

Benedetto Pasanisi
Università degli Studi di Roma "La Sapienza"
Corso di Laurea Triennale in Servizio Sociale (CLaSS)
Relatore: Alfredo Varone
Correlatore: Mirko Vecchiarelli

Il tirocinio professionale nel servizio sociale tra didattica ed apprendimento esperienziale

Dimmi e io dimentico; mostrami e io ricordo; coinvolgimi e io imparo
Benjamin Franklin

Fin dalla nascita delle scuole di Servizio Sociale, il tirocinio si configura come strumento efficace nella formazione dei futuri assistenti sociali, offrendo l'opportunità di sperimentare la forte interconnessione tra teoria e pratica, attraverso le esperienze sul campo e l'osservazione diretta e attiva dei fenomeni che compongono il *corpus* del corso di studi.

L'analisi che ho condotto si è posta l'obiettivo di osservare cosa rappresenta oggi questo strumento, registrandone la percezione dell'efficacia da parte degli attori che lo vivono o l'hanno vissuto: studenti-tirocinanti, ex tirocinanti (soprattutto neolaureati), assistenti sociali supervisor. La ricerca si è sviluppata secondo un paradigma qualitativo, producendo un'analisi che esaudisse, oltre agli obiettivi di carattere generale sul valore dell'esperienza didattica e/o formativa, anche un confronto ed una "lettura intergenerazionale" del tirocinio, mettendo in risalto in tal modo un cambiamento di metodi e tecniche direttamente o indirettamente collegato ad un contesto storico piuttosto che a un altro.

Nel primo capitolo ho descritto il tirocinio dalla sua nascita, differenziandolo da strumenti simili presenti nel mondo accademico e lavorativo, prendendo in esame i cambiamenti in Italia e a livello internazionale, gli inquadramenti normativi, cercando di fornire un'immagine il più nitida possibile dell'oggetto della ricerca.

Nel secondo capitolo ho poi affrontato l'aspetto metodologico, evidenziando gli strumenti utilizzati per costruire e condurre una ricerca sul campo. Ho posto l'accento sul perché di determinate scelte teoriche, mettendone in luce le caratteristiche nel contesto della ricerca stessa, per poi passare alla descrizione di come è stato costruito il questionario che ha coinvolto i soggetti e condotto alle conclusioni.

Ho utilizzato l'approccio fenomenologico ermeneutico, attingendo alle definizioni di Luigina Mortari nel suo "*Cultura della ricerca e Pedagogia*", per la delimitazione della cornice della ricerca, specificando l'attinenza di questo orientamento agli obiettivi prefissati sin dall'inizio della mia analisi.

La metodologia fenomenologica esclude le generalizzazioni in cui viene meno l'unicità della persona, prevede un impegno autoriflessivo da parte del ricercatore, presta attenzione anche al "lato nascosto delle cose" ed al ruolo svolto dalle emozioni di tutti gli attori coinvolti in un processo di ricerca (la sintonia tra "osservatore" e "osservato" si realizza nell'empatia). Il metodo si costruisce lungo il percorso della ricerca stessa, viene ridefinito più volte, adattandosi al contesto e non adattando questo a sé stesso.

La stesura del secondo capitolo era stata elaborata prima della cosiddetta "Fase 1", dovuta all'emergenza Covid-19. Ho dovuto rimodellare il disegno di una ricerca che, nelle premesse, avrebbe coinvolto un numero di soggetti decisamente inferiore a quello del campione su cui ho poi svolto l'osservazione. Avrei utilizzato l'intervista semistruutturata per approfondire i contenuti che sarebbero emersi dallo scambio intervistatore-intervistato, sempre dinamico, utile al confronto, a confermare (o disconfermare) le ipotesi di partenza, e spesso ricco di novità e "sorprese" alle quali non si era pensato. L'intervista è stata quindi sostituita dal questionario online.

L'utilizzo insieme di strumenti qualitativi e quantitativi può apparire illogico dal punto di vista della validità di un lavoro di ricerca. La coerenza viene fuori da una impostazione del questionario flessibile, con molte domande aperte che sollecitano la riflessività più che una somma di dati e risposte standardizzate.

Come studente che, al pari di ogni soggetto della ricerca, ho attraversato l'esperienza del tirocinio, l'ho interiorizzata e la sto rielaborando, anch'io mi sono interrogato sulle questioni che ho poi sottoposto al campione individuato, scoprendo di volta in volta nuovi significati e ponendomi quesiti ai quali non avrei mai pensato nella fase iniziale di questo lavoro. I risultati della ricerca sono stati esposti cercando di darne un'interpretazione.

Non intendo in questa sede ricondurre il lavoro all'interno di un ben definito "modello teorico" di riferimento, bensì far emergere frammenti esperienziali, risonanze emotive, significati pedagogici e didattici, aspettative future, riconoscendo i punti di forza e le criticità dell'"esperienza tirocinio" a seconda del punto di vista degli intervistati. Ho posto attenzione anche all'aspetto puramente educativo dell'esperienza e alle

relazioni ad esso connesse, confrontando tali ricostruzioni con la sociologia dell'educazione, con particolare riferimento alle differenti definizioni di educazione, istruzione e formazione.

In ultima istanza ho cercato di intrecciare i risultati della ricerca con la letteratura sull'argomento; questo in nome di un'affermazione professionale sempre più viva nei vari contesti che interessano il Servizio Sociale.

Il tirocinio rappresenta da sempre un pilastro del percorso formativo del Servizio Sociale; il tema si inserisce in un dibattito che ha coinvolto professionisti sotto diversi aspetti, a livello nazionale ed internazionale.

Marilena Dellavalle (2011) osserva come il tirocinio non vada inteso un "accessorio" all'esperienza formativa bensì un "dispositivo didattico" per conciliare l'elaborazione teorica alla realtà dell'esperienza.

È importante menzionare come il tirocinio, proprio per la peculiarità storica del Servizio Sociale italiano, abbia assunto un ruolo particolare relativamente all'impostazione didattica e alla cultura del sistema formativo nazionale.

Per la ricerca ho scelto di considerare il punto di vista di tre categorie: **tirocinanti** che avevano da poco concluso (o stavano per concludere) questa esperienza, **ex tirocinanti** e **supervisor**. Questo per restituire un quadro più articolato su questa esperienza all'intero del percorso formativo, una valutazione di essa, come questa si intreccia con le aspettative e con la costruzione della professione e della carriera biografica dei soggetti ed infine proporre uno spazio di analisi interlocutoria e di tipo consultivo.

Per l'analisi, come già riferito, ho utilizzato lo strumento del questionario a domande aperte, suddiviso in sezioni dove alcuni quesiti sono stati posti indistintamente alle tre categorie di soggetti, altre ovviamente differenziate a seconda della posizione attualmente ricoperta. La motivazione di questa divisione, oltre per il ruolo differenziato dei diversi protagonisti, è la possibilità di osservare l'analisi da un punto di vista trasversale ed intergenerazionale. Le domande aperte hanno permesso l'accesso a un grande numero di dati, dai quali sono emersi molti temi straordinariamente interessanti.

Il questionario è stato somministrato in totale a 33 soggetti (9 tirocinanti, 16 ex tirocinanti e 8 supervisor), chiamati non solo a rispondere con dati quantitativi, ma soprattutto a sviluppare riflessioni o sollecitare eventuali suggerimenti su come migliorare l'esperienza del tirocinio.

Riporto un breve resoconto delle domande poste (e delle risposte/riflessioni degli intervistati).

All'inizio è stato chiesto ai tirocinanti *"Che anno di corso frequenta e in che servizio/settore sta svolgendo (o ha finito di svolgere) il tirocinio? Quante ore totali sono previste?"*, agli ex tirocinanti *"In che anno ha svolto e in quale servizio/settore il tirocinio? Quante ore totali erano previste?"* ed ai supervisor *"Quante ore totali (anche approssimativamente) erano previste?"*. La distribuzione è risultata omogenea tra i tirocinanti, i quali hanno svolto complessivamente due moduli per un totale di 450 ore, a differenza degli ex tirocinanti e dei supervisor in cui si riscontra maggiore disomogeneità: in questo caso il monte ore previsto è molto variabile (da 600 ore a 1000, quest'ultimo dato per i supervisor con più anzianità di servizio).

Si può osservare che chi ha svolto un maggior numero di ore le reputa sufficienti, chi ne ha effettuate una minore (circa due terzi) avrebbe voluto svolgerne di più.

Proseguendo ho sviluppato l'analisi dei dati, dividendola in due momenti, così da analizzare separatamente gli ambiti su cui avevo invitato a riflettere tutte e tre le categorie e quelli specifici di ognuna di loro.

Tale differenziazione e divisione è efficacemente riconoscibile in alcuni esempi delle domande estratte del questionario e che di seguito ripropongo. All'interno della sezione descrittiva veniva chiesto: *"In particolare, può descrivere spazi/attività che ha sperimentato in autonomia durante il tirocinio?"*, nella sezione valutativa ho chiesto una riflessione partendo dalla domanda: *"Alla luce della sua esperienza, quali aspetti/strumenti metterebbe in risalto ritenendoli fondamentali per l'acquisizione di abilità, competenze, autonomie, ecc., dello studente?"*. E per quanto riguarda l'area consultiva è stato chiesto: *"Immaginando prospettive future sull'organizzazione dei tirocini, cosa suggerirebbe?"*.

L'analisi *trans-categoriale* comprende i dati inerenti alle domande poste in modo uguale a tutte e tre le categorie di riferimento, in merito all'esperienza personale del tirocinio. Ho sintetizzato i risultati di domande del tipo: *"Come valuta i rapporti tra Università ed Ente ospitante (soddisfacenti, si potrebbero incentivare e/o migliorare, ecc.)"*. L'analisi *categoriale* raggruppa invece i dati emersi dalle domande differenziate per ogni categoria dei soggetti intervistati (un esempio, tra quelle rivolte ai supervisor: *"Di solito gli studenti arrivano al tirocinio preparati per affrontare l'esperienza sul campo o, secondo lei, le Università dovrebbero 'fare di più' in via preliminare, per facilitare il raggiungimento degli obiettivi formativi prefissati?"*).

La conclusione, per tutti, è che il tirocinio è uno strumento efficace ed insostituibile nei processi di apprendimento. I concetti che avvalorano questa "testimonianza" si possono sintetizzare nei seguenti punti: concretezza degli strumenti acquisiti in modalità teorica; maturazione attraverso la sperimentazione di un ambiente professionale e delle responsabilità ad esso connesse; progettualità, lavorando per la definizione di

obiettivi e la pianificazione di strumenti, le capacità di verificarli; relazione critico-costruttiva nella relazione tirocinante-supervisore sulla base di uno scambio continuo.

Tali suggestioni si evincono da molte risposte, per brevità riporto solo le osservazioni di due intervistati:

“Successivamente mi sono resa conto quanto la teoria, se ben appresa e approfondita, sia una cartina torna sole molto importante nella prassi e, sicuramente, la prassi mi ha particolarmente facilitata ad apprendere la teoria.”

“Il tirocinio ha influito sulle mie capacità e abilità nell’affrontare e gestire il lavoro e le mansioni richieste.”. L’analisi trans-categoriale ha messo in evidenza un numero di dati molto elevato, talvolta aprendo la strada alla possibilità di introdurre nella ricerca nuove ipotesi o confermando con maggiore coerenza la connessione tra variabili e ipotesi di partenza.

Vorrei proporre un approfondimento riguardo a come i soggetti hanno risposto alla domanda sulla supervisione. Nello specifico veniva chiesto a tirocinanti ed ex tirocinanti: *“Come valuta il/i momento/i della supervisione?”*. Tutti i tirocinanti ed ex tirocinanti hanno risposto riconoscendo a questo momento una valenza molto rilevante. Uno di loro afferma: *“Credo, nella mia esperienza, sia stato fondamentale. Senza la supervisione non ci sarebbe stata crescita”*. Un altro sostiene che il momento della supervisione è stato *“Assolutamente utile e necessario. Nella mia esperienza ha fatto emergere cose in me che altrimenti non so se sarebbero emerse”*.

Ai supervisori la domanda era posta in modo coerente rispetto al proprio ruolo, cioè si chiedeva loro *“Ritiene che il ruolo di supervisore sia (stato) utile anche per migliorare il suo stile di lavoro?”*. Riporto la risposta di un assistente sociale che sembra sintetizzarne altre fornite dai suoi colleghi: *“Senz’altro utile, è un’esperienza relazionale che permette ad entrambi le parti anche se in asimmetria di poter apprendere reciprocamente dall’altro. Avere un tirocinante apre, inoltre, a spunti di revisione e aggiornamento sul proprio lavoro. Devi avere la capacità di metterti in discussione e ripensarti come professionista”*.

Monitorare l’esperienza del tirocinio significa controllarne la qualità formativa e confermare che il servizio in cui lo studente è inserito consente di raggiungere gli obiettivi prefissati. Per non sottoporre a un impegno eccessivamente gravoso il supervisore, che continua a svolgere le proprie funzioni professionali, si potrebbero prevedere alcuni incontri strutturati con il tirocinante, oltre a quelli “ordinari”, ancor meglio se condivisi col tutor universitario, per valutare/verificare l’andamento dell’esperienza.

Può rivelarsi utile condurre questo tipo di incontri anche per gruppi di studenti che, seguiti da più supervisori, vivono esperienze diverse di tirocinio, allo scopo di socializzare le esperienze e offrire un sostegno per l’impatto emotivo che le esperienze stesse possono avere sullo studente.

Il tirocinante deve comunque avere la possibilità di far riferimento al proprio supervisore, soprattutto quando ne avverte il bisogno (dubbi, chiarimenti, difficoltà, ecc.). Non di rado questo sollecita il supervisore, in senso costruttivo *“ad entrare in crisi e a dover rivedere alcuni aspetti della pratica e del pensiero”*.

Le ultime due domande che rientrano nell’organizzazione del tirocinio e dei rapporti ente ospitante – università, sono state poste così: *“Alla luce della sua esperienza, quali aspetti/strumenti metterebbe in risalto ritenendoli fondamentali per l’acquisizione di abilità, competenze, autonomie, ecc., dello studente?”* e ancora *“Avrebbe senso, in ambito universitario, inserire un corso parallelo al tirocinio che si occupi periodicamente di monitorare il percorso pratico e le connessioni con riferimenti teorici mirati?”*.

Sulla prima domanda è possibile sintetizzare in questo modo i risultati: alcune proposte fatte sono in realtà già insite nell’offerta del tirocinio. Se tutto ciò di fatto esiste già, è però utile interrogarsi sulla percezione che hanno i protagonisti dell’esperienza.

E’ estremamente prezioso il contributo di un supervisore: *“Ritengo che la pratica del tirocinio debba essere completamente rivalutata in ambito accademico. [...] Ciò per la nostra professione, e non solo la nostra, è nella realtà superato. Seppur riconosciuto come problema nel ‘dirselo’ nei corridoi accademici o tra persone dell’ambito, risulta ancora essere preclusa la sua revisione, un dibattito istituzionale serio in ambito universitario è totalmente assente. [...] Liberare tempo ed energie per ridare invece un forte significato al tirocinio, che io porterei ad un intero anno; collegherei il supervisore a momenti strutturati con l’università ed al percorso formativo delle scienze sociali. [...] Una rivoluzione culturale in cui al centro vi è il problema della formazione di nuovi professionisti con letture sull’uomo e la società vivaci, liberamente critiche e propositive, ridando all’accademia nuova linfa e dignità per quello che rappresenta solo in modo balbettante nello stato storico attuale”*.

Avvicinandoci alla conclusione del questionario, al tirocinante o ex tirocinante (soprattutto laureato) era stato chiesto di riflettere su alcune domande *valutative*. Nonostante tutte le riflessioni proposte dai soggetti siano degne di importanza singolare, poiché tutte al loro interno conservano elementi unici, per necessità di sintesi riporto qui due passaggi capaci forse di restituire in modo esaustivo un pensiero più vasto:

“Dalla mia esperienza di tirocinio ho imparato ad ascoltare, a prendermi il tempo di pensare (sono una persona che è sempre stata tentata dal rispondere subito a tutto). [...] Ho imparato il codice comportamentale della burocrazia; ho imparato a dire di no; ho imparato a conoscere le mie capacità e a fare un’autovalutazione un po’ più aderente alla realtà”.

Dall’autoriflessione e dall’auto osservazione è possibile percepire quanto effettivamente ogni studente nel proprio percorso cambi e cresca, con chiarezza lo psicologo Rino Rumiati (2000) afferma: “Apprendere dall’esperienza non è affatto un processo automatico [...], i dati che vengono dall’esperienza possono essere interpretati in più di un modo”.

Nell’analisi dei questionari somministrati ai supervisori emerge la scelta di volersi misurare in tale funzione, motivata nella maggior parte dei casi dal senso di responsabilità maturato negli anni di esercizio della professione. In altri il pensiero che muove la volontà di divenire supervisori viene ritrovato nell’esperienza passata, nel “*rivedersi studenti*”, e ancora, la possibilità di potersi affiancare ad un soggetto in formazione è interpretabile come un’opportunità di crescita e sviluppo personale.

Molti supervisori riportano in diversi casi come l’esperienza sia stata più coinvolgente di quanto si aspettassero. Nel caso di esperienze positive, questo ha stimolato l’intento di proseguire e la certezza nel suggerire un percorso del genere, nel caso di esperienze con esiti negativi, ha finito per essere percepita come “*poco auspicabile*”, soprattutto per i più incerti sulla sua funzionalità effettiva.

“L’acquisizione di abilità, competenze, autonomie, ecc., dello studente. Di solito gli studenti arrivano al tirocinio preparati per affrontare l’esperienza sul campo o, secondo lei, le Università dovrebbero fare di più in via preliminare, per facilitare il raggiungimento degli obiettivi formativi prefissati?”

A questa domanda si evidenzia una risposta che sembra racchiudere in sé le istanze della maggior parte dei soggetti:

“Il servizio sociale è un mondo complesso e per essere affrontato in modo brillante richiede semplicità e semplificazione. Spesso mancano nozioni di base sia amministrative che giuridiche e si conoscono invece teorie scientifiche che da sole non bastano”.

Le ipotesi che emergono con maggior chiarezza chiamano in causa il ruolo dell’università, una voce quasi unanime a favore della scelta dei programmi e più in generale della teoria proposta agli studenti come nelle attività di supporto all’esperienza del tirocinio, per tutti i soggetti coinvolti.

Ancor prima di riportare le analisi in merito alle responsabilità dell’ente ospitante e quelle delegate al supervisore, facendo tesoro di quanto espresso dalla Raineri in “*Tirocini e stage di servizio sociale*”, ho voluto osservare come tali enti si pongono di solito favorevolmente nei confronti della possibilità di ospitare dei tirocinanti nella propria struttura (negli ultimi anni, ed in particolare nel 2020 a causa dell’emergenza Covid-19, questa “tradizione” si è però molto ridimensionata).

Per quanto riguarda servizi “piccoli”, nuovi o situati in luoghi poco accessibili, ospitare dei tirocinanti può significare in qualche modo la possibilità di ricevere, in seguito, maggiori domande di assunzione. Si può dunque individuare nel tirocinante una *risorsa* in quanto costituisce un “soggetto in più” per il servizio.

Un altro “beneficio” per l’ente ospitante, che suggerisce la Raineri, riguarda la possibilità per i supervisori di compiere “*una sorta di autoformazione*, in quanto seguire uno studente comporta necessariamente una rielaborazione della propria esperienza e dei propri metodi.

Tornando all’analisi derivante dal questionario ho descritto la suddivisione delle responsabilità riguardo l’organizzazione del tirocinio tra supervisori ed enti ospitanti.

Chi si occupa di formazione non può non tenere conto di alcuni aspetti fondamentali, per esempio che non si può formare, come non si può educare, se prima non si è in grado di “conoscersi”. Questo, in altre parole, vuol dire non solo “saper fare”, ma “saper essere”. Le scelte messe in campo dai tutor, così come dagli insegnanti, dipendono da “*chi si è*”, dal sistema delle proprie credenze e dei propri valori.

L’apprendimento avviene necessariamente in relazione a qualche cosa, ciò che è determinante è la possibilità di “aiutare ad imparare”, più che trasmettere, cose nuove. Ma questo è molto più difficile del provare a dire cose nuove, di conseguenza nel tentativo di raggiungere questo obiettivo si cela l’aspetto più impegnativo del ruolo di *formatore*. Un aspetto importante da tenere a mente nel parlare di formazione in ambito di servizio sociale, nello specifico parlando di tirocinio è quello del “cambiamento”. Acquisire una competenza, come modificare un atteggiamento, sviluppare un’abilità come ri-conoscere la propria emotività, equivalgono in primo luogo a dei cambiamenti di uno stato in un altro. In maniera unanime gli autori che si occupano di formazione presuppongono che alla base di un intervento formativo debba essere presente e chiaro il bisogno o il “*desiderio di cambiare*”.

Confrontando le valutazioni delle tre generazioni intervistate, si riscontra un corale miglioramento progressivo del tirocinio, figurando opportunità e miglioramenti che in passato vengono descritti come assenti.

Unico parametro estraneo a questo miglioramento attribuibile ad una progressione temporale è quello del monte ore, sul quale i punti di vista sono differenti ma che orientativamente si muove verso la necessità di re-introdurre, se non tutte le ore di tirocinio previste in passato, almeno un numero maggiore rispetto ad oggi. Questo, accompagnato da una maggiore attenzione a tutti i momenti del tirocinio porterebbe a rafforzarne il carattere di vero e proprio momento di apprendimento significativo per la carriera dello studente, più di quanto non lo sia già nei presupposti. Altro aspetto fondamentale, che ritengo di dover riportare, è il *senso di appartenenza alla comunità professionale* dei soggetti intervistati, concetto che può apparire un po' retorico, ma solo in apparenza, in realtà sono tanti gli aspetti rilevati che testimoniano il valore di un mondo professionale che proprio mentre ero impegnato nella stesura di questo lavoro, ratificava il *Nuovo Codice Deontologico* dell'assistente sociale.

In definitiva, i temi su cui è stato chiesto di riflettere e di rispondere sono gli stessi su cui mi sono anch'io interrogato prima di mettermi alla guida di questa ricerca. In certa misura, si può dire che sia stata quest'analisi ad indirizzare la stesura del questionario ed in generale a determinare la scelta di questa tesi.

La tesi si conclude, infatti, con dei frammenti del mio "diario di bordo", puntualmente ed accuratamente aggiornato durante l'esperienza di tirocinio, con le sue criticità, il desiderio di apprendere, la volontà di crescere, in senso personale e professionale, il fondamentale rapporto col supervisore.

Bibliografia

- AA.VV., *L'assistente sociale e la valutazione*, Carocci Faber, Roma 2007
- AA.VV., *Il percorso formativo dell'assistente sociale*, FrancoAngeli, Milano 2010
- AA.VV. (diretto da Campanini A.), *Nuovo dizionario di servizio sociale*, Carocci Faber, Roma 2013
- ALLEGRI E., *Supervisione e lavoro sociale*, Carocci Faber, Roma 2001
- CAMPANINI A., *L'intervento sistemico. Un modello operativo per il servizio sociale*, Carocci Faber, Roma 2002
- DELLAVALLE M., *Il tirocinio nella formazione al servizio sociale*, Carocci Faber, Roma 2011
- FARGION S., *Il metodo del servizio sociale*, Carocci Faber, Roma 2018
- FAZZI L., ROSIGNOLI A., *Guida per i supervisori di tirocinio per il servizio sociale*, FrancoAngeli, Milano 2012
- LEVINAS E., *le teorie dell'intuizione nella fenomenologia di Husserl*, Jaka Book 2002
- MARGOTTA U., SALATIN A., *La formazione come fenomeno complesso*, FrancoAngeli, Milano 1989
- MORIN E., *Les Idées. Leur habitat, leur vie, leurs mœurs, leur organisation*, Feltrinelli, Milano 1993
- MORTARI L., *Cultura della ricerca e Pedagogia*, Carocci editore, Roma 2006
- MORTARI L., *La pratica dell'aver cura*, Mondadori, Milano 2006.
- RAINERI M. L., *Tirocini e stage di servizio sociale*, Erickson, Trento 2015
- ROGERS C. A., *Libertà nell'apprendimento*, Giunti, Columbus Ohio 1969
- RUMIATI R., *Decidere*, Il Mulino, Bologna, 2000
- ZAMBRANO M., *In fedeltà alla parola vivente*, Alinea, Firenze, 2002

Altre fonti

- BUSNELLI F. R., *FARE FORMAZIONE: cosa vuol dire, per chi, su cosa*, Un contributo per la riflessione, centro servizi volontariato Toscana, marzo 2011
- OSBORNE M., NEAL P., DOCKRELL R., HARTSHORN C., BOYD A., *Learning in smaller companies. Final report*, university of Stirling, 1996
- BADEN-POWELL R., *Lettera agli scout*, Headquarters Gazette, Luglio 1922