativa. Quindi la fiducia che ti danno inizialmente è necessità, non è fiducia. E tu devi lavorare in quella fase per farla diventare veramente fiducia e non è facile [...]. Perché non è che la persona arriva e si fida. E ha anche ragione: chiunque di noi deve testare, tra virgolette, una persona prima di potersi fidare (Int. 30, donna, età fino ai 35 anni, Comune, settore adulti).

Inoltre, le situazioni in cui le persone non accedono spontaneamente ai servizi, ma sono inviate dall'autorità giudiziaria, portano a percepire il percorso come un'imposizione e non come un aiuto e l'accesso è spesso caratterizzato da uno stato di allerta generato da pregiudizi e sfiducia verso gli operatori (Rooney e Mirick, 2018).

Eh sì, io lavoro con genitori che quando arrivano in consultorio il più delle volte vengono perché gli tocca, quindi non c'è una spontaneità nella richiesta di aiuto e questa cosa qua già è un partire col piede sbagliato per certi aspetti [...] Qui...arrivano persone mandate da un'autorità giudiziaria e con purtroppo questo immaginario, ed è inutile che lo neghiamo, che gli assistenti sociali sono quelli che "portano via i bambini" [...] e quindi, cioè, è chiaro che le persone che arrivano qua partono già con un livello più o meno manifesto ed esplicito di, come dire, sfiducia di per sé, ma è un pregiudizio, uno stato un po' di allerta, preoccupazione sugli scenari futuri (Int. 15, donna, età da 46 a 55 anni, servizio specialistico, settore minori).

In situazioni di questo tipo, anche i professionisti possono faticare a concedere fiducia alle persone, a causa delle difficoltà e delle complessità che solitamente presentano i casi inviati dall'autorità giudiziaria.

[La fiducia] è difficile da avere in tutela. Credo perché la tutela è un servizio in cui arrivano delle situazioni abbastanza nere [...]. Quindi a volte ti arrivano delle situazioni in cui già solo dalla lettura della segnalazione la fiducia...dici: "qua mamma mia aiuto, cosa apriamo qua..." (Int. 2, donna, età da 36 a 45 anni, servizio specialistico, settore minori).

In vari modi, queste narrazioni rimandano anche al tema del potere.

La relazione tra gli assistenti sociali e le persone che accedono ai servizi, infatti, non è simmetrica: gli assistenti sociali, nel rispetto di specifiche normative, determinano quali cittadini hanno diritto ad accedere a determinati

servizi e prestazioni; essi, inoltre, verificano che l'utilizzo di queste risorse avvenga secondo modalità precise e hanno la possibilità di imporre regole comportamentali. In questo modo, gli assistenti sociali esercitano la loro capacità di influenzare intenzionalmente il percorso delle persone. In altre parole, esercitano potere (Wrong, 1979). Tale potere può rappresentare un ulteriore elemento di criticità nel processo di costruzione della fiducia.

La fiducia sul potere ci sta poco bene, ecco. Stanno molto male insieme (Int. 14, donna, età oltre 55 anni, servizio specialistico, settore minori).

Tuttavia, oltre all'aspetto sistemico dell'ente/istituzione in cui il professionista è collocato, il rapporto assistente sociale-persona comprende, anche nelle situazioni di accesso non spontaneo o obbligato, la dimensione relazionale. È all'interno di questa dimensione che le intervistate individuano la chiave, metodologica e deontologica insieme, per costruire la fiducia, gestendo professionalmente ed eticamente il proprio potere e coinvolgendo l'altro nelle decisioni.

Quindi ci deve essere un obiettivo nostro come operatori, averlo ben chiaro, insomma: se non c'è un minimo di relazione di fiducia, non andiamo veramente da nessuna parte. Possiamo obiettivamente anche avere, tra virgolette, il potere, perché magari il mandato del tribunale ti autorizza ad assumere delle decisioni. Però non si può lavorare con le persone a forza di imposizioni calate dall'alto, cioè non porta a niente, non è funzionale (Int. 15, donna, età da 46 a 55 anni, servizio specialistico, settore minori).

Nel contesto in cui si trova ad operare l'assistente sociale, dunque, la fiducia può generarsi solo attraverso l'uso appropriato del potere, che prevede che il professionista abbia chiara l'importanza del creare uno spazio relazionale e sia capace di gestire l'equilibrio tra confini e integrità professionale (Peternelj-Taylor, 2002).

Infine, tra gli elementi di criticità, il riconoscimento di una bidirezionalità e anche della fragilità della fiducia all'interno della relazione di aiuto porta alla luce la possibilità che, in alcune circostanze, tale fiducia possa essere "tradita". Elementi come il giudizio personale, la vulnerabilità e la dipendenza dalle azioni altrui sono incorporati nel concetto stesso di fiducia e ne indicano la natura morale (Smith, 2004). Nel momento in cui ha luogo una violazione della fiducia, essa genera quindi sentimenti e vissuti di delusione, ma anche di fastidio e irritazione dinanzi ad un comportamento ritenuto scorretto.

In particolare, una professionista riporta la difficoltà e la sensazione di frustrazione sperimentata nel caso in cui ad essere "tradita" è la fiducia che lei ha

nei confronti del beneficiario dell'intervento, quando, ad esempio, dopo lunghi percorsi di accompagnamento, la persona non rispetta gli impegni presi, la relazione costruita, vanificando in tal modo anni di lavoro e impegno.

La fiducia implica pensare che l'altra persona non ti stia prendendo in giro, non stia cercando di fregarti, sia trasparente con te. Però diverse volte questo non succede e non cadere poi nella trappola di dire: "ok, ma allora tutti quanti mi stanno raccontando stronzate", scusami i termini, è difficile a volte (Int. 47, donna, età fino a 35 anni, Comune, settore minori).

Anche il professionista può quindi sentirsi "tradito". Diventa dunque rilevante portare alla luce questa prospettiva e, insieme ad essa, anche il processo di analisi che l'assistente sociale mette in atto rispetto al proprio sentire. Ripartire accettando la perdita o la rottura della fiducia serve per ricostruire il percorso fatto fino a quel momento, cercando di comprendere cosa non ha funzionato e di porre nuove basi per il lavoro da fare assieme (Bertotti, 2012).

Un'altra intervistata, invece, ritiene che l'assistente sociale non debba temere che la propria fiducia possa essere tradita, quanto piuttosto debba partire dal presupposto che omissioni e menzogne facciano parte della contrattazione stessa di una relazione e che la persona dirà ciò che ritiene opportuno che l'assistente sociale sappia in quel determinato momento.

Io non ho paura che le persone [...] mi deludano, perché a volte c'è questa cosa: oddio, io ho fatto tutta questa roba e questa persona poi alla fine, cioè, ha buttato via tutto il lavoro che uno ha costruito...è la persona che va avanti, che decide di fare, io non sono quello che decide, cioè, l'assistente sociale non è quello che decide...io accompagno per un percorso [...] (Int. 19, donna, età da 46 a 55 anni, Comune, settore adulti).

Ciò che emerge dalle narrazioni restituisce quindi un quadro ricco di sfumature e anche di diverse modalità con le quali le professioniste intervistate vivono e interpretano le differenti criticità legate alla fiducia, anche in relazione allo specifico contesto in cui si trovano ad operare. Tuttavia, lo sfondo del quadro rimane, trasversalmente per tutte, una forte condivisione dell'obiettivo deontologico che vede la costruzione di una relazione fondata sulla fiducia come uno dei principi cardine del processo di aiuto.

4. Costruire fiducia

Come lavorare quindi nell'ottica di promuovere la natura fiduciaria della relazione?

Il *Codice Deontologico dell'Assistente Sociale* (CNOAS, 2020) mette in relazione la fiducia con l'atteggiamento trasparente e cooperativo del professionista. Questo legame è supportato dalla letteratura, che evidenzia come una comunicazione chiara, pacata e rispettosa sia cruciale al fine di instaurare un rapporto di fiducia (Behnia, 2008). A questo proposito, appare fondamentale che i professionisti siano trasparenti riguardo ad eventuali aspettative, possibilità e divergenze, chiari in merito ai loro ruoli e competenze e disponibili nel rendere le informazioni facilmente accessibili e comprensibili (Oliver e Charles, 2015).

La rilevanza di tali fattori nella relazione di fiducia è riconosciuta anche dalle assistenti sociali che hanno risposto all'intervista. Esse, infatti, ritengono che adottare un atteggiamento trasparente e privo di ambiguità, affiancato da uno stile comunicativo chiaro, semplice e adatto alla persona che si ha di fronte siano i fattori principali attraverso i quali è possibile sviluppare un rapporto di fiducia.

Ecco, la fiducia poi subentra anche se c'è, secondo me, trasparenza. Più trasparenza e chiarezza c'è, più ci sarà fiducia da entrambe le parti (Int 18, donna, età fino a 35 anni, Comune, settore minori).

Trasparenza e chiarezza significano anche essere in grado di riportare alla persona tanto i riscontri positivi quanto quelli negativi, evitando di rimandare o eludere le discussioni difficili, per timore di compromettere la relazione. A detta delle assistenti sociali, affrontare con l'altro gli aspetti di criticità permette, dunque, di dimostrarsi dalla sua parte, guadagnandone la fiducia. Agire in questo modo consente al professionista di seguire la legge e i protocolli senza compromettere il rapporto di fiducia, anche quando questo significa prendere e comunicare decisioni con le quali la persona può non essere d'accordo.

Quindi dove c'è, come dire, trasparenza nell'approccio da entrambe le parti, si può costruire una relazione di fiducia, che significa avere il coraggio anche di portare le cose brutte, le cose dolorose, le cose difficili, le cose che non funzionano, le cose che potrebbero migliorare (Int. 22, donna, età da 36 a 45 anni, servizio specialistico, settore adulti).

Comunicare in modo chiaro e trasparente significa anche esplicitare i limiti della persona, dell'assistente sociale e del servizio. È frequente, infatti, che la fiducia all'interno della relazione venga meno a causa di stereotipi, pregiudizi o fraintendimenti. Al fine di evitare tali dinamiche, si rivela una strategia efficace quella di rendere chiari i compiti, le funzioni e le responsabilità di tutte le parti in causa, eliminando eventuali false aspettative e ambiguità. Tale soluzione, dunque, previene possibili incomprensioni, dalle quali potrebbero generarsi conflittualità in grado di mettere in discussione la fiducia reciproca.

Quindi di riuscire a instaurare un rapporto con l'utente anche nelle situazioni più critiche in cui la relazione è connotata in modo chiaro e riesco anche a restituire alla persona quali sono i limiti e quali sono le risorse rispetto a quello che insieme stiamo affrontando, cercando un po' di lavorare sugli stereotipi reciproci, ma anche sui fraintendimenti. Cioè, di essere chiari su quello che si può aspettare da me, su quello che sta succedendo (Int. 16, donna, età da 46 a 55 anni, servizio specialistico, settore minori).

Come evidenziato nei paragrafi precedenti, la variabile temporale rappresenta un elemento fondamentale del rapporto di fiducia. La fiducia ha innanzitutto bisogno di tempo per nascere e svilupparsi. Un valido approccio, in questo senso, sembra quello di concordare ed esplicitare le tempistiche di ogni fase del percorso di aiuto, rendendo chiara e trasparente per tutti la durata dei diversi momenti. La trasparenza in relazione ai tempi, inoltre, si rivela fondamentale al fine di instaurare fiducia, anche quando viene intesa come trasparenza nel comunicare le notizie nel momento in cui se ne ha conoscenza, evitando di informare la persona solo a decisione presa.

La chiarezza, la trasparenza sono altri aspetti secondo me fondamentali, nel senso che io, operatore o servizio, posso mettere in campo degli interventi o dire delle cose che a te possono non star bene, però [...] te lo dico in una tempistica corretta, cioè, non dopo che l'ho fatto e dopo che l'ho deciso. Ecco, possibilmente cerco di costruire anche insieme a te, quindi coinvolgerti nella progettualità. Secondo me questo favorisce la fiducia (Int. 15, donna, età da 46 a 55 anni, servizio specialistico, settore minori).

Una delle strategie che appaiono maggiormente efficaci, inoltre, al fine di costruire fiducia nel tempo, consiste nel far sentire alla persona la propria presenza e il proprio supporto. La fiducia si instaura, infatti, quando questa, all'interno del percorso di aiuto, acquisisce la sicurezza che nei momenti di difficoltà il professionista è pronto ad ascoltarla, aiutarla e accompagnarla.

La presenza, l'esserci, il dimostrare comunque di essere nel momento presente [...] secondo me contribuisce a creare un'immagine di stabilità, cioè aiuta le persone [...] a dire: "Sì, effettivamente, quando ho avuto alcune esigenze comunque c'era questa persona, questo servizio, che mi ascoltavano, che mi hanno proposto delle cose, che sono state insieme a me". È quello che alla fine costruisce la fiducia, quindi, alla fine, la presenza direi (Int. 5, uomo, da 46 a 55 anni, servizio specialistico, settore adulti).

Le strategie presentate fino a questo momento fanno riferimento ad azioni di lungo termine. Tuttavia, le narrazioni hanno evidenziato come sia possibile lavorare sulla fiducia fin da subito, dal primo colloquio. È possibile ottenere tale risultato regolando il proprio tono e atteggiamento, orientandoli all'apertura, all'ascolto e alla riduzione della tensione. Diviene fondamentale, dunque, la prima fase del processo di aiuto – quella dell'accoglienza –, nella quale l'assistente sociale deve far percepire accettazione e rispetto, in modo tale che la persona possa sviluppare fiducia, raccontare le proprie difficoltà e iniziare a riflettere sulla situazione (Dal Pra Ponticelli, 2013; Cellini e Dellavalle, 2015).

Comunque sia, prima di tutto una fiducia che è data da un atteggiamento professionale, come posso dire, non barcollante su questo, ma con l'atteggiamento di ascolto, con l'atteggiamento di accoglienza. Ecco, la fiducia è importante perché una persona che viene da te si deve sentire accolta, accolta nelle sue fragilità, nelle sue risorse (Int. 14, donna, oltre 55 anni, servizio specialistico, settore minori).

La chiave fondamentale a partire dal primo momento sembra essere, infine, il riconoscimento dell'altro: far percepire alla persona che se ne riconoscono il valore e le risorse, oltre alle fragilità (Fazzi, 2015). Si tratta di quello che Semi (1985) definisce come l'unica condizione emotiva che permette al professionista dell'aiuto di compiere il proprio lavoro.

La ricerca, dunque, ha evidenziato come la fiducia sia un processo, la cui costruzione inizia fin dal primo incontro, grazie all'accoglienza e alla capacità di trasmettere rispetto per l'altro, e va poi alimentato nel corso del tempo, attraverso la chiarezza, la trasparenza e la costante presenza.

5. Conclusioni

Dall'analisi delle interviste emerge quindi un concetto complesso, fatto di diverse fasi e dimensioni. Se i comportamenti ispirati dalla fiducia «pos-

sono essere motivati da una forte vicinanza emotiva con l'oggetto della fiducia (*emotional trust*) o da buone ragioni per fidarsi (*cognitive trust*) o, generalmente, da una combinazione di entrambe» (Lewis e Weigert, 1985, p. 972), questo processo può incoraggiare la persona ad avvicinarsi all'assistente sociale. Si tratta quindi di una fiducia iniziale che viene riposta nel ruolo del professionista e (anche se meno frequentemente e non necessariamente) nel sistema istituzionale in cui è inserito (Trojan e Yonge, 1993). Nel momento in cui però la persona deve condividere informazioni personali e aspetti privati della sua vita, inizia ad interrogarsi anche sulle caratteristiche personali del professionista (Pellegrino, 1991) e quindi a sviluppare (o meno) una fiducia rivolta a quel singolo assistente sociale, alle sue intenzioni e competenze. Questo livello di fiducia, che si costruisce e si consolida nel tempo, è il prodotto dell'interpretazione che la persona dà della sua interazione con il professionista (Behnia, 2008).

Allo stesso tempo, per le intervistate, fiducia è anche reciprocità, nel rispetto dei diversi ruoli e delle rispettive responsabilità: fiducia della persona nei confronti del professionista come presupposto necessario alla relazione, quindi, ma anche, e in modo altrettanto indispensabile, fiducia dell'assistente sociale nel processo di aiuto, nelle capacità e nelle risorse della persona e nella sua possibilità di cambiamento.

Le narrazioni non mancano poi di evidenziare il tema della fatica e delle criticità connesse alla costruzione e al mantenimento della fiducia, soprattutto in alcune situazioni specifiche, segnate dalla necessità dovuta all'estremo bisogno, o dall'obbligatorietà dell'intervento. Gli assistenti sociali, nella maggior parte dei casi, svolgono infatti la loro professione all'interno di servizi con funzioni di raccordo tra le istituzioni e i cittadini, che spesso vi accedono con atteggiamenti ambivalenti, dalla speranza incondizionata nell'aiuto, ad aspettative elevate e vissuti di urgenza o, ancora, di rivendicazione o ostilità. In questa posizione, che può rischiare di trasformare l'assistente sociale nel destinatario di proiezioni (anche irrealistiche) di vario tipo, è necessario quindi un lavoro, talvolta faticoso, di reciproca apertura, introspezione e consapevolezza di rischi e limiti (Pittaluga, 2000). Una situazione in cui entra in gioco anche il tema del potere, che viene considerato come un costrutto relazionale e negoziale, in una logica di ascolto e collaborazione, nella quale le relazioni di aiuto diventano un terreno in cui è possibile riposizionare i ruoli e le risorse delle persone che vi sono implicate (Bertotti *et al.*, 2021).

Nella costruzione della relazione di fiducia si rivelano allora fondamentali trasparenza e chiarezza, sia negli obiettivi del percorso di aiuto, sia nella comunicazione con l'altro; si tratta infatti di due presupposti metodologici,

etici e deontologici insieme, che consentono alle persone di dare il loro contributo in termini di lettura della situazione, scenari auspicati e possibilità di cambiamento, partecipando così attivamente all'orientamento degli interventi e alla presa di decisioni (Bertotti, 2016).

In questo lungo e talvolta difficile percorso occorre inoltre dare ai beneficiari dell'aiuto un tempo necessario a superare timori e difese, un tempo nel quale ci si può affidare all'assistente sociale e raccontare la propria storia: il tempo della fiducia.

Fiducia, in sostanza, significa quindi collaborazione, condivisione di obiettivi e di un linguaggio comuni che vengono costruiti nel tempo e sui quali, incontro dopo incontro, è necessario investire e lavorare, in uno sforzo comune e reciproco, pur nella differenza dei ruoli.

Riferimenti bibliografici

- Allegri E., Palmieri P., Zucca F. (2009), *Il colloquio nel servizio sociale*, Carocci, Roma.
- Behnia B. (2008), *Trust development: a discussion of three approaches and a proposed alternative*, «British Journal of social work», 38, pp. 1425-1441.
- Bertotti T. (2012), *Bambini e famiglie in difficoltà. Teorie e metodi di intervento per assistenti sociali*, Carocci, Roma.
- Bertotti T. (a cura di) (2016), *Il servizio sociale in Comune*, Maggioli Editore, Santarcangelo di Romagna (Rn).
- Bertotti T., Fazzi L., Rosignoli A. (2021), *Il servizio sociale: le competenze chiave*, Carocci, Roma.
- Cellini G., Dellavalle M. (2015), *Il processo di aiuto del servizio sociale. Prospettive metodologiche*, Giappichelli, Torino.
- CNOAS (Consiglio Nazionale Ordine Assistenti Sociali) (2020), *Codice Deontologico dell'assistente sociale*, <https://cnoas.org/wp-content/uploads/2020/03/Il-nuovo-codice-deontologico-dellassistente-sociale.pdf>.
- Dal Pra Ponticelli M. (2013), "Processo di aiuto", in A. Campanini (a cura di), *Nuovo Dizionario di Servizio Sociale*, Carocci, Roma.
- EnTrust (2022), *Fiducia e Sfiducia nella sfera Street-level delle politiche pubbliche*, <https://entrust-project.eu/files/2022/07/EnTrust-Policy-Brief-II-Italian.pdf>.
- Fargion S. (2013), *Il metodo del servizio sociale. Riflessioni, casi e ricerche*, Carocci, Roma.
- Fazzi L. (2015), *Servizio sociale riflessivo. Metodi e tecniche per gli assistenti sociali*, FrancoAngeli, Milano.
- Ferrario F. (2004), *Le dimensioni dell'intervento sociale. Un modello unitario centrato sul compito*, Carocci, Roma.
- Flores F., Solomon R.C. (1998), *Creating trust*, «Business Ethics Quarterly», 8, pp. 205-232.

- Fonagy P., Allison E. (2014), *The role of mentalizing and epistemic trust in the therapeutic relationship*, *Psychotherapy*, 51(3), pp. 372-380.
- Gagliardi F., Marangoni F., Bilotti A. (2021), “A ‘Tale’ of an Asymmetrical Relationship: Trust and Distrust building in the Social assistance frontline workers/citizens interactions in Italy (The Tuscany Case)”, in EnTrust (2021), *Integrated Report at the Street-level of Public policy*, https://entrust-project.eu/files/2021/11/EnTrust_Trust-and-Distrust-at-the-Street-level-of-Public-Policy_Integrated-Report.pdf.
- Lewis J.D., Weigert A. (1985), *Trust as a Social Reality*, «Social Forces», 63, pp. 967-985.
- McKnight D.H., Chervany N.L. (2000), *What is trust? A conceptual analysis and an interdisciplinary model*, AMCIS 2000 Proceedings. Paper 382, <http://aisel.aisnet.org/amcis2000/382>.
- Mutti A. (1994), “Fiducia”, in AA.VV., *Enciclopedia delle scienze sociali*, vol. 4, Treccani, Roma.
- Oliver C., Charles G. (2016), *Enacting firm, fair and friendly practice: A model for strengths-based child protection relationships?*, «The British Journal of Social Work», 46(4), pp. 1009-1026.
- Pellegrino E.D. (1991), “Trust and distrust in professional ethics”, in E.D. Pellegrino, R.M. Veatch, J.P. Langan (Eds), *Ethics, Trust, and the Professions: Philosophical and Cultural Aspects*, Georgetown University Press, Washington, DC.
- Peternelj-Taylor C. (2002), *Professional boundaries: A matter of therapeutic integrity*, «Journal of Psychosocial Nursing & Mental Health Services», 40, pp. 223-229.
- Pittaluga M. (2000), *L'estraneo di fiducia. Competenze e responsabilità dell'assistente sociale*, Carocci, Roma.
- Pozzobon A. (2020). *La costruzione della fiducia in famiglia e nella comunità*, Mimesis, Sesto San Giovanni (Mi).
- Prandini R. (1998), *Le radici fiduciarie del legame sociale*, FrancoAngeli, Milano.
- Rempel J.K., Holmes J.G., Zanna M.P. (1985), *Trust in Close Relationships*, «Journal of Personality and Social Psychology», 49, pp. 95-112.
- Rogers C.R. (1957), *The Necessary and Sufficient Conditions of Therapeutic Personality Change*, «Journal of Consulting Psychology», 21, pp. 95-103.
- Rooney R., Mirick R.G. (Eds) (2018), *Strategies for work with involuntary clients*, Columbia University Press, New York.
- Rousseau D.M., Sitkin S.B., Burt R.S., Camerer C. (1998), *Not so different after all: A cross-discipline view of trust*, «Academy of management review», 23(3), pp. 393-404.
- Scabini E., Ranieri S. (2010), “Fiducia e close-relationships: i nuovi volti della fiducia”, in D. Cavanna, A. Salvini (a cura di), *Per una psicologia dell'agire umano. Scritti in onore di Erminio Gius*, FrancoAngeli, Milano.
- Semi A.A. (1985), *Tecnica del colloquio*, Cortina, Milano.
- Sicora A. (2005), *L'assistente sociale riflessivo. Epistemologia del servizio sociale*, Pensa multimedia, Lecce.
- Smith C. (2004), *Trust and confidence: Making the moral case for social work*, «Social Work & Social Sciences Review», 11(3) pp. 5-15.

Trojan L., Yonge O. (1993), *Developing trusting, caring relationships: Home care nurses and elderly clients*, «Journal of Advanced Nursing», 18(12), pp. 1903-10.
Wrong D. (1979), *Power: Its forms, bases and uses*, Harper and Row, New York.
Zamperini A. (2009), *Fiducia*, «Impresa & Stato», 86, pp. 99-101.

5. *Le diverse sfumature del lavoro con le emozioni*

di Chiara Pattaro e Anna Zannoni¹

1. La sociologia delle emozioni incontra il servizio sociale: una cornice per l'analisi

Le emozioni giocano un ruolo fondamentale all'interno del processo di aiuto e, in generale, nella pratica del lavoro sociale, portando criticità e risorse.

Nonostante la loro importanza, esse sono state spesso considerate un elemento di ostacolo alla professionalità (Iori, 2007; O'Connor, 2020; Sicora, 2021a; 2021b; 2022), vissute come interferenza nei confronti dell'efficacia dell'intervento, o, ancora, percepite come fonte di vergogna (Sicora, 2021a) o una sorta di effetto collaterale nella relazione di aiuto.

Si tratta di una visione dettata da modelli professionali ereditati e interiorizzati col tempo, che privilegiano l'impersonalità e la neutralità, ma che rischiano di innescare un meccanismo confusivo e distorto. Ai professionisti viene infatti chiesto di adottare uno sguardo oggettivo e distaccato dalla situazione e, contemporaneamente, di mettere in pratica una capacità empatica necessaria alla comprensione, che a sua volta deve però rimanere entro i confini di una distanza non meglio definita come "giusta". Il tutto spesso non specificando – se non implicitamente – quali siano i limiti e i confini di queste richieste. Le ragioni di questa distorsione derivano in parte dalla convinzione di senso comune diffusa nel pensiero occidentale che conferisce il primato al pensiero logico-formale e mette ai margini la vita emotiva, ritenuta "dannosa" rispetto alla scientificità (Iori, 2007).

A dispetto del senso comune, le neuroscienze, invece, evidenziano come le emozioni siano biologicamente necessarie per l'agire razionale (Damasio,

¹ Il capitolo è frutto di un lavoro condiviso, tuttavia a Chiara Pattaro vanno attribuiti i paragrafi 1; 1.1; 2; 2.1; 3; 3.1 e ad Anna Zannoni i paragrafi 2.2 e 3.2; le conclusioni sono responsabilità comune.

1995) e rivestano un ruolo importante nei processi di ragionamento, giudizio e decisione (Magro e Muffolini, 2011).

Se la definizione formale del concetto di emozione si è rivelata piuttosto ardua e, ancora oggi, la domanda “Che cos’è un’emozione?” – formulata da James nel 1884 – non ha ricevuto una risposta univoca e condivisa, i teorici concordano nel considerarla un processo psicologico complesso e multi componenziale (Ciceri, 2013). Nonostante le diverse teorie differiscano rispetto all’importanza e al peso assegnati a ognuna delle componenti, è unanimemente riconosciuto l’articolato intreccio di dimensioni fisiologiche, soggettive, intersoggettive e sociali.

A lungo escluse dal dibattito sociologico, anche in questo campo le emozioni hanno iniziato a trovare uno spazio di riflessione (Hochschild, 1979; Turnaturi, 1998; Iagulli, 2011; Cerulo, 2018). È in particolare con Arlie Russell Hochschild (1979) che vengono considerate come componenti fondamentali della vita umana al pari della ragione e diventano parte integrante e fondante della vita quotidiana, sia del tempo che le persone trascorrono in famiglia, sia sul posto di lavoro.² Gli studi di Hochschild e degli autori che successivamente lo hanno approfondito (per una rassegna si veda Cerulo, 2018) hanno acceso l’attenzione in modo specifico sul cosiddetto lavoro emozionale, legato all’ambito professionale, alla formazione ricevuta e all’impegno in questo contesto (che ovviamente variano anche in relazione all’identità e alla personalità dei soggetti che lo mettono in pratica).

Seguendo l’analisi di Cerulo (2018, p. 133 e sgg.), è possibile distinguere «una serie di tipologie di lavoro emozionale, che variano in base all’attività professionale svolta (*forte e debole*) oppure alla tempistica in cui viene messo in atto (*preparatorio, in situ, retrospettivo*)».

² Hochschild (2006) pone l’attenzione in particolare sullo sforzo per allineare le emozioni con i contesti sociali, sforzo che può essere realizzato attraverso tre tecniche: cognitiva, corporea ed espressiva. Il punto di vista dell’autrice trova un’alternativa alla tradizionale bipartizione tra il sé cosciente/cognitivo (in cui l’attore sociale agisce in vista di un obiettivo prestabilito sulla base di vantaggi e svantaggi, anche gestendo e manipolando le emozioni che prova) e il sé subconscio/emotivo di derivazione freudiana (in cui attore sociale è guidato da istinti e impulsi, di cui non conosce l’origine inconscia). Nella concezione del sé senziente che l’autrice introduce – superando la dicotomia tra l’idea di un «insensibile calcolatore [...] e di un cieco esecutore di emozioni incontrollate» (Iagulli, 2011, p. 48) e pur non negando l’influenza delle forze inconse né della razionalità – il soggetto viene considerato capace di sentire in un quadro di responsabilità e consapevolezza. Ciò significa che il sentire non è correlato solo alla comprensione e alla corretta interpretazione dell’emozione provata, ma anche alla conoscenza e all’applicazione del codice culturale attraverso il quale questa emozione prende forma e che prevede una serie di indicazioni socialmente e storicamente definite che chiariscono i modi in cui dovrebbe esprimersi.

Il *lavoro emozionale forte* consiste in un atteggiamento più rigido e autorevole volto alla gestione di situazioni di emergenza per le quali si è formati e richiede una conseguente gestione delle proprie emozioni alla luce della criticità della situazione sociale da affrontare (si pensi ad esempio al poliziotto o al vigile del fuoco durante una catastrofe o, nell'ambito della cura, al medico di pronto soccorso che interviene in un incidente stradale). Il *lavoro emozionale debole* implica invece porsi in una posizione di ascolto, comprensione e supporto, maggiormente caratteristico delle professioni di aiuto (Cerulo, 2018). Da questa prospettiva, potremmo sostenere che quello che l'assistente sociale mette in atto è soprattutto un lavoro emozionale debole, sebbene in realtà, in situazioni di emergenza/urgenza o in situazioni di controllo, sia necessario anche un lavoro emozionale forte, caratterizzato da azioni e comportamenti (e dalla conseguente gestione delle proprie emozioni) maggiormente connotati in modo deciso e autorevole, volti allo scopo dell'intervento.

Il lavoro emozionale varia inoltre anche rispetto alla prospettiva temporale, ossia a tre diversi momenti in cui il professionista può agire sui propri comportamenti e sulle proprie espressioni in relazione alle emozioni.

Il *lavoro emozionale preparatorio*, fondamentale per tutte le professioni che implicano interazioni ad alta intensità emotiva, riguarda un lavoro sull'espressione delle proprie emozioni prima di essere coinvolti nell'azione professionale (Cerulo, 2018). Nel caso del servizio sociale ne sono un esempio la preparazione del colloquio o della visita domiciliare con una persona o una famiglia. Questo aspetto corrisponde a ciò che O'Connor (2022), attraverso una ricerca etnografica nell'ambito dei servizi sociali rivolti a minori e famiglia in Inghilterra, ha riscontrato come pratiche di anticipazione delle emozioni.

Il *lavoro emozionale in situ* si riferisce invece al lavoro sulle proprie espressioni emotive che si compie nel corso dell'interazione. Si tratta di un lavoro che può essere lasciato all'improvvisazione o, al contrario, previsto e anticipato (per quanto possibile) attraverso una preparazione (Cerulo, 2018). È quello che avviene, seguendo la terminologia goffmaniana, nella ribalta della scena sociale, ossia, nel servizio sociale, nel qui e ora del rapporto con la persona (Moesby-Jensen e Nielsen, 2015; Pattaro e Zannoni, 2021). In questo caso la gestione dell'emozione può essere utilizzata come forma di informazione e contribuire ad una nuova comprensione della situazione o della relazione (O'Connor, 2022).

Il *lavoro emozionale retrospettivo* fa riferimento, infine, all'analisi delle emozioni che si sono provate, dei comportamenti messi in atto, delle reazioni

che si sono verificate, dei momenti difficili e di quelli positivi vissuti nell'interazione (Cerulo, 2018). Si tratta in questo caso, così come del lavoro emozionale preparatorio con cui è strettamente collegato, di una modalità di gestione del proprio ruolo professionale nel retroscena, sia per predisporre il *setting* comunicativo, sia per riflettere e preparare sé stessi come strumenti del proprio operato (Gui 2015; Pattaro e Zannoni, 2021). Un lavoro, questo, che può avvenire sia in uno spazio individuale che permetta di creare significato attraverso l'analisi riflessiva delle emozioni provate, sia in una modalità intersoggettiva, nella condivisione con gli altri, soprattutto i colleghi (Pattaro e Zannoni, 2021; O'Connor, 2022).

In tutti i casi è necessaria una solida preparazione per poter gestire le diverse situazioni e circostanze; una preparazione che poggia sulla formazione iniziale, ma va incrementata, approfondita e sostenuta durante tutto il percorso professionale.

Se gli studi di Hochschild e gli approfondimenti che ne sono seguiti facilitano certamente una comprensione ricca di sfumature rispetto al lavoro sulle emozioni in ambito professionale, è evidente tuttavia che gli assistenti sociali fanno anche qualcosa di diverso e di più ampio rispetto a questa concezione del lavoro emozionale. La pratica quotidiana implica infatti un continuo impegno in interazioni relazionali che coinvolgono le emozioni dei professionisti e delle persone che a loro si rivolgono in esperienze e comunicazioni incarnate, fisiche e cognitive (O'Connor, 2022). Le emozioni nella pratica professionale non sono quindi né fenomeni soggettivi individuali, né esperienze socialmente strutturate, ma si collocano piuttosto nell'interazione tra questi due aspetti.

O'Connor (2022) ha combinato a questo proposito questo approccio con il concetto di "pratiche emozionali" di Scheer (2012, p. 193), che si rifà alla teoria delle pratiche di Bourdieu (1990). In questa concezione, le pratiche emozionali coinvolgono il sé, il linguaggio, gli artefatti materiali, l'ambiente e le altre persone. I risultati della sua ricerca, condotta attraverso un'etnografia, hanno visto emergere quelle che sono state definite "pratiche emotive agili", che comprendono attività individuali/interne e interattive/esterne, sia consapevoli che meno consapevoli, intersecate tra loro. In primo luogo, esse si basano sulla comprensione delle emozioni degli operatori come fenomeni relazionali, interattivi e funzionali. In secondo luogo, prevedono che la comprensione delle emozioni avvenga attraverso la comunicazione verbale e non verbale e, contemporaneamente, tramite attività che danno un nome, fanno emergere e mobilitano le emozioni attraverso processi consci e inconsci. In terzo luogo, includono l'agilità fisica, cognitiva ed emotiva con cui gli operatori si muovono tra queste diverse attività. Si tratta quindi di pratiche che

non si escludono a vicenda, ma si interconnettono e sono reciprocamente costitutive (O'Connor, 2022).

1.1. Servizio sociale ed emozioni: l'importanza della ricerca empirica

All'interno del servizio sociale, pur essendo ancora ben presente una lettura che associa la poca emotività alla professionalità (O'Connor, 2020; Sicora, 2021a), si sta tuttavia arrivando oggi ad una certa consapevolezza circa l'influenza della sfera emotiva, sia per quanto riguarda l'utilità di saper gestire ed utilizzare le emozioni nel processo di aiuto, sia per quanto riguarda il loro impatto sul benessere organizzativo e professionale, oltre che personale.

Nonostante ciò, nel contesto italiano la ricerca empirica sul tema è ancora piuttosto limitata (si vedano i lavori di Pattaro e Zannoni, 2021; Sicora, 2021a; 2021b; 2022; Viviani, 2023), mentre in ambito internazionale un corpus più ampio di studi ne illustra l'importanza per il loro ruolo nelle attività comunicative e relazionali.

La dicotomia e l'ambivalenza tra una visione delle emozioni come centrali per la pratica professionale e la prospettiva che le descrive come fenomeni potenzialmente dannosi e controproducenti emerge anche dai temi delle ricerche (O'Connor, 2022). È possibile notare, ad esempio, che emozioni negative, come paura, vergogna e ansia, vengono maggiormente indagate, mentre quelle positive sono meno spesso oggetto di attenzione (Sicora, 2021a)), sebbene queste ultime abbiano una maggiore rilevanza nella motivazione al lavoro quotidiano. Fanno a questo proposito eccezione gli studi di Sicora (2021a; 2021b), che prendono in considerazione l'intera gamma delle emozioni di base identificate da Ekman (1992) – rabbia, paura, disgusto, tristezza e gioia – per la loro rilevanza nel lavoro professionale dell'assistente sociale, e le ricerche di Pooler e colleghi (2014a; 2014b), che hanno indagato in modo specifico il ruolo della gioia come risorsa e i suoi risvolti positivi nell'aumentare la resilienza nel lavoro sociale (Wolfer *et al.*, 2022).

Dal punto di vista psicosociale, le emozioni sono implicate nella capacità di impegnarsi in una pratica basata sulla relazione (Ruch *et al.*, 2018). Le abilità legate all'intelligenza emotiva comprendono fattori intra-personali e inter-personali interconnessi. Si tratta infatti di riuscire a percepire i propri sentimenti e quelli degli altri; di utilizzare le emozioni in modo consapevole per facilitare la risoluzione dei problemi e il pensiero creativo; di rendersi conto delle cause e degli effetti di specifiche emozioni e della loro complessità; di gestire le emozioni in modo efficace attraverso la riflessione e la consapevolezza di sé e degli altri (Salovey *et al.*, 2009). La comprensione del

proprio stato emotivo facilita infatti la consapevolezza degli stati emotivi dell'altro e genera un'appropriata risposta empatica (Grant *et al.*, 2014).

Queste abilità sono state associate a molti risultati di notevole rilevanza per il lavoro sociale, come la possibilità di ottenere maggiore informazione e conoscenza (Morrison, 2007; Sicora, 2021a; 2021b; 2022), il miglioramento del giudizio professionale e delle capacità decisionali (Ingram, 2013; Grant *et al.*, 2014; Kanasz e Zieliska, 2017; Winter *et al.*, 2019), la maggiore flessibilità nelle capacità di negoziazione e un maggiore sviluppo di ottimismo, cooperazione e fiducia (Grant *et al.*, 2014). L'ascolto consapevole delle proprie emozioni e la condivisione di questi aspetti con altri professionisti permettono non solo di migliorare la qualità degli interventi, ma anche di aumentare la passione per il proprio lavoro (Sicora, 2021b; 2022). Alcuni studi sostengono infatti che la riflessività in relazione alle proprie emozioni è indispensabile per un lavoro sociale di qualità (Barlow e Hall, 2007; Glumbiková e Mikulec, 2021). Inoltre, le abilità legate all'intelligenza emotiva si ripercuotono positivamente anche sull'utilizzo di strategie di gestione dello stress più efficaci e sul benessere psicologico dei professionisti (Grant *et al.*, 2014). Qualora il ruolo delle emozioni venga misconosciuto o non vengano gestite, invece, risposte difensive possono funzionare come barriere significative rispetto alla capacità di empatia, riflessione e analisi (Pattaro e Zannoni, 2021).

Le ricerche che si concentrano anche sulle possibili strategie di gestione dell'impatto emotivo della professione vedono emergere diverse modalità, che vanno da reazioni più difensive come l'intorpidimento o il distanziamento emotivo (Grootegoed e Smith, 2018; Lavee e Strier, 2018) a strategie riflessive di riconoscimento e gestione delle emozioni che implicano pratiche individuali o condivise, tramite il confronto con i colleghi o a strumenti professionali quali la supervisione e la formazione (Moesby-Jensen e Nielsen, 2015; Kanasz e Zielińska, 2017; Pattaro e Zannoni, 2021; Ruiz-Fernández *et al.*, 2021; O'Connor, 2022; Viviani, 2023).

Dalle ricerche emerge infine come l'aspetto emotivo legato alla professione venga spesso trascurato e non riconosciuto dalle organizzazioni in cui gli assistenti sociali operano, con una conseguente mancanza del supporto necessario in questo senso (Winter *et al.*, 2019; Lavee e Strier, 2022; O'Connor, 2020). Tale mancanza di riconoscimento del loro ruolo, oltre che di tempi e spazi strutturati e di supporto per riflettere può portare, in particolare, a difficoltà nel fronteggiare adeguatamente situazioni di dissonanza emotiva

(Viviani, 2023), relegando le emozioni nello sfondo, semplicemente come fenomeni da controllare (Sicora, 2021a)³.

Nonostante gli sviluppi e questi rilevanti risultati, c'è tuttavia, ancora, una certa lacuna nella ricerca sulle modalità in cui gli assistenti sociali stessi percepiscono e/o utilizzano le loro emozioni, tanto da far affermare ad alcuni autori che questo tema, con la sua potenziale rilevanza per la pratica del lavoro sociale, sia ancora l'ingrediente mancante (Morrison, 2007; Herland, 2022).

È a partire da questi presupposti che il capitolo prende in considerazione la tematica attraverso l'analisi delle risposte delle intervistate alle seguenti domande: *“Pensando alla Sua relazione professionale con le persone, quali sono le prime due emozioni che le vengono in mente?”*; *“Come fa fronte alle emozioni che spesso il Suo lavoro comporta?”*.

L'analisi ha individuato a questo proposito le seguenti categorie e sottocategorie:

- emozioni e stati d'animo positivi (*Gioia; Curiosità/passione*);
- emozioni e stati d'animo negativi (*Tristezza; Frustrazione; Rabbia; Paura*);
- modalità di lavoro sulle emozioni (*modalità di ribalta; modalità di retroscena*).

2. Quante e quali emozioni?

Un primo elemento che emerge dalle risposte alla domanda *“Pensando alla Sua relazione professionale con le persone, quali sono le prime due emozioni che le vengono in mente?”* è come, per alcune delle intervistate (circa un quinto), si tratti di una risposta difficile da declinare.

Ciò che viene sottolineato in prima battuta è infatti la fatica nel trovare le parole per dare un nome e una collocazione alle proprie emozioni, confermando in un certo senso come la cultura che riserva loro un ruolo marginale all'interno del servizio sociale continui ad essere in parte presente, o, più probabilmente, come gli strascichi di questa cultura non facilitino la riflessione su questo tema come prassi abituale e consolidata.

Sto cercando di dare un nome più che altro all'emozione, perché magari le cose le visualizzo, ma non mi viene un termine adeguato [...] non so, faccio fatica a dare un nome alle emozioni in questo momento (Int. 11, donna, età fino a 35 anni, Comune, settore trasversale).

³ Su questo aspetto si rimanda al capitolo di Elisa Maria Galliani.

Emozioni... faccio fatica a individuarle (Int. 15, donna, età da 46 a 55 anni, servizio specialistico, settore minori).

Se penso un'altra emozione, può essere... non so, non so darle tanto un nome (Int. 34, donna, età fino a 35 anni, Comune, settore minori).

Dopo un certo spiazzamento iniziale, infatti, quasi tutte le intervistate hanno messo a tema le loro riflessioni individuando e facendo riferimento, in modo interconnesso, ad emozioni, sentimenti e stati d'animo⁴, che sono stati poi analizzati prendendo spunto dalla classificazione e dall'analisi del lavoro di Sicora (2021a; 2021b)⁵.

Delle 5 emozioni di base individuate da Ekman (1992; 2016) – rabbia, disgusto, paura, gioia, tristezza – è la gioia (nelle sue diverse declinazioni) ad essere maggiormente nominata in modo univoco, mentre tra le emozioni negative vengono declinate con la stessa frequenza la tristezza e la rabbia, seguite in misura minore dalla paura e, solo in un caso, dal disgusto.

⁴ Nel linguaggio comune quello di emozione è solo uno dei termini riconducibili all'ambito dei fenomeni emotivi. Sebbene, come abbiamo visto, la definizione di emozione non sia univoca e condivisa, possiamo, in termini generali, richiamare quella di Galimberti, 2018, p.432-433), che la descrive come una «reazione intensa con l'insorgenza acuta e di breve durata determinata da uno stimolo ambientale. La sua comparsa provoca una modificazione a livello somatico, vegetativo e psichico». Si tratta quindi di risposte psicofisiologiche immediate, potenti e spesso automatiche.

I sentimenti, invece, hanno una risonanza meno intensa e più duratura dell'emozione ed implicano la consapevolezza della persona sul suo stato emotivo (Cerulo, 2009; Iagulli, 2011); derivano dall'attività cognitiva che consente di attribuire un significato alle emozioni che si stanno provando e di generare aspettative, desideri, atteggiamenti e comportamenti in relazione ad esse (Anolli, 2002). Sono modulati quindi da esperienze personali, credenze, ricordi e pensieri legati ad una particolare emozione (Le Doux, 2012).

Gli stati d'animo, invece, sono più generalizzati e caratterizzati da una bassa intensità e da una durata elevata: non sono legati a un evento in particolare, ma ad un insieme di *input* diversi, sia esterni che interni: In ambito psicologico si riferiscono a tratti emotivi pressoché stabili, a disposizioni affettive ricorrenti, frutto in parte del temperamento e delle caratteristiche di personalità. Non si tratta quindi di reazioni a stimoli definiti, come le emozioni, ma di tonalità affettive di base che contraddistinguono l'umore di fondo con cui una persona tende ad approcciarsi al mondo (Anolli, 2002).

In ogni caso, sebbene tra emozioni, sentimenti e stati d'animo vi siano quindi una serie di importanti distinzioni, si tratta di fasi complementari legate al mondo emotivo di ciascuno.

⁵ La ricerca di Sicora (2021a; 2021b) ha previsto la conduzione di alcuni laboratori, in presenza e online, a cui hanno partecipato assistenti sociali italiani, inglesi, israeliani e sudafricani, ai quali è stato chiesto di raccontare esperienze professionali cariche emotivamente da cui avevano imparato qualcosa di importante. Sono state così selezionate 150 storie bonsai di 160 caratteri, che sono state sottoposte a un'analisi qualitativa del contenuto, seguendo la classificazione delle emozioni formulata da Ekman (1992; 2016).

2.1. Le emozioni positive e i diversi colori della gioia

Così come emerge nelle ricerche di Pooler e colleghi (2014a; 2014b)⁶ e di Sicora (2021a; 2021b), anche i racconti delle nostre intervistate si riferiscono a due dimensioni – interpersonale ed intrapersonale – della gioia (il più delle volte strettamente intrecciate e interconnesse).

Nella sua dimensione *interpersonale*, questa emozione deriva dagli aspetti relazionali della professione – *in primis* con i destinatari dell'intervento – e dalla percezione di poter influenzare positivamente la vita delle persone (Pooler *et al.*, 2014a).

... soddisfazione, gioia, qualcosa di questo tipo, che si verifica quando [...] l'utente esegue il programma, quando l'utente è coinvolto, fa dei miglioramenti, segue le indicazioni e riesce a portare avanti un percorso positivo e che quindi mi permette di avere anche un bel riscontro, insomma, anche a livello professionale (Int. 9, donna, età fino a 35 anni, servizio specialistico, settore adulti).

... gioia, perché ogni volta è un incontro e quindi per me è bello [...] Scoprire qualcosa insieme [...] poter proprio condividere, condividere anche una sofferenza, condividere la posizione dell'altro che tocca le tue corde emotive [...] tocca anche qualcosa di te, in più, che ci mette in quel rapporto (Int. 14, donna, età oltre 55 anni, servizio specialistico, settore minori).

La gratitudine di coloro che le professioniste hanno accompagnato nel percorso di aiuto è un altro motivo di gioia, che si traduce in un profondo senso di soddisfazione, a cavallo tra la dimensione interpersonale e quella intrapersonale:

E anche, a volte, l'emozione di sentirsi ringraziare [...] magari anche per cose piccole, molto piccole, magari anche che non ti sei reso conto di aver dato. Come dire, quel suggerimento che poi ha fatto scattare qualcosa nella testa della persona...però ci succede che arriva qualche riconoscimento e adesso anche qualche gratificazione per il lavoro fatto (Int. 22, donna, età da 36 a 45 anni, servizio specialistico, settore adulti).

... non è un'emozione, ma gratificazione! Più che gratificazione, forse, piacere [...] sono contenta e mi compiace il fatto che comunque loro riconoscano

⁶ La ricerca di Pooler e colleghi (2014a; 2014b) ha esplorato le modalità in cui gli assistenti sociali sperimentano gioia nel loro lavoro attraverso un approccio qualitativo che ha visto la realizzazione di 26 interviste semi-strutturate ad altrettanti professionisti che operano in South Carolina e Texas. L'analisi del contenuto ha evidenziato fonti di gioia di tipo interpersonale e altre di tipo intrapersonale.

che io sono lì per aiutarli, che sono lì per fare la scelta migliore possibile per loro, per accompagnarli in quelle che sono le loro scelte e i loro progetti di vita. E quindi sì, fa piacere che loro riconoscano questo e che comunque ti ringrazino per questo. Non succede sempre, però nella maggior parte dei casi sì. Quindi c'è una gratificazione personale e professionale in questo senso (Int. 32, donna, età fino a 35 anni, Comune, settore trasversale).

La dimensione *intrapersonale* della gioia è invece maggiormente legata alla vita interiore: al significato profondo che essere assistente sociale ha nel disegno complessivo della propria vita e al ruolo positivo che comportamenti, atteggiamenti e valori del lavoro sociale quotidianamente agiti rivestono nella propria crescita professionale e personale (Pooler *et al.*, 2014b).

... non so come dire, quel sapere di esserci che mi fa dire “io amo il mio lavoro!”. Quindi, ecco, un ascoltare, cioè entrare nella vita di queste persone alle volte mi dà anche gratitudine nel dire: “sono fortunata”. Mi fa bene da quel punto di vista. E poi quando le cose vanno bene, a maggior ragione, c'è un senso di gratitudine che mi arriva da me stessa... le persone che ti vengono a ringraziare. È un senso di soddisfazione. [...] però anche quando non va bene, se tu comunque senti di aver rispettato quello che è il tuo ruolo professionale, sei soddisfatto, sei gratificato (Int. 30, donna, età fino a 35 anni, Comune, settore adulti).

Alla dimensione intrapersonale della gioia si lega un altro aspetto che, pur non essendo un'emozione in sé, viene nominato da un quinto delle intervistate tra le emozioni positive: quello della curiosità come stimolo e passione per il proprio lavoro, fonte di gioia perché intellettualmente stimolante e creativo.

... non so se si possa parlare proprio di emozione, ma uno stato... di curiosità, di apertura, non è proprio emozione. [...] vediamo cosa c'è, cosa ha da dirmi questa persona che io posso avere la fortuna di incontrare solo perché lavoro in questo servizio [...]. Quindi dico questa apertura, questa curiosità di sentire, di cercare di decodificare la domanda (Int. 5, uomo, età da 46 a 55 anni, servizio specialistico, settore adulti).

... io ho trovato sempre molto interessante, cioè, molto calzante, pensare al mio lavoro come a un lavoro creativo, come sé stessi facendo una torta. Quindi... l'emozione che io provo nel fare sempre questo lavoro è quella di mettermi lì e vedere quali ingredienti posso mescolare quel giorno. Quindi quali ingredienti trovo e quindi quale torta potrà venire fuori. E questa la trovo una cosa molto affascinante e molto creativa, che non appartiene ad altre professioni (Int. 24, donna, età oltre 55 anni, Comune, settore trasversale).

Infine, tra le emozioni e gli stati d'animo connotati positivamente vengono citate la speranza, che, insieme alla fiducia e all'ottimismo è un elemento importante nel servizio sociale e può migliorare il livello di motivazione al lavoro (O'Connor, 2020; Sicora, 2021a) e la tenerezza nei confronti dei più fragili (soprattutto bambini e anziani) che si declina in un senso di protezione e di responsabilità nei loro confronti.

2.2. *Emozioni difficili*

Quasi tutte le intervistate tendono a nominare un'emozione o stato d'animo connotata positivamente e una associata ad aspetti meno piacevoli o più problematici del lavoro sociale. Tra queste ultime, tristezza, rabbia, frustrazione e paura ricevono all'incirca la stessa attenzione, distribuendosi equamente nelle risposte.

La tristezza è una risposta a una qualche forma «di perdita e distacco dovuta al venire meno non solo di persone care o di oggetti e situazioni [...] ma anche di visioni del mondo e orizzonti ideali ritenuti essenziali per il proprio equilibrio» (Sicora, 2021a, p. 89).

La tristezza nelle assistenti sociali intervistate assume diverse connotazioni.

È forza propulsiva, ovvero emozione che dà senso all'agire quotidiano dell'assistente sociale, che ritrova nella tristezza ascoltata nelle storie di vita incontrate motivo e spinta per esserci.

... ti arriva anche tanta tristezza, nel senso che conosci storie che tu non avresti mai immaginato, tu dici: “ma perché si accanisce il destino contro una persona, un nucleo familiare?” (Int. 5, uomo, età da 46 a 55 anni, servizio specialistico, settore adulti).

La tristezza è anche un peso, che le professioniste riconoscono e si riconoscono di portare sulle spalle e di dover affrontare ogni giorno, con la consapevolezza che questa è una dimensione caratterizzante la professione.

Tristezza, perché comunque non è facile alzarsi la mattina e vivere otto ore della giornata in cui ascolti le disgrazie dell'intera umanità (Int. 38, donna, età da 36 a 45 anni, servizio specialistico, settore adulti).

E infine, la tristezza è fatica, in tutte quelle situazioni nelle quali i paradigmi di riferimento sono molto diversi/lontani dai propri:

La tristezza riguarda tanto la questione dei figli, nel mio caso, che seguo tante separazioni. La tristezza è un po' il vedere i figli minori venire manipolati, strumentalizzati quando il conflitto è molto alto tra i genitori e quindi quando non sono visti i loro bisogni, ma gli adulti sono concentrati su loro stessi e sulle loro problematiche di coppia e non vengono più visti i figli. Questa per me è una delle tristezze più grandi (Int. 48, donna, età oltre i 55 anni, servizio specialistico, settore minori).

«L'essenza della rabbia sta invece in un senso di impotenza e contrarietà che genera una forte irritazione [...] La rabbia è provocata da uno o più impedimenti nel perseguire aspirazioni e obiettivi ritenuti giusti» (Sicora, 2021a, p. 59).

Si tratta di un'emozione ben riconosciuta dalle intervistate, che si rivolge in diverse "direzioni": verso le persone beneficiarie dell'intervento, verso sé stesse e verso l'ente/organizzazione.

Nei confronti delle persone destinatarie dell'aiuto, la rabbia emerge quando si relazionano in un modo ritenuto scorretto, con pretese ed atteggiamenti inaccettabili, non riconoscendo il lavoro fatto per la loro situazione.

Rabbia quando le persone pretendono...l'ho provata nei confronti di persone irrispettose anche nei confronti dei servizi [che cercano di] scavalcare, bruciare un po' le tappe, perché devono ottenere qualsiasi roba. Quindi molto arroganti, pretenziose, e allora lì mi scatta un po' la rabbia, un po' il fastidio di dire: "insomma, pretendi anche meno, perché non è che ci esisti solo tu e i tuoi problemi" (Int. 39, donna, età da 36 a 45 anni, servizio specialistico, settore adulti).

La rabbia si manifesta, mista a frustrazione, anche nei confronti di sé stesse relativamente all'insuccesso degli interventi; si avverte qui il forte investimento delle intervistate nei confronti dei progetti attivati a favore delle persone e quindi una forte rabbia quando non si verificano i risultati attesi:

La rabbia che provo io quando magari non riesco ad ottenere...gli obiettivi che vorrei che la persona ottenesse e desidererei che la persona ottenesse [...] Quindi rabbia e frustrazione rispetto al fatto che l'azione professionale non è arrivata ad ottenere degli obiettivi che ci siamo prefissi (Int. 3, donna, età da 36 a 45 anni, Comune, settore minori).

Infine, viene espressa rabbia nei confronti del "sistema/organizzazione" che non mette a disposizione le risorse necessarie per l'aiuto e per far valere i diritti delle persone; questa rabbia è anche il risultato del non sentirsi ascoltate e non venire riconosciute nel proprio ruolo politico.

Altre volte ci può essere la rabbia perché non si è ascoltati (Int. 10, donna, età da 46 a 55 anni, Comune, settore trasversale).

... mi viene in mente la rabbia, quella forse è quella che per me è più una cosa che mi parte subito [...] purtroppo, però, l'obiettivo bisogna mettersi sempre in testa che non è determinato dal professionista, ma anche dal contesto in cui lavori e a volte questo non aiuta a trovare soluzioni... (Int. 29, donna, età da 46 a 55 anni, servizio specialistico, settore adulti).

Spesso mista alla rabbia, talvolta alla tristezza, compare anche la frustrazione, un termine (che deriva dall'avverbio latino *frustra*, "invano") introdotto da Freud per indicare la situazione psicologica conseguente al mancato od ostacolato appagamento di un bisogno (Reda e Volterra, 1999).

Le assistenti sociali intervistate ben conoscono questa emozione e la nominano con "disinvoltura" proprio perché è parte integrante del lavoro quotidiano: la si impara a riconoscere fin dalle prime esperienze di tirocinio e diventa una scomoda compagna di viaggio più o meno tollerata.

La declinazione della frustrazione più complessa da gestire non è quella riconducibile ai comportamenti delle persone seguite, che, pur esistendo, viene ricondotta alle "regole del gioco" e alle caratteristiche proprie di alcune di esse, che hanno ormai una certa cronicizzazione rispetto ai propri bisogni. Piuttosto, la frustrazione è causata dalle azioni (o dalle mancate azioni) dell'organizzazione di appartenenza e del sistema dei servizi, la distanza dai quali non aiuta la conoscenza reciproca e quindi l'aprirsi a processi di collaborazione in cui l'assistente sociale possa interloquire non solo rispetto alla singola situazione, ma anche sul tema della progettazione delle politiche sociali (Zannoni, 2018).

La frustrazione mi accompagna spesso, spesso, in tutte le volte che mi scontro con delle mancanze delle istituzioni, che perdono i documenti, che non sono chiari, che mi mandano a rimbalzare la gente avanti e indietro...finché impazzisce. La frustrazione di non essere capita dalla mia utenza, di non capire che il mio scopo nella vita è quello di supportarli e non di ostacolarli. Ecco, questo è frustrante, però fa parte del gioco insomma (Int. 27, donna, età da 36 a 55 anni, Comune, settore trasversale).

A volte c'è anche la fatica, ma io la sento soprattutto nei confronti dell'organizzazione, devo dire, non nel rapporto con le persone, che è la parte che mi piace, che mi soddisfa di più del mio lavoro e quindi è bello. Ho molti sentimenti, emozioni di frustrazione e di fatica nei confronti dell'organizzazione, del sistema (Int. 19, donna, età da 46 a 55 anni, Comune, settore adulti).

Nelle narrazioni, sebbene in misura leggermente minore, compare anche la paura. La paura è un'emozione che mette a nudo la vulnerabilità. Da un lato vi è la paura di non essere efficaci, adeguati, all'altezza come professionisti e quindi la preoccupazione per il giudizio altrui (persone, organizzazione, colleghi) e il senso di inadeguatezza rispetto al mandato stesso della professione (incapacità a risolvere i problemi). Questa è una paura condivisa soprattutto dalle assistenti sociali più giovani, che tendono spesso ad associarla anche a vissuti di ansia.

... io ho sempre paura e l'ansia di non saper gestire la richiesta, di non essere abbastanza preparata, di non sapergli dare quello che loro si aspettano o di non essere all'altezza di quello che loro si aspettano (Int. 32, donna, età fino a 35 anni, Comune, settore trasversale).

Dall'altro vi è la paura rispetto alla propria incolumità (in realtà poco percepita nelle interviste di questa ricerca). Il fenomeno delle aggressioni a danno degli assistenti sociali ha progressivamente assunto negli ultimi anni dimensioni allarmanti. Come emerge da una recente *survey* nazionale (Sicora e Rosina, 2019a), nel corso della propria esperienza professionale, tra i 20.112 assistenti sociali che hanno risposto al questionario, solo poco più di uno su dieci non ha mai ricevuto minacce, intimidazioni o aggressioni verbali e oltre il 15% ha subito una qualche forma di aggressione fisica. Sebbene la paura nei confronti delle aggressioni non sia tra le prime emozioni che le nostre intervistate evocano, è importante tuttavia riflettere sulle risorse per affrontarla, in termini di nuove o più fini competenze nell'ambito della mediazione, della comunicazione non violenta e dell'assertività (Zannoni, 2018). «I principali fattori che possono impedire aggressioni da parte dell'utenza dei servizi sono [infatti] rappresentati da condizioni comunicative e informative consone allo stato di difficoltà di chi si rivolge ai servizi sociali, nonché da modalità di lavoro che non isolino il professionista, e da risorse e politiche adeguate ai bisogni sociali» (Sicora e Rosina, 2019b, p. 12).

Altra emozione che è relativa al rapporto con l'utenza è purtroppo la paura a volte... quindi ha a che vedere più con l'aggressività. Lavorando anche spesso a contatto con persone alterate e con forte degrado e marginalità sociale è un aspetto piuttosto imprevedibile. O meglio, è prevedibile, ce lo si aspetta, ma imprevedibile nel senso che da un momento all'altro l'emotività e l'aggressività del paziente potrebbe esplodere. Quindi a volte, soprattutto con degli utenti o pericolosi anche a livello sociale o che non conosco e sono, insomma, all'inizio della fase di relazione, la paura per l'aggressività, devo

dire, è bella presente (Int. 9, donna, età fino a 35 anni, servizio specialistico, settore adulti).

Infine, il disgusto, un'emozione provocata da qualsiasi stimolo particolarmente sgradevole e, per estensione, anche a sentimenti di repulsione suscitati da rappresentazioni psichiche (Galimberti, 2008) nelle narrazioni delle intervistate viene nominato una sola volta, in entrambe le accezioni, in relazione al fatto di

... aver incontrato delle persone davvero a pezzi, che si ponevano anche molto male, per cui odori, cose insomma... o che proprio trattavano male le persone intorno, sprezzanti o svalutanti (Int. 2, donna, da 36 a 45 anni, servizio specialistico, settore minori).

La scarsa presenza di questa emozione all'interno dei racconti potrebbe verosimilmente essere dovuta alla connotazione particolarmente negativa/di giudizio da parte di chi la prova verso chi la provoca. Di fatto il disgusto rischia di compromettere in maniera importante la relazione in quanto, arrivando a provocare anche reazioni fisiche incontrollabili (ad es. la nausea), è difficile da gestire/rielaborare, se non mettendo in atto azioni correttive tempestive (Sicora, 2021a).

3. Il lavoro con le emozioni nella quotidianità professionale

Come affrontano e rielaborano quindi queste emozioni le assistenti sociali intervistate nella quotidianità della professione?

I risultati di questa parte della ricerca sono stati analizzati facendo ricorso al linguaggio di Goffman (1959) nella suddivisione tra *ribalta* (il qui ed ora dell'interazione) e *retroscena* (il lavoro di back office dell'operatore). Il lavoro sulle emozioni è stato quindi suddiviso in:

- lavoro *in situ* (Cerulo, 2018) o, nella accezione di O'Connor (2022), pratiche in tempo reale, che prevedono diverse modalità di far fronte alle emozioni da parte delle professioniste nel momento della relazione con la persona;
- lavoro retrospettivo (Cerulo, 2018), che rimanda, da un lato, a pratiche riflessive individuali e, dall'altro, a diverse modalità di analisi intersoggettiva e di condivisione delle emozioni (Pattaro e Zannini, 2021; O'Connor, 2022), in modo più informale o attraverso strumenti professionali, quali l'*équipe*, la formazione e la supervisione.

3.1. Il lavoro con le emozioni nella ribalta della relazione di aiuto

Il lavoro sulle emozioni nella ribalta della relazione di aiuto vede emergere due sottocategorie con significati (e pratiche) diversi e opposti.

La prima (a cui fa riferimento, in totale, un gruppo minoritario di 8 intervistate) prevede una sorta di sospensione delle emozioni, che non vengono elaborate né gestite, oppure vengono razionalizzate, prendendone le distanze.

In alcune risposte questa sospensione richiama un risultato emerso anche in altre ricerche: quando i professionisti si trovano in una zona di limbo, non riuscendo né a distaccarsi emotivamente dalla situazione, né ad affrontare il proprio disorientamento, l'atteggiamento messo in atto è quello di continuare a lavorare in condizioni di continua e irrisolta dissonanza emotiva (Grootegoed e Smith, 2018; Pattaro e Zannoni, 2021), che incide negativamente sul benessere dell'assistente sociale.

Le vivo per me, conto mio. Somatizzo a volte, per cui mi viene il mal di testa o il mal di stomaco e me lo porto per qualche giorno. Poi comunque passa e riprendo a rimettermi in careggiata. [...] Invece te la giostrino anche con questi momenti extra lavorativi, dove cerchi di rilassarti un po' e andare fuori dal contesto, anche se non sempre è facile (Int. 29, donna, età da 46 a 55 anni, servizio specialistico, settore adulti).

In altre risposte la sospensione sembra combinare razionalizzazione e intorpidimento emotivo (Kanasz e Zielińska, 2017; Grootegoed e Smith, 2018; Pattaro e Zannoni, 2021). Le proprie emozioni vengono quindi, in un certo senso, bloccate e se ne prendono le distanze, in una risposta difensiva da parte dell'assistente sociale (O'Connor, 2020), talvolta ferita da esperienze precedenti non ancora metabolizzate. La situazione tende perciò ad essere spogliata dei suoi contenuti emotivi, razionalizzati come non professionali, perché capaci di inficiare l'obiettività dell'intervento (Cellini e Dellavalle, 2015; Pattaro e Zannoni, 2021).

... cerco di razionalizzarle. Io di buono c'ho che sto qui, lavoro dal lunedì al giovedì e poi torno a casa. Quindi torno a casa, tiro la saracinesca e lascio tutto alla settimana dopo. Quindi c'ho un certo distacco. Ho avuto non solo un'esperienza nella quale proprio mi si leggeva in faccia quello che stavo provando. È servito di lezione per evitare di riproporre una situazione del genere. In un confronto con i genitori di un utente, mi sono resa conto di quanto fossero meschini. Mi si leggeva in viso il terrore di queste persone, il terrore di vedere le persone così brutte. Ho imparato, ho sbagliato, non è tutta mia colpa, ho imparato. Sì, assolutamente, cerco di razionalizzarle (Int. 37, donna, età da 46 a 55 anni, servizio specialistico, settore adulti).

Allora, io sono una che ha un brutto rapporto con le proprie emozioni e l'ho riconosciuto tardi [...] E quindi nel lavoro faccio un po' fatica a rendermi conto, a volte, che provo quell'emozione. [...] non è che perdo il controllo, ecco, questa è la risposta fondamentalmente, anzi, sono molto controllata, nel bene e nel male (Int. 39, donna, età da 36 a 45 anni, servizio specialistico, settore adulti).

La seconda modalità di elaborazione delle emozioni che si esprime nel qui ed ora della relazione, prevede invece di portarle all'interno del colloquio e richiama i risultati esposti in una ricerca precedente (Pattaro e Zannoni, 2021), dove è emersa come modalità di esprimere l'emozione entro il ruolo professionale. Si tratta di quelle che O'Connor (2022) ha identificato come pratiche in tempo reale, che permettono di riconoscere, comunicare e utilizzare le emozioni quando emergono negli scambi relazionali, riflettendo rapidamente e direttamente con la persona e utilizzandole come forma di informazione e comprensione.

... allora, ci sono diverse cose, ci sono delle cose che si possono rimandare all'utenza stessa e quindi dividerle. Dire: "la cosa che mi ha detto mi fa...mi rattrista, mi dispiace oppure mi fa paura, oppure questa cosa, cosa vuol dire?" (Int. 2, donna, età da 36 a 45 anni, servizio specialistico, settore minori).

Beh, in generale, le condivido [...] in alcuni casi sono anche nella possibilità di condividere con la persona stessa, perché c'è un rapporto tale, oppure c'è comunque una capacità anche della persona di stare in colloquio, per cui è anche possibile fare emergere le emozioni e lavorarci su, perché questo spesso aiuta anche nel colloquio, anche qualche volta a verbalizzare quello che arriva a livello emotivo, proprio perché è probabilmente anche qualcosa che l'altra persona sta provando o sta inviando come messaggio (Int. 31, donna, età da 46 a 55 anni, servizio specialistico, settore minori).

Alcune professioniste chiamano in causa l'esperienza e una maturazione personale e professionale nel riuscire ad utilizzare le emozioni in questo modo; tuttavia, le risposte nel loro complesso sembrano essere legate maggiormente all'interiorizzazione del ruolo e alla consapevolezza dell'importanza di questo aspetto all'interno del processo di aiuto.

3.2. Il lavoro con le emozioni nel retroscena

Nel dietro le quinte del lavoro sociale, il lavoro sulle emozioni viene descritto attraverso racconti che rimandano a tre modalità:

1. il distacco emotivo differito;
2. la riflessione individuale;
3. la condivisione delle emozioni (con i colleghi, attraverso la formazione; tramite la supervisione).

La seconda e la terza modalità di gestione non sono in alternativa, ma spesso si completano, in momenti diversi della relazione professionale con la persona.

La prima è una sorta di distacco emotivo “differito”: due professioniste in particolare hanno nominato solamente attività svolte dopo il lavoro, allo scopo di non pensare e distaccarsi dalle emozioni provate nel corso della giornata. Questa modalità fa pensare ad una trasposizione nel retroscena della sospensione delle emozioni come strategia di difesa: è come se l’introduzione di un tempo dedicato completamente ad altro possa riconciliare le assistenti sociali con le emozioni provate che più le mettono in difficoltà; come se, attenuandone l’intensità tramite lo spostamento su altre attività, diventassero più gestibili.

Io nello specifico gestisco molto le mie emozioni facendo molto sport; [...] poi ecco, fuori dal lavoro ho trovato la mia strategia nello svolgere molto, molto sport, quindi è la mia valvola di sfogo: andare a correre, andare a ballare, in palestra, quella è la mia valvola di sfogo (Int. 23, donna, età fino a 35 anni, Comune, settore trasversale).

La seconda modalità di gestione fa invece riferimento ad una rielaborazione individuale (riportata da 9 intervistate), che richiama le pratiche emozionali riflessive individuate nella ricerca di O’Connor (2022): si tratta di uno spazio creato individualmente (e poi anche nel confronto tra pari) che permette di attribuire significato alle emozioni attraverso un’ulteriore analisi e rielaborazione di quanto si è provato.

Di solito mi viene facile capirle, riconoscerle, nel senso che mi sento una persona piuttosto autoriflessiva, sia nel lavoro che nella vita privata, quindi le riconosco, le sento, di solito le verbalizzo con me stessa. Se serve perché è contestualizzato, le verbalizzo anche con le mie colleghe dell’*équipe*... quasi sempre le accolgo, non sempre, però quasi sempre le accolgo, le accetto e cerco di capire cosa mi stanno comunicando. Nel senso che non so, provo rabbia? Magari mi può aiutare nella mia professione: perché sto provando rabbia? Allora cerco di capire e magari mi porta a qualcosa a livello lavorativo insomma (Int. 50, donna, età da 36 a 45 anni, servizio specialistico, settore minori).

In questo contesto, alcune intervistate riportano di aver sentito il desiderio di approfondire ulteriormente questo aspetto in un percorso di psicoterapia individuale volto ad una migliore conoscenza di sé e anche delle proprie emozioni.

Ecco, questa è una cosa a cui sto lavorando... Durante il percorso di formazione, non sempre abbiamo possibilità di fare quel lavoro su noi stessi. Io sto cercando di far fronte un po' alle emozioni [...] è così per tutti: a un certo punto, ci sono delle situazioni che più ti richiamano, magari, esperienze tue di vita, persone care, esperienze difficili... E quindi ti mettono un po' più a dura prova. Innanzitutto, ho dovuto ascoltarmi [...] Però in realtà il lavoro che sto facendo è un lavoro più ampio di un sostegno psicologico mio, ma ecco, non è un percorso che io ho fatto per il lavoro, è un percorso che volevo fare per me, a prescindere dal lavoro, dove dentro sto imparando delle strategie che mi permettono di fronteggiare anche le situazioni lavorative, fondamentalmente, sì (Int. 30, donna, età fino a 35 anni, Comune, settore adulti).

Infine, le narrazioni fanno riferimento ad una serie di modalità di condivisione (in assoluto le più nominate), che richiamano in parte quelle che O'Connor (2022) identifica come pratiche intersoggettive, nelle quali le emozioni vengono analizzate in modo mirato per informare le valutazioni e la pratica relazionale in corso. Queste pratiche spaziano da riflessioni fugaci durante le conversazioni, al ripensare e rivedere pensieri e sentimenti dopo il lavoro, durante la stesura di una relazione o la preparazione di una riunione.

Emerge quindi innanzitutto l'importanza assoluta (come già in alcune ricerche precedenti: Sicora, 2021a; 2021b; Pattaro e Zannoni, 2021) del confronto con i colleghi. Viene poi fatto riferimento a pratiche di rielaborazione condivise più strutturate, come la formazione e la supervisione.

Il confronto informale con i colleghi per le assistenti sociali che non lavorano in solitudine è una prassi consolidata, anche se non formalizzata e riconosciuta dalle organizzazioni. Condividere le emozioni vissute durante un evento lavorativo risulta una modalità di gestione particolarmente significativa per l'immediatezza temporale e per la comprensione: si tratta di un confronto, anche nella pausa caffè, che offre alla professionista sopraffatta o comunque scossa da un'emozione, la possibilità di depositarla "in tempo reale e in un luogo sicuro". Il rapporto di fiducia permette inoltre di accogliere le indicazioni della/le colleghe, e/o la possibilità di ragionare insieme sui vissuti di ciascuno, forti anche della conoscenza reciproca, sia professionale che personale.

Allora, faccio fronte soltanto riconoscendo che le vivo a me stesso e poi parlandone e parlandone subito, cercando di trovare dei momenti, insomma, che

non sempre sono strutturati, non sempre sono la supervisione o l'*équipe*, ma trovando momenti in cui posso fermare un collega dicendo: "è successa questa cosa". Cosa che facciamo reciprocamente, perché poi abbiamo la fortuna di avere un gruppo di colleghi con cui è possibile, insomma, ricavarci dei momenti proprio per darsi delle restituzioni (Int. 1, uomo, età da 46 a 55 anni, Comune, settore minori).

Allora, intanto ne parlo con i colleghi tantissimo, nel senso che credo sia normale questa cosa che sta capitando. Sì, cioè, mi confronto tantissimo con loro [...] mi confronto molto con loro e soprattutto ci aiutiamo a vicenda...trovando un piccolo spazio tutti insieme di confronto, di dialogo e anche di socializzazione. Nel senso che magari ne approfittiamo e con la scusa magari della *brioche* che magari andiamo a prendere in pasticceria, insomma, ci ritagliamo un po' di tempo per noi, per far fronte, per aiutarci e supportarci. Quindi in questo momento mi sta dando forza, un grande aiuto il gruppo in ufficio (Int. 4, donna, età da 36 a 45 anni, servizio specialistico, settore adulti).

Nei servizi in cui sono presenti più professionisti e/o più professioni, la modalità di lavoro comprende spesso il ricorso all'*équipe*, quale spazio riconosciuto ed organizzato per rendere complementari le varie figure professionali (e le diverse discipline, nel caso delle *équipe* multiprofessionali) ed effettuare la lettura dei bisogni con un'ottica comune e strumenti condivisi. Il lavoro d'*équipe* garantisce ai professionisti la possibilità di trattare anche gli aspetti emotivi qualora vi sia all'interno della stessa un clima di fiducia e stima reciproci, ovvero quando ciascun operatore si senta non giudicato ma accolto, ascoltato e sostenuto.

Allora, diciamo che lavorare in *équipe* è fondamentale [...] quello che non manca mai è l'occasione di confronto con i colleghi. Quindi il confronto permette un po' di condividere, ecco, non solo i contenuti, chiaramente, di quello che è stato detto, ma anche i vissuti. Questa cosa noi la facciamo perché ci fidiamo anche reciprocamente l'uno dell'altro e riconosciamo nel collega una risorsa. E quindi il fatto di condividere anche quello che ti smuove e negativamente, ecco, permette di un pochino di elaborarlo, darci un significato e poi gestirselo in un modo più funzionale, più sano (Int. 15, donna, età da 46 a 55 anni, servizio specialistico, settore minori).

Si tratta in un certo senso di due modalità di scambio *peer to peer* utili entrambe, con un supporto e con finalità diverse. Il confronto informale serve soprattutto come "sfogo nell'immediatezza" (il professionista si può, ad esempio, permettere un linguaggio meno professionale se vi è la giusta "confidenza-fiducia"). La riflessione in *équipe* consente invece di mettere in atto degli approfondimenti professionali e di significato rispetto alla situazione e all'intervento; essa permette inoltre di condividere le responsabilità

dell'aiuto e le emozioni che lo abitano. Sono pertanto, il più delle volte e qualora sia possibile, due modalità che si integrano.

... condividendo a voce alta i pensieri che mi passano per la testa. E a volte... posso condividere con la collega, perché mi comprende, perché in quel momento dobbiamo sfogarci, ma non posso utilizzare lo stesso linguaggio se parlo con altre persone o con operatori diversi. Quindi il primo confronto, quando ci sono dei momenti di delusione, di rabbia, di sfiducia, è quello di condividere con la collega e poi, una volta al mese, abbiamo l'*équipe* con i colleghi assistenti sociali dei comuni limitrofi (Int. 10, donna, età da 46 a 55 anni, Comune, settore trasversale).

Quando nessuna delle due opzioni è praticabile perché l'assistente sociale si trova ad essere sola nel servizio, la gestione di questi momenti è maggiormente problematica e le professioniste sono costrette ad allungare lo sguardo per cercare colleghi disponibili o per decidere di intraprendere dei percorsi individuali.

Eh, c'è un prima e un dopo. Allora, quando avevo un'organizzazione, un gruppo di lavoro con il quale condividevo un approccio, uno stile e trovavo nel gruppo la possibilità di condividere gioie e dolori, ecco, diciamo così, del lavoro. Adesso, dove non ho più questo aspetto, cioè non mi sento più supportata dal gruppo professionale di colleghi, dall'organizzazione, sto facendo fatica a gestire le emozioni, quelle più negative, che però appunto sono più rispetto all'organizzazione. Rispetto alle persone che incontro la gioia me la gestisco bene, perché me la posso gestire anche da sola, no? È quando ci sono i momenti più difficili che sono più difficili da gestire da soli, ecco... (Int. 19, donna, età da 46 a 55 anni, Comune, settore adulti).

Anche la formazione è stata storicamente uno strumento utilizzato per poter avere uno spazio di condivisione e riflessione; i professionisti si sono spesso di fatto indirizzati verso i vari percorsi formativi proprio con un'aspettativa non solo di apprendimento sui temi trattati, ma per poter trovare dei colleghi e dei professionisti con i quali riflettere sui vissuti, scoprendo quindi di non essere soli. In questa prospettiva la formazione viene vissuta da alcune intervistate sia come occasione di confronto, sia come un modo attraverso il quale entrare in contatto con i propri schemi cognitivi e i propri vissuti emotivi, riconoscendoli e imparando a comprenderli e analizzarli (Pattaro e Zannoni, 2021).

... fare corsi di formazione è super importante... all'interno dei corsi di formazione si respira aria buona, perché si è attorno a professionisti della stessa

area [...] quindi sarebbe importante avere uno spazio così (Int. 45, donna, età da 36 a 45 anni, Comune, settore trasversale).

L'ho fatto con la formazione, dopo un periodo in cui le emozioni, soprattutto quelle negative, mi stavano affossando. Ho avviato un percorso di formazione un po' più corposo rispetto a delle formazioni un po' standardizzate, insomma, mirate su procedimenti. Ho fatto un corso di *coaching*, ho fatto dei corsi che mi dessero proprio anche un po' di crescita personale, un modo di affrontare le situazioni non necessariamente solo lavorative in modo differente e questo mi ha aiutato molto. Mi ha aiutato molto anche [...] a mettermi in discussione (Int. 25, donna, età da 46 a 55 anni, RSA, settore anziani).

Infine, tra le pratiche di rielaborazione condivise viene citata da più di un quinto delle intervistate la supervisione, quale opportunità che non tutti i servizi al momento presentano, ma che risulta il luogo principe per la trattazione delle tematiche relative alle emozioni correlate alla professione e che ha, in generale, importanti ricadute sull'operatività e sull'efficacia degli interventi⁷.

Come faccio? Mi sono attrezzata, spesso abbiamo per fortuna anche una buona supervisione, quindi ci attiviamo in questo senso qui. In alcune situazioni, privatamente, mi sono rivolta per avere un aiuto e quindi per affrontare situazioni particolarmente pesanti ho richiesto aiuto. [...] quando c'è qualcosa che devo risolvere, quindi, chiedo aiuto alla supervisione (Int. 17, donna, età da 36 a 45 anni, servizio specialistico, settore minori).

Recentemente, il Piano nazionale degli interventi e dei servizi sociali 2021-2023, nei Livelli Essenziali delle Prestazioni Sociali – LEPS, prevede la supervisione professionale per gli assistenti sociali impiegati nei servizi sociali dell'Ambito territoriale. I nuovi LEPS costituiscono di fatto l'obbligo per il datore di lavoro di mettere a disposizione questo strumento e il diritto-dovere di supervisione professionale per gli assistenti sociali che svolgono funzioni di servizio sociale professionale di competenza dell'Ambito, sia in gestione diretta che in gestione esternalizzata, con la possibilità di coinvolgere anche i professionisti degli altri servizi (AULSS, Centri Servizi, ecc.) (Ministero Lavoro, 2021).

Sarebbe importante avere un po' di supervisione, vediamo se prima o poi, adesso, con queste novità, arriverà qualcosa, insomma... (Int. 16, donna, età da 46 a 55 anni, servizio specialistico, settore minori).

⁷ Per la parte relativa alla formazione e alla supervisione professionale, si rimanda all'ultimo capitolo del volume (di Pattaro, De Paoli e Visentin).

Sebbene quindi i LEPS sulla supervisione non siano ancora rivolti all'intera comunità professionale degli assistenti sociali, l'ampio investimento di tempo e risorse sia da parte delle organizzazioni, sia delle assistenti sociali potrà contribuire in modo significativo a formare una comunità professionale più omogenea, formata e compatta.

4. Conclusioni

L'analisi della letteratura e delle ricerche empiriche sulle emozioni evidenzia chiaramente la loro importanza nel servizio sociale, sia come elemento che emerge nella quotidianità professionale, sia come risorsa dinamica per la pratica e fonte di informazione capace di creare significati. All'interno dei servizi sembra esserci oggi una certa consapevolezza di questi aspetti; nonostante ciò, persistono anche resistenze culturali e logiche burocratico/efficientiste che considerano le emozioni aspetti trascurabili, che l'operatore deve affrontare e gestire privatamente (Rizzo, 2019; O'Connor, 2020; Sicora, 2021a) e non facilitano la riflessione in questo ambito come prassi abituale e consolidata.

Una certa fatica a parlare di emozioni ha riguardato inizialmente anche una piccola parte delle nostre intervistate che, tuttavia, sono poi riuscite a nominarle e a metterne in risalto i diversi significati.

Nel complesso, il lavoro con le emozioni è stato raccontato dalle assistenti sociali come una sorta di viaggio, professionale e personale insieme. Un viaggio molto complesso e ricco di sfumature, in cui la gioia è molto presente e si declina soprattutto nella soddisfazione provata nell'aiutare gli altri e nell'essere spesso promotrici e parte del cambiamento. Sul versante delle emozioni difficili, invece, tristezza, rabbia e frustrazione si sono presentate spesso intrecciate tra loro, in particolare nella fatica quotidiana di affrontare situazioni connotate da sofferenza e dolore e nei vissuti di rabbia e frustrazione legati a contesti lavorativi caratterizzati da scarse risorse e da un supporto limitato.

Molte e diversificate sono le strategie che le professioniste utilizzano per lavorare con le proprie emozioni, sia con la persona beneficiaria dell'intervento, sia nel dietro le quinte del lavoro sociale.

Sebbene siano emersi anche alcuni meccanismi di difesa volti ad escludere questo aspetto dalla quotidianità professionale, gran parte delle intervistate riconosce un forte valore alla riflessività individuale e la quasi totalità evidenzia l'importanza del confronto con l'altro – che si tratti del *team* di

lavoro o del singolo collega – e del ricorso ad attività di formazione e supervisione.

Diventa fondamentale quindi investire sempre di più nella creazione di spazi di condivisione entro i quali i professionisti si possano confrontare per decodificare e generare significati: la competenza emotiva, infatti, non si improvvisa, ma richiede una profonda conoscenza di sé, sia per salvaguardare il proprio equilibrio e il proprio benessere, sia per accedere in modo consapevole e professionale agli aspetti informativi che le emozioni veicolano, migliorando così la qualità degli interventi (Pattaro e Zannoni, 2021; Sicora, 2021a).

I LEPS sulla supervisione sono certamente una grande conquista da questo punto di vista, perché portano i contesti organizzativi a dover prendere in considerazione questi aspetti per costruire una pratica riflessiva attenta anche alla dimensione emozionale del lavoro degli assistenti sociali.

È necessario tuttavia agire su più fronti, a partire dalla formazione dei futuri professionisti.

Rispetto a questo ambito in particolare, risulta fondamentale parlare di emozioni già nei percorsi di base, soprattutto in riferimento all'esperienza di tirocinio e promuovere abitudini riflessive strutturate anche all'interno della didattica (Sicora, 2021b). I risultati di alcuni studi in ambito internazionale evidenziano infatti come interventi volti a migliorare le competenze socio-emotive degli studenti ottengano risultati positivi in termini di alfabetizzazione e competenze emotive, oltre che per il benessere psicologico dei futuri professionisti (Grant *et al.*, 2014).

Riferimenti bibliografici

- Anolli L. (2002). *Le emozioni*, Unicopli, Milano.
- Barlow C., Hall B.L. (2007), 'What about feelings?': A study of emotion and tension in social work field education, «Social Work Education», 26(4), pp. 399-413.
- Bourdieu P. (1990), *The Logic of Practice*, Stanford University Press, Stanford.
- Cellini G., Dallavalle M. (2015), *Il processo di aiuto del servizio sociale. Prospettive metodologiche*, Giappichelli, Torino.
- Cerulo M. (2018), *Sociologia delle emozioni*, il Mulino, Bologna.
- Ciceri M.R. (2013), "Emozioni", in M.R. Ciceri, G.F. Amoretti (a cura di), *Psicologia Generale*, McGraw-Hill Education, Milano.
- Damasio A. (1995), *L'errore di Cartesio: le ragioni delle emozioni*, Adelphi, Milano.
- Ekman P. (1992), An argument for basic emotions, «Cognition and Emotion», 6(3-4), pp. 169-200.
- Ekman P. (2016), What Scientists Who Study Emotion Agree About, «Perspectives on Psychological Science», 11(1), pp. 31-34.

- Glumbíková K., Mikulec M. (2021), *Reflexivity and strategies of emotions (re) construction in social work with families in the Czech Republic*, «Journal of Social Work Practice», 35(3), pp. 259-271.
- Goffman E. (1959), *The presentation of self in everyday life*, Doubleday, New York.
- Grant L., Kinman G., Alexander K. (2014), *What's all this talk about emotion? Developing emotional intelligence in social work students*, «Social Work Education», 33(7), pp. 874-889.
- Grootegoed E., Smith M., (2018), *The emotional labour of austerity: How social workers reflect and work on their feelings towards reducing support to needy children and families*, «The British Journal of Social Work», 48(7), pp. 1929-1947.
- Gui L. (2015), “Premessa. Il lavoro sociale che cambia e la formazione dei social worker di domani”, in V. Da Pellegrino, C. Scivoletto (a cura di), *Il lavoro sociale che cambia. Per una innovazione della formazione universitaria*, FrancoAngeli, Milano.
- Herland M.D. (2022), *Emotional intelligence as a part of critical reflection in social work practice and research*, «Qualitative Social Work», 21(4), pp. 662-678.
- Hochschild A.R. (1979), *Emotion work, feeling rules, and social structure*, «American journal of sociology», 85(3), pp. 551-575.
- Hochschild A.R. (2006), *Per amore o per denaro. La commercializzazione della vita intima*, il Mulino, Bologna.
- Iagulli P. (2011), *La sociologia delle emozioni. Un'introduzione*, FrancoAngeli, Milano.
- Ingram R. (2013), *Locating emotional intelligence at the heart of social work practice*, «The British Journal of Social Work», 43(5), pp. 987-1004.
- Iori V. (2007), *Le emozioni non sono un'interferenza: come difendere un'intelligenza del cuore nel lavoro di cura*, «Animazione Sociale», 37(8/9), pp. 10-18.
- Kanasz T., Zielińska I. (2017), *Emotional Labour of the Polish Social Workers: The Study in Sociology of Emotions*, «Polish Sociological Review», 3, pp. 351-365.
- Lavee E., Strier R. (2018), *Social workers' emotional labour with families in poverty: Neoliberal fatigue?*, «Child & Family Social Work», 23(3), pp. 504-512.
- LeDoux J. (2012), *Rethinking the emotional brain*, «Neuron», 73(4), pp. 653-676.
- Magro T., Muffolini E. (2011), *Fondamenti di psicologia generale* (Vol. 1), LED, Milano.
- Ministero del Lavoro (2021), *Strumento di accompagnamento all'implementazione della Scheda LEPS Supervisione del personale dei servizi sociali*, <https://www.lavoro.gov.it/strumenti-e-servizi/strumento-di-accompagnamento-al-leps-supervisione>.
- Moesby-Jensen C., Nielsen H. (2015), *Emotional labor in social workers' practice*, «European Journal of Social Work», 18(5), pp. 690-702.
- Morrison T. (2007), *Emotional Intelligence, Emotion and Social Work: Context, Characteristics, Complications and Contribution*, «British Journal of Social Work», 37, pp. 245-263.
- O'Connor L. (2020), *How social workers understand and use their emotions in practice: A thematic synthesis literature review*, «Qualitative Social Work», 19(4), pp. 645-662.

- O'Connor L. (2022), *Agile emotion practices: Findings from an ethnographic study of children and families social work*, «British Journal of Social Work», 52(7), pp. 4149-4170.
- Pattaro C., Zannoni A. (2021), *La gestione delle emozioni nella pratica professionale degli assistenti sociali. Una ricerca esplorativa in Veneto*, «Studi di Sociologia», 3, pp. 303-319.
- Pooler D.K., Wolfer T.A., Freeman M.L. (2014a), *Finding joy in social work: Interpersonal sources*, «Families in Society», 95, pp. 34-42.
- Pooler D.K., Wolfer T.A., Freeman M.L. (2014b), *Finding joy in social work II: Intrapersonal sources*, «Social Work», 59, pp. 213-221.
- Reda M., Volterra V. (1999), “Frustrazione”, in A.A.V.V., *Enciclopedia Treccani – Universo del corpo*, Treccani, Roma.
- Rizzo M. (2019), *Le emozioni nelle professioni di aiuto: diamo loro adeguato ascolto?*, «Prospettive Sociali e Sanitarie», 4, pp. 20-23.
- Ruch G., Turney D., Ward A. (Eds.) (2018), *Relationship-Based Social Work Getting to the Heart of Practice*, Jessica Kingsley Publishers, London.
- Ruiz-Fernández MD, Ortiz-Amo R, Andina-Díaz E, Fernández-Medina IM, Hernández-Padilla JM, Fernández-Sola C, Ortega-Galán ÁM. (2021), *Emotions, Feelings, and Experiences of Social Workers While Attending to Vulnerable Groups: A Qualitative Approach*, «Healthcare», 9(1), 87.
- Salovey P., Mayer J.D., Caruso D., Yoo S.H. (2009), “The positive psychology of emotional intelligence”, in S.J. Lopez, C. R. Snyder (Eds), *The Oxford Handbook of Positive Psychology Emotional intelligence*, Oxford University Press, Oxford.
- Scheer M. (2012), *Are emotions a kind of practice (and is that what makes them have a history)? A Bourdieuan approach to understanding emotion*, «History and Theory», 51(2), pp. 193-220.
- Sicora A. (2021a), *Emozioni nel servizio sociale*, Carocci, Roma.
- Sicora A. (2021b), *Assistenti sociali ed emozioni: microstorie per riflettere, imparare e condividere*, «La Rivista di servizio sociale» LXI(1), pp. 8-19.
- Sicora A. (2022), *Emotions in Social Work Education: Tools and Opportunities*, «Italian Journal of Sociology of Education», 14(1), pp. 151-168.
- Sicora A., Rosina B. (2019b), “Introduzione. Le aggressioni a danno degli assistenti sociali, una ricerca per comprendere e agire”, in A. Sicora, B. Rosina (a cura di), *La violenza contro gli assistenti sociali in Italia*, FrancoAngeli, Milano.
- Sicora A., Rosina B. (a cura di) (2019a), *La violenza contro gli assistenti sociali in Italia*, FrancoAngeli, Milano.
- Turnaturi G. (1998), “La sociologia delle emozioni”, in P. De Nardis (a cura di), *Le nuove frontiere della sociologia*, Carocci, Roma.
- Viviani D. (2023), *The Supervision Process in Social Work: Emotional Dissonance and Acting*, «Italian Journal of Sociology of Education», 15(1), pp. 119-137.
- Winter K., Morrison F., Cree V., Ruch G., Hadfield M., Hallett S. (2019), *Emotional labour in social workers' encounters with children and their families*, «The British Journal of Social Work», 49(1), pp. 217-233.
- Wolfer T.A., Pooler D.K., Graves B.D. (2022), *Finding joy in social work: Practical strategies*, «Social Work», 67(3), pp. 266-275.

Zannoni A. (2018), “L’assistente sociale nei servizi di base. Quali criticità?”, in C. Pattaro, D. Nigris (a cura di), *Le sfide dell’aiuto. Assistenti sociali nel quotidiano dell’immigrazione*, FrancoAngeli, Milano.

6. *Il ruolo delle organizzazioni nello sviluppo delle competenze socio-emotive delle assistenti sociali*

di *Elisa Maria Galliani*

1. **Affettività ed emozioni nelle organizzazioni**

Una parte della ricerca presentata in questo volume ha esplorato il ruolo che le organizzazioni assumono nello sviluppo delle competenze socio-emotive delle assistenti sociali e nel supporto alla gestione dei correlati emotivi dell'azione professionale. La componente affettiva implicata nella relazione con la persona utente è stata indagata nella sua dimensione organizzativa allo scopo di mettere in luce le principali responsabilità e funzioni attribuite dalle partecipanti alle organizzazioni in merito alla qualità della relazione e all'efficacia della gestione emotiva.

Il tema dell'affettività e delle emozioni nei contesti organizzativi è centrale in letteratura solo dall'ultimo decennio del secolo scorso, quando la ricerca psico-sociale sulle organizzazioni è stata interessata da quella che Barsade e colleghi (2003) hanno definito una «rivoluzione affettiva nel comportamento organizzativo» (p. 3), simile alla rivoluzione cognitiva di un decennio prima (Ilgen *et al.*, 1994). A partire da quel momento, le emozioni e gli altri processi affettivi, che fino ad allora erano stati di fatto esclusi dalla ricerca organizzativa, sono diventati oggetti di studio imprescindibili, portando in evidenza il dato di realtà che l'intera vita organizzativa è pervasa dall'affettività. «Le emozioni sono presenti nelle relazioni di interdipendenza che abbiamo con superiori, membri delle *équipes* e collaboratori. Sono presenti nelle scadenze, nei progetti di gruppo, nei processi di gestione delle risorse umane come le valutazioni delle prestazioni e i colloqui di selezione. I processi affettivi creano e sostengono la motivazione al lavoro. Si nascondono dietro i comportamenti politici; animano le nostre decisioni; sono essenziali per la *leadership*. Forti sentimenti affettivi sono presenti ogni volta che affrontiamo questioni lavorative che ci interessano e influenzano le nostre prestazioni organizzative» (Barsade e Gibson, 2007, p. 36).

L'inversione di tendenza nella ricerca è iniziata già dopo gli studi pionieristici di Hochschild (1983) sul lavoro emotivo; il concetto ha suscitato un crescente interesse ed è entrato a far parte della letteratura dominante nell'area del comportamento organizzativo (Rafaeli e Sutton, 1989). Oltre al lavoro emotivo, la ricerca iniziale sulle emozioni nei contesti lavorativi tendeva a concentrarsi sugli stati affettivi stabili e generalizzati e sul ruolo delle emozioni nel cambiamento organizzativo e nei conflitti inter-gruppi. Si deve ad Ashforth e Humphrey (1995) la sfida a questo focus ristretto, con l'invito a considerare l'evidenza che razionalità ed emozioni sono di fatto intrecciate nell'azione organizzativa e che l'affettività è funzionale tanto quanto la cognizione e non «l'antitesi disfunzionale della realtà» (p. 120).

La teoria degli eventi affettivi di Weiss e Cropanzano (1996) ha costituito un ulteriore impulso per lo studio delle emozioni come fenomeno organizzativo dinamico, fornendo un quadro di riferimento per l'analisi del ruolo ricoperto dagli stati affettivi nel comportamento organizzativo. Secondo questo modello, umori ed emozioni sono stati affettivi discreti che mediano le risposte comportamentali a eventi, situazioni, oggetti organizzativi i quali possono essere percepiti come minacce o opportunità in relazione al raggiungimento di obiettivi personali. La ricerca ha effettivamente dimostrato che le emozioni vissute nel lavoro tendono ad essere legate a specifici eventi attivanti, ai quali le persone rispondono utilizzando un insieme di schemi comportamentali, cognitivi ed emotivi appresi (Basch e Fisher, 2000). Il merito della teoria degli eventi affettivi è stato quello di mettere in relazione stati e tratti affettivi individuali, caratteristiche e attributi dell'organizzazione, comportamenti organizzativi e prestazioni lavorative, mostrando la centralità che i processi affettivi nel loro insieme ricoprono nelle dinamiche organizzative. All'interno di questo sistema di relazioni, emozioni e stati d'animo rivestono il ruolo di mediatori tra gli antecedenti organizzativi e gli *outcome* comportamentali, mentre i tratti affettivi individuali – le disposizioni emotive stabili come l'affettività positiva e l'affettività negativa di tratto – intervengono come moderatori, interagendo con gli stati emotivi nel produrre le risposte comportamentali e cognitive (Weiss e Cropanzano, 1996).

Un altro, successivo e fondamentale contributo alla letteratura sulle emozioni nelle organizzazioni è il modello a cinque livelli sviluppato da Ashkanasy (2003), che rende conto della complessità dei sistemi organizzativi e considera i processi affettivi a molteplici livelli di analisi. Alla base del modello, il primo livello, della variabilità intrapersonale, riguarda le variazioni individuali nelle emozioni e nei comportamenti ad esse associate, la frequenza, la durata e l'intensità delle singole emozioni e dei singoli stati d'animo. Il secondo livello si riferisce alla variabilità tra le persone, ossia

alle differenze individuali nelle disposizioni e nelle abilità affettive, come i tratti affettivi e l'intelligenza emotiva, e al loro effetto sui processi organizzativi. Il terzo livello è quello delle relazioni interpersonali e del ruolo delle emozioni nella percezione sociale e nella comunicazione, incluso il lavoro emotivo. Al quarto livello l'analisi si sposta sulle dinamiche di gruppo e sui processi di *leadership*. Infine, al quinto livello il focus è sull'organizzazione nel suo complesso e su fenomeni organizzativi come la cultura e il clima.

Il più rilevante contributo del modello di Ashkanasy (2003) consiste nell'aver teorizzato e dimostrato che i cinque livelli sono fortemente interrelati fra loro: le emozioni, i loro antecedenti e i loro effetti nei contesti organizzativi non possono essere realmente compresi se non come un fenomeno multilivello di relazioni reciproche e ricorsive. Tenendo conto di tale circolarità, si ritiene che gli ultimi due livelli del modello siano particolarmente pertinenti per il focus di questo capitolo. Il quarto consiste in un meso livello critico del sistema organizzativo (Ashkanasy e Humphrey, 2011) e rappresenta il passaggio dai processi individuali e interpersonali a quelli organizzativi: all'interno dei gruppi di lavoro e dei processi di *leadership*: la comunicazione emotiva e il contagio emotivo¹ influenzano, infatti, sia le organizzazioni nel loro complesso, sia i singoli componenti. Al quinto livello le emozioni diventano fenomeni propriamente organizzativi e in proposito è stata sottolineata dagli autori (Ashkanasy, *et al.*, 2002; Ashkanasy e Hartel, 2014) la necessità che dirigenti, manager e responsabili si adoperino per la costruzione di un clima emotivo sano, caratterizzato da emozioni positive promosse, diffuse e mantenute in tutta l'organizzazione. Le emozioni individuali, la condivisione emotiva e lo stato affettivo di gruppo² possono essere modificati dal contesto affettivo in cui il gruppo è situato e tale contesto affettivo è a sua volta determinato da processi di ordine organizzativo quali cultura e clima, norme emotive e storia emotiva dell'organizzazione.

La ricorsività tra i livelli emotivi individuale, interpersonale, di gruppo e organizzativo è confermata dalla consistente mole di ricerche sul ruolo delle emozioni nelle organizzazioni, che ha chiaramente e ampiamente dimostrato come i processi affettivi permeino l'intera vita organizzativa, esercitando ef-

¹ Per contagio emotivo si intende un processo, generalmente inconsapevole e automatico, di condivisione e trasferimento delle emozioni fra i membri di un gruppo, che deriva dalla tendenza delle persone a sincronizzare espressioni facciali, vocalizzazioni, movimenti e posture e a convergere emotivamente tra loro (Hatfield *et al.*, 1994).

² L'emozione o stato affettivo di gruppo consiste nella composizione degli stati affettivi dei singoli componenti in base alla loro tendenza a convergere emotivamente, in interazione con le influenze che i fattori di contesto esercitano sulla vita del gruppo (Barsade e Gibson, 1998).

fetti sulle prestazioni, sulla presa di decisioni, sul *turnover*, sul comportamento prosociale, sulla negoziazione e la risoluzione dei conflitti, sulle dinamiche di gruppo e la *leadership* (Barsade e Gibson, 2007). In particolare, sperimentare ed esprimere emozioni e stati d'animo positivi nel lavoro tende a migliorare le prestazioni a livello individuale, di gruppo e organizzativo (Lyubomirsky *et al.*, 2005). Vivere frequentemente emozioni positive come la gioia, l'interesse, l'orgoglio, la gratitudine promuove e rinforza il desiderio di sviluppare nuovi obiettivi e impegnarsi in essi, dando vita ad una spirale positiva di sentimenti di fiducia, ottimismo, autoefficacia, energia che incrementano le risorse personali e contribuiscono ad un ottimale funzionamento sia individuale sia organizzativo nel medio e nel lungo termine (Fredrickson e Joiner, 2002). Al contrario, emozioni e stati affettivi negativi sono fortemente legati allo sviluppo di varie forme di malessere lavorativo e personale, anche gravi come lo stress e il *burnout* (Watson *et al.*, 1988). Per quanto riguarda gli antecedenti delle emozioni sperimentate nei luoghi di lavoro, i cosiddetti eventi affettivi della teoria di Weiss e Cropanzano (1996), un ruolo essenziale è ricoperto dalle relazioni sociali che le persone sviluppano nelle organizzazioni, con colleghi, superiori e clienti/utenti (Sahu e Srivastasa, 2017) e risultano particolarmente impattanti anche il supporto organizzativo (Humphrey *et al.*, 2007), il conflitto e l'ambiguità o viceversa la chiarezza di ruolo (Sahu e Srivastasa, 2017), i processi di *leadership* (Ashkanasy e Humphrey, 2011) e il clima e la cultura organizzativi (Ashkanasy e Dorris, 2017).

Considerata dunque l'indubbia rilevanza della relazione tra emozioni e organizzazioni, in questo capitolo vengono presentati i risultati dell'analisi dei dati raccolti con una specifica sezione dell'intervista, dedicata allo studio del ruolo assunto dalle organizzazioni nello sviluppo delle competenze comunicative e relazionali degli assistenti sociali e nel supporto alla dimensione emotiva della professione. L'obiettivo perseguito è l'approfondimento delle responsabilità che le partecipanti alla ricerca attribuiscono alle organizzazioni – e nella fattispecie alle funzioni dirigenziali – riguardo alla gestione degli aspetti sociali e affettivi implicati nella loro professionalità e, di conseguenza, all'efficacia e alla qualità non solo delle singole relazioni operatori-utenti, ma dell'intera azione organizzativa.

Le intervistate sono state invitate a riflettere sul valore e sullo spazio di espressione che, in base alla loro esperienza lavorativa, le organizzazioni attribuiscono alle emozioni degli operatori e su quanto e come le stesse organizzazioni si prendono attivamente cura dell'emotività intrinseca al processo di aiuto. Inoltre, è stato chiesto loro di immaginare di ricoprire un ruolo diri-

genziale e di descrivere in che modo, collocandosi idealmente in quella posizione del sistema organizzativo, agirebbero per favorire negli operatori l'incremento delle competenze relazionali ed emotive³.

L'analisi tematica è stata condotta in una prima fase trasversalmente alle domande e, in un secondo momento, separatamente per ciascuna di esse. In tal modo è stato possibile individuare sette categorie che rappresentano temi comuni alla riflessione sulle competenze relazionali e sulle emozioni, e quattro categorie più specifiche che raccolgono nodi tematici circoscritti alla gestione dei processi emotivi. Le categorie trasversali sono le seguenti:

- organizzazione del lavoro;
- chiarezza di ruolo;
- gestione delle competenze
- *équipe, team building* e lavoro di gruppo;
- benessere e clima organizzativi;
- comunicazione organizzativa: tra soggettività e intersoggettività;
- formazione e supervisione.

Le categorie con focus più ristretto sulle emozioni sono invece le seguenti:

- cultura dell'organizzazione e cultura dell'emozione;
- cultura del servizio sociale;
- logica riparativa;
- supporto organizzativo percepito.

I risultati sono presentati separatamente per ciascuna categoria e poi discussi sinteticamente nelle loro implicazioni complessive.

2. Processi e strumenti organizzativi per le competenze socio-emotive degli assistenti sociali

Dall'analisi tematica emerge una prima macro-area all'interno della quale confluiscono tutti gli aspetti organizzativi, strutturali e di processo, a cui le intervistate attribuiscono un ruolo critico nella valorizzazione e nell'attiva

³ Le domande poste alle partecipanti in questa sezione dell'intervista sono le seguenti: "Se Lei fosse in una posizione dirigenziale, che cosa farebbe per favorire l'incremento delle competenze relazionali utili alla gestione del processo di aiuto?"; "Secondo la Sua esperienza, a livello organizzativo, quale valore e spazio di espressione viene attribuito alle emozioni degli operatori? Le organizzazioni, secondo Lei, oggi, si prendono cura di questo aspetto?"; "Se Lei fosse in una posizione dirigenziale, che cosa farebbe per supportare gli operatori sul versante della gestione delle emozioni?"; "La sua organizzazione prevede percorsi di supervisione per gli operatori? Mi può dire come sono organizzati?". Per l'analisi e la discussione delle risposte alla seconda parte della domanda, relativa ai percorsi di supervisione e alla loro organizzazione, si rimanda all'ultimo capitolo.

promozione – o, viceversa, nella trascuratezza e nell’impoverimento – delle componenti relazionali ed emotive della professionalità. Invitate a riflettere su come le organizzazioni possano e debbano favorire una gestione efficace e competente del processo di aiuto dal punto di vista della relazione interpersonale e delle emozioni in essa implicate, le intervistate mettono in luce una serie di temi che rimandano alle principali funzioni organizzative e manageriali e ad alcuni dei più importanti processi psico-sociali caratterizzanti il funzionamento dei sistemi organizzativi.

2.1. Organizzazione del lavoro

Alcune partecipanti dichiarano che per favorire, prima ancora che l’incremento, l’impiego efficace delle competenze relazionali già possedute dai professionisti sarebbe necessaria un’organizzazione del lavoro più razionale e più orientata al processo di aiuto. I riferimenti che emergono dalle risposte riguardano la distribuzione dei carichi di lavoro, la cura degli spazi e dei tempi di lavoro, il ricorso a pratiche di *job rotation* e *job enlargement*⁴, fino all’incremento del personale.

Magari il professionista ha queste competenze relazionali di base, ma ci possono essere degli interventi che le favoriscono, nell’organizzazione stessa del lavoro o nell’ambiente di lavoro. Mettere il professionista nelle condizioni lavorative di poter gestire la propria attività in modo sereno, tranquillo, senza interruzioni [...] Ci sono elementi di disturbo [...] interferenze che bloccano il flusso dell’ascolto, il flusso della conversazione, quindi [...] organizzare il lavoro e l’ambiente di lavoro in modo tale che favorisca queste cose (Int. 32, donna, età fino a 35 anni, Comune, settore trasversale).

La risorsa tempo non viene ben gestita e questo secondo me va a incidere sul rapporto con l’utenza a livello organizzativo [...] e organizzare anche dal punto di vista spaziale gli uffici avrebbe tanti vantaggi, si riverserebbe anche a cascata sul lavoro quotidiano (Int. 35, donna, età da 46 a 55 anni, Comune, settore trasversale).

⁴La *job rotation* è una pratica gestionale che implica il trasferimento periodico dei dipendenti tra diverse posizioni o ruoli all’interno dell’organizzazione, con l’obiettivo di migliorare le competenze e le conoscenze dei collaboratori, ridurre la monotonia del lavoro e aumentare la flessibilità organizzativa (Campion *et al.*, 1994). Il *job enlargement*, invece, prevede l’ampliamento della mansione attraverso l’aumento della varietà delle attività svolte (Hackman e Oldham, 1976). Questa tecnica mira a rendere il lavoro più interessante, motivante, coinvolgente e gratificante con l’incremento della gamma di responsabilità associate al ruolo.

Cercherei di creare un po' di mobilità [...] quando facciamo un certo lavoro per tanto tempo rischiamo di chiuderci [...] questo alla lunga diminuisce proprio la capacità di mettersi in relazione [...] fare sperimentare delle cose diverse agli operatori potrebbe aiutare a farli crescere dal punto di vista relazionale [...] potrebbe aiutare a esprimere e migliorare delle competenze relazionali (Int. 31, donna, età da 46 a 55 anni, servizio specialistico, settore minori).

Alcuni di tali aspetti inerenti all'organizzazione del lavoro emergono anche nelle risposte alle domande sul valore riconosciuto dalle organizzazioni all'emotività e sulle modalità ritenute più utili per supportare gli operatori nella gestione delle emozioni. Una delle ragioni a cui viene attribuita la mancanza di riconoscimento e cura degli aspetti affettivi del lavoro sociale è di natura prettamente strutturale e concerne la carenza di personale, il precariato e l'alto tasso di *turnover*. A tali fenomeni è legato un diffuso sovraccarico di lavoro che, se da una parte aumenta la frequenza e l'intensità delle richieste emotive per gli operatori, dall'altra riduce ulteriormente l'attenzione dedicata dall'organizzazione ai processi emotivi. Si innesca dunque un paradossale circolo vizioso che impoverisce progressivamente non solo il benessere degli operatori, ma la qualità stessa del lavoro sociale.

Per il sovraccarico di lavoro degli operatori si sacrifica qualcosa che invece dovrebbe essere garantito [...] a monte (Int. 9, donna, età fino a 35 anni, servizio specialistico, settore adulti).

Quando si è sottodimensionati [...] se per un tot di popolazione ci sono pochissime assistenti sociali, allora non si riesce proprio [...] si rischia il *burnout* perché c'è troppo a cui bisogna prestare attenzione e il tempo è limitato (Int. 19, donna, età da 46 a 55 anni, Comune, settore minori).

Invitate a immaginarsi in posizione dirigenziale all'interno dei propri sistemi organizzativi, alcune intervistate dichiarano che per supportare gli operatori nella gestione delle emozioni è necessaria e prioritaria una più efficace organizzazione del servizio, mettendo chiaramente in luce le responsabilità attribuite alla funzione manageriale.

Quello che è fondamentale e che spesso non viene considerato [è che] se non c'è una buona organizzazione non si riesce a gestire tutto il resto (Int. 19, donna, età da 46 a 55 anni, Comune, settore adulti).

Ci vorrebbe [...] una visione organizzativa più ad ampio spettro [...] non guardare singolarmente le diverse attività, ma guardarle più dall'alto (Int. 17, donna, età da 46 a 55 anni, servizio specialistico, settore minori).

In particolare, una responsabilità manageriale che le intervistate ritengono critica per la valorizzazione e lo sviluppo delle competenze relazionali ed emotive degli operatori concerne la chiarezza dei ruoli organizzativi.

2.2. Chiarezza di ruolo

Un ruolo organizzativo si riferisce all'insieme di comportamenti, competenze e responsabilità associati a una particolare posizione all'interno dell'organizzazione e dunque attesi nei confronti di chi la ricopre. Il ruolo può essere definito proprio come l'insieme di aspettative applicate a chi occupa una particolare posizione (Katz e Kahn, 1978). La comunicazione delle aspettative di ruolo avviene non solo attraverso i codici formali della *job description*, delle politiche e delle procedure organizzative, ma anche e soprattutto con i linguaggi informali della cultura organizzativa e delle interazioni sociali (Schuler, 1975). Va rilevata d'altro canto la natura dinamica dei ruoli organizzativi, che sono continuamente modellati e rimodellati attraverso le interazioni sociali (House e Rizzo, 1972) e ciò rende ancora più necessaria la loro chiarezza e non ambiguità.

La chiarezza di ruolo consiste nella comprensione che i lavoratori hanno delle proprie responsabilità, di che cosa ci si aspetta da loro, di quali sono i confini del loro agire professionale all'interno dell'organizzazione. Una chiara definizione dei ruoli è cruciale per il funzionamento efficace dell'organizzazione «in quanto riduce l'incertezza e promuove il coordinamento tra i membri dell'organizzazione» (Katz e Kahn, 1978, p. 191). Prevenire e ridurre l'ambiguità di ruolo consente non solo di migliorare la prestazione lavorativa del singolo e quella organizzativa, ma anche di garantire il benessere e la qualità delle relazioni nell'organizzazione. Studi condotti nei servizi sociali (si veda ad es. Frögéli *et al.*, 2023) hanno confermato che la chiarezza di ruolo è essenziale per la socializzazione organizzativa dei nuovi assunti e per il miglioramento delle prestazioni e delle interazioni con gli utenti e che, al contrario, l'ambiguità di ruolo è associata a molteplici e gravi indicatori di malessere per i lavoratori sociali, tra i quali stress, *burnout* e insoddisfazione lavorativa.

La criticità della chiarezza di ruolo emerge nelle risposte di alcune intervistate, che attribuiscono all'opacità e all'ambiguità dei ruoli una delle cause delle difficoltà relazionali sperimentate nella comunicazione interna ed esterna. La mancanza di consapevolezza – non solo in chi ricopre il ruolo, ma anche negli altri attori organizzativi – riguardo a quali responsabilità, competenze e richieste caratterizzino il ruolo dell'assistente sociale genera

aspettative incoerenti e relazioni conflittuali. Le intervistate sottolineano dunque la chiarezza di ruolo come uno dei fronti su cui, se si trovasse in posizione dirigenziale, agirebbero per favorire la qualità della relazione e, in generale, dell'azione professionale.

Importante è sapere che hai tu la responsabilità di quell'ambito [...] definire i ruoli [...] non fare confusione (Int. 29, donna, età da 46 a 55 anni, servizio specialistico, settore adulti).

Come responsabile sarei per strutturare [...] dare informazioni chiare, ruoli chiari e condivisi [...] questo evita che tra colleghi si creino dinamiche del tipo: "ah no, ma devi farlo tu; ah, ma toccava a me" e questo va a inficiare il lavoro (Int. 30, donna, età fino a 35 anni, Comune, settore adulti).

La conoscenza di che cosa fa ciascuno nel servizio aiuta la trasparenza [...] la trasparenza è importantissima per rendere più facile la relazione (Int. 48, donna, età oltre 55 anni, servizio specialistico, minori).

Collegato al tema della chiarezza di ruolo emerge dalle risposte anche quello della gestione organizzativa delle competenze professionali dei singoli operatori.

2.3. *Gestione delle competenze*

La gestione delle performance individuali e organizzative basata sulle competenze fa riferimento ad un approccio manageriale integrato che utilizza le competenze come criterio fondamentale per valutare e migliorare la qualità della prestazione organizzativa (si veda Audenaert *et al.*, 2014; Champion *et al.*, 2011; Shet *et al.*, 2019; Spencer *et al.*, 1994; Vos *et al.*, 2015). Tale modello consente di allineare più strettamente le competenze individuali con le strategie e gli obiettivi dell'organizzazione, promuovendo così una cultura della performance basata sulle competenze. Cecchin e Zan (2022) confermano l'utilità dell'applicazione di sistemi di gestione delle competenze all'interno dei servizi sociali, sottolineando come un modello integrato di ricognizione, valutazione e sviluppo delle competenze e del potenziale degli operatori sia cruciale per migliorare l'efficacia dei servizi e la qualità delle relazioni con gli utenti.

Pur se nelle risposte delle intervistate non si riscontrano riferimenti espliciti e formali a modelli di gestione della *performance* basati sulle competenze, viene però affermata da più parti l'importanza di un'organizzazione

che si prenda attivamente cura delle competenze professionali dei suoi collaboratori al fine di migliorare la gestione relazionale ed emotiva del processo di aiuto. Implicitamente, dunque, le partecipanti sembrano suggerire, anche riferendosi ad alcune esperienze virtuose sperimentate nei loro contesti organizzativi, la necessità di un approccio alla gestione del servizio che sia anche *competency-based*.

Ci stiamo tanto dedicando [...] a capire come affrontare i cambiamenti organizzativi [...] abbiamo iniziato una serie di progetti, uno di questi prevede da parte delle Risorse Umane [...] comprendere [...] quali sono le competenze che noi sentiamo di avere, ma che in questo momento non riusciamo a esprimere (Int. 7, donna, età fino a 35 anni, privato sociale, settore adulti).

[Come responsabile] cercherei di [...] valorizzare le capacità professionali e personali di ciascun membro dell'*équipe* [...] vedere quali sono gli aspetti migliori di ogni singola persona e valorizzarli, in modo che [...] il lavoro [sia] più proficuo soprattutto per l'utente (Int. 50, donna, età da 36 a 45 anni, servizio specialistico, settore minori).

2.4. *Équipe, team building e lavoro di gruppo*

Un altro dispositivo organizzativo che le intervistate citano frequentemente è il lavoro di gruppo. L'*équipe* o gruppo di lavoro è ritenuto non solo strumento utile per lo sviluppo delle competenze relazionali ed affettive, ma anche contesto privilegiato nel quale poter sperimentare il riconoscimento, la conferma e la valorizzazione da parte dell'organizzazione dei vissuti emotivi connessi all'azione professionale.

Secondo la definizione di Kozlowski e Ilgen (2006), un gruppo di lavoro è costituito da due o più persone che interagiscono socialmente – in presenza o, sempre più spesso, virtualmente – condividendo uno o più obiettivi comuni e assumendo ruoli e responsabilità differenti nell'ambito di una relazione di interdipendenza reciproca e all'interno di un sistema organizzativo più ampio per il quale i compiti che esse svolgono sono rilevanti. Il lavoro di gruppo, invece, è definito come l'integrazione degli sforzi dei singoli componenti del gruppo per il raggiungimento di un obiettivo comune (Mathieu *et al.*, 2017) e si riferisce all'attuazione di processi che supportano una performance efficace dell'*équipe* (Salas *et al.*, 2008).

I gruppi di lavoro risultano più efficaci rispetto alla somma del lavoro dei singoli individui nel caso di compiti e obiettivi complessi, di fronte ai quali

i membri dell'*équipe* possono integrare competenze diverse e complementari, fornirsi supporto reciproco, monitorarsi a vicenda per ridurre gli errori e redistribuire il carico di lavoro (Goodwin *et al.*, 2018). È stato dimostrato (si veda Mathieu *et al.*, 2017) che l'impiego di gruppi di lavoro nelle organizzazioni oltre ad aumentare la produttività, la qualità del lavoro e la creatività, migliora il benessere dei membri dei gruppi, incrementandone la vitalità, il tono dell'umore, la coesione e l'altruismo e riducendone la depressione, l'assenteismo e le intenzioni di lasciare l'organizzazione; inoltre, le organizzazioni che ricorrono ai gruppi di lavoro registrano una maggiore soddisfazione degli utenti e percezioni più alte di sicurezza organizzativa.

Affinché i componenti del gruppo di lavoro si impegnino a collaborare efficacemente sono però necessarie adeguate condizioni organizzative di supporto, che comunicano l'importanza attribuita dall'organizzazione all'*équipe* e al lavoro d'*équipe* e dimostrano una effettiva coerenza tra ciò che l'organizzazione pensa e ciò che fa (Salas, 2015). Se crede realmente nell'utilità del lavoro di gruppo, l'organizzazione può ricorrere a pratiche di *team building* per migliorare le relazioni e la coesione tra i membri dell'*équipe*, la fiducia reciproca, la comunicazione e la soddisfazione lavorativa (Klein *et al.*, 2009). La metanalisi di Salas e colleghi (2008) ha evidenziato l'efficacia del *team building* nell'aumentare le prestazioni del gruppo di lavoro e ne ha identificato quattro componenti centrali: la condivisione degli obiettivi fra i componenti del gruppo, lo sviluppo di buone relazioni interpersonali, la chiarezza di ruoli e responsabilità, il ricorso a processi di *problem solving*.

Molte delle intervistate nominano il gruppo di lavoro e il lavoro di gruppo – o *équipe* – e alcune il *team building* nel rispondere alle domande su che cosa farebbero se ricoprissero una posizione dirigenziale nelle loro organizzazioni per incrementare le competenze relazionali degli assistenti sociali e supportarli nella gestione delle emozioni, dimostrando quindi non solo la conoscenza dell'utilità di tali pratiche organizzative, ma anche il riconoscimento del loro valore nel consolidare le capacità sociali e affettive. Non solo: i gruppi di lavoro vengono anche riconosciuti come occasioni e luoghi nei quali gli operatori possono esprimere la propria emotività, condividere ed elaborare riflessivamente i propri vissuti e sperimentare da parte dell'organizzazione un'autentica e concreta cura degli aspetti emotivi del lavoro.

Senz'altro una cosa che ritengo importante è la costruzione di gruppi di lavoro [...] che abbiano aspetti di eterogeneità [...] (Int. 1, uomo, età da 46 a 55 anni, Comune, settore minori).

Se fossi in posizione dirigenziale [...] *team building* per fare in modo che le persone si relazionino di più tra loro (Int. 11, donna, età fino a 35 anni, Comune, settore trasversale).

Se io fossi il dirigente [...] per incrementare [le competenze] relazionali metterei in relazione le persone e quindi io favorirei [...] il lavoro d'*équipe in primis* (Int. 15, donna, età da 46 a 55 anni, servizio specialistico, settore minori).

2.5. *Benessere e clima organizzativi*

Emerge dalle risposte delle partecipanti una visione delle tematiche relazionali ed affettive connesse al lavoro sociale che le contestualizza in un più ampio quadro di benessere e di clima positivo dell'organizzazione. Il benessere e il clima rappresentano due aspetti organizzativi ad alta complessità e intrinsecamente legati tra loro la cui rilevanza per il funzionamento globale dell'organizzazione, per la sua integrazione interna e per le sue relazioni con l'ambiente esterno, è massima e si manifesta su più fronti.

Il benessere organizzativo è stato definito come «l'insieme dei nuclei culturali, dei processi e delle pratiche organizzative che animano la dinamica della convivenza nei contesti di lavoro promuovendo, mantenendo e migliorando la qualità della vita e il grado di benessere fisico, psicologico e sociale delle comunità lavorative» (Avallone e Bonaretti, 2003, p. 42). Tale concetto si riferisce al particolare rapporto che lega le persone al proprio contesto di lavoro e collega tra loro aspetti individuali e organizzativi quali le competenze relazionali e comunicative, il significato che le persone attribuiscono al proprio lavoro, il senso di appartenenza all'organizzazione, l'equità percepita, un ambiente di lavoro accogliente e confortevole (Biggio e Cortese, 2013). Il benessere organizzativo è profondamente connesso, in una forte relazione di influenze reciproche, al clima organizzativo, inteso come l'insieme di percezioni condivise e di significati co-costruiti e collettivamente attribuiti alle politiche, alle pratiche e alle procedure organizzative, nonché ai comportamenti che i membri di un'organizzazione osservano essere premiati, supportati e attesi (Ostroff *et al.*, 2003; Schneider e Reichers, 1983; Schneider *et al.*, 2011; 2013). Schneider e colleghi (2011) evidenziano che, quando i lavoratori percepiscono che la loro organizzazione si preoccupa del loro benessere attraverso l'enfasi su equità, valorizzazione delle differenze, etica, fiducia e così via, sono più predisposti ad impegnarsi per raggiungere i risultati di valore strategico per l'organizzazione. Sono consolidati i risultati di ricerca che dimostrano gli importanti e significativi effetti che un clima

organizzativo positivo esercita sulla qualità delle prestazioni e sul benessere lavorativo e personale dei membri dell'organizzazione (ad es. Schneider *et al.*, 2013; Parker *et al.*, 2003; Leiter e Maslach, 2004; Jones e Harter, 2005; Kelloway e Barling, 2010).

Una forma particolare di clima organizzativo è il clima emotivo (Schneider *et al.*, 2013), che riguarda specificamente l'umore collettivo dei membri dell'organizzazione. de Rivera (1992) ha definito il clima emotivo organizzativo come «un fenomeno di gruppo oggettivo che può essere palpabilmente percepito, come quando si entra a una festa o in una città e si sente un atteggiamento di allegria o depressione, apertura o paura» (p. 197).

Le intervistate sottolineano l'importanza del clima organizzativo affinché l'azione professionale e la relazione con l'utenza siano efficaci anche e soprattutto dal punto di vista emotivo. Inoltre, esse evidenziano la necessità che le azioni e gli strumenti formalmente finalizzati alla rilevazione del benessere organizzativo vengano effettivamente utilizzati per il miglioramento del clima e delle condizioni di lavoro e per la promozione del benessere relazionale ed emotivo degli operatori. Sembra, infatti, che in alcuni contesti la valutazione del benessere organizzativo venga attuata più che altro per promuovere l'immagine del servizio o come mero adempimento a obblighi istituzionali.

Se fossi in una posizione dirigenziale [...] tra le competenze relazionali c'è anche la questione del rapporto tra colleghi e quindi [...] un buon clima di fiducia [...] di rispetto, di condivisione, di collaborazione (Int. 30, età fino a 35 anni, Comune, settore adulti).

C'è anche un aspetto di superficie [...] viene fatta l'indagine sul benessere organizzativo e ti chiedono se vieni in bicicletta, se hai bisogno del *baby parking* [...] ma non c'è manutenzione emotiva (Int. 16, donna, età da 46 a 55 anni, servizio specialistico, settore minori).

Anche attraverso i classici *report* che si fanno sul benessere organizzativo si rilevano delle criticità, delle problematicità da cui partire con [...] momenti di confronto in cui gli operatori si sentono liberi [...] se si vuole effettivamente ottenere qualcosa e avere un ritorno [...] se no è tutta una farsa, una formalità (Int. 44, donna, età da 36 a 45 anni, RSA, settore anziani).

2.6. Comunicazione organizzativa: tra soggettività e intersoggettività

La comunicazione organizzativa può essere definita come l'insieme dei processi strategici e operativi di creazione, scambio e condivisione di mes-

saggi informativi e valoriali all'interno delle diverse reti di relazioni che costituiscono il sistema organizzativo e la sua collocazione nell'ambiente (Invernizzi, 2000). La comunicazione organizzativa coinvolge i componenti interni del sistema, i collaboratori interno-esterni e tutti gli attori esterni in qualche modo interessati o coinvolti nella vita dell'organizzazione, compresi i suoi utenti, destinatari, beneficiari effettivi o potenziali. Sul versante interno, la comunicazione comprende tutti i processi di interazione che si realizzano fra i membri del sistema a livello sia semantico che pragmatico, in modalità sia formale che informale, in direzione sia verticale che orizzontale e con molteplici funzioni, da quelle informative, funzionali e di coordinamento a quelle motivazionali, di integrazione e di socializzazione (Miller, 2014; Smith e Mounter, 2008). Una funzione fondamentale della comunicazione interna è certamente il consolidamento del senso di appartenenza, del *commitment* e dell'identificazione con l'organizzazione, così come il miglioramento del clima relazionale e la riduzione dei conflitti, ma anche la facilitazione dei processi di apprendimento organizzativo e lo sviluppo delle competenze individuali. A tal proposito, Invernizzi (2000) individua fra i quattro livelli essenziali della comunicazione organizzativa, oltre a quelli della comunicazione funzionale e strategica, proprio la comunicazione formativa e la comunicazione creativa, intendendo con la prima tutti processi di apprendimento esplicito che l'organizzazione promuove formalmente sulla, e attraverso la, comunicazione e con la seconda ogni forma di apprendimento implicito che si realizza all'interno dell'organizzazione grazie alla comunicazione tra i suoi componenti. La comunicazione creativa riguarda tutte le occasioni di scambio e di dialogo orizzontale e verticale che consentono il trasferimento del sapere anche in modo informale e la soluzione cooperativa dei problemi.

Il tema della comunicazione organizzativa emerge frequentemente nelle risposte delle partecipanti proprio in riferimento alla necessità di trovare spazi e tempi di condivisione, confronto e riflessività sia tra colleghi sia con i responsabili, per mettere in comune informazioni, conoscenze, vissuti ed esperienze inerenti agli aspetti relazionali ed emotivi dell'azione professionale. Specularmente si evidenzia, però, anche una tendenza, leggermente meno diffusa ma non trascurabile, a considerare l'emotività e la relazionalità implicate nel processo di aiuto come elementi prettamente soggettivi e di pertinenza del singolo professionista, il quale deve farsene carico e occuparsene da solo.

Si è dunque individuata una polarità semantica che vede contrapposte, da una parte, un'idea di soggettività dei vissuti affettivi e relazionali connessi

all'azione professionale, quasi fossero questioni personali da gestire individualmente, e dall'altra parte un'istanza di condivisione e comunicazione di quegli stessi vissuti ai quali viene invece attribuita una rilevante valenza intersoggettiva. Sembra delinarsi un atteggiamento polarizzato nei confronti degli oggetti della ricerca – la relazione interpersonale e le emozioni implicate in tale relazione – che vengono visti da alcune partecipanti come fatti privati di competenza del singolo professionista e da altre come responsabilità collettive e organizzative ed esito dei processi di costruzione condivisa di significato.

Non poche risposte evidenziano una credenza diffusa secondo cui la gestione efficace degli aspetti affettivi e relazionali del lavoro dipende da capacità personali, se non addirittura da tratti individuali, da disposizioni interne stabili e sostanzialmente immutabili della persona. In alcuni casi questa teoria implicita di matrice deterministica sulle capacità relazionali ed emotive individuali viene attribuita dalle intervistate alle organizzazioni, e ne viene segnalata l'infondatezza, ma in altri casi emerge come convinzione delle stesse partecipanti.

Pare quasi che sia una cosa che riguarda te come persona [...] personalmente e non come coordinatrice o assistente sociale (Int. 3, donna, età da 36 a 45 anni, Comune, settore minori).

Le competenze relazionali sono anche molto legate [...] agli aspetti soggettivi della persona, il suo vissuto, il suo stato emotivo del momento (Int. 25, donna, età da 46 a 55 anni, RSA, settore anziani).

Penso sia anche soggettivo [...] l'intelligenza emotiva non ce l'hanno tutti uguale, dipende dal *background* della persona [...] è abbastanza soggettivo (Int. 43, donna, età oltre 55 anni, RSA, settore anziani).

All'altro polo di quella che abbiamo identificato come polarità semantica della soggettività-intersoggettività si posizionano invece tutti i riferimenti al ruolo attribuito dalle intervistate alla comunicazione organizzativa nella gestione degli aspetti relazionali ed emotivi del processo di aiuto e nello sviluppo delle relative competenze. Affermazioni circa la necessità, all'interno dei contesti organizzativi, di condividere, mettere in comune, garantire al confronto e al dialogo spazi, tempi e modi adeguati ricorrono con frequenza nei discorsi delle intervistate. Emerge la convinzione che di temi relazionali ed emotivi si debba parlare nelle organizzazioni, e che la comunicazione interna sia il dispositivo principale non solo per promuovere lo sviluppo di

competenze sociali e affettive attinenti alla professionalità dei singoli operatori ma anche per incrementare il *know-how* delle organizzazioni e per diffondere una cultura organizzativa dell'emozione e della relazione.

A fronte, dunque, di quell'idea di soggettività, privatezza e determinismo degli aspetti relazionali ed emotivi del lavoro espressa da alcune partecipanti, si manifesta, in altre risposte, una visione di tali componenti dell'azione professionale come funzione dei processi organizzativi di comunicazione e co-costruzione di significati, espressione di competenze organizzative oltre che individuali, e dunque responsabilità delle organizzazioni prima ancora che dei singoli professionisti.

Proporrei sempre [...] occasioni di confronto e di riflessione critica [...] rispetto a quello che facciamo (Int. 7, donna, età fino a 35 anni, privato sociale, settore adulti).

Favorirei [...] la comunicazione e la circolarità delle informazioni (Int. 12, uomo, età da 46 a 55 anni, Comune, settore minori).

2.7. *Supervisione e formazione*

La supervisione e la formazione risultano senza dubbio i due strumenti organizzativi maggiormente citati dalle intervistate per favorire lo sviluppo delle competenze relazionali e facilitare la gestione delle emozioni.

Non ci soffermiamo qui sui temi della supervisione e della formazione, rimandando all'ultimo capitolo di questo volume a loro dedicato; ci limitiamo a presentare e discutere i risultati emersi dall'analisi tematica delle risposte alle tre domande oggetto del presente capitolo, riportando a titolo esemplificativo alcuni dei numerosi e frequenti rimandi che le intervistate hanno spontaneamente proposto a questi due dispositivi organizzativi.

Alla luce delle proprie esperienze lavorative e storie di vita professionale, le assistenti sociali coinvolte nella ricerca indicano la supervisione e la formazione come spazi di riconoscimento, valorizzazione ed elaborazione dei vissuti emotivi, come luoghi privilegiati per la riflessività e l'apprendimento, da incentivare e incrementare. Coerentemente, le aspettative delle partecipanti nei confronti delle organizzazioni di appartenenza – che si manifestano quando viene chiesto loro come si comporterebbero se ricoprissero ruoli dirigenziali – evidenziano il desiderio di un maggiore impiego della supervisione e della formazione, ritenuti strumenti principe per migliorare la gestione delle componenti socio-affettive dell'azione professionale.

La supervisione viene invocata dalle intervistate nelle sue varie forme e declinazioni: sia esterna che interna, sia di gruppo che individuale, sia mono-professionale che inter-professionale, e con finalità che possono essere definite sia di supporto che educative⁵.

Potrebbe essere molto utile strutturare uno spazio di supervisione con [...] un operatore esterno che permetta alle persone di condividere le emozioni, non soltanto quelle che riguardano la relazione con gli utenti, ma anche quelle che riguardano il gruppo [di lavoro] (Int. 22, donna, età da 36 a 45 anni, servizio specialistico, settore adulti).

L'organizzazione [...] finanzia dei momenti rielaborativi di supervisione e quello è l'unico momento in cui l'organizzazione riconosce che esistono delle emozioni [...] però la supervisione è sempre molto penalizzata (Int. 1, uomo, età da 46 a 55 anni, Comune, settore minori).

Insieme alla supervisione, anche la formazione viene frequentemente menzionata come strumento organizzativo per lo sviluppo delle competenze relazionali degli assistenti sociali e per il supporto alla gestione dell'emotività connessa all'agire professionale. La maggior parte delle intervistate, se ricoprisse ruoli manageriali, ricorrerebbe ad azioni formative per incrementare le capacità comunicative, sociali e affettive dei propri collaboratori e molte risposte alla domanda sullo spazio attualmente dedicato all'emotività nelle organizzazioni fanno riferimento alla formazione come occasione di riconoscimento, valorizzazione e miglioramento della gestione delle emozioni correlate al processo di aiuto.

Oltre all'esigenza diffusa, espressa dalle intervistate, di acquisire conoscenze e capacità specialistiche per la gestione della relazione con l'utenza e dei processi emotivi in essa implicati, emerge la domanda di programmi e interventi che favoriscano, da un lato, la condivisione e la codificazione di tutti quegli apprendimenti esperienziali individuali che si realizzano, infor-

⁵ La letteratura sulla supervisione professionale nel servizio sociale è concorde nell'individuare tre profili principali in relazione alla funzione che ricopre e agli esiti attesi (si vedano Buralassi e Tilli, 2018; Davis e Beddoe, 2010; Kadushin, 1992). Se la supervisione educativa mira all'attivazione di un processo riflessivo centrato sugli aspetti operativi e tecnico-specialistici della professionalità, la supervisione di supporto è piuttosto focalizzata sugli aspetti identitari ed etici del sé professionale. Alla terza forma di supervisione, definita amministrativa, che risponde a esigenze di verifica e controllo e di mediazione ed è finalizzata al miglioramento della prestazione organizzativa, non sembrano emergere riferimenti nelle risposte delle intervistate.

malmente, nella pratica lavorativa e, dall'altro, il trasferimento nelle condotte professionali degli apprendimenti teorici ottenuti tramite azioni formative formali.

Sicuramente favorirei l'accesso alla formazione [...] e creerei dei gruppi di auto-formazione. Io credo che all'interno dei servizi ci sia una grande esperienza, un grande bagaglio di conoscenze da parte degli operatori, quindi favorirei lo scambio continuo di queste conoscenze (Int. 12, uomo, età da 46 a 55 anni, Comune, settore minori).

Favorirei [...] formazione continua, non estemporanea (Int. 46, donna, età da 46 a 55 anni, RSA, settore anziani).

3. Emozioni e organizzazioni: una questione di cultura

Come introdotto sopra, l'analisi tematica ha portato in evidenza alcuni contenuti emergenti dalle sole risposte alle due domande specifiche sulle emozioni, i quali sono stati organizzati in quattro categorie differenti ma tra loro interconnesse.

Uno sguardo d'insieme su tali categorie ne evidenzia la comune matrice di ordine culturale: si delinea una macro-area di significato che rimanda ai temi della cultura organizzativa, della cultura professionale e di quella che possiamo definire cultura delle emozioni. Le intervistate fanno esplicitamente e frequentemente riferimento ad aspetti culturali e valoriali, alle premesse e agli assunti di base delle organizzazioni su quale sia la *mission* del servizio sociale, quale il modo giusto di organizzarlo e gestirlo, su che cosa sia il lavoro sociale, su come vada gestito il processo di aiuto e come se ne determini la qualità, e infine su che cosa significhino le emozioni nel lavoro e nelle organizzazioni, se siano fatti accidentali ed effetti collaterali da tenere a bada o, piuttosto, risorse e competenze fondamentali da valorizzare.

La prima delle categorie appartenenti a questa macro-area tematica individua gli elementi costitutivi, secondo le percezioni delle intervistate, delle culture organizzative dei servizi sociali, ponendoli in relazione con gli aspetti prettamente emotivi del lavoro sociale e, dunque, con la cultura dell'emozione che, sempre nelle rappresentazioni delle intervistate, sembra prevalere in tali contesti organizzativi. La seconda categoria focalizza nello specifico l'idea di servizio sociale e il modo di intendere il lavoro sociale che le partecipanti attribuiscono alle proprie organizzazioni. La terza e la quarta categoria riguardano aspetti più circoscritti della cultura organizzativa: un orientamento che può essere definito riparativo ed emergenziale alla gestione delle

conseguenze negative delle emozioni, il quale peraltro in certi casi sembra esaurire l'intera assunzione di responsabilità da parte delle organizzazioni sulle questioni emotive, e il supporto organizzativo percepito dalle intervistate nella gestione delle emozioni implicate nella loro azione professionale. Quest'ultimo costrutto organizzativo, che attiene alla più ampia tematica della relazione persona-organizzazione, pur non essendo annoverato in letteratura tra gli elementi costitutivi della cultura di un'organizzazione, ne è a tutti gli effetti un prodotto. Come ogni altro aspetto della vita organizzativa e della relazione tra persona e organizzazione, il supporto percepito è una risultante dei valori in uso e delle premesse culturali di un sistema organizzato, una conseguenza del modo in cui l'organizzazione ritiene di doversi prendere cura dei propri collaboratori e sostenerli nell'azione professionale, occupandosi anche, o soprattutto, dei loro vissuti emotivi.

3.1. Cultura dell'organizzazione e cultura dell'emozione

Per cultura organizzativa si intende un sistema di significati condivisi dai membri di un'organizzazione che determina il modo in cui essi percepiscono, pensano e reagiscono all'ambiente circostante e che include valori, credenze, comportamenti, norme accettati all'interno dell'organizzazione e orientanti le azioni e le decisioni dei suoi membri (si vedano Alvesson, 2013; Cameron e Quinn, 1999; Chatman e O'Really, 2016; Hofstede, 2001; Pettigrew, 1979; Schein, 2010). Secondo Schein (1985), le culture organizzative consistono in insiemi di assunti di base condivisi che un gruppo ha appreso risolvendo i propri problemi di adattamento esterno e di integrazione interna e che si sono rivelati sufficientemente efficaci da essere considerati validi e, quindi, da essere trasmessi ai nuovi membri come i modi corretti di percepire, pensare e sentire in relazione a quei due fondamentali ordini di problemi. La cultura organizzativa così intesa si manifesta a vari livelli di profondità, da quello più superficiale e manifesto degli artefatti visibili, a quello dei valori esplicitamente dichiarati o dichiarabili fino al livello più profondo e generalmente implicito, difficilmente accessibile e ancora più difficilmente modificabile, degli assunti fondamentali riguardanti la natura umana, le relazioni interpersonali, il rapporto dell'organizzazione con l'ambiente fisico e sociale, la concezione del tempo e dello spazio (Schein, 1990). Si tratta quindi un fenomeno complesso e multi-livello che influenza profondamente la vita organizzativa in tutte le sue manifestazioni e la cui gestione efficace dipende innanzitutto dalla capacità riflessiva dell'organizzazione e da una precisa assunzione di responsabilità nel prendere coscienza delle credenze e dei valori

effettivi che guidano l'azione organizzativa nonché, se opportuno o necessario, nel cambiarli attivamente.

Una delle ragioni di fondo della mancanza di valorizzazione e cura degli aspetti emotivi del lavoro sociale, secondo molte partecipanti alla ricerca, è una cultura organizzativa orientata ai valori dell'efficienza, del risultato e del *budget*. In contrapposizione, le intervistate sottolineano la necessità di promuovere e diffondere un orientamento culturale fondato sui valori della qualità della relazione e della cura delle emozioni implicate nel processo di aiuto.

Si manifesta anche il tema dell'incoerenza tra valori dichiarati e valori in uso, ossia tra quei principi che l'organizzazione afferma e sostiene pubblicamente, spesso articolati in dichiarazioni, codici e discorsi ufficiali, e i presupposti e le convinzioni che effettivamente guidano il comportamento e le decisioni e rappresentano ciò che viene realmente praticato e valorizzato dall'organizzazione (Argyris e Schön, 1978).

No, le organizzazioni non sono orientate al riconoscimento e a favorire un lavoro sulle emozioni [...] Ci sono delle ragioni culturali [...] un grosso orientamento all'efficienza, al risultato, per cui le organizzazioni stanno molto più spingendo sul [...] portare a risultati velocemente verificabili [...] l'organizzazione lavora molto sul mandato politico, sulla riduzione della spesa, sul contenimento del disagio sociale percepito [...] dell'elettore in fin dei conti (Int. 1, uomo, età da 46 a 55 anni, Comune, settore minori).

Si lavora molto sul risultato, sul *budget*, sugli obiettivi. Un lavoro sulle emozioni non si può quantificare (Int. 22, donna, età da 36 a 45 anni, servizio specialistico, settore adulti).

Alla domanda sul valore e sullo spazio che vengono dati alle emozioni nelle organizzazioni molte risposte convergono sul tema culturale: vengono segnalate la mancanza di una cultura organizzativa dell'emozione e la scarsa consapevolezza del ruolo giocato dalle emozioni nell'azione professionale e nel comportamento organizzativo. Queste percezioni delle intervistate suggeriscono di porre più attenzione al versante emotivo della cultura organizzativa, o a quella che in letteratura è stata definita come cultura emotiva dell'organizzazione.

Intesa in senso ampio come l'aspetto affettivo della cultura organizzativa, la cultura emotiva consiste nell'insieme dei valori affettivi condivisi all'interno di un'organizzazione, delle norme, degli artefatti e delle premesse che regolano quali emozioni è giusto che le persone provino ed esprimano nel lavoro e quali è meglio che sopprimano (Barsade e O'Neill, 2016). A differenza dalla cultura cognitiva, che indica ai membri dell'organizzazione i

modi giusti di pensare e di agire, la cultura emotiva stabilisce come ci si debba sentire, quali siano le emozioni, gli stati d'animo e i toni dell'umore appropriati e sensati in un determinato sistema organizzativo (Men e Yue, 2019). Molte organizzazioni non sono consapevoli del ruolo centrale svolto dall'affettività nella costruzione della cultura, eppure gli studi condotti su questo tema evidenziano molteplici benefici prodotti da una cultura emotiva positiva, ossia orientata innanzitutto al riconoscimento delle emozioni come naturali e necessarie componenti della vita lavorativa e organizzativa e poi alla promozione al suo interno di emozioni positive come gioia, fiducia, gratitudine e orgoglio. Una cultura emotiva di questo tipo incide positivamente sulla soddisfazione lavorativa, sui comportamenti di cittadinanza organizzativa, sulla qualità delle relazioni persona-organizzazione, finanche su risultati organizzativi direttamente misurabili quali la performance finanziaria e la riduzione dell'assenteismo (Barsade e O'Neill, 2016; Men e Yue, 2019).

Esattamente come la controparte cognitiva, la cultura emotiva esiste nelle organizzazioni indipendentemente dal fatto che sia portata alla coscienza o che, invece, resti implicita e inconsapevole e si esprime anch'essa attraverso molteplici livelli strutturali di astrazione: da quello più accessibile e manifesto, osservabile nei segni della comunicazione non verbale e negli artefatti organizzativi a valenza simbolica, come storie, rituali e tradizioni, a quello dei valori condivisi associati a determinate emozioni e all'affettività stessa, fino agli assunti profondi e impliciti sui significati attribuiti ai vissuti emotivi (Barsade e O'Neill, 2014; Schein e Schein, 2017).

Immaginandosi in posizione dirigenziale e riflettendo su che cosa farebbero per supportare gli operatori nella gestione delle emozioni, alcune intervistate sottolineano il bisogno di organizzazioni emotivamente consapevoli e competenti che sappiano attrezzarsi culturalmente per riconoscere e gestire le emozioni.

Non c'è la mentalità, la cultura dell'emozione (Int. 39, donna, età da 36 a 45 anni, servizio specialistico, settore adulti).

A livello organizzativo le emozioni non hanno [...] valore perché non c'è la cultura di cogliere il potere che hanno le emozioni nel nostro lavoro [...] sono vissute e considerate come qualcosa [...] da mettere da parte (Int. 31, donna, età da 46 a 55 anni, servizio specialistico, settore minori).

Io credo che ci sia ancora poca consapevolezza a livello culturale di quanto le emozioni possono influenzare la capacità di un operatore di essere o meno efficace [...] se ne parla ma in una modalità quasi performativa [...] lo facciamo perché va di moda [...] c'è ancora una grande resistenza (Int. 22, donna, età da 36 a 45 anni, servizio specialistico, settore adulti).

La questione culturale si riscontra anche in una serie di riferimenti alla cultura del servizio sociale. Alcune risposte alla domanda sul valore dato dalle organizzazioni all'emozionalità rimandano a tematiche culturali riguardanti nello specifico i valori e i significati del servizio sociale, gli assunti di base che ne definiscono identità e funzione.

3.2. Cultura del servizio sociale

Abbiamo visto come la maggior parte delle intervistate dichiara carente se non del tutto assente lo spazio organizzativo dedicato alla gestione della componente emotiva del processo di aiuto. Fra le ragioni di questa mancanza, alcune di loro fanno riferimento al modo stesso di intendere il servizio sociale a livello organizzativo, politico e amministrativo, che sembra basato più su pregiudizi che su una realistica conoscenza dei contenuti e dei metodi del lavoro sociale. Va rilevato che tale criticità pare caratterizzare tipicamente i Comuni rispetto agli altri contesti organizzativi e, come emerge anche in alcune riflessioni delle partecipanti, può essere verosimilmente ricondotta ai modelli culturali tradizionalmente prevalenti in tali organizzazioni.

Non c'è mai stata una riflessione su che cosa sia il servizio sociale [...] sono rimasti ad un'idea di servizio sociale come lo strumento per erogare risorse materiali [...] credo che un responsabile debba masticare almeno un minimo la materia [...] comprendere la metodologia del lavoro (Int. 19, donna, età da 46 a 55 anni, Comune, settore adulti).

A livello politico, organizzativo si crede ancora poco nel lavoro sociale, è il non visto, è l'invisibile [...] solo chiacchiere una volta mi è stato detto (Int. 42, donna, età fino a 35 anni, Comune, settore trasversale).

Siamo più legati ad un'idea di produttività in senso, passami il termine, industriale, per cui il lavoro sociale [è considerato] come una sorta di lavoro in catena di montaggio (Int. 47, donna, età fino a 35 anni, Comune, settore minori).

Quello della cultura, o meglio delle culture del servizio sociale, ai diversi livelli dei sistemi organizzativi e dei macro-sistemi sociali, è un tema complesso, critico e sovraordinato che va di certo ben oltre gli aspetti emotivi e relazionali del lavoro sociale. In questa sede, ci si limita a considerare la non remota probabilità che le premesse, prevalentemente implicite, individuali e collettive riguardanti l'identità e il significato di una professione e di una organizzazione influenzino le azioni e le pratiche professionali e organizzative in tutte le loro dimensioni, non ultime quelle relazionali ed affettive.

3.3. Logica riparativa

Posizionata idealmente al crocevia tra un particolare modello culturale dell'organizzazione e una precisa cultura dell'emozione, questa categoria tematica raccoglie i numerosi e diffusi riferimenti delle intervistate ad un modo di intendere gli aspetti emotivi del lavoro sociale e del processo di aiuto come problemi, disagi, incidenti professionali sui quali intervenire con dispositivi organizzativi pensati essenzialmente in termini riparativi ed emergenziali. I contenuti raccolti in tale categoria sembrano coniugare quell'idea, di cui si è discusso sopra, di emotività come una questione personale più che organizzativa – o meglio come una sorta di effetto collaterale dell'azione professionale, una deviazione negativa difficilmente prevenibile e da gestire con interventi curativi e normalizzanti – con un paradigma culturale che non contempla l'emotività fra gli elementi costitutivi dei sistemi organizzativi. Ne risulta una visione delle emozioni degli operatori come sintomi di un disagio psico-sociale che ricade negativamente sul benessere e sulla qualità della prestazione al duplice livello lavorativo/individuale e organizzativo.

Alcuni di questi contenuti si riferiscono ai modelli culturali prevalenti nei contesti organizzativi in cui le intervistate lavorano, e assumono la forma di manifestazioni di disappunto e dichiarazioni di dissenso. In altre risposte, però, le intervistate esprimono la propria personale convinzione che gli interventi organizzativi sulle emozioni debbano essere di tipo riparativo e curativo, facendo esclusivo riferimento a stati emotivi negativi, implicitamente connotati in senso patologico, e auspicando il ricorso sistematico nelle organizzazioni a varie forme di supporto psicologico per gli operatori, quali psicoterapia, *counseling* e sportelli di ascolto.

L'organizzazione riconosce che esistono delle emozioni che se non trattate possono diventare deleterie, possono portare il professionista al *burnout* [...] le organizzazioni se ne prendono cura non in modo preventivo, ma in modo riparativo (Int. 1, uomo, età da 46 a 55 anni, Comune, settore minori).

Introdurrei la possibilità per gli operatori [...] di accedere a degli spazi di psicoterapia (Int. 9, donna, età fino a 35 anni, servizio specialistico, settore adulti).

Di tutt'altro orientamento si rivelano invece i riferimenti delle intervistate alla funzione preventiva e proattiva che le organizzazioni possono esercitare prendendosi cura a priori delle emozioni degli operatori e fornendo concreto supporto alla loro gestione.

3.4. *Supporto organizzativo percepito*

Il supporto organizzativo percepito, definito come «la misura in cui i dipendenti credono che l'organizzazione valorizzi il loro contributo e si prenda cura del loro benessere» (Eisenberger *et al.*, 1986, p. 501), può essere considerato come un esito, un prodotto, una manifestazione della cultura dell'organizzazione o, secondo il modello di Schein (1990), un artefatto. Le percezioni di supporto organizzativo sembrano derivare principalmente da altre manifestazioni tangibili della cultura organizzativa, quali la giustizia procedurale, il sostegno da parte dei superiori e condizioni di lavoro favorevoli (Rhoades e Eisenberger, 2002) e predicono esiti importanti come il benessere e la soddisfazione, il commitment organizzativo, la qualità delle prestazioni, i comportamenti di cittadinanza organizzativa, l'intenzione di rimanere nell'organizzazione e la riduzione del turnover (Kurtessis *et al.*, 2017).

L'insufficiente riconoscimento dell'emotività e lo scarso spazio attribuito alla sua espressione e alla sua elaborazione sono descritti e spiegati da molte intervistate proprio nei termini di bassi livelli di supporto organizzativo percepito. Coerentemente, se fossero loro a ricoprire un ruolo dirigenziale, le stesse intervistate dichiarano che si adopererebbero per fornire regolarmente e stabilmente ai propri collaboratori supporto, in varie forme individuali e collettive.

Va rilevato che il supporto organizzativo a cui le intervistate si riferiscono concerne prettamente gli aspetti emotivi e non altre aree dell'agire professionale e della relazione persona-organizzazione. Dalle risposte emerge che il sostegno ricevuto dai superiori e, in generale, dalle organizzazioni di appartenenza nella gestione delle criticità emotive connesse al processo di aiuto è percepito come non sempre adeguato e sufficiente, e viene anche confermato quanto il supporto organizzativo sia strettamente legato alle percezioni di giustizia procedurale e interazionale.

Ti subisci le tue emozioni e te le devi gestire da sola, non c'è possibilità di confronto con qualcuno al di sopra di me che sia in grado di capire la situazione [...] ce le hai e te le gestisci, non c'è [...] un supporto, se non da parte di colleghe, basato su un po' di solidarietà professionale, ma niente di interno all'organizzazione (Int. 32, donna, età fino a 35 anni, Comune, settore trasversale).

Farei in modo che tutti [...] sentano che il livello superiore vicino, è in ascolto nei momenti di difficoltà [che] lo si può interpellare per chiedere supporto nei momenti di difficoltà lavorativa (Int. 1, uomo, età da 46 a 55 anni, Comune, settore minori).

Il dirigente a un certo punto deve decidere [...] però decidere ascoltando e decidere non ascoltando fa molta differenza (Int. 39, donna, età da 36 a 45 anni, servizio specialistico, settore adulti).

8. Conclusioni

I risultati presentati e discussi in questo capitolo riguardano la dimensione organizzativa dell'oggetto della ricerca. Le partecipanti sono state invitate ad esprimere le loro considerazioni sul ruolo che l'organizzazione assume, o dovrebbe assumere, nella gestione degli aspetti relazionali ed emotivi dell'azione professionale delle assistenti sociali. Nelle risposte si sono potuti individuare riferimenti a numerose e rilevanti funzioni organizzative e gestionali. Complessivamente emerge una convinta attribuzione di responsabilità alle organizzazioni, e dunque in sostanza alle posizioni dirigenziali, riguardo alla qualità del lavoro sociale e, coerentemente con il *focus* della ricerca, all'efficacia della relazione con la persona utente e alla cura dei processi affettivi che la relazione implica. Le intervistate manifestano una chiara consapevolezza della necessità di occuparsi costantemente delle competenze relazionali, comunicative ed emotive connesse alla loro professionalità e la convinzione che le organizzazioni giochino un ruolo determinante, su più fronti, per la valorizzazione e lo sviluppo di tali competenze.

Le responsabilità attribuite alle organizzazioni riguardano aspetti prettamente gestionali come l'organizzazione del lavoro (distribuzione dei carichi, varietà dei compiti, ambiente e condizioni di lavoro), la chiarezza di ruolo e la gestione delle competenze, azioni e interventi direttamente finalizzati allo sviluppo della professionalità quali la formazione e la supervisione, processi sociali e relazionali legati al lavoro d'*équipe* e alla comunicazione interna, fino ad aspetti culturali connessi ai significati condivisi e alle premesse organizzative in merito al lavoro sociale, al servizio sociale, alle emozioni nel lavoro e al rapporto tra persona e organizzazione.

Nei discorsi delle partecipanti si riscontra un atteggiamento generale di critica costruttiva allo *status quo*, di messa in discussione delle condizioni organizzative attuali nelle quali le assistenti sociali si trovano ad operare. È condivisa la cognizione dei limiti, in gran parte di ordine strutturale, che le organizzazioni devono fronteggiare e che inevitabilmente ricadono sulla gestione degli aspetti socio affettivi del lavoro, e nel contempo emerge una profonda consapevolezza di quanto impattino i processi organizzativi sull'efficacia dell'azione professionale. Le intervistate richiamano le organizzazioni ad occuparsi attivamente e proattivamente del benessere lavorativo ed

emotivo degli operatori, della qualità delle relazioni con l'utenza e ancor prima di quelle con i colleghi e i responsabili, della gestione e dello sviluppo delle competenze professionali, della valutazione e del miglioramento continui del clima organizzativo, e non ultima della riflessione sulle premesse culturali che guidano le scelte, le azioni e le pratiche organizzative.

Considerati complessivamente, i risultati sono coerenti con la letteratura degli ultimi quarant'anni che conferma e ribadisce la forte e complessa relazione circolare tra processi organizzativi e processi affettivi. I racconti delle partecipanti sembrano avvalorare l'efficace espressione di Fineman (2000) secondo cui le organizzazioni sono sature di emozioni, ma soprattutto evidenziano a quali e quanti livelli i vissuti emotivi impattino sull'azione professionale. Emozioni e stati affettivi sono influenzati dai processi interpersonali, di gruppo e organizzativi, sono orientati dalle norme culturali e dalle storie personali, professionali e organizzative, sono codificati dai più ampi sistemi sociali e culturali di appartenenza, e a loro volta riflettono tutte queste influenze nel modo di gestire la relazione con l'utente.

L'analisi e l'interpretazione che proponiamo suggeriscono alle organizzazioni di servizio sociale di tenere in attenta considerazione i vissuti emotivi degli operatori e le loro valutazioni su quanto e come la relazione con la persona utente e il processo di aiuto ne siano informati, connotati e definiti. Allo stesso modo, è opportuno che le organizzazioni si prendano costantemente cura delle relazioni interne, quelle interpersonali che si sviluppano tra operatori, nelle *équipe* e con i responsabili, e quella fondamentale e prioritaria che si stabilisce tra persona e organizzazione.

Questa ricerca ha contribuito a mettere in evidenza che le competenze socio-emotive degli assistenti sociali risultano essere, di fatto, una responsabilità e una funzione dell'organizzazione oltre che del singolo professionista, e che su di esse esercitano un impatto determinante le politiche, le scelte, le pratiche e dunque, a monte, le culture organizzative.

Riferimenti bibliografici

- Alvesson M. (2013), *Understanding organizational culture*, Sage, London.
- Argyris C., Schön D.A. (1978), *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*, Addison Wesley, Boston.
- Ashforth B.E., Humphrey R.H. (1995), *Labeling processes in the organization*, «Research in organizational behavior», 17, pp. 413-461.
- Ashkanasy N.M. (2003), "Emotions in organizations: A multi-level perspective", in F. Dansereau, F.J. Yammarino (Eds.), *Multi-level issues in organizational behavior and strategy*, Emerald Group Publishing Limited, Leeds.

- Ashkanasy N.M., Dorris A.D. (2017), *Emotions in the workplace*. «Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior», 4(1), pp. 67-90.
- Ashkanasy N.M., Härtel C.E. (2014), “Positive and negative affective climate and culture: The good, the bad, and the ugly”, in K.M. Barbera (Ed.), *The Oxford Handbook of Organizational Climate and Culture*, Oxford University Press, Oxford.
- Ashkanasy N.M., Humphrey R.H. (2011), “A multi-level view of leadership and emotion: Leading with emotional labor”, in A. Bryman (Ed.), *The SAGE Handbook of Leadership*, Sage, London.
- Ashkanasy N.M., Härtel C.E., Daus C.S. (2002), *Diversity and emotion: The new frontiers in organizational behavior research*, «Journal of Management», 28(3), pp. 307-338.
- Audenaert M., Vanderstraeten A., Buyens D., Desmidt S. (2014), *Does alignment elicit competency-based HRM? A systematic review*, «Management Revue», 25(1), pp. 5-26.
- Avallone F., Bonaretti M. (a cura di) (2003), *Benessere organizzativo. Per migliorare la qualità del lavoro nelle amministrazioni pubbliche*, Rubbettino, Soveria Mannelli.
- Barsade S.G., Gibson D.E. (1998), “Group emotion: A view from top and bottom”, in D.H. Gruenfeld (Ed.), *Composition*, Elsevier Science/JAI Press, Amsterdam.
- Barsade S.G., Gibson D.E. (2007), *Why does affect matter in organizations?* «Academy of Management Perspectives» 21(1), pp. 36-59.
- Barsade S.G., O’Neill O.A. (2014), *What’s love got to do with it? A longitudinal study of the culture of companionate love and employee and client outcomes in a long-term care setting*, «Administrative Science Quarterly» 59(4), pp. 551-598.
- Barsade S., O’Neill O.A. (2016), *Manage your emotional culture*, «Harvard business review», 94(1), pp. 1-15.
- Barsade S., Brief A.P., Spataro S.E., Greenberg J. (2003), *The affective revolution in organizational behavior: The emergence of a paradigm*, «Organizational Behavior: A Management Challenge», 1(3), pp. 3-50.
- Basch J. Fisher C.D. (2000), “Affective job events-emotions matrix: A classification of job related events and emotions experienced in the workplace”, in N.M. Ashkanasy C.E. Härtel W.J. Zerbe (Eds.), *Emotions in the workplace: Research, theory, and practice*, Quorum Books/Greenwood Publishing Group, Santa Barbara.
- Biggio G., Cortese C. (2013), *Well-being in the workplace through interaction between individual characteristics and organizational context*, «International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being», 8(1), pp. 1-13.
- Burgalassi M., Tilli C. (2018), *La supervisione professionale nel servizio sociale: gli elementi definitori della questione e una ricognizione sulla situazione italiana*, «Autonomie Locali e Servizi Sociali», 41(1), pp. 105-122.
- Cameron K.S., Quinn R.E. (1999), *Diagnosing and changing organizational culture*. Prentice Hall, Hoboken.
- Campion M.A., Cheraskin L., Stevens M.J. (1994), *Career-related antecedents and outcomes of job rotation*. «Academy of Management Journal», 37(6), pp. 1518-1536.
- Campion M.A., Fink A.A., Ruggeberg B.J., Carr L., Phillips G.M., Odman R.B. (2011), *Doing competencies well: Best practices in competency modelling*, «Personnel psychology», 64(1), pp. 225-262.

- Chatman J.A., O'Reilly C.A. (2016), *Paradigm lost: Reinvigorating the study of organizational culture*, «Research in Organizational Behavior», 36, pp. 199-224.
- Davys A., Beddoe L. (2020), *Best practice in professional supervision: A guide for the helping professions*, Jessica Kingsley Publishers, London.
- De Rivera J. (1992), "Emotional climate: Social structure and emotional dynamics", in K.T. Strongman (Ed.), *International review of studies on emotion*, John Wiley & Sons, New York.
- De Vos A., De Hauw S., Willemse I. (2015), *An integrative model for competency development in organizations: The Flemish case*, «The International Journal of Human Resource Management», 26(20), pp. 2543-2568.
- Cecchin M., Zan S. (2022), *Competence Management in Social Services*, Franco-Angeli, Milano.
- Eisenberger R., Huntington R., Hutchison S., Sowa D. (1986), *Perceived organizational support*, «Journal of Applied Psychology», 71(3), pp. 500-507.
- Fineman S. (2000), *Emotional arenas revisited*, «Emotion in organizations», 2(1), pp. 1-24.
- Fredrickson B.L., Joiner T. (2002), *Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being*, «Psychological Science», 13(2), pp. 172-175.
- Frögéli E., Jenner B., Gustavsson P. (2023), *Effectiveness of formal onboarding for facilitating organizational socialization: A systematic review*, «PloSOne», 18(2), pp. 1-17.
- Goodwin G.F., Blacksmith N., Coats M.R. (2018), *The science of teams in the military: Contributions from over 60 years of research*, «American Psychologist», 73(4), pp. 322-333.
- Hackman J.R., Oldham G.R. (1976), *Motivation through the design of work: Test of a theory*, «Journal of Organisational behaviour and Human Performance», 16(10), pp. 250-279.
- Hatfield E., Cacioppo J.T., Rapson R.L. (1994), *Emotional contagion: Cambridge studies in emotion and social interaction*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Hochschild A. (1983), *The presentation of Emotion*, Sage, London.
- Hofstede G. (2011), *Dimensionalizing cultures: The Hofstede model in context*, «Online Readings in Psychology and Culture», 2(1), pp. 3-26.
- House R.J., Rizzo J.R. (1972), *Role conflict and ambiguity as critical variables in a model of organizational behavior*, «Organizational Behavior and Human Performance», 7(3), pp. 467-505.
- Humphrey S. E., Nahrgang J. D., Morgeson F. P. (2007), *Integrating motivational, social, and contextual work design features: a meta-analytic summary and theoretical extension of the work design literature*, «Journal of Applied Psychology», 92(5), pp. 1332-1355.
- Ilgen D.R., Major D.A., Tower S.L. (1994), "The cognitive revolution in organizational behavior", in G. Greenberg, *Organizational Behavior: The State of the Science*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale.
- Invernizzi E. (2000), *La comunicazione organizzativa: teorie, modelli e metodi*, Giuffrè, Bologna.

- Jones J.R., Harter J.K. (2005), *Race effects on the employee engagement-turnover intention relationship*, «Journal of Leadership & Organizational Studies», 11(2), pp. 78-88.
- Kadushin A., Harkness D. (2014), *Supervision in social work, 5e*, Columbia University Press, New York.
- Katz D., Kahn R.L. (1978), *The Social Psychology of Organizations*, John Wiley & Sons, New York.
- Kelloway E.K., Barling J. (2010), *Leadership development as an intervention in occupational health psychology*, «Work & Stress», 24(3), pp. 260-279.
- Klein C., DiazGranados D., Salas E., Le H., Burke C.S., Lyons R., Goodwin G.F. (2009), *Does team building work?* «Small Group Research», 40(2), pp. 181-222.
- Kozlowski S.W., Ilgen D.R. (2006), *Enhancing the effectiveness of work groups and teams*, «Psychological Science in the Public Interest», 7(3), pp. 77-124.
- Kurtessis J.N., Eisenberger R., Ford M.T., Buffardi L.C., Stewart K.A., Adis C.S. (2017), *Perceived organizational support: A meta-analytic evaluation of organizational support theory*, «Journal of Management», 43(6), pp. 1854-1884.
- Leiter M.P., Maslach C. (2004), “Areas of worklife: A structured approach to organizational predictors of job burnout”, in P.L. Perrewe, D.C. Ganster (Eds.) *Emotional and Physiological Processes and Positive Intervention Strategies (Research in Occupational Stress and Well Being, Vol. 3)*, Emerald Group, Leeds.
- Lyubomirsky S., King L., Diener E. (2005), *The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success?* «Psychological Bulletin», 131(6), pp. 803-854.
- Mathieu J.E., Hollenbeck J.R., van Knippenberg D., Ilgen D.R. (2017), *A century of work teams in the Journal of Applied Psychology*, «Journal of Applied Psychology», 102(3), pp. 452-467.
- Men L.R., Yue C.A. (2019), *Creating a positive emotional culture: Effect of internal communication and impact on employee supportive behaviors*, «Public Relations Review», 45(3), pp. 1-42.
- Miller K. (2012), *Organizational communication: Approaches and processes*, Cengage Learning, Hoa Sen.
- Ostroff C., Kinicki A.J., Tamkins M.M. (2003), “Organizational climate and culture”, in W.C. Borman, D.R. Ilgen, R.J. Klimoski (Eds.), *Handbook of psychology: Industrial and organizational psychology, Vol. 12*, John Wiley & Sons, New York.
- Parker C.P., Baltes B.B., Young S.A., Huff J.W., Altmann R.A., Lacost H.A., Roberts J.E. (2003), *Relationships between psychological climate perceptions and work outcomes: A meta-analytic review*, «Journal of Organizational Behavior», 24(4), pp. 389-416.
- Pettigrew A.M. (1979), *On studying organizational cultures*, Administrative Science Quarterly, 24(4), pp. 570-581.
- Rafaeli A., Sutton R.I. (1989), *The expression of emotion in organizational life*, «Research in Organizational Behavior», 11(1), pp. 1-42.
- Rhoades L., Eisenberger R. (2002), *Perceived organizational support: A review of the literature*, «Journal of Applied Psychology», 87(4), pp. 698-713.
- Sahu A., Srivastava K.B. (2017), *Antecedents and consequences of positive emotions in the workplace*, «International Journal of Work Organisation and Emotion», 8(2), pp. 99-117.

- Salas E. (2015), *Team training essentials: A research-based guide*. Routledge. New York.
- Salas E., Cooke N.J., Rosen M.A. (2008), *On teams, teamwork, and team performance: Discoveries and developments*, «Human Factors», 50(3), pp. 540-547.
- Salas E., DiazGranados D., Klein C., Burke C.S., Stagl K.C., Goodwin G.F., Halpin S.M. (2008), *Does team training improve team performance? A meta-analysis*, «Human Factors», 50(6), pp. 903-933.
- Schein E.H. (1985), *Organizational Culture and Leadership*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Schein E.H. (1990), “Organizational culture: What it is and how to change it”, in Y. Doz, P. Evans, A. Laurent (Eds.), *Human resource management in international firms: Change, globalization, innovation*, Palgrave Macmillan, London.
- Schein E.H. (2010), *Organizational culture and leadership (Vol. 2)*, John Wiley & Sons, New York.
- Schein E.H., Schein P.A. (2017), *Organizational Culture and Leadership (5th ed.)*, John Wiley & Sons, New York.
- Schneider B., Ehrhart M.G., Macey W.H. (2011), “Perspectives on organizational climate and culture”, in S. Zedeck (Ed.), *APA Handbook of Industrial and Organizational Psychology: Vol. 1. Building and Developing the Organization*, American Psychological Association, Washington.
- Schneider B., Reichers A.E. (1983), *On the etiology of climates*, «Personnel Psychology», 36(1), pp. 19-39.
- Schneider B., Ehrhart M.G., Macey W.H. (2013), *Organizational climate and culture*, «Annual Review of Psychology», 64(1), pp. 361-388.
- Schuler R.S. (1975), *Role conflict and ambiguity as a function of the task-structure-technology interaction*, «Organizational Behavior and Human Performance», 20(1), pp. 66-74.
- Shet S.V., Patil S.V., Chandawarkar M.R. (2019), *Competency based superior performance and organizational effectiveness*, «International Journal of Productivity and Performance Management», 68(4), pp. 753-773.
- Smith L., Mounter P. (2008), *Effective internal communication*, Kogan Page Publishers, London.
- Spencer L.M., McClelland D., Spencer S. (1997), *Competency assessment methods*, «What Works: Assessment, Development, and Measurement», 1, pp. 1-36.
- Watson D., Clark L.A., Tellegen A. (1988), *Development and validation of brief measures of positive and negative affect: the PANAS scales*, «Journal of Personality and Social Psychology», 54(6), pp. 1063-1070.
- Weiss H.M., Cropanzano R. (1996), *Affective events theory*, «Research in Organizational Behavior», 18(1) pp. 1-74.

7. *Il servizio sociale e le sfide della pandemia*

di Nicoletta Pavesi, Selene Genre Bert e Valérie Vuillermoz¹

1. Le sfide per il servizio sociale durante la pandemia da Covid-19

Negli ultimi decenni, l'aumento delle crisi umanitarie e la loro crescente visibilità mediatica hanno portato il tema dell'intervento emergenziale in contesti di crisi al centro del dibattito nel campo del lavoro sociale (Mathbor, 2007; Dominelli, 2009; Gillespie e Danso, 2010; Campanini e Facchini, 2012).

L'intervento sociale in contesti di crisi ed emergenze è stato a lungo inteso e realizzato per lo più in connessione alle conseguenze umane, sociali, comunitarie generate da eventi atmosferici naturali, quali terremoti, maremoti, alluvioni o da conflitti armati e guerre. Tuttavia, l'avvento del Covid-19 ha aperto un nuovo spazio di riflessione e intervento. Infatti, la pandemia ha rappresentato un evento senza precedenti, caratterizzato da un profondo senso di smarrimento personale e collettivo che ha colpito duramente tutte le istituzioni, incluse quelle dedicate all'intervento sociale, esponendole a incertezze, contestazioni e nuove necessità formative improvvise (Sim *et al.*, 2021). Come osservano Arlotti e Ranci (2021), l'impreparazione è stata evidente a livello mondiale, rendendo la gestione della pandemia estremamente complessa a causa della quasi totale assenza di informazioni e della scarsa conoscenza del fenomeno.

In Italia, la situazione emergenziale ha richiesto una riorganizzazione delle attività dei servizi sociali e una ridefinizione delle priorità di intervento a livello nazionale (Mascagni e Valzania, 2022) a fronte delle misure di contenimento stabilite e, in particolar modo, del lungo periodo di *lockdown*.

¹ Il capitolo è frutto di un lavoro condiviso. Tuttavia vanno attribuiti a Nicoletta Pavesi i paragrafi 4.1 e 5; a Selene Genre Bert i paragrafi 1, 2, 3; a Valérie Vuillermoz i paragrafi 4.2, 4.3, 4.4.

Questo ha comportato una nuova ribalta politica e mediatica per le professioni sociali e sanitarie, in particolare per gli assistenti sociali e gli infermieri (Gregori e Perino, 2020; Sanfelici e Mordegli, 2020; Barberis e Martelli, 2021; Favretto *et al.*, 2021; Pavolini *et al.*, 2021;). In questo scenario di crisi e incertezza, accanto alle famiglie già in difficoltà economica, molte nuove persone e nuclei familiari, segnati da una vulnerabilità generalizzata, si sono rivolti ai servizi sociali. Tale vulnerabilità si è manifestata in una pluralità di fattori che sono emersi simultaneamente, quali, ad esempio, l'instabilità occupazionale, e dunque economica, la carenza di reti di prossimità, un basso livello di istruzione e limitate opportunità di accesso ai canali di informazione, richiedendo ai servizi di far fronte ad una domanda più ampia e stratificata (Mascagni e Valzania, 2022).

Come osservano alcuni autori (Cellini e Dellavalle, 2020; Gregori e Perino, 2020; Sanfelici *et al.*, 2020) la pandemia ha accentuato le condizioni di fragilità e vulnerabilità della popolazione, mettendo in evidenza le disuguaglianze e i loro effetti, soprattutto legati all'emergere di nuove forme di povertà, ma anche nel campo della disabilità e non autosufficienza, dei minori in contesti familiari fragili e nei confronti di persone marginalizzate, come coloro che sono senza fissa dimora e le persone migranti non regolari. In tal senso, gli assistenti sociali hanno dovuto adattarsi velocemente ai vecchi e nuovi bisogni e ai molteplici cambiamenti imposti dalle norme di contenimento del contagio e di distanziamento sociale, ripensando e ridefinendo strategie e modalità di intervento e di comunicazione con i cittadini nonché rimodulando i carichi di lavoro (Sanfelici, 2019; Gregori e Perino, 2020).

A questo proposito, Gui (2020) mette in evidenza quattro tipi di spiazzamenti che hanno coinvolto i professionisti del sociale. Il primo è di tipo ambientale, nella misura in cui la necessità di mantenere il distanziamento sociale e la chiusura dei luoghi pubblici hanno trasformato anche gli uffici dei servizi sociali rendendoli spesso inutilizzabili o richiedendo l'adozione di misure per prevenire il contagio attraverso l'utilizzo di plexiglass, mascherine, guanti, e la realizzazione di visite domiciliari online. Il secondo spiazzamento è relazionale, in quanto le norme per il contenimento del contagio hanno limitato l'interazione "faccia a faccia", influenzando la comunicazione e la relazione tra professionisti e cittadini, perdendo quasi del tutto la possibilità di rilevare gli aspetti non verbali. Il terzo è di tipo strumentale e ha riguardato la necessità per gli assistenti sociali di individuare nuove modalità tecnico-operative rendendo la tecnologia il principale strumento utile per mantenere la relazione sia con l'utenza sia tra professionisti. Infine, l'ultimo spiazzamento è organizzativo, in quanto la situazione pandemica ha imposto la necessità di riorganizzare e ripensare i servizi, rimodulando spazi,

tempi e mansioni, nonché estendendo i confini lavorativi all'ambiente domestico dei professionisti attraverso lo *smartworking*.

Pertanto, la pandemia e le misure adottate per il contenimento del contagio hanno sfidato le prassi tradizionali del lavoro sociale, richiedendo strategie creative per mantenere le relazioni con i cittadini e sostenere le comunità (Allegrì e Di Rosa, 2020). Inoltre, lo sforzo richiesto agli operatori non ha riguardato solo gli aspetti organizzativi e professionali, ma ha coinvolto anche la loro dimensione personale ed emotiva (Banks *et al.*, 2020; Cabiati, 2020; Fargion *et al.*, 2020; Panciroli, 2022).

2. Tra adattamenti e innovazioni: la trasformazione del servizio sociale

Fin dalla prima fase di emergenza pandemica, nonostante l'incertezza e l'impossibilità di valutare la portata del Coronavirus in termini di costi di salute e di impatto sociale, i servizi sociali non si sono fermati e lo *smartworking* ha rappresentato la modalità obbligata per mantenere aperti e fruibili i servizi ai cittadini (Gregori e Perino, 2020; Rosten *et al.*, 2022). Infatti, uno dei principali effetti della pandemia è stato l'incremento della digitalizzazione in tutti gli ambiti della vita (Della Ratta Rinaldi *et al.*, 2021). Come osservano Sanfelici e colleghi (2020) questo processo ha coinvolto anche i servizi sociali, tanto nella pratica quotidiana, in cui persone, famiglie e assistenti sociali si sono trovati all'improvviso privati della loro libertà di movimento e sono stati costretti a socializzare, lavorare e sostenersi a vicenda attraverso strumenti tecnologici, quanto a livello dirigenziale, poiché la straordinarietà della situazione ha spinto la pubblica amministrazione a modificare gli schemi di intervento all'insegna della flessibilità e della digitalizzazione, sfruttando il supporto delle tecnologie informatiche nell'erogazione del servizio.

Diversi autori (Parker-Oliver e Demiris, 2006; Taylor, 2017; González *et al.*, 2021; López Peláez *et al.*, 2021) hanno messo in luce come l'innovazione tecnologica e gli strumenti digitali fossero da tempo presenti nel campo dell'intervento sociale a livello nazionale e internazionale, tuttavia, le norme per il contenimento del contagio e la necessità del distanziamento fisico ne hanno indubbiamente accelerato l'utilizzo (Mascagni e Valzania, 2022). Infatti, le regole di distanziamento e di sicurezza, la chiusura di luoghi aperti al pubblico e il divieto di accesso ai familiari nelle strutture residenziali assistenziali hanno richiesto nuove strategie che consentissero di mantenere il contatto con le persone più vulnerabili privilegiando l'utilizzo di strumenti

digitali attraverso videochiamate, messaggi istantanei e social network, trasformando così la distanza imposta in una nuova forma di prossimità (Sanfelici *et al.*, 2020). In questo scenario, l'uso di strumenti telematici ha permesso di fornire ascolto, mantenere i rapporti con le persone seguite dai servizi sociali e anche di sviluppare il lavoro interprofessionale tra diversi servizi (Sanfelici *et al.*, 2020). Inoltre, dalla ricerca condotta da Sanfelici (2022) è emerso come nel periodo pandemico gli assistenti sociali abbiano riconosciuto la necessità di interrogarsi sulle regole e le modalità di intervento a fronte della necessità di modificare i *setting* di lavoro e di superare le prassi e le regole ordinarie. In questa prospettiva, gli operatori da un lato hanno evidenziato che la digitalizzazione ha consentito una comunicazione più fluida e costante, superando le tradizionali barriere spazio-temporali, dall'altro hanno sottolineato che la necessità di ridurre le distanze emotive e relazionali ha permesso di adottare pratiche lavorative più informali realizzando, ad esempio, colloqui all'aperto (*ibidem*). Come osservano Mascagni e Valzania (2022) tra i classici strumenti del servizio sociale, la visita domiciliare è stata indubbiamente la modalità maggiormente penalizzata dal contesto pandemico, nonostante rappresenti un elemento fondamentale della pratica professionale, quale prezioso momento di osservazione diretta del contesto di vita di persone e famiglie nel lavoro di caso. A questo proposito, una ricerca condotta in Inghilterra ha inteso indagare benefici e limiti nella realizzazione delle visite domiciliari virtuali nell'ambito dei servizi rivolti ai minori e alle loro famiglie (Cook e Zschomler, 2020). Lo studio ha evidenziato come, da un lato, le visite domiciliari virtuali possano certamente offrire vantaggi in termini di accessibilità, tempi di viaggio ridotti e maggiore coinvolgimento dei giovani; dall'altro viene sottolineata l'impossibilità di sostituire completamente le visite domiciliari di persona, soprattutto quando si tratta di valutazioni iniziali e di situazioni ad alto rischio per il benessere dei minori. Inoltre, la mancanza di contatto fisico, di comunicazione non verbale e di *privacy* può compromettere la possibilità di comprendere appieno le dinamiche familiari e di identificare i segnali di pericolo (*ibidem*).

Tra gli aspetti scoperti e ri-scoperti durante il periodo pandemico emerge anche il lavoro di rete con la comunità e gli enti del territorio che hanno permesso di creare nuovi servizi di prossimità, come la consegna di cibo e dispositivi di supporto, attraverso partenariati, valorizzando relazioni informali e mettendo a sistema le risorse della comunità stessa (Cittalia, 2020). Si tratta di una dimensione evidenziata anche nella ricerca di Cabiati (2021), in cui gli assistenti sociali coinvolti hanno dichiarato come durante la pandemia abbiano sperimentato «una rinnovata collaborazione con altri professionisti

all'interno e all'esterno delle loro organizzazioni, caratterizzata da una maggiore cooperazione e meno incomprensioni. L'aumento della solidarietà tra i professionisti ha permesso di creare reti efficienti. Il *networking* si è esteso alle comunità locali, sollecitando *partnership* tra organizzazioni di servizio sociale, professionisti, volontari di enti di beneficenza e cittadini» (*ibidem*, p. 10).

Infine, l'impatto della pandemia si è fatto sentire non solo sulle condizioni di vita di persone, famiglie e comunità già in difficoltà, ma anche sugli operatori sociali e sociosanitari, nonché sulle organizzazioni di welfare (Cook e Zschomler, 2020; Sanfelici *et al.*, 2020). Rispetto agli effetti della digitalizzazione dei servizi, alcuni autori (Pattaro e Panici, 2023) hanno evidenziato come le nuove procedure abbiano avuto un impatto rilevante sull'autostima e sul benessere lavorativo degli assistenti sociali stessi: la rapidità con cui si è dovuto passare allo *smartworking* ha creato un senso di dislocamento e frustrazione, soprattutto a causa dell'isolamento sociale e della fusione tra vita lavorativa e personale. In tal senso, nella letteratura internazionale si parla di "*tecnostress*" indicando lo stress causato dall'utilizzo di diversi tipi di tecnologia (Ragu-Nathan *et al.*, 2008; Scaramuzzino e Martinell Barfoed, 2021). A questo proposito, rispetto all'esperienza degli assistenti sociali viene sottolineato che gli strumenti digitali possono creare livelli di stress in quanto possono comportare senso di isolamento e l'aumento del ritmo di lavoro, ma anche alleviare i livelli di stress lavorativo essendo associati a maggiore senso di libertà e comodità (Jeyasingham, 2019). Tuttavia, da altre ricerche (Scaramuzzino e Martinell Barfoed, 2021; Breit *et al.*, 2021) emerge che gli operatori hanno sperimentato tecnostress soprattutto quando i confini tra ambito lavorativo e vita privata erano sfumati.

Inoltre, nel contesto d'emergenza, raramente i servizi hanno potuto organizzare momenti di sostegno psicologico o percorsi di supervisione per gli operatori. A questo proposito, alcuni autori (Davidson e Harrison, 2020) hanno sottolineato come il sostegno informale tra professionisti sia risultato un fattore chiave nel promuovere il benessere degli assistenti sociali durante la pandemia, mitigando il senso di isolamento e solitudine associato al lavoro da remoto. In una prospettiva analoga si inseriscono anche i risultati della ricerca condotta da Cabiati (2021) relativamente alla nascita di gruppi di mutuo aiuto online tra professionisti, che hanno permesso agli operatori di ritagliarsi momenti di confronto con colleghi, del proprio o di altri servizi, per ottenere sostegno emotivo, raccogliere idee su come organizzare i percorsi d'aiuto date le restrizioni presenti e condividere paure, dilemmi etici e buone prassi. Un'ulteriore esperienza è stata realizzata tramite il Consiglio Nazio-

nale dell'Ordine degli Assistenti Sociali e ha previsto un percorso di supervisione realizzato a distanza, un'iniziativa simile a quelle realizzate nel contesto internazionale che sono risultate particolarmente efficaci nei contesti di emergenza come nel caso di calamità naturali o conflitti armati (Desai, 2007; Olson, 2015). Come evidenziato dalla ricerca di Panciroli (2022), l'esperienza di supervisione online ha permesso agli assistenti sociali di condividere difficoltà e paure trovando conforto nei colleghi che condividevano la stessa condizione e lo stesso stato emotivo, ha rappresentato uno spazio per incrementare la riflessività e per condividere informazioni ed esperienze per fronteggiare il lavoro quotidiano nel contesto pandemico, sottolineando l'importanza del sostegno reciproco e della dimensione di gruppo quale efficace rete di *coping*.

3. La relazione di aiuto tra assistenti sociali e cittadini: criticità e punti di forza

La pandemia da Covid-19 ha posto significative sfide alla relazione di aiuto tra assistenti sociali e le persone che si rivolgono ai servizi, mettendo in evidenza sia criticità che punti di forza. Un primo elemento positivo che ha avvicinato assistenti sociali e persone beneficiarie dei servizi è stato sperimentare e condividere una situazione di vulnerabilità che ha coinvolto tutti a prescindere dai ruoli ricoperti; ciò ha significato riconoscere e riconoscersi in una condizione universale e umana e ha permesso di costruire relazioni di aiuto più democratiche e co-costruite, riducendo le distanze emotive e cognitive e promuovendo una relazione più empatica e autentica (Sanfelici, 2022).

D'altra parte, per i professionisti, una delle principali difficoltà emerse è stata la gestione dilemmatica tra la necessità di salvaguardare la salute attraverso il distanziamento fisico e l'esigenza di assicurare prestazioni che trovano nella relazione e nella vicinanza gli strumenti fondamentali per il loro successo (Cellini e Dellavalle, 2020). A questo proposito, il distanziamento fisico ha comportato la perdita dell'interazione diretta su cui si basa la relazione di aiuto tra assistenti sociali e persone che usufruiscono dei servizi, inoltre la trasformazione del lavoro in modalità remota ha limitato la capacità degli operatori di osservare e comprendere il contesto di vita di persone e famiglie riducendo in qualche misura la possibilità di effettuare valutazioni approfondite ed efficaci (Cook e Zschomler, 2020; Mascagni e Valzania 2022; Pascoe, 2022). Inoltre, l'assenza di contatto fisico ha ridotto la capacità di cogliere il linguaggio non verbale, complicando maggiormente anche la lettura di emozioni e stati d'animo (Pattaro e Zannoni, 2021).

Un ulteriore elemento critico rispetto al mantenimento della relazione con persone e famiglie riguarda l'accessibilità ai servizi, in quanto il processo di digitalizzazione ha messo in evidenza disuguaglianze nelle competenze digitali e nell'accesso alla tecnologia. A questo proposito, le persone anziane, le persone straniere con difficoltà linguistiche o le persone con bassa scolarizzazione hanno incontrato ostacoli significativi nell'utilizzo di strumenti come le videochiamate o altri sistemi informatici in uso dalla pubblica amministrazione, rendendo difficoltoso l'accesso ai servizi (Mascagni e Valzania, 2022). Come evidenziano altri autori (Cristofalo, 2021; Funk, 2021) alcuni cittadini più svantaggiati dal punto vista socioeconomico hanno incontrato notevoli difficoltà dovute alla mancanza delle risorse necessarie, ad esempio la connessione Internet, o dei dispositivi digitali come telefoni e computer o, ancora, di un ambiente domestico idoneo per garantire un sufficiente livello di privacy per svolgere colloqui a distanza. La prospettiva diviene ancora più complessa se si pensa a gruppi di popolazione specifici, quali persone con disabilità o che presentano difficoltà e limitazioni nella sfera del linguaggio e relazionale e quindi possono incontrare ulteriori barriere nello scambio comunicativo a distanza (Cristofalo, 2021; Lew *et al.*, 2021).

Nonostante le difficoltà sopra esposte, durante il periodo pandemico gli assistenti sociali hanno dimostrato notevole flessibilità, creatività e spirito di servizio, reinterpretando i loro ruoli e orari per adattarsi alla nuova realtà mantenendo attiva la rete di supporto con le persone del territorio: questa capacità di adattamento ha permesso di salvaguardare, per quanto possibile, la qualità della relazione di aiuto (Gregori e Perino, 2020; Pattaro e Panicieri, 2023; Ferguson *et al.*, 2022; Harrikari *et al.*, 2021). Inoltre, dalla ricerca condotta da Sanfelici (2022) emerge come, paradossalmente, la pandemia ha permesso ai professionisti di sperimentare un periodo di tempo libero dall'urgenza ordinaria; ciò ha consentito di svolgere colloqui più tranquilli e riflessivi, migliorando la qualità della relazione con le persone. Un altro aspetto positivo è emerso nella ricerca condotta da Cabiati (2021) in cui gli assistenti sociali hanno scoperto l'efficacia di condurre colloqui online con alcuni tipi di persone, ad esempio i più giovani, osservando come per loro questa modalità abbia rappresentato un'opportunità per sentirsi più sicuri e liberi nell'esprimersi anche in riferimento ad argomenti delicati. In questa prospettiva diverse ricerche (Pink *et al.*, 2022; Nordesjö e Scaramuzzino, 2023; Romakkaniemi *et al.*, 2023) hanno rilevato come la spinta alla digitalizzazione dei servizi e l'aumento dell'utilizzo delle tecnologie da parte degli assistenti sociali ha permesso ai professionisti di apprezzare questa nuova modalità di relazione, ritenendo di poterla integrare nella quotidianità degli incontri in

presenza, poiché consente maggiore accessibilità e flessibilità sia per i professionisti sia per le persone beneficiarie.

4. I cambiamenti nella relazione di aiuto attraverso le parole degli assistenti sociali

Alla luce dell'ampia letteratura ormai disponibile sul tema del rapporto tra servizio sociale e trasformazioni legate alla pandemia, una sezione dell'intervista ha affrontato proprio questo tema, chiedendo in particolare alle intervistate se l'esperienza della pandemia avesse modificato in qualche modo la loro relazione con gli utenti, non soltanto durante la fase di crisi, ma esplicitando gli effetti visibili ancora oggi.

Solamente un gruppo minoritario ha risposto in modo negativo, guardando a quell'esperienza in modo neutrale, come se si trattasse di una parentesi, una sorta di sospensione temporanea delle pratiche consolidate.

La maggior parte delle professioniste, invece, ha percepito un cambiamento all'interno della relazione con le persone e delle pratiche professionali connesse, un cambiamento vissuto ovviamente durante la fase acuta di crisi, che ha però in un certo senso e per alcuni aspetti "segnato" anche la quotidianità professionale attuale.

La relazione di aiuto contribuisce a definire l'identità professionale dell'assistente sociale che, all'interno dei servizi, si struttura secondo modalità relazionali, ambientali e comunicative, finora date per acquisite: la crisi pandemica ha ridefinito i confini di tale relazione non solo in termini ambientali, ma anche esperienziali, producendo molteplici cambiamenti, alcuni dei quali sono presenti tutt'oggi.

4.1. Il senso di vicinanza con le persone

In generale, il vissuto delle assistenti sociali fa riferimento ad un senso di impreparazione generale di fronte a un evento improvviso di crisi. Il senso di smarrimento provato durante la pandemia ha riguardato, in prima battuta, anche la loro vita personale. Oltre all'incertezza legata alla sfera professionale, infatti, le assistenti sociali si sono ritrovate, come tutti, a dover ridefinire la propria vita nello specifico durante il periodo di *lockdown*: la nuova vulnerabilità ha riguardato, in misure diverse, non solo il loro ruolo professionale, ma anche quelli più intimi e privati di figlie, madri, *partner*, membri attivi della comunità, ecc.

È chiaro che a livello personale ha segnato, non è passato inosservato (Int. 42, donna, età fino a 35 anni, Comune, settore trasversale).

Questa vulnerabilità diffusa ha portato ad un senso di vicinanza ai più fragili percepito da parte delle professioniste stesse e alla percezione di precarietà della condizione di benessere o di vulnerabilità: “l’essere tutti sulla stessa barca” è un’espressione molto usata sia durante il periodo più grave della pandemia, sia durante le interviste.

Forse da un punto di vista personale mi ha dato la misura appunto della precarietà. [...] Potrei dire che sono molto contenta che sia finita e mi sento molto più felice, quindi che il mio atteggiamento è migliorato. Nel senso che è stata una cosa pesantissima da vivere, pesantissima da gestire, pesantissima da sopportare... (Int. 24, donna, età oltre i 55 anni, Comune, settore trasversale).

In particolare, un intervistato sottolinea come mostrare la sua abitazione in occasione di una videochiamata ha contribuito ad avvicinarlo maggiormente alle persone seguite, eliminando quindi quella barriera simbolica che può essere rappresentata dal *setting* dell’ambiente di lavoro dedicato. Tra le cinque funzioni psicologiche svolte dalla casa (Eiguer, 2007), quelle maggiormente messe in gioco durante la pandemia sono state proprio il contenimento e l’identificazione. La prima, intesa come funzione che differenzia l’interno dall’esterno, è ciò che consente di creare un clima di intimità, mentre la seconda esprime l’identità di chi abita quello spazio. Solitamente è l’assistente sociale che, nella visita domiciliare, in un certo senso “viola”, cioè entra nello spazio intimo della persona fragile. L’uso degli strumenti digitali ha invece aperto gli spazi domestici dell’assistente sociale ai destinatari, rendendo, se così si può dire, la “violazione dell’intimità” reciproca, svelando una parte di identità del professionista che in condizioni di normalità rimane celato. Questo ha, da una parte, creato una situazione di simmetria, almeno rispetto a questa dimensione, ma ha ovviamente posto gli assistenti sociali nella condizione di dover tematizzare e affrontare questo aspetto, anche in termini personali, emotivi, di ruolo.

Prima c’è stato questo entrare nelle case, no? Si entrava...soprattutto a loro l’ha modificata perché, se prima io potevo entrare nelle loro case, loro sono entrati nella mia e quindi questo ha sicuramente posto le questioni in maniera del tutto diversa e l’ha modificata. Anche perché l’esperienza della pandemia è stata un’esperienza dove noi abbiamo potuto sperimentare...abbiamo scoperto che eravamo tutti sullo stesso piano, eravamo tutti vulnerabili allo stesso modo, la pandemia non faceva sconti (Int. 12, uomo, età da 46 a 55 anni, Comune, settore minori).

In aggiunta, anche l'esperienza di essere colpiti in maniera grave dal Covid e la conseguente ospedalizzazione personale ha contribuito a questa azione di avvicinamento alle persone che accedono ai servizi, grazie all'esperienza della vulnerabilità e del bisogno di essere aiutato che accomuna le persone, indipendentemente dal ruolo professionale, dallo status, dalla posizione nella comunità:

Io sono stato tra quelli che in ospedale ci è finito intubato e sono uscito quando ancora non c'erano i vaccini e quant'altro. Quindi l'esperienza della pandemia è stata un'esperienza dove sicuramente, pensando al lavoro con l'utenza, abbiamo capito che c'erano delle cose che ci accomunavano e che tutti potevamo essere vulnerabili allo stesso modo, pur avendo esperienze di vita, pur avendo percorsi formativi, pur avendo percorsi lavorativi e affettivi completamente diversi. Quindi è stata una grande esperienza di avvicinamento e ed è stato un momento in cui veramente abbiamo sentito che c'era una condivisione delle stesse preoccupazioni, che facevano parte della tua vita, della tua esistenza, nel momento in cui dietro un video [...] li incontravamo, era inevitabile (Int. 12, uomo, età da 46 a 55 anni, Comune, settore minori).

La pandemia ha dunque fortemente interpellato le assistenti sociali, che sono state testimoni degli impatti devastanti della pandemia a livello individuale, interpersonale e sociale (Ashcroft *et al.*, 2022), spesso vivendoli sulla propria pelle. Proprio quest'ultimo aspetto, cioè il condividere la stessa condizione di vulnerabilità, fatica, stress, rischio, malattia, sembra, stando alle parole delle nostre intervistate, essere stata la chiave che ha consentito loro di «costruire il ponte mentre lo stanno attraversando» (Abrams, 2020, p. 302).

4.2. *L'attivazione dei beneficiari*

Un esito positivo e inatteso è stato, per alcune intervistate, l'attivazione personale dei destinatari, che hanno messo in campo risorse e capacità che sembravano essere assenti. Questo ha portato le professioniste a interrogarsi su stereotipi e pregiudizi che avevano accompagnato la fase pre-pandemica e che avevano in un certo senso guidato la relazione con i beneficiari.

Poi son successe delle cose strane, perché noi prima, fino a prima, eravamo abituati a fare delle cose per loro, perché pensavamo che non sarebbero stati in grado. Cioè, che gli stranieri possano compilare un modulo domanda, davamo per scontato che bisognava aiutarli. Un esempio che può essere banale,

però è significativo di tutta una modalità poi di azione. Lì non abbiamo più potuto avvicinarli, compilare, fare tutta una serie di altre cose che non abbiamo più potuto fare con gli utenti e quindi loro hanno dovuto imparare (Int. 41, donna, età oltre i 55 anni, Comune, settore trasversale).

La difficoltà di accesso ai servizi è stata – secondo le intervistate – la condizione che ha attivato risorse nascoste o sopite dei beneficiari:

In alcune situazioni secondo me può aver spinto le persone anche ad attivarsi in maniera diversa e a non volere necessariamente, magari come dire, il contatto immediato e stretto con la professione d'aiuto, nel senso che non ci si poteva vedere quindi alcune risorse, anche personali, sono venute fuori (Int. 17, donna, età da 36 a 45 anni, servizio specialistico, settore minori).

Nella situazione di emergenza, dunque, laddove il professionista era impossibilitato a fornire una risposta pronta e veloce, i beneficiari sembrerebbero essersi mossi attingendo alle proprie risorse personali, attivando soluzioni ai propri problemi di vita, o a parte di essi. Questo esito inaspettato della situazione di crisi creata dalla pandemia apre uno spazio di riflessione tuttora evidente rispetto ai percorsi di accompagnamento all'autonomia delle persone, all'adeguatezza dell'*assessment* delle risorse e delle possibilità, a stereotipi e/o pregiudizi che possono talvolta accompagnare il professionista e dirigere il suo intervento in una direzione più o meno capacitante. Nei casi citati dalle intervistate, infatti, non aver fornito una risposta pronta o non essersi sostituite alla persona nell'espletamento di alcune pratiche ha portato non solo all'attivazione personale, ma anche all'apprendimento di alcune procedure da parte dell'utenza.

4.3. *L'impovertimento delle relazioni sociali*

Coerentemente con quanto emerso dalle ricerche nazionali e internazionali, le intervistate hanno sottolineato come, durante la pandemia, ci sia stato un generale impoverimento delle relazioni sociali:

... ha lasciato tanto senso di smarrimento, tanta depressione, tanta chiusura, tanto "mi faccio gli affari miei" (Int. 24, donna, età oltre i 55 anni, Comune, settore trasversale).

L'impovertimento delle relazioni sociali, secondo le assistenti sociali, sembrerebbe derivare anche da alcuni aspetti che hanno caratterizzato fin da subito il periodo di pandemia, quali il distanziamento sociale, la conseguente

perdita di contatto fisico con le persone e l'utilizzo di dispositivi di protezione individuale. Questa esperienza di rischio nei rapporti faccia a faccia, che si traduce in una maggiore fatica nella costruzione della relazione di aiuto, sembra in alcuni casi essere ancora presente, soprattutto in alcune strutture in cui sono ospitate persone particolarmente fragili, come ad esempio le RSA. Queste ultime, infatti, sono state tra i servizi più colpiti durante la pandemia e nei quali le disposizioni di distanziamento e i dispositivi di protezione individuale vengono ancora utilizzati:

Per esempio, anche noi dipendenti dovevamo ancora utilizzare le mascherine, quindi ovviamente a volte gli ospiti fanno un po' più fatica, perché magari a volte leggevano un po' il labiale o guardavano un po' il viso, quindi capivano magari anche l'espressione facciale. Quindi anche quello è cambiato, quindi è un po' cambiata la relazione con l'utenza, quindi è un po' più digitale, più telefonica, più telematica con Google Meet o Microsoft Team e a volte trovo che le persone, o comunque gli utenti in generale, siano un po' più diffidenti. Nel senso che c'è quasi più il timore...purtroppo, visti i decessi che ci sono stati nel periodo Covid, adesso, per esempio, a entrare nelle strutture c'è più timore rispetto a una volta, molto più timore; quindi, a volte la relazione è un po' più difficile da creare, ci vuole un po' più tempo (Int. 33, donna, età fino a 35 anni, RSA, settore anziani).

Il servizio sociale professionale di base, invece, ha continuato a operare durante l'intero periodo di *lockdown*. Gli assistenti sociali sono stati in prima linea, cercando di offrire sia aiuti concreti sia supporto relazionale ai cittadini in difficoltà. In questa cornice le modalità e le procedure, come la visita domiciliare, sono state riviste, introducendo – come vedremo – elementi di innovazione, che però hanno portato un certo disagio generalizzato e, in alcuni casi, un rischio di incremento delle disuguaglianze:

Limitare anche le visite domiciliari, questo strumento [indica il pc] ci poteva dare una mano, ma non arriva in tutte le famiglie e sicuramente questo su alcune situazioni ci ha allontanato. E anche poi la difficoltà nel ricostruire la relazione (Int. 6, donna, età oltre i 55 anni, servizio specialistico, settore minori).

Ovviamente l'utilizzo di strumenti digitali, se ha permesso di mantenere i contatti anche in una condizione in cui gli incontri *face to face* erano impossibili o potenzialmente pericolosi, ha però ridefinito le relazioni, su diversi livelli. Anzitutto ha ridefinito i canali della comunicazione, in quanto il digitale fa perdere buona parte della comunicazione non verbale, che da sempre è invece il canale fondamentale per cogliere gli aspetti emotivo-relazionali. Sono cambiati anche i tempi della comunicazione: il massiccio ricorso

alle e-mail e alla messaggistica istantanea ha rischiato e tuttora rischia di eliminare i confini del tempo di lavoro, dilatandolo e andando ad occupare anche gli spazi del tempo libero. Infine, l'abitudine a utilizzare messaggistica istantanea ed e-mail, indubbiamente meno *time-consuming*, può portare – secondo le nostre intervistate – a rendere i rapporti più “freddi”, meno intensi, cosa che sarebbe invece preservata anche solo dall'uso del telefono.

Le persone hanno iniziato a utilizzare di più le mail e quindi è calato il contatto personale e anch'io spesso, adesso, per le cose veloci, ti mandi le mail che sono più veloci rispetto alla telefonata o al colloquio. Quindi si è un po' impoverito l'aspetto relazionale. La gente, insomma, ti chiede qualsiasi informazione, mandano la mail la sera da casa e tu? E tu la mattina rispondi (Int. 10, donna, età da 46 a 55 anni, Comune, settore trasversale).

La pratica professionale basata sulla relazione ha una lunga tradizione nel lavoro sociale (Ruch *et al.*, 2010). L'idea che il lavoro sociale richieda la presenza personale e i contatti faccia a faccia è ancora forte (Csoba e Diebel, 2020), così come è condivisa l'idea che il lavoro a distanza può portare gli assistenti sociali a perdere elementi emotivi e connessi all'ambiente (Cook *et al.*, 2020). Nel racconto della pandemia è quindi ancora rilevante il senso di smarrimento legato al dover transitare in maniera repentina sulle piattaforme digitali, soprattutto per quanto riguarda le attività più legate alla dimensione relazionale (colloqui di vario genere, visita domiciliare, ecc.). A ciò si aggiunge il fatto che lo sviluppo di pratiche legate alle ICT nel lavoro sociale è stato lento (Fiorentino *et al.*, 2023) e la pandemia ha richiesto un passaggio repentino, spesso affidato esclusivamente all'impegno, alla creatività e alle competenze già in possesso dell'assistente sociale, che ha prodotto in alcuni casi resistenze e fatiche.

4.4. *Le strategie innovative: i servizi diventano più smart*

Nonostante le difficoltà sopra illustrate, le assistenti sociali dichiarano che la pandemia le ha comunque costrette a sperimentare strategie innovative efficaci per la pratica professionale, principalmente legate all'utilizzo delle tecnologie digitali, utilizzate al fine di dare continuità ai servizi durante il periodo di emergenza, costringendole così a essere proattive rispetto alle ICT, cercando il più possibile di sfruttarne le possibilità. Anzitutto, è emerso che gli strumenti digitali erano già presenti all'interno dei servizi sociali, tuttavia il loro utilizzo era decisamente marginale e, comunque, venivano presi

in considerazione solo come possibilità residuale. La costrizione al distanziamento fisico e la chiusura delle persone nelle loro abitazioni ha reso invece indispensabile l'utilizzo di tali strumenti, che oggi si sono inseriti nella pratica quotidiana, affiancando quelli più tradizionali.

Dopodiché abbiamo scoperto delle cose nuove. Per esempio, ma chi aveva mai fatto una chat? Una call? Aveva mai usato Teams? Quindi in realtà, dal punto di vista professionale, abbiamo imparato che c'erano delle cose che erano lì e che, appunto, i dinosauri come me, non sapevano nemmeno potessero esistere. Invece erano sotto il tuo naso e da quel momento non abbiamo più smesso di usarle, nel senso che oggi in maniera molto più agevole, decidiamo di fare dei colloqui o dei gruppi di lavoro usando questi strumenti (Int. 12, uomo, età da 46 a 55 anni, Comune, settore minori).

Un aspetto del lavoro in cui il ricorso agli strumenti informatici si è rafforzato, diventando una modalità utilizzata quotidianamente, riguarda il rapporto tra colleghi e tra servizi e consiste nell'uso di collegamenti tramite le piattaforme a disposizione (Meet, Teams, ecc.) per una migliore e più efficace gestione del tempo.

Tra colleghi, sì, utilizziamo un po' di più, ecco, nelle riunioni anche con altri enti, così si accorciano le distanze, ma proprio tutto il tempo del viaggio... utilizziamo molto di più sicuramente lo strumento del Meet, dell'incontro online (Int. 6, donna, età oltre i 55 anni, servizio specialistico, settore minori).

Anche il supporto informatico nella gestione delle pratiche è descritto come una strategia che permette una migliore pianificazione dell'attività che consente di accelerare i tempi di "lavorazione" della parte amministrativa, avere meno arretrati di lavoro e dedicare più tempo ed energie alla parte di lavoro "relazione", di incontro con le persone.

L'unica cosa è una gestione migliore del lavoro, nel senso che togliendo una parte che è solo puramente amministrativa, non togliendola, ma modificando l'impegno che ci metti, ti dedichi di più nella relazione alle situazioni che ti chiedono. Insomma, sì, possono modificare e agevolare il lavoro (Int. 4, donna, età da 36 a 45 anni, servizio specialistico, settore adulti).

E anche – perché no? – produrre di più, nel senso che con il tanto carico di lavoro che abbiamo le tecnologie scoperte con il Covid mi portano a lavorare di più, cioè riuscire a fare di più e quindi riuscire ad avere leggermente meno arretrato di lavoro (Int. 50, donna, età da 36 a 45 anni, servizio specialistico, settore minori).

Rispetto invece al rapporto con le persone beneficiarie dell'aiuto, c'è una preferenza generale delle assistenti sociali nei confronti dei colloqui in presenza e dei contatti diretti con le persone, data anche dalla possibilità di cogliere aspetti del linguaggio non verbale che, attraverso una videochiamata, si perdono.

Ma la relazione in presenza ha un altro valore qualitativo a mio parere, perché la comunicazione non si dedica solo sul verbale e sul contenuto di quello che dice, ma si concretizza su tante altre cose che si possono percepire in presenza! (Int. 22, donna, età da 36 a 45 anni, servizio specialistico, settore adulti).

A differenza del rapporto tra colleghi e professionisti, che, come detto, si è spostato almeno in parte sul digitale, infatti, le assistenti sociali sono tornate a pieno regime a gestire in presenza i colloqui con le persone, le visite domiciliari e tutte le attività che prevedono una relazione comunicativa:

Quindi quello, però con la persona è ripreso tutto come prima. Il colloquio, le visite domiciliari, quello che si faceva si continua a fare (Int. 40, donna, età fino a 35 anni, Comune, settore trasversale).

Tuttavia, in casi di necessità, le assistenti sociali riconoscono l'utilità e la potenzialità degli strumenti "alternativi" alla presenza: si tratta di comunicazione tramite telefonate, e-mail, videochiamate e, in alcuni casi, anche WhatsApp. Le circostanze in cui vengono ancora utilizzati colloqui telematici o telefonate, in sostituzione del contatto diretto, riguardano principalmente situazioni residuali e circoscritte alla necessità di conciliare i tempi con la persona, oppure di raggiungere utenti fisicamente distanti.

...per esempio, anche ultimamente, con una mamma che si è trasferita, facciamo il colloquio su Meet e così via. Quindi, insomma, questo sicuramente è stato un vantaggio, oggi ha accelerato un po' questi aspetti, dopodiché no. Anzi, in questo periodo post pandemico faccio ancora più gruppi di prima, perché le persone hanno una grande necessità di incontrarsi (Int. 16, donna, età da 36 a 45 anni, servizio specialistico, settore minori).

Ecco, per esempio, no, io non farei mai oggi dei primi colloqui utilizzando la piattaforma Teams, però se devo vedere la signora che mi ha in affido [un bambino] da sei anni, se voglio fare con lei un passaggio veloce per sapere com'è andata l'estate, dopo sei anni mi sento che con [quella] signora, possiamo vederci così e quindi li agevole di non dover venire in ufficio, piuttosto che io andare a casa sua (Int. 12, uomo, età da 46 a 55 anni, Comune, settore minori).

Ma anche adesso, per esempio, abbiamo un signore che lavora sempre, lavora fino a sera, non è che possiamo farlo venire alle sette insomma, allora facciamo il colloquio con la videochiamata. Quindi avverto un po' di, sì, nuove idee in questo senso, sì, così, però per me molto residualmente (Int. 18, donna, età fino a 35 anni, Comune, settore minori).

5. Conclusioni

La pandemia da Covid-19 è stata indubbiamente un'esperienza che ha messo alla prova gli assistenti sociali che si sono ritrovati in prima linea a dover supportare i cittadini e rispondere a bisogni in parte nuovi e in parte accresciuti, vivendo nel contempo sulla propria pelle le fatiche, le paure e le sfide che la pandemia ha suscitato.

Nella riflessione rispetto alle trasformazioni o agli impatti sul periodo medio-lungo che essa ha generato, il tema dominante riferito dalle intervistate è stato quello dell'utilizzo delle tecnologie digitali nell'attività professionale. Se alcuni elementi non hanno costituito un problema, ma anzi si sono dimostrati una indubbia risorsa nella pratica professionale (l'utilizzo delle ICT per la gestione delle pratiche amministrativo-burocratiche) o un supporto che ha facilitato e continua a facilitare l'attività (le riunioni online con i colleghi), la relazione con i beneficiari è un campo in cui nella dinamica *online/offline* una quota rilevante degli intervistati predilige la presenza. Con chiarezza le assistenti sociali hanno sottolineato che la realizzazione di colloqui o di visite domiciliari in presenza consente la creazione di una relazione comunicativa ricca di quegli elementi necessari per una adeguata ed articolata comprensione di quanto la persona esprime, elementi che sembrano essere assenti quando ci si sposta sul digitale.

Come sottolineano Mishna *et al.* (2012) le ICT si sono ormai insinuate nel servizio sociale, portando con sé sfide e opportunità che possono essere affrontate e colte soltanto se ci si avvicina ad esse con un atteggiamento non preconcetto e con gli strumenti conoscitivi adeguati.

La relazione di aiuto ha visto diversi mutamenti durante e a seguito del periodo di emergenza. In questa occasione alcune professioniste si sono sentite più vicine ai cittadini che solitamente siedono dall'altra parte della scrivania. Altre volte, invece, hanno sentito come questo distanziamento sociale abbia portato ad un indebolimento generale delle relazioni. In ogni caso, le assistenti sociali si sono attrezzate con strumenti che erano già presenti nei servizi – ma scarsamente utilizzati – per poter svolgere appieno il loro ruolo. Alcune di queste strategie si sono mantenute all'interno dei servizi, soprattutto per quanto riguarda il rapporto tra colleghi, mentre per attività con i

beneficiari sono utilizzate ad oggi solo per alcuni casi residuali. Peraltro, esiste un'ampia letteratura internazionale di studi e ricerche che ben prima della pandemia aveva messo a tema il *digital social work* e l'*e-social work* anche per quanto riguarda le attività con i beneficiari, siano essi individui, gruppi o comunità (Lopez Pelaez e Marcuello-Servos, 2018).

La riflessività, che è attività connaturata al servizio sociale, può venire in aiuto per comprendere meglio come integrare *online* e *offline* nella pratica del servizio sociale, a partire dalla consapevolezza che, come suggerisce Jeyashingham (2020, p. 239), nella pratica del lavoro sociale «gli esseri umani, i *software* e le macchine sono tutti impigliati insieme nelle relazioni sociali, nella comunicazione e nella creazione di senso che si verificano nel lavoro contemporaneo». Si tratta quindi, come suggeriscono Pink e colleghi (2022), di riguardare con occhio critico e generativo a quello che la pandemia ha attivato, per comprendere come il digitale, che di fatto è parte integrante della vita quotidiana, può essere incluso in maniera efficace nelle pratiche del servizio sociale, anche attraverso una migliore alfabetizzazione degli assistenti sociali al mondo digitale.

Riferimenti bibliografici

- Abrams L.S., Dettlaff A.J. (2020), *Voices from the Frontlines: Social Workers Confront the COVID-19 Pandemic*, «Social Work», 65(3), pp. 302-305.
- Allegri E., Di Rosa R.T. (2020), “Dialoghi digitali. La comunità professionale si confronta sulle esperienze in tempo di COVID,” in M. Sanfelici, L. Gui, S. Mordegli (a cura di), *Il servizio sociale nell'emergenza Covid-19*, FrancoAngeli, Milano.
- Arlotti M., Ranci C. (2021), *Navigare al buio. Politica e conoscenza nella gestione dell'emergenza Covid-19 nelle residenze per anziani*, «Rassegna italiana di sociologia», 1, pp. 67-102.
- Ashcroft R., Sur D., Greenblatt A., Donahue P. (2022), *The impact of the COVID-19 pandemic on social workers at the frontline: A survey of Canadian social workers*, «The British Journal of Social Work», 52(3), pp. 1724-1746.
- Banks S., Cai T., De Jonge E., Shears J., Shum M., Sobocan A.M., Strom K., Truell R., Uriz M.J., Weinberg M. (2020), *Ethical Challenges for Social Workers during COVID-19: A Global Perspective*, International Federation of Social Workers, Rheinfelden.
- Barberis B., Martelli A. (2021), *Covid-19 e welfare dei servizi in Italia. Linee emergenti nel contrasto alla povertà e alla vulnerabilità sociale*, «Politiche Sociali», 2, pp. 349-358.
- Breit E., Egeland C., Løberg I.B., Røhnebak M.T. (2021), *Digital coping: How frontline workers cope with digital service encounters*, «Social Policy & Administration», 55(5), pp. 833-847.

- Cabiati E. (2021), *Social workers helping each other during the COVID-19 pandemic: Online mutual support groups*, «International Social Work», 64(5), pp. 1-13.
- Campanini A., Facchini C. (2012), *Social Workers Affecting Social Policy in Italy*, in J. Gal, I. Weiss-Gal (Eds), *Social Workers Affecting Social Policy. An International Perspective*, Policy Press, University of Bristol.
- Cellini G., Dellavalle M. (2022), *Il processo di aiuto del servizio sociale. Prospettive metodologiche*, Giappichelli Editore, Torino.
- Cittalia (2020), *I servizi sociali al tempo del Corona virus*, <https://www.cittalia.it/wp-content/uploads/2020/07/I-Servizi-Sociali-al-tempodel-Coronavirus.pdf>.
- Cook L., Zschomler D. (2020), *Virtual Home Visits during the COVID-19 Pandemic: Social Workers' Perspectives*, «Practice Social Work in Action», 32(5), pp. 401-408.
- Cook L., Zschomler D., Biggart L. et al. (2020), *The team as a secure base revisited: remote working and resilience among child and family social workers during COVID-19*, «Journal of Children's Services», 15(4), pp. 259-266.
- Cristofalo M.A. (2021), *Telehealth, friend and foe for health care social work*, «Qualitative Social Work: Research and Practice», 20(2), pp. 399-403.
- Csoba J., Diebel A. (2020), *World wide closed! Social worker practice during the 'lockdown' period*, «Social Work Education», 39(8), pp. 1094-1106.
- Davidson D., Harrison G. (2020), *Heard but not seen – exploring youth*, «Aotearoa New Zealand Social Work», 31(1), pp. 73-85.
- Della Ratta Rinaldi F., Gallo F., Sabbatini A. (2021), *Il lavoro da remoto. Potenzialità e pratica prima e durante la pandemia da Covid-19*, «Rassegna italiana di sociologia», 2, pp. 487-520.
- Desai A. (2007), “Disaster and Social Work Responses”, in L. Dominelli (Ed.), *Revitalising Communities in a Globalising World*, Aldershot, Ashgate.
- Dominelli, L. (2009), *Social Work in a Globalizing World*, Polity Press, Cambridge.
- Eiguer A. (2007), *L'inconscio della casa*, Borla, Roma.
- Fargion S., Sanfelici M., Sicora A. (2020), *'A Community no matter what': fostering social work professional connections in Italy in COVID-19 times*, «Social Work Education», 39(8), pp. 993-1001.
- Favretto A.M., Maturo A., Tomelleri S. (2021), *L'impatto sociale del COVID-19*, FrancoAngeli, Milano.
- Ferguson H., Kelly L., Pink S. (2022), *Social work and child protection for a post-pandemic world: The re-making of practice during COVID-19 and its renewal beyond it*, «Journal of Social Work Practice», 36(1), pp. 5-24.
- Fiorentino V., Romakkaniemi M., Harrikari T., Saraniemi S., Tiitinen L. (2023), *Towards digitally mediated social work—the impact of the COVID-19 pandemic on encountering clients in social work*, «Qualitative Social Work», 22(3), pp. 448-464.
- Funk K. (2021), *The last mile: COVID-19, telehealth, and broadband disparities in rural Indiana*, «Advances in Social Work», 21(1), pp. 45-58
- Gillespie D.F., Danso K. (2010), *Disaster concepts and issues: A guide for social work education and practice*, Council on Social Work Education.

- González D.A., Astray A.A., Puelles A.A. (2021), *Social work in digital societies*, McGraw Hill, Madrid.
- Gregori E., Perino A. (2020), *The Challenges of Social Work in the Management of the Covid-19*, «Culture e Studi del Sociale», 5(1), pp. 347-361.
- Gui L. (2020), “Spiazzamento e apprendimento dall’esperienza in tempo di Covid”, in M. Sanfelici, L. Gui, Mordeglia S. (a cura di), *Il servizio sociale nell’emergenza Covid-19*, FrancoAngeli, Milano.
- Harikari T., Romakkaniemi M., Tiitinen L., Ovaskainen S. (2021), *Pandemic and social work: Exploring Finnish social workers’ experiences through a SWOT analysis*, «The British Journal of Social Work», 51(5), pp. 1644-1662.
- Jeyasingham D. (2019), *Seeking solitude and distance from others: Children’s social workers’ agile working practices and experiences beyond the office*, «British Journal of Social Work», 49(3), pp. 559-576.
- Lew S.Q., Wallace E.L., Srivatana V., Warady B.A., Watnick S., Hood J., White D.L., Aggarwal V., Wilkie C., Naljayan M.V., Gellens M., Perl J., Schreiber M.J. (2021), *Telehealth for home dialysis in COVID-19 and beyond: A perspective from the American Society of Nephrology COVID-19 home dialysis subcommittee*, «American Journal of Kidney Diseases», 77(1), pp. 142-148.
- López Peláez A., Díaz H.L., Marcuello Servós C., Castillo de Mesa J. (2021), *Digital Social Work: Challenges, Trends and Best Practices*, «Journal of Sociology e Social Welfare», 3, pp. 5-9.
- Lopez Pelaez A., Marcuello-Servos C. (2018), *e-Social work and digital society: Reconceptualizing approaches, practices and technologies*, «European Journal of Social Work», 21(6), pp. 801-803.
- Mascagni G., Valzania A. (2022), *Pandemia, servizi sociali e nuove priorità: il caso della Toscana*, «Autonomie locali e servizi sociali», 3, pp. 443-458.
- Mathbor, G. (2007), *Enhancement of community preparedness for natural disasters: The role of social work in building social capital for sustainable disaster relief and management*, «International Social Work», 1, pp. 357-369.
- Mishna F., Bogo M., Root J., Sawyer J.L (2012), “It is just crept in”: *The digital age and implications for social work practice*, «Clinical Social Work Journal», 40(3), pp. 277-286.
- Nordesjö K., Scaramuzzino G., (2023), *Digitalization, stress, and social worker–client relationships during the COVID-19 pandemic*, «Journal of Social Work», 23(6), pp. 1080-1098.
- Olson M.D. (2015), *Exploring Military Social Work from a Social Justice Perspective*, «International Social Work», 4, pp. 1-11.
- Panciroli C. (2022), *Prendiamoci cura di noi: un progetto di supervisione online con le assistenti sociali italiane durante l’emergenza sanitaria COVID-19*, «Social Policies», 9(2), pp. 289-310.
- Parker-Oliver D., Demiris G. (2006), *Social work informatics: A new specialty*, «Social Work», 51(2), pp. 127-134.
- Pascoe K.M. (2022), *Remote service delivery during the COVID-19 pandemic: Questioning the impact of technology on relationship-based social work practice*, «British Journal of Social Work», 52(6), pp. 3268-3287.
- Pattaro C., Panicieri M. (2023), *Dentro l’emergenza. La quotidianità della professione nei servizi sociali comunali in tempo di pandemia: una ricerca esplorativa*

- nel territorio del Friuli occidentale*, «La Rivista di Servizio Sociale», 2, pp. 42-54.
- Pattaro C., Zannoni A. (2021), *La gestione delle emozioni nella pratica professionale degli assistenti sociali. Una ricerca esplorativa in Veneto*, «Studi di Sociologia», 3, pp. 303-319.
- Pavolini E., Sabatinelli S., Vesani P. (2021), *I servizi di welfare in Italia alla prova della pandemia. Uno sguardo di insieme*, «Politiche Sociali», 2, pp. 211-232.
- Pink S., Ferguson H., Kelly L. (2022), *Digital social work: Conceptualising a hybrid anticipatory practice*, «Qualitative Social Work», 21(2), pp. 413-430.
- Ragu-Nathan T., Tarafdar M., Ragu-Nathan B.S., Tu Q. (2008), *The consequences of technostress for end users in organizations: Conceptual development and empirical validation*, «Information Systems Research», 19(4), pp. 417-433.
- Romakkaniemi M., Mari K., Timo H., Vera F., Tuomas L., Sanna H., (2023), *Emerging opportunities for relationshipbased social work? Finnish social workers' reflections on utilising digital environments during two phases of the COVID-19 pandemic*, «European Journal of Social Work», 27, pp. 1-13.
- Rosten T., Gaitan G., Shah P., Walls N.E. (2022), *Social Work Practice in the Time of Quarantine: A Photo Elicitation Study of Experiences of Remote Work during COVID-19*, «Advances in Social Work», 22(1), pp. 110-132.
- Ruch G., Turney D., Ward A. (Eds) (2010), *Relationship-Based Social Work: Getting to the Heart of Practice*, Jessica Kingsley Publishers, London.
- Sanfelici M. (2019), *I servizi sociali ai tempi del coronavirus: le condizioni di lavoro degli assistenti sociali nella prima fase dell'emergenza*, «La Rivista di Servizio Sociale», 2, pp. 4-21.
- Sanfelici M., (2022), *Trasformazioni possibili nel welfare postpandemico: promuovere il "sociale" nei servizi socio-sanitari*, «Autonomie locali e servizi sociali», 3, pp. 425-442.
- Sanfelici M., Gui L., Mordegli S. (2020), *Il servizio sociale nell'emergenza Covid 19*, FrancoAngeli, Milano.
- Sanfelici M., Mordegli S. (2020), *Per una nuova cultura dell'emergenza: ruolo e funzioni del servizio sociale in situazioni di crisi personali e collettive*, «Autonomie locali e servizi sociali», 1, pp. 213-226.
- Scaramuzzino G., Martinell Barfoed E. (2021), *Swedish Social workers' experiences of technostress*, «Nordic Social Work Research», pp. 1-14.
- Sim T., He M., Dominelli L. (2021), *Social Work Core Competencies in Disaster Management Practice: An Integrative Review*, «Research on Social Work Practice», 32(3), pp. 310-321.
- Taylor A. (2017), *Social work and digitalisation: bridging the knowledge gaps*, «Social Work Education», 36(8), pp. 869-879.

8. Verso nuovi apprendimenti: il ruolo della formazione continua e della supervisione

di Chiara Pattaro, Luisa De Paoli e Simone Visentin¹

1. Verso nuovi apprendimenti: gli strumenti

L'analisi fin qui condotta ha evidenziato varie sfumature delle competenze comunicative, relazionali ed emotive necessarie nel servizio sociale e ha chiamato in causa un insieme di atteggiamenti, valori e significati, sia professionali che personali, delle assistenti sociali intervistate. Alla fine di questo percorso è necessario quindi volgere lo sguardo agli strumenti che maggiormente possono incidere sull'apprendimento e sul miglioramento di queste competenze, in un'ottica di *lifelong learning*.

La formazione, infatti, prima di base e poi continua, ricopre un ruolo centrale all'interno di un contesto sociale in perenne mutamento, che rende necessario un costante lavoro di apprendimento individuale e collettivo in cui dare spazio ad un «possibile emergente», inteso come sguardo condiviso sul cambiamento (Pellegrino, 2019, p. 177).

Non solo il lavoro sociale contemporaneo è parte di uno scenario complesso che integra le relazioni tra livelli micro, meso e macro e tra dimensioni differenti del vivere umano; anche gli stessi professionisti crescono, cambiano, si evolvono attraverso l'esperienza, la formazione e il confronto, in un processo di crescita professionale e personale insieme.

La formazione non può quindi essere statica: non si tratta tanto di una questione (pur presente) legata all'inefficacia di conoscenze che, con il tempo, rischiano di diventare obsolete, ma si tratta soprattutto di una sempre più diffusa consapevolezza che i ruoli e i compiti professionali mutano insieme al mutamento delle dinamiche sociali e culturali. Il riconoscimento

¹ Il capitolo è frutto di un lavoro condiviso, tuttavia a Chiara Pattaro vanno attribuiti i paragrafi 1; 2; 2.2, a Luisa De Paoli i paragrafi 3; 3.1; 3.2 e a Simone Visentin il paragrafo 2.1. Le conclusioni sono responsabilità comune.

dell'importanza di alcuni aspetti delle competenze socio-emotive – in particolare per quanto riguarda le emozioni, ma non solo – ne è un esempio che chiede oggi, forse ancor più che in passato, un forte investimento.

La competenza che deriva dal rapporto tra formazione e riflessività presuppone quindi una continua messa in discussione da parte dell'assistente sociale del proprio operato e del proprio sapere, ripensando contemporaneamente sé stesso (Sicora, 2005).

La prospettiva del *lifelong learning* contempla allora sia percorsi di formazione continua strettamente intesi, sia spazi meno formali che possono presentare una valenza anche formativa. Si tratta di riconoscere l'apprendimento come fatto permanente, che si attiva cioè sia in presenza di un percorso di formazione strutturato, ma anche in ogni sfera della vita sociale e come auto-apprendimento e possiede dimensioni sia esplicite sia tacite all'interno dell'educazione formalizzata (Colombo, 2014).

In questa prospettiva diventano fondamentali, anche dal punto di vista deontologico, i percorsi di formazione continua rivolti agli assistenti sociali.

Il *Codice deontologico degli assistenti sociali*, nel Preambolo evidenzia infatti che «L'assistente sociale è tenuto a migliorare sistematicamente le proprie conoscenze e capacità attraverso processi di costante dibattito, formazione e auto-riflessione, per garantire il corretto esercizio della professione» (CNOAS, 2020, p. 7). E al Titolo III, articolo 24, sostiene che «L'assistente sociale è tenuto alla propria formazione continua al fine di garantire prestazioni qualificate, adeguate al progresso teorico, scientifico, culturale, metodologico e tecnologico. A tal fine, contribuisce alla ricerca, alla divulgazione della propria esperienza, anche fornendo elementi per la definizione di evidenze scientifiche. Il professionista si adopera, inoltre, affinché si sviluppi la cultura della supervisione professionale» (*ibidem*, p. 13), istituendo la formazione stessa come obbligo deontologico (*ibidem*, articolo 25). Inoltre, al Titolo VII, Capo II – Esercizio della professione in ruoli dirigenziali, apicali o di coordinamento – individua per il professionista che rivesta ruoli dirigenziali, apicali o di coordinamento riferiti da altri assistenti sociali il dovere di operare per «favorire le condizioni organizzative per l'applicazione delle norme deontologiche, per la formazione continua e per lo sviluppo di percorsi di supervisione professionale» (*ibidem*, p. 20).

Come abbiamo avuto modo di vedere, le competenze relazionali e comunicative sono una delle pietre miliari della pratica di servizio sociale (Koprowska, 2020) e contribuiscono al miglioramento degli interventi con le persone che vi accedono. Gli studi in merito suggeriscono che, sebbene siano in

parte legate a disposizioni individuali, esse possono essere insegnate ed apprese attraverso metodologie didattiche diversificate (Pozo-Rico *et al.*, 2018).

C'è tuttavia ancora poca chiarezza sui presupposti teorici sottostanti le modalità del loro insegnamento e apprendimento e il tema stesso, per la sua complessità e per le sue diverse sfaccettature, è difficile da identificare in modo uniforme all'interno della letteratura (Reith-Hall e Montgomery, 2023): si fa infatti riferimento all'insieme dei temi generali trattati nella nostra ricerca, ossia un'ampia gamma di aspetti che integrano conoscenze, valori e competenze, legati non solo ai processi di comunicazione in senso stretto, ma anche alla comprensione dei più ampi problemi contestuali in cui si sviluppa la relazione di aiuto di servizio sociale. Nonostante questi limiti, i risultati che provengono da una recente revisione delle ricerche empiriche sul tema (Reith-Hall e Montgomery, 2022; 2023) rivolte soprattutto alla formazione sulle abilità comunicative e sull'empatia per gli studenti di servizio sociale, suggeriscono che tale formazione presenta una certa utilità, con un effetto sul loro sviluppo e sul loro miglioramento, soprattutto se l'opportunità di sperimentarle viene fornita all'interno di un ambiente sicuro e supportivo, attraverso giochi di ruolo e/o simulazioni accompagnati da *feedback* e riflessioni.

Sullo sviluppo e l'implementazione di queste abilità nel corso della vita professionale non incide tuttavia solo la formazione continua in senso stretto, ma anche una serie di altre modalità di apprendimento nell'ottica più ampia del *lifelong learning*.

Si rivela a questo proposito prezioso anche l'apprendimento tra pari in percorsi di riflessività condivisa attraverso il gruppo. Il processo di aiuto reciproco che si verifica nel lavoro di gruppo ha luogo tramite la condivisione di esperienze e bisogni tra i partecipanti, che permettono loro di rivivere e riapprendere dalle esperienze proprie e dei compagni, con un esito positivo in termini di maggiore consapevolezza e senso di sicurezza (Cabiati, 2021). Si conosce ancora poco sull'utilizzo di veri e propri gruppi di sostegno reciproco per gli assistenti sociali, poiché gli operatori di solito li conducono piuttosto che parteciparvi. La letteratura mostra infatti come questi gruppi siano molto rari; tuttavia le poche esperienze fino ad ora implementate (si veda a questo proposito Cabiati, 2021) evidenziano che i professionisti che vi partecipano possono trarne beneficio in termini di sostegno emotivo e condivisione di preoccupazioni, dilemmi etici e buone prassi.

Nell'ottica del *lifelong learning* sono fondamentali anche altre attività, che si collocano, in un certo senso, tra la formazione strettamente intesa e lo strumento professionale. Ne sono un esempio esperienze di pratica riflessiva

svolte senza l'ausilio di una figura *super partes* incaricata di guidare il processo, come l'intervisione e l'altervisione.

L'intervisione è un'attività di reciproco sostegno informale tra pari nella prospettiva di un mutuo supporto auto-organizzato e autogestito, che mira alla condivisione degli elementi di problematicità identitaria e operativa, ma anche emotiva, che si propongono ai professionisti.

«Presuppone la presenza di condizioni di contesto in grado di alimentare un confronto aperto e produttivo basato sull'ascolto empatico, sulla disponibilità alla narrazione e alla discussione del vissuto personale, sulla capacità di una espressione di giudizio aperta ma non giudicante, su un lavoro di rielaborazione comune dei saperi della professione. L'intervisione appare dunque come una modalità di "auto-mutua riflessività inter pares" per la quale non risultano necessarie procedure di codificazione o di riconoscimento formale» (Burgalassi e Tilli, 2018, p. 112).

Anche l'altervisione è una modalità di supervisione tra pari che può essere ricondotta nella stessa prospettiva dell'auto-mutua riflessività, caratterizzata però da una strutturazione formale delle attività (*ibidem*). Si tratta di un metodo volto a facilitare l'acquisizione di capacità per riconoscere e condividere il sapere già presente e ulteriormente acquisibile e a promuovere l'attenzione riflessiva sui pensieri che guidano le scelte e le azioni professionali. Questo spazio di riflessività intra-professionale consente inoltre di rigenerare i fondamenti dell'identità e del ruolo e di implementare il senso di appartenenza alla comunità professionale (Gui, 2018).

Infine, vero e proprio strumento professionale per la riflessione sul proprio operato e per l'apprendimento, anche in relazione alle competenze comunicative, relazionali ed emotive, è la supervisione professionale (che, data la sua estrema rilevanza, sarà oggetto specifico della seconda parte del capitolo). Essa può costituire sostegno per il professionista (*supportive supervision*), accompagnandolo in un processo riflessivo su valori, emozioni e tecniche dell'essere e dell'agire professionale (Allegrì, 1997; 2013; Burgalassi e Tilli, 2018). A determinate condizioni essa può configurarsi anche come supervisione educativa (*educational supervision*), volta ad attivare «un processo riflessivo centrato sul sapere operativo dell'assistente sociale (conoscenze, competenze, abilità) e funzionale al miglioramento dei contenuti concreti della sua azione. [...] la sua peculiarità si colloca nell'essere comunque un'attività di natura riflessiva e non addestrativa. [...] La supervisione educativa viene prevalentemente effettuata a favore di un gruppo e, se risponde a determinate condizioni, può anche configurarsi come una particolare modalità di realizzazione di quella formazione continua che caratterizza

in modo sostanziale il profilo dell'assistente sociale» (Burgalassi e Tilli, 2018, p. 108).

A partire da tutte queste premesse, in questo capitolo verranno presentate le risposte alle domande dell'intervista relative alla formazione sul tema delle competenze comunicative, relazionali ed emotive² e il punto di vista delle intervistate sulla supervisione come strumento per la loro gestione e implementazione.

2. Opinioni e prospettive sulla formazione continua

In linea con quanto evidenziato nel paragrafo precedente, tra le nostre intervistate emerge, in linea generale, un ampio accordo sul valore e sull'utilità della formazione continua come strumento per migliorare le capacità di agire attraverso una comprensione più profonda del proprio lavoro e di sé stesse (Schön, 1999; Sicora, 2005).

... penso che ogni corso, ogni momento di condivisione, di confronto e di analisi di questo tipo sia utile, molto utile, anche per lavorare delle cose che magari durante il lavoro non elabori, restano lì e poi in qualche modo escono (Int. 11, donna, età fino a 35 anni, Comune, settore trasversale).

Si tratta di riflessioni che si avvicinano all'idea di una formazione costruttiva, con un forte interesse per il "non cognitivo" – che copre quindi anche dimensioni legate alle *socio-emotional skills*. Emerge inoltre tra le righe l'idea di una formazione *flourishing* (Maccarini, 2014), volta cioè ad incrementare la capacità di essere resilienti alle dinamiche sociali e personali e ad agire anche rispetto alla cura di sé e al benessere del professionista.

2.1. La formazione fruita

Più della metà delle intervistate dichiara di aver partecipato a corsi di formazione continua sulle competenze comunicative, relazionali e sull'aspetto emotivo e, tra coloro che non vi hanno partecipato, la larga maggioranza ritiene sarebbe utile e di interesse per loro farlo.

² Ci riferisce qui alle risposte alle domande: "Ha partecipato a corsi di formazione continua sulle competenze comunicative, relazionali e sull'aspetto emotivo?"; "Ritiene le siano stati utili?"; "Le piacerebbe frequentare qualche altro corso su questi temi in particolare?"; "Se non li ha frequentati, ritiene Le sarebbe utile frequentare qualche corso su questi temi in particolare?"; "Se dovesse immaginare il corso ideale su questi temi, come lo vedrebbe?".

I corsi più fruiti sono in assoluto (in 19 casi) quelli relativi alla gestione delle emozioni, anche grazie ad un evento formativo organizzato dall'Ordine degli assistenti sociali del Veneto che ha suscitato particolare interesse ed apprezzamento tra le partecipanti. Sono stati segnalati poi corsi sulla comunicazione efficace e sulla gestione della relazione (in 7 casi) ed esperienze di altervisione (2), oltre a tematiche non direttamente riconducibili alle competenze socio-emotive, ma che hanno affrontato l'argomento tra gli aspetti del percorso.

Dai racconti delle intervistate emerge come solo pochissimi di questi corsi fossero stati organizzati dall'ente presso cui operano e, fatta eccezione per il corso specifico sulle emozioni organizzato dall'Ordine professionale, queste occasioni sono state ricercate e seguite dalle assistenti sociali prevalentemente in autonomia, per un interesse personale. Si tratta quindi di una ulteriore conferma di quanto emerso nei capitoli precedenti (ed anche in altre ricerche), ovvero uno scarso investimento da parte delle organizzazioni rispetto a questi temi e alle relative competenze, che non sembrano essere quindi considerate come un patrimonio e repertorio di azione collettivo, ma piuttosto come una responsabilità attribuita al singolo operatore (Bellè *et al.*, 2014; Pattaro e Zannoni, 2021).

L'utilità di questi corsi è invece quasi unanimemente riconosciuta da coloro che, tra le intervistate, hanno preso parte alla formazione su questi temi, per ragioni diverse e interconnesse.

In prima battuta è emersa l'utilità legata alla dimensione di gruppo con la quale queste attività formative sono state svolte. Si tratta, come affermano molte delle assistenti sociali, di dare voce alle esperienze quotidiane all'interno delle comunità professionali, condividendo riflessioni, saperi e anche preoccupazioni e mettendo in discussione i propri presupposti, riuscendo così ad osservare le situazioni da prospettive diverse (Asano, 2019).

Sono utili, sono stati utili! Bisognerebbe fare di più, però sono utili, sì, sono utili. E poi danno sempre una dimensione, come dire, del sentirsi parte di una comunità, perché ti confronti con altri che, anche se non sono nello stesso settore, hanno gli stessi pensieri, le stesse paure, vivono le stesse emozioni e quindi creano intanto quella vicinanza anche professionale importante. E sono utili perché sono degli spazi che altrimenti non abbiamo (Int. 3, donna, età da 36 a 45 anni, Comune, settore minori).

Sì, davvero! Ma anche perché ti rendi conto che proprio sei tutti sulla stessa barca... (Int. 13, donna, età da 36 a 45 anni, servizio specialistico, settore trasversale).

Stare in gruppo consente quindi di agire sul piano della trasmissione del sapere, del confronto sulle pratiche e della possibile attivazione di strategie di *coping*. Anche nei gruppi di lavoro di assistenti sociali ci si può quindi riferire all'ipotesi che «le modalità più efficaci per trasmettere le conoscenze tacite si determinino attraverso i processi di interazione sociale, che si manifestano all'interno di una comunità di professionisti [in una esperienza che è] – per così dire – modaliizzata nelle cosiddette “comunità di pratiche”» (Alessandrini, 2008, p. 197).

La dimensione di gruppo si lega anche all'utilità della formazione su questi argomenti per la propria crescita personale: prendersi cura di sé e lavorare sulla propria consapevolezza significa non solo investire sul proprio benessere personale e professionale, ma consente altresì, contemporaneamente, di affinare i propri strumenti professionali e di offrire uno spazio di cura autentico alla persona che si rivolge ai servizi.

... per la mia formazione personale, anche per permettere a me di avere degli strumenti per tradurre anche a me stessa il lavoro in modo di essere rispetto alla professione anche. Non solo verso me stessa però: se tu ti conosci meglio, hai più strumenti (Int. 43, donna, età oltre i 55 anni, RSA, settore anziani).

Legato a questo tema emerge anche la necessità, poi, di un lavoro individuale, parallelo, ma anche successivo alla formazione per fare davvero proprie le competenze acquisite. A questo proposito le evidenze empiriche supportano infatti il valore dell'apprendimento esperienziale nella *social work education* non solo per lo sviluppo immediato delle competenze, ma anche per il loro sviluppo futuro attraverso la pratica e la riflessione (Banach *et al.*, 2020). Uno sviluppo che deve poi incontrare l'impegno e la volontà dei singoli professionisti, come ben sottolinea, in una dimensione autocritica, questo intervistato:

... credo che sia stato utile per far girare le emozioni [...] è stato molto utile per far girare le emozioni, che sono state delle emozioni anche molto forti [...] Abbiamo avuto modo di scontrarci, però ci ha permesso poi di arrivare a un materiale condiviso. È stato utile. [...] è un bellissimo documento, ma se non lo metti in pratica non ti serve. E noi siamo abilissimi a trovare mille modi per parlare di buone prassi quando vogliamo, quindi sicuramente è stato utile, ma non è risolutivo (Int. 12, uomo, età da 46 a 55 anni, Comune, settore minori).

Le narrazioni evidenziano quindi una grande apertura e un profondo interesse verso percorsi di formazione continua su questi temi. Sono pochissime (due sole nel totale) le non interessate, che ammettono peraltro alcune resistenze personali nei confronti dell'argomento.

... non so, io faccio un po' fatica nelle cose tanto astratte [...] non so, non saprei più che altro cosa aspettarmi [...] mi mette terribilmente a disagio fare scenette, cose di questo genere. Quindi no, non so se parteciperei, però, dall'altra parte, credo che sia già importante trovare un modo per mettersi in discussione (Int. 7, età fino a 35 anni, privato sociale, settore adulti).

2.2. *Aspettative e prospettive*

Le ricerche che, soprattutto in ambito internazionale, hanno indagato le opinioni degli assistenti sociali sulla formazione continua hanno sottolineato la necessità che essa si basi su una stretta interconnessione con l'esperienza lavorativa, proponga opportunità di riflessione (Asano, 2019) e preveda metodi di apprendimento accessibili e sostenibili, tra i quali anche quelli virtuali *online*, che si sono particolarmente ampliati in seguito all'emergenza sanitaria da Covid-19 (de Baggis *et al.*, 2021).

Le modalità formative sulle competenze comunicative, relazionali ed emotive includono un'ampia gamma di componenti affettive, cognitive e comportamentali attraverso le quali i partecipanti possono sperimentare varie attività: dopo un primo momento frontale, che comprende un approfondimento teorico, le competenze vengono generalmente sperimentate, utilizzando giochi di ruolo tra pari e simulazioni (Koprowska, 2003). I tutor e i colleghi possono anche fungere da esempio per mettere in atto tecniche e modalità diverse. Viene incoraggiata la riflessione critica, che facilita la consapevolezza. Inoltre, i *feedback* sono una componente importante nell'aiutare i partecipanti a sviluppare una comprensione dei loro punti di forza e delle aree da sviluppare (Reith-Hall e Montgomery, 2023).

È tuttavia ancora difficile identificare un quadro teorico univoco e coerente per l'apprendimento e l'insegnamento di queste competenze (Trevithick *et al.*, 2004). Tra i paradigmi teorici prevalenti vengono spesso citati, in una modalità che non si esclude a vicenda, il concetto di pratica riflessiva di Shön e l'apprendimento esperienziale di Kolb (Reith-Hall e Montgomery, 2023).

La pratica riflessiva di Shön si basa sulla concezione della *reflection in action* (riflessione nel corso dell'azione – che si riferisce alla riflessione del professionista quando affronta il singolo caso) e della *reflection on action*

(riflessione sull'azione – che il professionista può fare a posteriori sul suo operato) (Schön, 1983) e sull'importanza del *learning by doing* (Schön, 1987, p. 17).

Il modello di apprendimento esperienziale proposto da Kolb (1984) postula che l'apprendimento si crei trasformando le esperienze in conoscenza e si basa su quattro elementi, collegati tra loro in modo ciclico: l'esperienza concreta (sperimentare personalmente svolgendo un compito o risolvendo un problema); l'osservazione riflessiva (osservare, riflettere e interpretare le sensazioni e i comportamenti emersi durante l'esperienza); la concettualizzazione astratta (produrre e schematizzare, grazie alle proprie competenze ed esperienze, concetti generali applicabili in altri contesti, enfatizzando la logica e la generalizzazione); la sperimentazione attiva (utilizzare le teorie e i modelli individuati nella concettualizzazione astratta per affrontare situazioni nuove e risolvere problemi pratici).

A questi, si potrebbe aggiungere la prospettiva del *transformative learning* di Mezirow (2016) che, in stretta continuità con i due paradigmi teorici sopra citati, dà essa stessa valore alla riflessione sulle pratiche professionali come dispositivo per generare nuovo apprendimento sulle pratiche stesse. In particolare, a partire dal concetto di “dilemma disorientante”, Mezirow sottolinea l'importanza del momento in cui la persona, proprio in virtù dell'esperienza formativa critico-riflessiva, si trova a rimettere in discussione la propria *frame of references* (Mezirow, 2003): ripensa i propri valori di riferimento, problematizza le rappresentazioni sociali sui temi che sono oggetto del proprio lavoro; riconsidera il proprio ruolo professionale e quello delle persone che segue nelle pratiche d'aiuto.

Alla domanda che chiedeva loro di immaginare il corso ideale nell'ambito delle competenze comunicative, relazionali ed emotive, le risposte delle intervistate sono andate chiaramente – pur non richiamandola in maniera strutturata e consapevole – in questa direzione teorica, facendo riferimento a modalità di apprendimento esperienziale, che utilizzino soprattutto tecniche laboratoriali e giochi di ruolo per affrontare, *in primis*, l'elaborazione degli aspetti emotivi della professione.

È una domanda molto interessante (ride). Vorrei che fosse fatto... non più sul caso, come risolverlo, ma su come affrontare la nostra ansia, la nostra preoccupazione, oppure il disagio o quello che noi sentiamo emotivamente... la nostra emotività. [...] mi viene da dire a gruppi... perché, poi, quello che sento io può essere che tutte le altre l'abbiano già vissuto. Quali sono i sentimenti? L'ansia, la paura, la gioia, l'emotività, la preoccupazione, il senso di inadeguatezza, il senso di potere, insomma ce ne sono tante di questioni (Int. 29, donna, età da 46 a 55 anni, servizio specialistico, settore adulti).

... gestito come laboratorio con piccoli gruppi, secondo me, è una modalità che può funzionare. In laboratori più piccoli, che poi possono anche cambiare se un piccolo gruppo non deve essere sempre lo stesso, però con interazione abbastanza di persona e piccoli gruppi con un obiettivo minimo standard del corso, una procedura ben definita (Int. 5, uomo, età da 46 a 55 anni, servizio specialistico, settore adulti).

Lo farei con una parte sicuramente teorica, ma poi di tipo laboratoriale, con una serie di sollecitazioni e tecniche che aiutano le persone a fermarsi sulle proprie emozioni, per poi passare a lavorare su quelle degli altri, ecco. Però sì, pensando a delle occasioni in cui poi il professionista si può portare via delle cose, delle tecniche che può mettere in atto nel proprio lavoro. [...] Quindi penso a dei laboratori. Non quelle cose sbrodolose che piangiamo tutti insieme appassionatamente, che poi non serve niente a nessuno, però piccole cose che vanno in profondità, ma che poi lascino anche gli operatori dei piccoli strumenti da poter usare anche in modo molto pratico con le persone (Int. 16, donna, età da 46 a 55 anni, servizio specialistico, settore minori).

Oltre alle esperienze laboratoriali – che richiamano l'utilità della dimensione di gruppo, di cui si è parlato – anche i giochi di ruolo, nominati da alcune delle intervistate (soprattutto le più giovani) sono uno strumento didattico fondamentale nel lavoro sociale all'interno della cornice dell'apprendimento esperienziale (Banach, 2020). La letteratura ne discute a questo proposito vari utilizzi, che evidenziano come questa modalità offra ai partecipanti l'opportunità di esercitare le competenze in modo più approfondito, sperimentando interazioni sociali complesse legate alle richieste e alle criticità del lavoro sociale, permettendo di integrare teoria e pratica, agendo sulla sperimentazione dell'empatia e migliorando i processi decisionali (Moss, 2000; Hunger, 2013). I giochi di ruolo permettono inoltre di affrontare e di riflettere in uno spazio sicuro sui propri atteggiamenti, pregiudizi e sentimenti in relazione all'ambito professionale (Banach, 2020).

... un *role playing*, una visione di film e commento, cioè delle modalità che ti attivano, che ti coinvolgono in prima persona, che ti richiedono di metterti in gioco [...] combinerai le modalità creative, laboratoriali, esperienziali... (Int. 30, donna, età fino a 35 anni, Comune, settore adulti).

Quindi magari delle attività proprio, o un *role playing*, o attività dove l'operatore può effettivamente esprimersi (Int. 40, donna, età fino a 35 anni, Comune, settore trasversale).

Come emerge anche in altre ricerche (si vedano a questo proposito Cabati, 2017; Pattaro 2018), molte tra le intervistate auspicano una formazione

intesa come occasione di crescita non solo professionale ma anche personale, volta a rafforzare le competenze strategiche rispetto alle sfide che il ruolo professionale richiede agli assistenti sociali nel corso della loro vita e nei loro diversi contesti di azione, potenziando le proprie risorse cognitive, relazionali ed emotive.

... mi piacerebbe un corso che lavorasse sulle emozioni [...] che possa proporre un percorso che aiutasse, insomma, a mettersi in ascolto delle proprie emozioni: capire come ascoltare, capire come lavorarci per capire quanto incidono poi sul nostro equilibrio, cioè quanto siano importanti le emozioni che proviamo nel lavoro che facciamo e quanto sia alto il rischio che per tutelare il nostro equilibrio ci anestetizziamo dalle emozioni (Int. 1, uomo, età da 46 a 55 anni, Comune, settore minori).

... anche noi, cioè, attraversiamo delle fasi di vita, non è che siamo lì tutta la carriera statica e ferma in un determinato momento. [...] tenendo conto del percorso, del ciclo vitale di una persona, ci sono i momenti critici, che quando cozzano con i momenti critici degli altri sono più difficili. Però tutto questo, secondo me, ha a che fare, appunto, sempre con la consapevolezza. Perché noi chiediamo la consapevolezza degli utenti. Cioè, il processo di consapevolezza lo consideriamo, nel percorso metodologico, uno dei momenti fondamentali del processo di aiuto. E la nostra consapevolezza dov'è? Cioè, ma questo lo dico in modo assolutamente positivo. Nel senso che, come noi chiediamo alle persone di essere consapevoli di loro, noi abbiamo il dovere di essere consapevoli di noi. [...] Però, rispetto a quel momento, avere degli strumenti che ti dicano, che ti insegnino a percepire il disagio. Io credo che noi abbiamo la percezione, o dovremmo avere la percezione, che in quella situazione non siamo a nostro agio. E dovremmo avere la consapevolezza che il disagio ci comunica una criticità dentro di noi. E dovremmo poter avere la possibilità di riflettere e di domandarci quale è il disagio. E di dividerlo con gli altri, perché noi non siamo mosche bianche e ce l'abbiamo tutti questo disagio, secondo me...almeno nella maggior parte dei casi. E quindi, ecco, questo secondo me potrebbe essere un buon sistema (Int. 24, donna, età oltre i 55 anni, Comune, settore trasversale).

Emerge altresì il tema della fatica personale ed emotiva che questi corsi implicano e l'importanza di poter attuare le attività esperienziali in un ambiente di apprendimento caratterizzato da fiducia e senso di sicurezza (Reith-Hall e Montgomery, 2023).

Però bisognerebbe un po' pensare che potresti fare un corso, magari di gruppo, forse circoscritto all'ambito dove già lavori, dove sei un gruppo di attori sociali che hai già fiducia, che hai già un certo rapporto...dove conosci già le situazioni e che ti permette di andare a fondo. Perché poi io, sempre,

un po', con gli altri, dico: "magari, sai, mi giudica". Cioè, non è facile, insomma, anche con chi magari non conosci [...] Poi uno può anche far fatica: sono argomenti molto individuali, personali, non è che uno si esprime con tutti su questi temi qua, magari gli crea imbarazzo (Int. 29, donna, età da 46 a 55 anni, servizio specialistico, settore adulti).

Un'altra categoria che è possibile ricavare dalle risposte ha a che fare con il rapporto teoria-pratica. Nei contesti formativi (intra ed extra universitari), le rappresentazioni di questo rapporto sono molteplici (Cabiati, 2022). È possibile immaginare agli estremi una rappresentazione polarizzante (che vede teoria e pratica come poli di natura contrapposta), oppure conflittuale, che le vede come elementi in tensione; all'estremo opposto sta invece una rappresentazione simbiotica di teoria e pratica come un tutt'uno. Come evidenzia Cabiati (2022, p. 670), ciascuna di queste rappresentazioni mostra delle criticità, perché «teoria e pratica sono due componenti distinte ma non separate, con confini che si toccano e che, a seconda della disciplina e dell'approccio, possono prevedere più o meno dialogo, compenetrazione, tensione, distanza o reciproco potenziamento».

Quando si parla di apprendimento esperienziale è necessario quindi fare attenzione a non scivolare nell'assunzione acritica secondo cui, «l'esperienza è la cosa migliore» (Trevithick *et al.*, 2004, p. 24) e riflettere attentamente sulle teorie sottostanti i diversi approcci all'insegnamento di queste competenze.

Le risposte della maggioranza delle nostre intervistate non sembrano abbracciare assunzioni acritiche.

Solo una parte assolutamente minoritaria si ferma ad affermazioni quali: «il nostro lavoro è pratico, non è teorico» (Int. 27, donna, età da 36 a 45 anni, Comune, settore trasversale), mettendo in luce posizioni che ancorano il lavoro sociale alla sola dimensione dell'esperienza e ancora faticano a riconoscersi in una professionalità basata su solide basi teorico metodologiche e su un approccio scientifico. Si tratta di posizioni certamente meno presenti rispetto al passato (e, nel caso delle nostre intervistate, molto marginali), che confermano tuttavia la permanenza di una lacuna che stenta a scomparire del tutto (Segatto, 2018).

Molte intervistate – soprattutto le più giovani e coloro che hanno proseguito nel percorso di studio magistrale – si focalizzano invece sulla necessaria circolarità e reciprocità tra teoria e pratica per una formazione efficace (Cabiati, 2022).

Secondo me è sempre positivo combinare una parte di conoscenza teorica a una parte di mettersi in gioco... (Int. 30, donna, età fino a 35 anni, Comune, settore adulti).

Allora, vedrei sicuramente [un corso] un po' teorico, perché io penso sia sempre interessante. Quindi sicuramente una parte teorica e anche...di condivisione, non so come dire, in cui magari qualcuno ti riporta, un professionista assistente sociale, ti riporta un po' la sua esperienza. Quindi secondo me la condivisione su questi temi è molto utile, perché ti aiuta a fare agganci con cose che hai vissuto tu. E poi, sì, sarebbe bello anche una parte pratica per quanto possa essere possibile (Int. 34, donna, età fino a 35 anni, Comune, settore minori).

... magari una prima parte che richiami dei concetti teorici e magari collegati alla professione, quindi rispetto al codice deontologico, rispetto ai principi, insomma, nostri. E poi una parte però operativa, perché se ci si ferma solo sul teorico si fa anche più fatica ad assimilare. Quando invece ci si mette in gioco concretamente, le cose si diventano meglio (Int. 40, donna, età fino a 35 anni, Comune, settore trasversale).

Infine, emerge, se pure a margine, una certa consapevolezza che anche la partecipazione a percorsi di ricerca e alla riflessione che questi consentono di mettere in atto può essere utile per migliorare l'azione professionale (Pattaro e Segatto, 2021) anche nell'ambito delle competenze comunicative, relazionali ed emotive.

Sì, sì, sì, lo riterrei utile, sì! Anche dopo questa intervista, ci sto pensando adesso, effettivamente, sì, non si fa abbastanza, non se ne parla abbastanza. Quindi, qualora vedessi un corso di formazione con dei temi come quelli che abbiamo affrontato oggi, penso che sarei molto interessata a partecipare (Int. 26, donna, età fino a 35 anni, privato sociale, settore adulti).

3. Il ruolo della supervisione professionale

In questo capitolo finale sulle prospettive nei confronti degli strumenti che consentono di approfondire e migliorare le competenze comunicative relazionali ed emotive degli assistenti sociali si è deciso di dedicare una parte specifica al ruolo che le intervistate hanno attribuito alla supervisione professionale. Sebbene non fosse prevista, all'interno della traccia di intervista, una domanda diretta in questo senso³, esso è emerso ripetutamente in modo spontaneo nelle categorie di risposta relative ad altri temi, come è stato evidenziato anche nel corso dei capitoli precedenti. La supervisione si configura

³ Sul tema della supervisione professionale la traccia di intervista contemplava le seguenti domande, più generali: “*La Sua organizzazione prevede percorsi di supervisione per gli operatori?*”; “*Sto seguendo qualche corso sulla supervisione tra quelli che si stanno attivando sul PNRR?*”.

infatti, trasversalmente, come strumento utile ad accompagnare percorsi di rielaborazione e gestione delle emozioni e come desiderio rispetto a ciò che l'organizzazione dovrebbe mettere a disposizione dei professionisti, oltre che come strumento citato per incrementare percorsi di riflessività degli assistenti sociali.

La supervisione si può definire così come una possibilità concreta e necessaria per poter costruire un meta contesto di pensiero sull'intervento professionale, «uno spazio e un tempo di sospensione, dove ritrovare, attraverso una riflessione guidata da un esperto, una distanza equilibrata dall'azione, per analizzare con lucidità affettiva tanto la dimensione emotiva quanto la dimensione metodologica dell'intervento, per ricollocarla in una dimensione corretta, con spirito critico e di ricerca» (Allegrì, 1997, p. 35). A differenza delle pratiche riflessive messe in atto nell'operatività quotidiana, essa è quindi un'attività strutturata e sistemica, che si colloca nell'ambito di un progetto formalizzato e finalizzato a obiettivi di crescita professionale (Tilli e D'Ariano, 2021) attraverso «un intervento esterno in grado di orientare l'assistente sociale in un percorso di approfondimento o di riconsiderazione (dal punto di vista deontologico, tecnico, metodologico) dei presupposti e dei contenuti del suo essere e del suo agire» (Burgalassi e Tilli, 2018, p. 106).

Si tratta quindi di un vero e proprio spazio di consapevolezza del proprio ruolo e della propria responsabilità, volto a rifocalizzare il contesto lavorativo e le potenzialità del proprio sé. È uno strumento che aiuta il professionista a riflettere e comprendere anche le dinamiche relazionali con la persona, con il servizio e con la rete dei servizi ad essi connessi e a rafforzare meccanismi personali di autostima e di gestione delle proprie emozioni e sentimenti (Cesaroni *et al.*, 2000).

3.1. La supervisione come mancanza e come speranza

Emerge dalla testimonianza delle intervistate come siano pochissime le assistenti sociali che operano all'interno dei Comuni ad aver potuto usufruire in passato di percorsi di supervisione professionale. Ciò a conferma del fatto che, fino alla “rivoluzione” operata con il Piano nazionale degli interventi e dei servizi sociali 2021-2023, nei Livelli Essenziali delle Prestazioni Sociali – LEPS, si è trattato di un intervento molto circoscritto nel sistema dei servizi italiano (Burgalassi e Tilli, 2018), con una diffusione a carattere strutturato piuttosto modesta.

[Domanda: La sua organizzazione ha percorsi di supervisione per gli operatori?]

Assolutamente no. Ma faccio io una domanda: “Hai trovato qualcuno che ti ha detto di sì?” (Int. 27, donna, età da 36 a 45 anni, Comune, settore trasversale).

(Solo) un po’ meno critica a questo proposito appare la situazione in alcuni servizi specialistici delle aziende ULSS, sebbene anche in questo caso le risposte non siano sempre uniformi; lo stesso vale per le assistenti sociali che operano all’interno delle RSA e nel privato sociale.

All’interno di questo quadro, non stupisce allora che il senso e gli obiettivi della supervisione emergano in prima battuta sia come “mancanza”, sia come “speranza” di avere a disposizione un intervento di accompagnamento in un processo di riflessione critica sugli aspetti metodologici, relazionali, emotivi e organizzativi che presiedono all’appropriatezza dell’essere e dell’agire professionale nel lavoro quotidiano (Allegri, 1997; 2013).

... favorirei dei percorsi di supervisione strutturali, quindi a cadenza fissa, a prescindere dalla contingenza. Quindi con una regolarità. Per permettere di non lavorare solamente nell’emergenza magari del vissuto che accade nella settimana precisa, ma di andare a strutturare sempre di più delle competenze relazionali, comunicative (Int. 9, donna, età fino a 35 anni, servizio specialistico, settore adulti).

Proporrei delle formazioni, sicuramente, ma anche... un po’ la supervisione, perché è uno spazio comunque di non giudizio, di ascolto, uno spazio protetto (Int. 30, donna, età fino a 35 anni, Comune, settore adulti).

Tanta formazione e supervisione. Tanta, nel senso che, un po’ di più. Cioè, la stiamo facendo, però non è sufficiente (Int. 6, donna, età oltre 55 anni, servizio specialistico, settore minori).

Molte tra le intervistate dichiarano a questo proposito di aver da poco intrapreso o, soprattutto, di aspettare con entusiasmo i percorsi previsti attraverso i fondi del PNRR.

So che dovrebbero essere attivati. [...] Quindi auspico, insomma, che inizino (Int. 3, donna, età da 36 a 45 anni, Comune, settore minori).

...il fatto di avere la supervisione come assistenti sociali con i fondi del PNRR, adesso non so come verrà strutturata, però mi hanno accennato questa cosa e ho detto: “Che bello!” (Int. 6, donna, età oltre 55 anni, servizio specialistico, settore minori).

... noi siamo azienda ULSS per cui non entriamo nel programma del PNRR, perché viene attivato negli ambiti territoriali dai Comuni eccetera, per cui tanti fortunati saranno i Comuni. Poi vediamo se in qualche modo ci coinvolgeranno in queste iniziative (Int. 16, donna, età da 46 a 55 anni, servizio specialistico, settore minori).

La limitata diffusione della supervisione professionale condotta da assistenti sociali in Italia è stata in parte compensata, negli anni, da altri percorsi praticati in misura molto maggiore, per quanto informale, di riflessività condivisa, quali, ad esempio, l'intervisione e l'altervisione (Burgalassi e Tilli, 2018). Peraltro si va affermando l'idea che i servizi e gli operatori possano fruire di una più vasta gamma di tipologie di supervisione, formali e informali, messe in campo da una rete di diversi soggetti a supporto della professione (O'Donoghue, 2015; King *et al.*, 2017; O'Donoghue *et al.*, 2018).

A questo proposito, il *Codice Deontologico degli assistenti sociali* (CNOAS, 2020) ha fatto propria la necessità richiamare gli assistenti sociali alla pratica della supervisione e a questo proposito all'art. 16 afferma che «l'assistente sociale ricerca la collaborazione di altri colleghi o altri professionisti e percorsi di supervisione professionale ogni volta che lo valuti opportuno» (p. 12) e all'art. 24 che «il professionista si adopera, inoltre, affinché si sviluppi la cultura della supervisione professionale» (p. 13).

Come è stato evidenziato, a dispetto delle mancanze del passato, si è aperta tuttavia in questa fase storica una grande opportunità: il Piano Nazionale degli interventi e dei Servizi Sociali⁴ (Ministero del Lavoro, 2021) prevede infatti, da un lato, la supervisione come Livello Essenziale delle Prestazioni Sociali e, ancora più importante, ne prevede il finanziamento attraverso

⁴ Il Piano Nazionale degli interventi e dei Servizi Sociali 2021-2023 (Ministero del Lavoro, 2021, pp. 55-56) ricomponne, facendo riferimento alla letteratura nazionale e internazionale, una sintesi degli obiettivi della supervisione:

- rafforzamento della identità professionale individuale;
- elaborazione dei vissuti emotivi degli assistenti sociali e in generale degli operatori sociali;
- ristrutturazione degli strumenti relazionali e comunicativi;
- ridimensionamento della tendenza al fare e alla concretezza dei bisogni, sostenendo l'acquisizione o il consolidamento di competenze riflessive e auto riflessive;
- sostegno al desiderio e al bisogno di prospettive, nella direzione della valorizzazione delle competenze, anche di programmazione, della professione;
- dare spazio, attraverso l'esperienza di gruppo, alla riflessione condivisa;
- valorizzazione, attraverso la possibilità di raccontarsi, delle strategie adottate, delle buone pratiche messe in atto, delle capacità di *problem solving* utilizzate;
- orientamento dell'attività alla raccolta di dati e di stimoli, anche come base per future iniziative di sistematizzazione delle conoscenze e delle esperienze e ricerca.

fondi PNRR e FNPS, e dall'altro che essa sia un diritto-dovere per il professionista sociale. Si tratta di una innovazione assoluta nella storia del servizio sociale in Italia; una innovazione che potrebbe essere l'elemento di sblocco di quelle che gli assistenti sociali hanno presunto essere le principali fonti di resistenza da parte delle organizzazioni: i finanziamenti dedicati dovrebbero sopperire infatti alla strutturale carenza di risorse nei servizi sociali e sanitari e l'obbligatorietà dovrebbe sopperire alla eventuale scarsa sensibilità di responsabili e organizzazioni. Tuttavia, perché questo cambiamento epocale possa garantire la piena affermazione della pratica della supervisione, esso dovrà essere ricompreso nel più ampio percorso che la supervisione ha avuto nel tempo e nei diversi contesti culturali e prevedere finanziamenti costanti (non solo grazie al PNRR).

3.2. Gruppo di lavoro e supervisione

Torna anche nei discorsi relativi alla supervisione, così come è emerso riguardo alla formazione, l'importanza del gruppo, fatta salva la necessità, riconosciuta da alcune delle intervistate, di una supervisione anche individuale, che ponga particolare attenzione agli aspetti relativi all'esperienza emotiva e all'affettività, oltre che all'impatto che la relazione professionale ha sulla soggettività dell'operatore.

La supervisione individuale mette infatti in gioco le componenti socio-affettive, riducendo le difese dell'operatore e facilitando così la capacità di esprimere le difficoltà del proprio agire professionale – sia personali, sia eventualmente legate ad una scarsa conoscenza tecnico-professionale – in un rapporto esclusivo tra assistente sociale e supervisore. La supervisione individuale consente inoltre all'assistente sociale di poter esprimere eventuali conflitti con i responsabili o con i propri colleghi (Tilli e D'Ariano, 2021).

... il piccolo gruppo consente di confrontarsi, però non così in profondità secondo me, no? Mentre la supervisione *vis-à-vis* consente di arrivare a livelli di profondità maggiore [...] Cioè, se ho dei dubbi sulla gestione di un caso lo posso fare all'interno di un gruppo ristretto; se mi sento morire ogni volta che vedo una persona forse anche no, cioè mi serve una supervisione un po' diversa (Int. 24, donna, età oltre 55 anni, Comune, settore trasversale).

Nonostante il chiaro riconoscimento dell'importanza di percorsi individuali, è sulla modalità relativa alla supervisione di gruppo che si concentrano maggiormente le riflessioni delle assistenti sociali che hanno partecipato alla ricerca.

Utilizzando le lenti della prospettiva psico-sociale, il gruppo si può considerare come «il luogo di interazione tra i sistemi complessi dell'individuo e della società, il luogo di intersezione tra la persona che può identificarsi e individuarsi nelle relazioni con gli altri e il sociale, che assume la configurazione di organizzazione. Il gruppo si presenta come fenomeno sociale organizzato e “vivente”» (Quaglino *et al.*, 1992, p. 14). A differenza del gruppo non finalizzato ad un compito, il gruppo di lavoro è caratterizzato dall'interdipendenza tra i suoi membri e dalla reciprocità degli scambi che, attraverso le uguaglianze e le differenze, fa sì che il gruppo stesso arrivi alla sua maturazione, cioè all'integrazione, i cui vantaggi e costi sono distribuiti tra tutti i soggetti coinvolti (*ibidem*).

Gli assistenti sociali lavorano in genere da soli con i beneficiari degli interventi, ma spesso si confrontano in modo strutturato, attraverso *équipe* e supervisione, o informalmente, con i colleghi e con altri soggetti, sia formali che informali (Bertotti *et al.*, 2021). Nel confine tra autonomia e solitudine professionale, uno dei bisogni a cui la supervisione risponde è proprio «quello di sentirsi gruppo, di non sentirsi soli e di costruire a poco a poco, nella diversità, strumenti di lavoro comuni, analisi condivise di fenomeni emergenti, di costruzione di un nuovo ruolo professionale» (Casartelli, 2006, p. 15).

... il contesto secondo me del gruppo, dell'*équipe*, della supervisione è un buon contesto, che però magari non per tutti esiste [...] è tanto diverso lavorare in un servizio come questo, che lavorare, magari, in un Comune dove sei tu da sola (Int. 15, donna, età da 46 a 55 anni, servizio specialistico, settore minori).

La supervisione si configura inoltre, anche nelle parole delle nostre intervistate, come un luogo in cui, attraverso la valorizzazione di sé e del gruppo, si prende consapevolezza dei punti di forza e delle criticità del proprio lavoro (Filippini e Merlini, 2006); un'occasione di scambio e confronto tra colleghi accomunati da un medesimo linguaggio, che genera dinamiche di mutuo supporto sia sul piano operativo che emotivo (Panciroli, 2022).

Spesso la supervisione viene citata proprio in relazione agli spazi necessari per poter rielaborare il proprio vissuto emotivo, soprattutto per quanto riguarda il senso di sicurezza, la paura e la vulnerabilità (O'Donoghue *et al.*, 2018; Pattaro e Zannoni, 2021; Sicora, 2021), in un percorso che aiuta a sviluppare competenze personali oltre che professionali (Bradley e Höjer, 2009; Ioakimidis *et al.*, 2022).

... nei piccoli gruppi, secondo me, c'è più possibilità di tirare fuori le proprie emozioni e di, magari, aiutare e collaborare, all'elaborazione degli altri delle loro (Int. 5, uomo, età da 46 a 55 anni, servizio specialistico, settore adulti).

... creare degli spazi in cui è possibile condividere le proprie emozioni, chiarire magari delle situazioni di criticità o delle comprensioni agevola poi anche la comprensione successiva (Int. 22, donna, età da 36 a 45 anni, servizio specialistico, settore adulti).

[Si provano] emozioni anche forti, diciamo, e ti lavorano dentro, c'è poco da fare... quindi anche un lavoro di *debriefing* colgo che è sempre più importante e quindi anche un impegno anche di supervisione, di rielaborazione (Int. 41, donna, età oltre 55 anni, Comune, settore trasversale).

La supervisione può riguardare quindi sia il quadro di riferimento teorico-metodologico e gli aspetti operativi della professione, sia la qualità della vita e il senso di appartenenza al gruppo di lavoro, all'istituzione e, in senso più ampio, alla comunità professionale (Braidì e Cavicchioli 2006).

Il principio della "centralità della persona" ha, in questo caso, come oggetto non solo il beneficiario dell'intervento dell'assistente sociale, ma anche la centralità dell'operatore e del gruppo di lavoro – l'*équipe* – di cui fa parte, ovvero il corpo curante che interagisce con i soggetti a cui esso rivolge i propri sforzi all'interno di un *setting* organizzato (Braidì e Cavicchioli, 2006), contribuendo ad azioni di *care* che hanno una ricaduta sul proprio benessere, su quello delle organizzazioni e sulle persone, sulle famiglie e sulle comunità che sostengono (Folgheraiter, 2016).

Allora, io credo che potrebbe essere molto utile strutturare uno spazio di supervisione con...una mediazione da parte di un operatore esterno che permetta alle persone di condividere le emozioni. Non soltanto quelle che riguardano la relazione con gli utenti, ma anche quelle che riguardano il gruppo. Cioè, lavorare perché si crei una collaborazione in *équipe* che non sia solo strutturata attraverso dei protocolli o attraverso dei *flowchart* su come funziona il servizio, su cosa fa uno, su cosa fa l'altro...ma anche su quello che è l'emotività che sta nella comunicazione tra operatori. Perché a volte, anche nella mia esperienza, l'emotività di ognuno viene portata poi anche nella condivisione e può condizionare anche il modo in cui si riesce a collaborare. Quindi creare degli spazi in cui è possibile condividere le proprie emozioni, chiarire magari delle situazioni di criticità o delle incomprensioni agevola poi anche la comprensione successiva (Int. 22, donna, età da 36 a 45 anni, servizio specialistico, settore adulti).

4. Conclusioni

Le competenze comunicative, relazionali ed emotive sembrano essere unanimemente riconosciute dalle intervistate come centrali per il lavoro sociale. Si tratta di competenze che sono certamente parte dei tratti di personalità di ciascuna/o, ma che possono anche essere apprese con la pratica.

Se le assistenti sociali ne evidenziano chiaramente il valore e l'utilità, non sempre, tuttavia, a tali competenze viene attribuita la stessa importanza all'interno delle organizzazioni lavorative in cui esse operano. Tale criticità sembra emergere come fragilità dei sistemi che ruotano attorno al professionista in termini di non sufficiente investimento nella formazione continua orientata alla possibilità di sperimentare tecniche relazionali e comunicative (Karpētis, 2018), e di un riconoscimento ancora difficile del ruolo delle emozioni, in un paradosso che le vede parte della pratica professionale, ma non percepite come "professionali" dalle culture organizzative (O'Connor, 2020; Sicora, 2021).

Sebbene non vi siano ancora abbastanza studi per arrivare a conclusioni definitive, l'attuale *corpus* di ricerca indica che una modalità formativa che preveda l'acquisizione di conoscenze e la sperimentazione sotto forma di coinvolgimento nella pratica e nei processi riflessivi (attraverso giochi di ruolo o tramite la simulazione accompagnata da opportunità di osservazione e *feedback*) si è dimostrata efficace nel migliorarne l'apprendimento (Reith-Hall e Montgomery, 2023).

Oltre alla formazione, anche la supervisione professionale sostiene percorsi di apprendimento, a partire dalle esperienze in cui il professionista sperimenta saperi teorici e pratici, valorizzandone e rinforzandone le capacità e l'identità professionale (Cellini e Dellavalle, 2015). La supervisione rappresenta infatti un percorso in cui l'assistente sociale, all'interno di uno spazio protetto, può approfondire la dimensione del pensiero e interrogarsi circa le proprie azioni professionali, con un atteggiamento favorevole alla riflessione e alla ricerca di nuove possibilità e scenari. L'opportunità di approfondire e lavorare sulle proprie abilità relazionali e comunicative, in un *setting* non giudicante come quello della supervisione, può quindi favorire una maggior consapevolezza professionale, oltre che personale, dell'operatore.

Questo soprattutto all'interno di una supervisione di gruppo, in una dimensione, quella del gruppo, che emerge dalla ricerca, in generale, come trasversale, auspicata e vitale per le assistenti sociali intervistate.

Rispetto alle tematiche prese in esame dalla ricerca, il gruppo sembra poter infatti rispondere, come afferma Dotti (2013) ad almeno quattro bisogni professionali: il bisogno di elaborare le risonanze interne che la relazione di

cura risveglia nell'operatore; il bisogno di capire che cosa è meglio fare e perché; il bisogno di sperimentazione protetta e di progettazione di ruoli lavorativi più adeguati; il bisogno di confronto tra pari. Da un lato, il gruppo consente di sentirsi accolti e quindi riconosciuti, di nutrirsi della fiducia generata al suo interno, di sentirsi rassicurati e di acquisire coraggio: il “senso del noi” è utile per non sentirsi soli (Panciroli, 2022). Ma non solo: il gruppo può diventare volano per una rete di apprendimento tra pari, una rete, che può essere flessibile, piuttosto che ancorata ad un determinato contesto lavorativo (Boud *et al.*, 2001) e configurarsi anche come una comunità di pratica (Wenger, 1998), attraverso un percorso centrato sulla condivisione delle esperienze, sul supporto reciproco e sulla creazione di un sapere condiviso.

Si fa quindi evidente l'importanza di ampliare e sviluppare maggiormente le opportunità di investimento su questi temi, sia da un punto di vista conoscitivo che pratico, attraverso un'azione trasversale alla professione, che inizi dai percorsi accademici dei futuri assistenti sociali, per proseguire con i professionisti in servizio attraverso una formazione continua aggiornata sulla base delle più recenti evidenze teoriche ed empiriche. A questo proposito risulta centrale agire anche sullo sviluppo di una maggiore consapevolezza da parte delle organizzazioni rispetto all'utilità di promuovere questa dimensione, sia per l'efficacia degli interventi, sia per il benessere professionale e personale degli operatori, in una direzione che continui il percorso che è iniziato con la promozione e l'obbligatorietà della supervisione come diritto-dovere per i professionisti.

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini G. (2008), *Apprendimento come processo di interazione sociale e responsabilità individuale nella prospettiva pedagogica di uno sviluppo sostenibile*, «Orientamenti Pedagogici», 55(6), pp. 193-200.
- Allegri E. (1997), *Supervisione e lavoro sociale*, Carocci, Roma.
- Allegri E. (2013); “Supervisione”, in A. Campanini (a cura di), *Nuovo Dizionario di Servizio sociale*, Carocci, Roma.
- Asano T. (2019), *Open window into professional learning: Post-qualifying learning among Japanese social workers*, «Qualitative Social Work», 18(6), pp. 1034-1050.
- Banach M., Rataj A., Ralph M., Allosso L. (2018), *Learning social work through role play: Developing more confident and capable social workers*, «Journal of Practice Teaching & Learning», 17(1), pp. 42-60.
- Bellè E., Bruni A., Poggio B. (2014), *L'emozionalità al lavoro: tra “emotional labour” e “sentimental work”*, «Rassegna Italiana di Sociologia», 4, pp. 651-676.

- Bertotti T., Fazzi L., Rosignoli A. (2021), *Il servizio sociale: le competenze chiave*, Carocci, Roma.
- Boud D., Cohen R., Sampson J. (2001), *Peer Learning in Higher Education: Learning from and with Each Other*, Kogan, London.
- Bradley G., Hojer S. (2009), *Supervision reviewed: Reflections on two different social work models in England and Sweden*, «European Journal of Social Work», 12(1), pp. 71-85.
- Braidi G., Cavicchioli G. (a cura di) (2006), *Conoscere e condurre i gruppi di lavoro*, FrancoAngeli, Milano.
- Burgalassi M., Tilli C. (2018), *La supervisione professionale nel servizio sociale: gli elementi definitivi della questione e una ricognizione sulla situazione italiana*, «Autonomie Locali e servizi sociali», 41(1), pp. 105-122.
- Cabiati E. (2017), *Social work education: The Relational way*, «Relational social work», 1(1), pp. 61-79.
- Cabiati E. (2021), *Social workers helping each other during the COVID-19 pandemic: Online mutual support groups*, «International Social Work», 64(5), pp. 1-13.
- Cabiati E. (2022), *Preparare al tirocinio di servizio sociale: interrogativi e rappresentazioni*, «Studi di sociologia», LX(4), pp. 667-684.
- Casartelli A. (2006), *Aiutare chi aiuta. La supervisione a sostegno della professione*, «Prospettive sociali e sanitarie», 19, pp. 13-15.
- Cellini G., Dellavalle M. (2015), *Il processo di aiuto del servizio sociale. Prospettive metodologiche*, Giappichelli, Torino.
- Colombo M. (2014), *Apprendimenti non formali ed informali in un contesto educativo formale integrato con le arti performative in quattro scuole elementari del Canton Ticino*, «Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften», 36(3), pp. 407-434.
- CNOAS (Consiglio Nazionale Ordine Assistenti Sociali) (2020), *Codice Deontologico dell'assistente sociale*, <https://cnoas.org/wp-content/uploads/2020/03/Il-nuovo-codice-deontologico-dellassistente-sociale.pdf>.
- De Baggis C., Montanari G.E., Pallini S., Tardioli F., Granocchia E. (2021), *Per una formazione disegnata sui bisogni professionali degli assistenti sociali: esiti attuali dell'indagine condotta dall'Ordine della regione umbra*, «Salute e società», XX(2), pp. 184-200.
- Dotti L. (2013), *La forma della cura. Tecniche socio psicodrammatiche nella formazione degli operatori educativi e della cura*, FrancoAngeli, Milano.
- Filippini S., Merlini F. (2006), *La supervisione al servizio della valutazione*, «Prospettive sociali e sanitarie», 19, pp. 7-11.
- Folgheraiter F. (2016), *Scritti scelti: Teoria e metodologia di Social work*, Erickson, Trento.
- Gui L. (2018), *Altervisione. Un metodo di costruzione condivisa del sapere professionale nel servizio sociale*, FrancoAngeli, Milano.
- Ioakimidis V., Maragkozakis A., Mourati F., Papadopoulou E., Papazoglou A., Psyrraki M.A., ... Teloni D.D. (2022), *Rethinking social work supervision: is a 'radical supervision' model possible?*, «Critical and Radical Social Work», 10(3), pp. 405-421.

- Karpetis G. (2018), *Social work skills: A narrative review of the literature*, «British Journal of Social Work», 48(3), pp. 596-615.
- King S., Carson E., Papatraianou L.H. (2017), *Self-managed Supervision*, «Australian Social Work», 70(1), pp. 4-16.
- Koprowska J. (2020), *Communication and interpersonal skills in social work*, Sage, London.
- Maccarini A.M. (2014), *Che cosa significa “personalizzare” l’educazione? La Bildung globale emergente tra flourishing e enhancement*, «Spazio Filosofico», 1, pp. 51-60.
- Meier A. (2002), *An Online Stress Management Support Group for Social Workers*, «Journal of Technology in Human Services», 20(1-2), pp: 107-132.
- Mezirow J. (2003), *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell’esperienza e il valore della riflessione nell’apprendimento degli adulti*, Cortina, Milano.
- Mezirow J. (2016), *La teoria dell’apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*, Cortina, Milano.
- Ministero del Lavoro (2021), *Strumento di accompagnamento all’implementazione della Scheda LEPS Supervisione del personale dei servizi sociali*, <https://www.lavoro.gov.it/strumenti-e-servizi/strumento-di-accompagnamento-al-leps-supervisione>.
- O’Connor L. (2020), *How social workers understand and use their emotions in practice: A thematic synthesis literature review*, «Qualitative Social Work», 19(4), pp. 645-662.
- O’Donoghue K. (2015), *Issues and challenges facing social work supervision in the twenty-first century*, «China Journal of Social Work», 8(2), pp. 136-149.
- O’Donoghue K., Wong Yuh Ju P., Tsui M. (2018), *Constructing an evidence-informed social work supervision model*, «European Journal of Social Work», 21(3), pp. 348-358.
- Panciroli C. (2022), *Prendiamoci cura di noi»: un progetto di supervisione online con le assistenti sociali italiane durante l’emergenza sanitaria COVID-19*, «Politiche sociali», 2, pp. 289-310.
- Pattaro C. (2018), “Le sfide dell’aiuto. Proposte operative e fabbisogni formativi”, in Pattaro C., Nigris D. (a cura di), *Le sfide dell’aiuto. Assistenti sociali nel quotidiano dell’immigrazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Pattaro C., Segatto B. (a cura di) (2021), *Ricerche nel Servizio Sociale. Percorsi di avvicinamento alle pratiche di ricerca nei servizi*, FrancoAngeli, Milano.
- Pattaro C., Zannoni A. (2021), *La gestione delle emozioni nella pratica professionale degli assistenti sociali. Una ricerca esplorativa in Veneto*, «Studi di Sociologia», 3, pp. 303-319.
- Pellegrino V. (2019), *Futuri possibili: il domani per le scienze sociali di oggi*, Ombre Corte, Verona.
- Pozo-Rico T., Sánchez B., Castejón J.L., Gilar-Corbi R. (2018), *Can Emotional Competence Be Taught in Higher Education? A Randomized Experimental Study of an Emotional Intelligence Training Program Using a Multimethodological Approach*, «Frontiers in Psychology» 1039(9).
- Quaglino G.P., Casagrande S., Castellano A. (1996), *Gruppo di lavoro, lavoro di gruppo*, Cortina, Milano.

- Reith-Hall E., Montgomery P. (2022), *The teaching and learning of communication skills in social work education*, «Research on Social Work Practice», 32(7), pp. 793-813.
- Reith-Hall E., Montgomery P. (2023), *Communication skills training for improving the communicative abilities of student social workers: A systematic review*, «Campbell systematic reviews», 19(1), e1309.
- Schön D. (1983), *The reflective practitioner: How professionals think in action*, Basic Books, New York.
- Schön D.A. (1987), *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the profession*, Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- Segatto B. (2018), “Professione: assistente sociale”, in C. Pattaro e D. Nigris (a cura di), *Le sfide dell’aiuto. Assistenti sociali nel quotidiano dell’immigrazione*, Milano, FrancoAngeli, Milano.
- Sicora A. (2005), *L’assistente sociale riflessivo. Epistemologia del servizio sociale*, Pensa multimedia, Lecce.
- Sicora A. (2021), *Emozioni nel servizio sociale. Strumenti per riflettere e agire*, Carocci, Roma.
- Tilli C., D’Ariano M. (2021), “La supervisione professionale tra lavoro quotidiano e dinamiche organizzative”, in: C. Tilli (a cura di), *Spazio al tempo. Significato e uso del tempo per gli assistenti sociali, tra responsabilità e contesto organizzativo*, TrePress, Roma.
- Trevithick P., Richards S., Ruch G., Moss B., Lines L., Manor O. (2004), *Knowledge review: Learning and teaching communication skills on social work qualifying courses/training programmes*, Social Care Institute for Excellence, London.
- Wenger E. (1998), *Communities of practice: Learning, meaning and identity*, Cambridge University Press., Cambridge.

Notizie sulle Autrici e sugli Autori

Matteo Baruffa, laureato magistrale in Innovazione e Servizio Sociale presso l'Università di Padova, è dottorando in Sociologia, Organizzazioni, Culture presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano. I suoi interessi di ricerca riguardano le migrazioni e la relazione di aiuto in contesti multiculturali e la cultura professionale nel servizio sociale.

Franca Bonin è assistente sociale specialista con una pluriennale esperienza nell'ambito delle dipendenze e nella organizzazione e gestione dei gruppi di auto-mutuo aiuto; svolge attività formative in prevalenza su temi relativi all'alcolologia. Fa parte del Consiglio Regionale dell'Ordine degli Assistenti Sociali del Veneto, di cui è stata Presidente e aderisce all'Associazione Nazionale Assistenti Sociali e all'Associazione Assistenti Sociali per la Protezione Civile.

Luisa De Paoli è assistente sociale specialista con una pluriennale esperienza nel servizio sociale ospedaliero. È direttrice di Psicodramma Moreniano, counselor e mediatrice familiare e didatta alla scuola di counseling (ASPIC) e in quella di psicodramma (Scuola di Psicodramma Classico). È inoltre formatrice e supervisora professionale per assistenti sociali.

Elisa Maria Galliani, PhD, è ricercatrice confermata in Psicologia del lavoro e delle organizzazioni presso l'Università di Padova, dove insegna Psicologia sociale e delle organizzazioni nel corso di laurea magistrale in Innovazione e Servizio Sociale. I suoi interessi di ricerca riguardano le emozioni nelle organizzazioni, l'emotional labor e il burnout nel lavoro sociale, la cultura organizzativa nel servizio sociale.

Lisa Giacobbo ha conseguito la laurea triennale in Servizio Sociale e la laurea magistrale in Innovazione e Servizio Sociale presso l'Università di Padova. Attualmente opera come assistente sociale nell'ambito degli anziani e nella progettualità legata alle dimissioni protette post-ospedaliere.

Selene Genre Bert, laureata magistrale in Scienze del Servizio Sociale, è dottoranda in Social Work and Personal Social Services presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano. I suoi interessi di ricerca riguardano il servizio sociale con particolare attenzione alle pratiche relative alla tutela dei minori e al benessere familiare.

Chiara Pattaro, PhD, è professoressa associata di Sociologia dei processi culturali e comunicativi presso l'Università di Padova, dove insegna Sociologia delle relazioni interculturali e Analisi del mutamento socio-culturale presso i corsi di laurea triennale in Servizio Sociale e magistrale in Innovazione e Servizio Sociale. I suoi principali temi di ricerca riguardano le dinamiche comunicative e relazionali nelle professioni di aiuto, le emozioni nel lavoro sociale e la formazione continua nel servizio sociale.

Nicoletta Pavesi, PhD, è professoressa associata di Sociologia presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, dove insegna Sociologia applicata e Metodologia della ricerca sociale alla Facoltà di Scienze Politiche e Sociali. Fa parte del Comitato Scientifico della Rete "Welfare Responsabile" e del Comitato direttivo del Centro di ricerca "Relational Social Work". I suoi principali interessi di ricerca riguardano la co-progettazione di servizi e interventi sociali, le migrazioni, la relazione di aiuto in contesti multiculturali, la ricerca e la valutazione partecipate.

Simone Visentin, PhD, è ricercatore confermato di Didattica e pedagogia speciale presso l'Università di Padova, dove insegna Pedagogia sociale e dell'inclusione e Dinamiche comunicative presso i corsi di laurea triennale in Servizio Sociale e magistrale in Innovazione e Servizio Sociale. Svolge attività di ricerca, di formazione e di supervisione presso servizi alla persona e realtà del terzo settore relativamente alla progettazione educativa e di cura per persone con disabilità, con una specifica competenza sulla prospettiva del Progetto di Vita.

Valérie Vuillermoz ha conseguito la laurea triennale in Servizio Sociale all'Università di Torino e la laurea magistrale in Innovazione e Servizio Sociale presso l'Università di Padova. Attualmente lavora come assistente sociale per le misure nazionali di contrasto alla povertà nel territorio dell'Alta Padovana.

Anna Zannoni è assistente sociale specialista in servizio presso un Comune del vicentino e Presidente della Cooperativa sociale Con TE, dove è anche responsabile delle aree formazione e innovazione sociale. Già consigliera dell'Ordine Regionale degli Assistenti Sociali del Veneto per due mandati, svolge il ruolo di supervisora professionale per assistenti sociali presso diversi servizi nel territorio nazionale.

Politiche e servizi sociali
Open Access

Ultimi volumi pubblicati:

DINA GALLI, FRANCESCA MANTOVANI (a cura di), *Violenza di genere e violenza assistita. Percorsi di accompagnamento* (E-book).

ANGELA GENOVA, FRANCO PESARESI (a cura di), *Rapporto sull'assistenza nelle Marche 2022. Le sfide e le prospettive per il welfare sociale territoriale integrato* (E-book).

MARTINA MATTALIA, MARCO GIORDANO (a cura di), *L'affidamento familiare a parenti. Opportunità e criticità* (E-book).

CHIARA PATTARO, BARBARA SEGATTO (a cura di), *Ricerchare nel servizio sociale. Percorsi di avvicinamento alle pratiche di ricerca nei servizi sociali* (E-book).

BARBARA SEGATTO, ANNA DAL BEN, *Decisioni difficili. Bambini, Famiglie e Servizi Sociali* (E-book).

MARCO GIORDANO (a cura di), *L'amore non maltratta. Prevenire e contrastare la violenza sulle donne. Indicazioni per i servizi territoriali* (E-book).

CHIARA PATTARO (a cura di), *Dire e fare comunità. Servizio sociale, migranti e prospettive di partecipazione in Veneto* (E-book).

MARCO GIORDANO, *Promuovere l'affidamento familiare. Buone prassi e indicazioni metodologiche per l'intervento dei servizi sociali* (E-book).

CHIARA PATTARO, DANIELE NIGRIS (a cura di), *Le sfide dell'aiuto. Assistenti sociali nel quotidiano dell'immigrazione* (E-book).

MARCO GIORDANO (a cura di), *Famiglie in rete. Nuove competenze sociali per lo sviluppo di reti comunitarie* (E-book).

BARBARA SEGATTO, DIEGO DI MASI, ALESSIO SURIAN (a cura di), *L'ingiusta distanza. I percorsi dei minori stranieri non accompagnati dall'accoglienza alla cittadinanza* (E-book).

Vi aspettiamo su:

www.francoangeli.it

per scaricare (gratuitamente) i cataloghi delle nostre pubblicazioni

DIVISI PER ARGOMENTI E CENTINAIA DI VOCI: PER FACILITARE
LE VOSTRE RICERCHE.



Management, finanza,
marketing, operations, HR

Psicologia e psicoterapia:
teorie e tecniche

Didattica, scienze
della formazione

Economia,
economia aziendale

Sociologia

Antropologia

Comunicazione e media

Medicina, sanità



Architettura, design,
territorio

Informatica, ingegneria
Scienze

Filosofia, letteratura,
linguistica, storia

Politica, diritto

Psicologia, benessere,
autoaiuto

Efficacia personale

Politiche
e servizi sociali



FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169505

Questo 
LIBRO

 ti è piaciuto?

Comunicaci il tuo giudizio su:
www.francoangeli.it/opinione



VUOI RICEVERE GLI AGGIORNAMENTI
SULLE NOSTRE NOVITÀ
NELLE AREE CHE TI INTERESSANO?



ISCRIVITI ALLE NOSTRE NEWSLETTER

SEGUICI SU:



FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169505

FrancoAngeli

a strong international commitment

Our rich catalogue of publications includes hundreds of English-language monographs, as well as many journals that are published, partially or in whole, in English.

The **FrancoAngeli**, **FrancoAngeli Journals** and **FrancoAngeli Series** websites now offer a completely dual language interface, in Italian and English.

Since 2006, we have been making our content available in digital format, as one of the first partners and contributors to the **Torrossa** platform for the distribution of digital content to Italian and foreign academic institutions. **Torrossa** is a pan-European platform which currently provides access to nearly 400,000 e-books and more than 1,000 e-journals in many languages from academic publishers in Italy and Spain, and, more recently, French, German, Swiss, Belgian, Dutch, and English publishers. It regularly serves more than 3,000 libraries worldwide.

Ensuring international visibility and discoverability for our authors is of crucial importance to us.

FrancoAngeli



torrossa
Online Digital Library

Le competenze comunicative, relazionali ed emotive rappresentano un elemento centrale nella relazione di aiuto propria del servizio sociale professionale, nel quale è ampiamente riconosciuta l'importanza di empatia, ascolto attivo, fiducia, trasparenza e autoconsapevolezza emozionale. Si tratta infatti di elementi in grado di qualificare l'agire professionale, rendendolo più efficace rispetto agli interventi e favorendo resilienza e benessere nel/la professionista. Da questo deriva la necessità di una riflessione continua sul proprio "essere in situazione" e sulla capacità di comprendere e gestire le implicazioni emotive nella relazione di aiuto.

Il volume presenta i risultati di una ricerca empirica focalizzata sulle esperienze, i vissuti e le rappresentazioni delle/gli assistenti sociali in merito agli aspetti relazionali, comunicativi ed emotivi della professione e sulle loro aspettative, atteggiamenti e bisogni riguardo alla formazione continua su questi temi.

Dalle voci di 50 professioniste/i che operano nel territorio veneto emergono importanti riflessioni sui temi della relazione, dell'empatia e della giusta distanza, della fiducia e degli aspetti emozionali, oltre che sul bisogno di formazione e di supervisione. Il mosaico dell'aiuto, infatti, risulta essere composto di tessere molteplici e articolate, di forme, colori e sfumature differenti, di conoscenze e competenze interconnesse, necessarie per affrontare le sfide quotidiane a cui il lavoro sociale è chiamato a rispondere.

Chiara Pattaro è professoressa associata di Sociologia dei processi culturali e comunicativi presso l'Università di Padova, dove insegna Sociologia delle relazioni interculturali al Corso di Laurea Triennale in Servizio Sociale e Analisi del mutamento socio culturale al Corso di Laurea Magistrale in Innovazione e Servizio Sociale. Sui temi relativi al servizio sociale ha recentemente pubblicato la monografia *Preadolescenti, vita quotidiana e bisogni. Incroci di sguardi tra ragazze, ragazzi e servizi* (con Claudio Riva, 2022) e curato, tra gli altri, i volumi *Ricerca nel servizio sociale. Percorsi di avvicinamento alle pratiche di ricerca nei servizi* (con Barbara Segatto, 2021) e *Le sfide dell'aiuto. Assistenti sociali nel quotidiano dell'immigrazione* (con Daniele Nigris, 2018).