

QEASCG

Questionario Esplorativo Aree di Sviluppo delle Competenze Genitoriali

A cura di
Francesco Paolo Romeo

Presentazione di Anna Dipace



idattizzazione

FrancoAngeli

Informazioni per il lettore

Questo file PDF è una versione gratuita di sole 20 pagine ed è leggibile con **Adobe Acrobat Reader**



La versione completa dell'e-book (a pagamento) è leggibile **con Adobe Digital Editions**.

Per tutte le informazioni sulle condizioni dei nostri e-book (con quali dispositivi leggerli e quali funzioni sono consentite) consulta [cliccando qui](#) le nostre F.A.Q.



Direzione

Loredana Perla (Università di Bari), Laura Sara Agrati (Università telematica Giustino Fortunato, Benevento), Daniela Maccario (Università di Torino)

La collana accoglie e sviluppa temi e prospettive inerenti l'insegnamento assunto come "azione mediata", a diversi livelli di elaborazione e campi di espressione. A partire dalla definizione originaria di insegnamento, in-signo-pònere, la collana intende sviluppare tutte le possibili diramazioni oggi percorribili dalla ricerca didattica in ambito scolastico e della formazione e, nella fattispecie: i processi di mediazione, sul piano traspositivo, relazionale, comunicativo, semiotico; i processi di mediatizzazione, nella prospettiva socio-culturale, dell'embodiment, tecnologica e "mediale"; gli agenti della mediazione, siano essi docenti di scuola, educatori dell'area sociale e culturale, supervisori, mentori e tutor dei percorsi universitari e professionalizzanti; i mediatori didattici, sotto forma di esperienza diretta, simulazione, immagini, concetti; i prodotti della mediazione, sotto forma di prototipi e strumenti didattici di cui usufruire nelle pratiche. La collana, pertanto, accogliendo le intuizioni euristiche di autori come M. Develay, M. Altet, L. Shulman, C. Day, E. Damiano, C. Laneve, M. Pellerey, intende diventare una "piattaforma" di ricerca finalizzata anche a suscitare il dibattito tra gli operatori coinvolti a vario titolo nei processi di educazione e formazione in cui si realizza l'"azione mediata": ricercatori e studiosi, operatori della scuola, formatori delle professionalità educative e didattiche.

Ogni volume pubblicato è sottoposto a *double blind peer review*.

Comitato scientifico

Paolo Calidoni, Università di Parma
Roberta Cardarello, Università di Modena e Reggio Emilia
Cyril Craig, University of Huston
Maria Assunção Flores, Universidade do Minho
Loretta Fabbri, Università di Siena
Muriel Frisch, Université de Reims Champagne-Ardenne
Ernesto Galli della Loggia, Scuola Normale di Pisa
Svetlana Karkina, Federal University of Kazan
Alessandra La Marca, Università di Palermo
Marco Lazzari, Università di Bergamo
Paola Leone, Università del Salento
Pierpaolo Limone, Università di Foggia
Antonella Lotti, Università di Genova
Giovanni Maddalena, Università del Molise
Berta Martini, Università di Urbino
Juanjo Mena, Universidad de Salamanca
Marisa Michelini, Università di Udine
Alessandra Modugno, Università di Genova
Antonella Montone, Università di Bari
Giovanni Moretti, Università Roma Tre
Paolina Mulè, Università di Catania
Lily Orland-Barak, University of Haifa
Pier Cesare Rivoltella, Università Cattolica del Sacro Cuore
Pier Giuseppe Rossi, Università di Macerata
Cristina Sabena, Università di Torino
Alessia Scarinci, Università Telematica Pegaso
Maurizio Sibilio, Università di Salerno
Patrizia Sposetti, Università di Roma "La Sapienza"
Immacolata Tempesta, Università del Salento
Viviana Vinci, Università di Foggia

QEASCG

Questionario Esplorativo Aree di Sviluppo
delle Competenze Genitoriali

A cura di
Francesco Paolo Romeo
Presentazione di Anna Dipace

FrancoAngeli

Il volume è stato pubblicato grazie al Fondo di Ricerca Collettivo di Ateneo (FRC) 2024. Programma di ricerca “QEASCG. Questionario esplorativo aree di sviluppo delle competenze genitoriali”. Responsabile scientifico Prof. Francesco Paolo Romeo, Dipartimento di Psicologia e Scienze dell’Educazione dell’Università Telematica Pegaso.

Per accedere all'allegato online è indispensabile
seguire le procedure indicate nell'area Biblioteca Multimediale
del sito www.francoangeli.it registrarsi, inserire il codice
EAN 9788835162971 e l'indirizzo e-mail utilizzato in fase di registrazione

Isbn: 9788835168430

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

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. 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 www.francoangeli.it.

Indice

Presentazione , di <i>Anna Dipace</i>	Pag.	7
Introduzione , di <i>Francesco Paolo Romeo</i>	»	11
1. Condividere le responsabilità: formarsi co-evolvendo di <i>Antonio Marsella</i>	»	15
2. Esplorare le competenze genitoriali al tempo della crisi multilivello , di <i>Francesco Paolo Romeo</i>	»	23
1.1 Dalla valutazione alla sospensione del giudizio	»	23
1.2 Sostenere la famiglia nel tempo dell'emergenza sociale, educativa, sanitaria, ambientale, istituzionale, bellica, ecc.	»	24
1.3 Padri, madri e figli del terzo millennio	»	26
1.4 Disagi vecchi e nuovi del nostro tempo	»	28
1.5 Una scuola performativa e ancora troppo cognitivo-centrica	»	30
1.6 L'intervento educativo non sempre è possibile	»	32
1.7 Aspiriamo, allora, a genitori sufficientemente sufficienti?	»	35
3. Aree di sviluppo delle competenze genitoriali in famiglia , di <i>Francesco Paolo Romeo</i>	»	37
1.1 La competenza di resilienza, di <i>Francesco Paolo Romeo</i>	»	38
1.2 La competenza retrospettiva, riflessiva e narrativo-trasformativa, di <i>Francesco Paolo Romeo</i>	»	41
1.3 La competenza emotivo-affettiva, di <i>Francesco Paolo Romeo</i>	»	44
1.4 La competenza etico-valoriale, di <i>Pier Paolo Tarsi</i>	»	47
1.5 La competenza digitale, di <i>Delio De Martino</i>	»	62
1.6 La competenza alimentare, di <i>Ines Villano</i>	»	67
1.7 La competenza ludico-motorio-sportiva, di <i>Antinea Ambretti</i>	»	74
1.8 La competenza di autonomia, di <i>Grazia Romanazzi</i>	»	80

1.9	La competenza di corresponsabilità scuola-famiglia, di <i>Alessandro Barca</i>	»	85
1.10	La competenza sonoro-ambientale, di <i>Stefano Luigi Mangia</i>	»	89
1.11	La competenza socio-relazionale, di <i>Paolo Contini</i>	»	92
4.	Questionario esplorativo aree di sviluppo delle competenze genitoriali in famiglia , di <i>A. Ambretti, A. Barca, P. Contini, D. De Martino, S. L. Mangia, A. Marsella, G. Roma- nazzi, F. P. Romeo e I. Villano</i>	»	99
1.1	<i>Panel</i> dei descrittori delle competenze genitoriali	»	99
	Bibliografia	»	121
	Gli Autori	»	133

Presentazione

di Anna Dipace

Il **QEASCG**, acronimo di *questionario esplorativo aree di sviluppo delle competenze genitoriali*, è uno strumento pedagogico pensato per esplorare e di conseguenza sviluppare alcune aree di competenza (emotivo-affettiva, retrospettiva, riflessiva e narrativo-trasformativa, etico-valoriale, di autonomia, digitale, sonoro-ambientale, socio-relazionale, ludico-motoria-sportiva, ecc.) lungo le quali è possibile declinare quella che solitamente definiamo *genitorialità*.

Dunque, non un questionario valutativo come invece si preferisce utilizzare in ambiti più clinici, peritali e forensi.

L'obiettivo principale è perciò comprendere approfonditamente la famiglia contemporanea, come si dirà nelle pagine che seguiranno alle prese con cambiamenti e crisi epocali, per provare sin da subito e in maniera condivisa a migliorarla riguardo le competenze che può sempre esprimere soprattutto nel rapporto con i propri figli.

L'ipotesi di partenza di Romeo, l'ideatore e curatore del questionario esplorativo **QEASCG**, è che la competenza, di resilienza, alimentare o ancora quella esprimibile sul versante dell'affettività, si apprende entro una relazione significativa e insieme capacitante con il professionista, non essendo il più delle volte una dote innata nei genitori biologici o in quelli affidatari.

Potremmo anche dire che le competenze genitoriali necessitano di una didattica tutta particolare per svilupparsi, per cui è possibile apprenderle se prima di tutto c'è qualcuno che sa cosa e come insegnarlo.

Nel nostro caso, i protagonisti di questo specifico processo di apprendimento cui facciamo riferimento sono proprio gli operatori della relazione educativa e di cura operanti nei Servizi sociali territoriali, o negli altri servizi pensati per l'infanzia e la famiglia sia pubblici sia privati, che rappresentano i primi attori ad entrare in relazione con le famiglie specialmente quelle fragili o in momentanea difficoltà.

Il voler attribuire a questi operatori della relazione educativa e di cura un compito, per così dire, didattico oltreché educativo, per rafforzarne ulteriormente l'identità professionale dirà nelle pagine che seguiranno A. Marsella, è un altro obiettivo che il curatore persegue – anche nelle vesti di giudice onorario minorile di decennale esperienza – in un periodo peraltro di sicura svolta per il nostro paese, visto che il progetto di riforma della giustizia civile inciderà profondamente sulla materia del diritto di famiglia trasformando fra non molto il Tribunale per i Minorenni nel cosiddetto Tribunale per le persone, per i minori e la famiglia.

Questo nuovo e unico Tribunale, ovvero il TPMF, si occuperà, nelle sue diverse articolazioni sezionali, delle materie attribuite al giudice tutelare così come delle separazioni e dei divorzi al momento materie di competenza delle sezioni famiglia dei vari Tribunali Ordinari italiani.

Anche per questa ragione, che in qualche modo lega la pedagogia sperimentale alla giurisprudenza, il **QEASCG** risulterà uno strumento agile e davvero utile per tutti i professionisti interessati allo sviluppo delle competenze di *caring* familiari che riceveranno mandato dall'Autorità Giudiziaria che verrà presto alla luce.

Una volta dialogato con i genitori seguendo il *panel* dei descrittori individuati dagli esperti provenienti da diversi settori scientifici e chiamati dal curatore a contribuire alla scrittura del questionario esplorativo, questi professionisti potranno farsi un'idea più strutturata e consapevole delle competenze sulle quali occorrerà sin da subito lavorare, anche di concerto ai Consulenti familiari che proseguiranno eventualmente il lavoro di potenziamento degli stili di *parenting*.

Il *panel* dei descrittori, come già anticipato, è stato redatto da studiosi di indiscussa e apprezzabile vivacità scientifica chiamati a dialogare fra loro da Romeo; ognuno dei quali ha per prima cosa descritto teoricamente la propria area di competenza potendo contare su una riflessione antica in tale ambito e ad un tempo sulla letteratura nazionale e internazionale più recente.

Come si noterà, essendo la genitorialità un costrutto complesso non riducibile alle qualità del singolo genitore e che perciò si esprime secondo diverse dimensioni, molti descrittori individuati dagli esperti sono fra loro sovrapponibili, come per esempio accade con il descrittore “espressione/verbalizzazione degli stati mentali emotivi” che rappresenta un aspetto fondativo della competenza emotivo-affettiva e al contempo uno degli aspetti che tratteggiano la competenza retrospettiva, riflessiva e narrativo-trasformativa.

Questo è il segno di un terreno comune pedagogico delle competenze genitoriali che occorre esplorare sempre in un'ottica sistemico-ecologica.

Per concludere, i descrittori individuati rappresentano di conseguenza il tentativo degli studiosi di operativizzare le loro concettualizzazioni attraverso domande che con semplicità possono essere rivolte dagli operatori della relazione educativa e di cura alle famiglie incontrate sia su mandato specifico del costituendo TPMF, sia per accesso spontaneo ai Servizi sociali professionali che hanno deciso di occuparsi di famiglia nella società complessa.

Introduzione

di *Francesco Paolo Romeo*

Il questionario che presentiamo al lettore, allo studioso e specialmente agli operatori della relazione educativa e di cura operanti presso i Servizi sociali professionali comunali e privati e negli altri servizi educativi pensati per la famiglia, il cui acronimo è **QEASCG**, ovvero *questionario esplorativo aree di sviluppo delle competenze genitoriali*, nasce in seguito ad alcune rilevanti riflessioni e concettualizzazioni maturate in ambito pedagogico negli ultimi decenni, che riguardano indubbiamente i nuovi assetti assunti dalla famiglia contemporanea (unioni civili, convivenze di fatto, modelli allargati di famiglia, *step family*, ecc.) e di conseguenza la relazione con i figli, ma anche i cambiamenti sopraggiunti nella società in cui viviamo e le diverse emergenze con le quali ci confrontiamo ormai dalla metà del Novecento in poi.

Rimandando ad altri lavori nei quali è possibile approfondire meglio tali questioni (Romeo, 2020; Paparella, Romeo & Tarantino, 2023), possiamo senz'altro dire che nel passaggio tra il secondo e il terzo millennio alcuni concetti hanno subito un vero e proprio riposizionamento epistemologico sollecitato appunto dai vari cambiamenti ancora in atto.

Per esempio, il concetto stesso di *maltrattamento* ha nel tempo perduto quel significato che tradizionalmente lo legava in modo esclusivo alla violenza fisica o assistita – si pensi che proprio A. Bandura agli inizi degli anni Sessanta del secolo scorso fondò la sua teoria sull'apprendimento sociale per osservazione e imitazione di un modello adulto aggressivo sull'esperimento della bambola Bobo (D'Ambrosio, 2004) –, per guadagnarne uno più intimo poiché sappiamo che il maltrattamento *psicologico* può minare alla base la stima della persona e la costruzione di quei 'nuclei di fiducia interiore' di cui non si può fare a meno se si vuole tessere relazioni significative affettivamente parlando.

Continuando, e soprattutto nell'ultimo ventennio, il concetto di maltrattamento è stato spesso aggettivato come *educativo*, dal momento che

sempre più famiglie stringono così forti alleanze amicali con i propri figli che alla fine li confondono specie quando c'è necessità di un adulto-bussola che aiuti ad orientare nell'attuale complessità.

Accade, allora, che l'adulto non sia più visto, né ascoltato e che al limite venga preso poco sul serio dai figli.

Sappiamo però che una famiglia che si fa come *sindacalizzare* da un figlio (Bellini, 2018), che cioè tutto elargisce senza sforzo alcuno, che non riesce più a esprimere a pieno quelle funzioni di cura indispensabili allo sviluppo – fra le tante pure quella normativa –, che nega ai figli l'esperienza del pianto, del dolore o dell'inciampo, che si mette come sullo stesso piano (orizzontalità educativa) nel risolvere le questioni della vita e peggio ancora utilizza un figlio come fosse un “vuotatoio” delle proprie frustrazioni o un consulente sempre pronto a dispensare consigli su come affrontare una crisi coniugale, può ritenersi a tutti gli effetti una famiglia maltrattante.

Anche se in apparenza non sembrerebbe, una famiglia maltrattante è quella che di fatto sta negando ad un figlio l'esperienza fondativa dell'autonomia sotto più punti di vista (emotivo, affettivo, relazionale, cognitivo, ecc.).

E questa mancanza e spinta verso l'autonomia personale di un figlio rappresenta per il nostro Paese forse un rischio particolare, visto che i giovani italiani sono l'esemplificazione più emblematica di un modello di transizione all'età adulta “lunghissimo” e non privo di dolore definito “mediterraneo” (Cavalli & Galland, 1993) – appartiene infatti anche a Spagna, Portogallo e Grecia –, che favorisce la permanenza prolungata nella casa natale e al contempo soffoca a poco a poco i progetti di vita indipendenti.

Probabilmente, l'inerzia progettuale osservata nei giovani e giovanissimi italiani ultimamente, il *presentismo* se vogliamo utilizzare un altro termine, quella sensazione di ‘futuro chiuso’ che per molti ha preso la strada di una deriva depressiva soprattutto durante e dopo la pandemia, come tanti *dossier* e documenti hanno purtroppo messo in evidenza, dipendono in parte da questo singolare maltrattamento educativo (Romeo, 2024a).

Diciamo in parte, perché se dinanzi a simili reazioni durevoli e disfunzionali adottiamo invece uno sguardo sistemico-ecologico che sappia meglio interpretarle, non possiamo di certo attribuire le responsabilità di un tale scenario soltanto alla famiglia contemporanea, ma dobbiamo appunto guardare e analizzare con senso critico i cambiamenti che si sono succeduti negli anni.

Pertanto, la deriva antropologica osservata dagli studiosi nella contemporaneità, ovvero l'indebolimento delle forme razionali del pensiero, il culto dell'immagine, l'edonismo e il conformismo spinto, ancora le esplosioni emotive liberate disastrosamente da una consapevolezza affettiva, la

perdita del senso di comunità e della fiducia verso le istituzioni, le diverse crisi che stiamo ancora fronteggiando, la svalutazione delle democrazie, il fondamentalismo anche religioso, in ultimo le guerre che incendiano il pianeta, non può non essere considerata quando si discute di famiglia.

Anzi, direi a questo punto quando si discute di famiglie “diffuse”, sia biologiche sia sociali quindi, considerato che i bambini, i preadolescenti e gli adolescenti hanno tutti bisogno di adulti significativi, anche se alternativi alla propria famiglia di origine, per crescere autonomi, ma pure in grado di tesaurizzare le relazioni rilevanti durante la loro crescita.

Per queste ragioni, lo scopo del **QEASCG** non è quello di contestare ancora di più la famiglia contemporanea attraverso valutazioni di questa o quella competenza in particolare, bensì cercare di imboccare insieme la via per capacitarle, potenziarle e perfino tesaurizzarle, consapevoli delle molteplici difficoltà con le quali la famiglia si è misurata negli ultimi decenni e si misura ancora attualmente.

Se, per fare uno degli esempi possibili, si incontra una famiglia che ha deciso di proposito di non apparire più agli occhi degli altri e delle istituzioni, visto che non possiede più una casa per non pagare le tasse, ma ne occupa una, non porta con se documenti, contratti e certificati e decide che i sostegni al reddito siano più vantaggiosi che impegnarsi attivamente nella ricerca di un lavoro, il **QEASCG** può essere l'occasione per comprendere assieme all'operatore della relazione educativa e di cura che esprimendo dinanzi ai figli un modello familiare così fantasmatico, si rischia alla fine di scomparire anche dalla loro mente come esempio possibile dello stare al mondo.

Per concludere il **QEASCG**, che pubblichiamo per FrancoAngeli nella collana *Didattizzazione*, che rappresenta una “piattaforma” di ricerca finalizzata a indagare l'identità degli agenti di mediazione coinvolti a vario titolo nei processi di educazione e di formazione – come gli educatori professionali socio-pedagogici, i pedagogisti, gli assistenti sociali e ancora gli psicologi interessati ad approfondire il tema della genitorialità nel complesso scenario contemporaneo –, potrà essere uno strumento prezioso per “scattare” una prima fotografia delle risorse possedute dalla famiglia con la quale si entrerà in contatto e poi accrescerle sospendendo il giudizio, in maniera condivisa e con altruistico spirito di servizio.

1. Condividere le responsabilità: formarsi co-evolvendo

di Antonio Marsella

La seguente riflessione tenta di scandagliare le ombre che ancora si riversano sull'oggetto individuato dall'orientamento qualitativo implementato negli studi sociali.

La ricerca sui modelli epistemologici in effetti viene ancora sviluppandosi nel labirinto che caratterizza gli approcci che le scienze umane e sociali tentano di definire rispetto ad un oggetto che è anche soggetto.

La soluzione sembra deducibile da un confronto "a freddo" tra le filosofie che se ne occupano e le sociologie che esplorano i profili ora quantitativi e ora qualitativi della vita sociale.

Il limite, probabilmente, consiste proprio nell'uso di una logica che resta definita ad una distanza tale dal problema, da non consentirne una riduzione come la intendono i più recenti approcci epistemologici che tracciano un percorso che va da Glaser e Strauss a Bateson.

E come indica la ricerca di una *sociologia relazionale* di Donati, una soluzione praticabile dovrebbe consistere nel superamento definitivo di quegli sguardi al sociale che ancora declinano un nascosto complesso di inferiorità rispetto alle ricerche "dure".

Alla ricerca, insomma, di una prospettiva autenticamente umanistica che dia senso ai concetti di condivisione e responsabilità.

Che si voglia studiare il problema dell'adattamento o quello dell'apprendimento, che si debba affrontare il tema del rapporto Io-mondo o del rapporto Soggetto-Oggetto, che si voglia discutere dei modelli operativi del computer o che invece si debba affrontare la questione del primato della persona sull'ambiente o, viceversa, dell'ambiente (o della storia) sulla persona, in tutti questi casi vengono sempre ad affiorare, più o meno direttamente, *questioni* sulle quali generazioni di filosofi hanno riflettuto.

Si tratta di temi, problemi, prospettive, suggestioni, spunti che possono essere riportati e collocati sotto un'unica generale indicazione: *modelli epistemologici*.

Da tempo ci si chiede che cosa sia la 'qualità' nel sistema dei servizi e negli interventi sociali.

E mentre la teoria cerca ancora di comprenderne le caratteristiche e le sue complicate connessioni, nella pratica la qualità si rende evidente in molti modi.

Così da dover supporre che per quanto taluni servizi risultino ben congegnati, in molti casi – persino eccellenti –, non necessariamente devono presupporsi modelli fatti valere per pura decisione.

La qual cosa potrebbe voler dire che non necessariamente delle buone pratiche debbano avere a monte delle buone teorie: viene così il sospetto che davvero “alcuni fantasmi aleggino sulle scienze sociali del III Millennio”.

E giusto per individuare i profili di tali fantasmi, si potrebbe affermare che da una parte c'è quello irretito in una stizzosa resistenza al cambiamento, denominato “pensiero forte”, mentre dall'altra si registra la presenza di una entità per così dire *ludica*, denominata “pensiero debole” (Marsella, 2011).

Tra questi due blocchi – per continuare con questa metafora – si è scatenata negli ultimi vent'anni una *querelle* che ha visto schierate nelle rispettive posizioni centinaia di “testimoni e militanti” e qualche decina di “generali”.

Di esiti – di un tale scontro – neanche a parlarne!

E si è così preso atto che le applicazioni istituzionali che ne sono conseguite hanno continuato ad essere di volta in volta ispirate ora all'una tendenza ed ora all'altra, influenzate insomma ora dalle pretese del *pensiero forte* ed ora dalla flessibilità indotta dal *pensiero debole*.

Il problema di fronte al quale ci ha posto un tale sforbiciamento, di pensiero forte e debole, è che allorquando si è trattato di passare dagli impianti teorici alle soluzioni istituzionali – e cioè dalla rappresentazione concettuale degli orizzonti formali del corpo sociale alla sua *governance* –, le difficoltà della loro *tenuta culturale* e politica ha mostrato non poche crepe, addirittura qualche insanabile contraddizione.

Una constatazione, questa, che non poteva individuare nessuna responsabilità, per così dire, in capo ai due fantasmi a cui pure è sembrato di tutta evidenza poter imputare le lacerazioni rilevate.

Se ci lasciamo guidare da una intuizione di Musil (sì, proprio l'autore di *L'uomo senza qualità*), si potrebbe sostenere che il positivismo costituisce “l'espressione più acuta della diffidenza di fronte a ogni cosa incerta (Musil, 2001).

Se ne può dedurre che è proprio questa paura dell'incertezza a dettare i confini strettissimi dell'indagine positivista, in qualche modo costretta ad assumere come proprio oggetto di riflessione non già i semplici e nudi fatti osservati quanto piuttosto la loro coordinazione.

Sulla qual cosa si era acutamente soffermato Negri (1985), allorquando affermò che qui ci si trova di fronte ad una insanabile contraddizione tra la possibilità di *descrivere dei fatti osservati* e la pretesa di poterne individuare una possibile prescrizione.

In tale particolare circostanza il positivista aveva trascurato di "certificare" che ciò che poteva descrivere non erano dei semplici fatti, dei fatti inerti, ma giusto il modo con cui quei fatti si coordinano nel concreto mondo della vita.

E Negri non a caso dette un ulteriore affondo a questa sua critica allorquando rilevò come Comte fosse pronto a varcare i confini della pura osservazione introducendo l'uso delle *ipotesi storiche*.

Le quali, sostenne il filosofo, finiscono col presentare "il carattere di semplici anticipazioni di ciò che l'esperienza [dovrebbe invece immediatamente svelare]" (Ivi, p. 11).

Risultavano così evidenziati *elementi deboli* di un qualsivoglia pensiero che pretendesse di affermarsi con caratteri forti che, di fatto, risultano più annunciati e dichiarati (*postulati!*) che non certificati da una qualche coerenza logica e metodologica.

Come a dire, insomma, che non sempre si passa dalla teoria alla pratica con quella *non-chalance* che pretenderebbero i sostenitori del pensiero forte – e cioè i teoreticisti.

Tra l'altro, come ignorare che proprio per una tale pretesa vien fatto pagare un prezzo troppo "salato" (più veramente: "troppo amaro!") a quegli attori sociali a cui viene delegato il compito di trascinare nel "concreto mondo della vita" – che, in quanto tale, è "luogo di contraddizione" (altrimenti definito "dialettico!") – quel piano apollineo elaborato in un "altrove irriducibile" a quella "coordinazione" che i positivisti hanno abusivamente scorporato dai fatti osservati.

È per questo motivo che le sociologie normative hanno potuto pretendere di imporre, agli attori che agiscono quei "fatti osservati", delle "regole sociali" che finiscono col corrispondere piuttosto a paradigmi ideologici che non agli effettivi bisogni storici che vi palpitano dentro.

Una tale sociologia è condannata a servire "altre logiche" – che non potranno mai essere quelle elaborate e costruite dagli attori sociali che vivono nell'unico mondo concreto che essi stessi strutturano, combinando le loro innumerevoli logiche coerenti con i loro propri bisogni.

Se il lavoro sociale è la prassi operativa degli esperti di aiuto, “gli operatori sociali”, tale prospettiva non esclude che il lavoro sociale possa intendersi anche come scienza, o – per dirla con Maritain – una scienza pratica-pratica: un tale lavoro è infatti anche l’insieme delle attività intellettuali e concettuali e dei metodi per riprodurle che supportano la prassi operativa e tentano di spiegare la complessità di ogni problema sociale, dipendente sia dalle cause delle diverse situazioni, sia dalle relazioni e dagli inevitabili condizionamenti che intercorrono tra i soggetti interessati da un problema, che è sociale proprio in quanto relativo ad una rete di individui.

Se il lavoro sociale è visto come scienza e non solo come esclusiva operatività, allora ci si può chiedere quanto esso abbia anche un suo proprio oggetto epistemologico (quindi di conoscenza e riflessione, prima ancora che di intervento) e quanto e in cosa questo oggetto sia diverso da quello della sociologia e della psicologia, che sono senza dubbio le due scienze affini più rilevanti.

Il lavoro sociale, peraltro, fa perno ancora sul concetto di responsabilità, la quale riguarda diversi soggetti in misura eguale, sia pure nella distinzione dei ruoli e delle competenze.

Il che significa che le *sociologie di intervento* (forte certificazione di una applicazione alle scienze sociali del pensiero debole) comunque ribadiscono se non una *distanza* di certo un *dis*-livello tra il sociologo che perviene ad una coscienza critica dello spicchio di mondo nel quale ha agito per conoscerlo e gli attori sociali che quel mondo costruiscono senza preoccuparsi di averne una qualche indecidibile intenzionalità, potendo sopporre appena una consapevolezza degli effetti prodotti.

Ovviamente vi sono dei soggetti che nell’intervento “agiscono” una tecnicità, una specificità, una professionalità – e sono gli assistenti sociali –, anche se essi non possono assumere una delega a gestire “la relazione di aiuto”, se è vero, come è vero, che l’aiuto è attivazione dell’auto-aiuto, promozione delle potenzialità del soggetto.

Allora può dirsi che l’azione dell’assistente sociale è certamente una mediazione, ma non può in alcun modo assolvere a funzioni sostitutive.

Questa mediazione egli la compie con strumenti specifici, con la sua capacità di progettare, organizzare e gestire i processi e gli interventi, nella doppia dimensione: sociale ed istituzionale, avendo però sempre di mira il problema dei modi attraverso cui il soggetto dà senso al mondo.

Un’autentica domanda di senso, dunque, di cui ogni attore sociale è comunque portatore originario, e che mai e per nessuna ragione potrebbe mai essere scavalcato, considerato che la “questione” è tutta dentro all’energia con cui ogni domanda viene umanamente formulata.

La questione, però – come è ben noto al dibattito sociologico in corso –, non è ridicibile agli aspetti puramente metodologici, anche se è convinzione diffusa che il metodo non è indifferente a quel centro nevralgico del tema su cui ora concentrerò il mio sguardo.

Che non è semplicemente e riduttivamente l'episteme di una qualche scienza, di un qualche ragionamento metodologico, ma il fondamento di ogni possibile scienza e di ogni strategia metodologica.

Mi riferisco, ovviamente, a quell'ultimo segno che è possibile individuare in un'analisi sociale che non risulti astrattamente elaborata, soprattutto se abbia trascurato di considerare l'energia costitutiva della persona istituyente.

Peraltro, sono condannati all'astrazione tanto una società senza l'individuo così come un *individuo-persona* senza la società.

Noi pensiamo concretamente quando non disgiungiamo i due poli del binomio persona-società, ma non possiamo non riconoscere la connotazione di episteme se non alla persona – che è luogo di effervescenza e di creatività, di libertà e di responsabilità, di costruzione e di criticità.

Infatti, se correliamo un tale impianto epistemologico al contesto specifico del servizio sociale – soprattutto se ne decliniamo gli interventi di aiuto non lasciandoli dominare, per es. in ambito medico, da un qualche tardigrado e resistente modello positivistico, evitando così di assumere logiche puramente diagnostiche e conseguenti trattamenti tecnici – ci verrà più facile comprendere la conseguente necessità di non imbrigliare mentalmente i professionisti con presupposti fissati in schemi deterministici, semmai prevedendone in vario modo la loro specifica creatività nelle pratiche per il benessere da garantire col servizio.

L'autonomia d'azione di tutti i soggetti interessati (dagli operatori sociali agli utenti, dai familiari ai volontari, ecc.) emerge chiaramente come un fattore così dirompente da richiedere un'epistemologia originale ed adeguatamente legata alla scienza degli oggetti complessi e capace, come sostiene Morin (1985), di offrirsi come fondamento per un'azione “senza fondamenti”, ossia senza preordinati modelli scientifici ulteriormente zavorrati dalla loro pretenziosa prescrittività. In breve, l'intervento sul campo non può più essere *pre-supposto* come conseguenza di decisioni della politica.

E, per non essere fraintesi, non si vuole qui sostenere che le “professioni di aiuto” (*helping professions*), in generale, non siano professionalmente all'altezza del loro compito, senza tuttavia indurci a pensare trionfalisticamente che talvolta gli operatori possano di fatto sbagliare i loro interventi.

Ciò che si vuole invece affermare è proprio l'*autonomia*, logica ed empirica, del momento professionale, spesso considerato solo “esecutivo”.