

**DIVENTARE
ASSISTENTI SOCIALI**
IL CURRICULUM IMPLICITO
NELLA FORMAZIONE DEGLI
STUDENTI DI SERVIZIO SOCIALE

Angela Rosignoli



Fondazione
Nazionale
Assistenti
Sociali

FrancoAngeli 



Fondazione
Nazionale
Assistenti
Sociali

Condivisione del sapere nel servizio sociale collana della Fondazione Nazionale Assistenti Sociali/FNAS

La collana si propone come luogo di pubblicazione del sapere emergente in servizio sociale: uno spazio, quindi, nel quale rendere pubblico, condivisibile e oggetto di confronto il patrimonio ricco e rinnovato di conoscenze, scoperte e pratiche degli assistenti sociali (*Social Workers* nella dizione internazionale) progettato e curato dalla Fondazione Nazionale degli Assistenti Sociali, anch'essa strumento e opportunità a servizio della comunità professionale.

La letteratura di servizio sociale, in tutte le sue declinazioni (storica, etica, giuridica, antropologica, sociologica, politica, economica e organizzativa) è viepiù cresciuta anche in Italia nel corso degli ultimi decenni, prevalentemente per la spinta propulsiva di docenti e studiosi, interni ed esterni alla disciplina professionale, orientati a trasmettere conoscenza e competenza nelle aule dell'università. Sono meno evidenti, invece, seppure presenti, le pubblicazioni sulle pratiche e sulle tematiche affrontate quotidianamente negli interventi sociali e nelle nuove frontiere in cui operano i *professionals* di servizio sociale.

La Fondazione, dunque, cura e promuove questa collana per valorizzare le ricerche, le proposte culturali e le pratiche progettuali che animano e concretizzano la disciplina di servizio sociale, per sostenere i professionisti nello sviluppo di nuove competenze, per portare ad evidenza le notevoli potenzialità di produzione disciplinare già presenti e provocare criticamente ulteriori capacità.

I volumi pubblicati sono sottoposti a valutazione anonima di almeno due *referees* esperti.

La *Fondazione Nazionale degli Assistenti Sociali*, istituita nel 2015 dal Consiglio Nazionale dell'Ordine, ha l'obiettivo di valorizzare la professione di assistente sociale, promuove studi e ricerche scientifiche direttamente e attraverso collaborazioni esterne, svolge indagini e rilevazioni al fine di acquisire e diffondere conoscenze inerenti alla professione e ai settori d'interesse del servizio sociale (metodologia e deontologia professionale, politiche sociali, organizzazione dei servizi, innovazione), organizza attività finalizzate all'aggiornamento tecnico-scientifico e culturale degli assistenti sociali, anche avvalendosi di convenzioni con Università ed enti pubblici e privati, partecipa a bandi di progettazione e gare internazionali, europee e locali. Promuove, inoltre, iniziative editoriali e attività tese a consolidare la connessione tra la professione e il sistema culturale nazionale e internazionale.

Collana coordinata da Silvana Mordegli, Presidente FNAS.

Comitato editoriale: Elena Cabiati, Carmela Corleto, Luigi Gui, Silvana Mordegli, Lluís Francesc Peris Cancio, Daniela Pisu, Mara Sanfelici, Anna Zenarolla.

Comitato scientifico: Elena Allegri (*Università del Piemonte Orientale*), Teresa Bertotti (*Università di Trento*), Fabio Berti (*Università di Siena*), Marco Buralassi (*Università di Roma3*), Annamaria Campanini (*Università di Milano Bicocca*), Maria Teresa Consoli (*Università di Catania*), Marilena Dellavalle (*Università di Torino*), Roberta Di Rosa (*Università di Palermo*), Silvia Fargion (*Università di Trento*), Fabio Folgheraiter (*Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*), Günter Friesenhahn (*Hochschule Koblenz*), Gianmario Gazzi (*CNOAS*), Luigi Gui (*Università di Trieste*), Francesco Lazzari (*Università di Trieste*), Kinue Komura (*Bukkyo University, Kyoto*), Walter Lorenz (*Univerzita Karlova, Praha*), Alberto Merler (*Università di Sassari*), Silvana Mordegli (*Università di Genova*), Carla Moretti (*Università Politecnica delle Marche*), Urban Nothdurfter (*Free University of Bozen-Bolzano*), Clarisa Ramos Feijóo (*Universitat d'Alacant*), Anna Maria Rizzo (*Università del Salento*), Ana Sánchez Migallón Ramírez (*Universidad de Murcia*), Mara Sanfelici (*Università di Trieste*), Alessandro Sicora (*Università di Trento*), Anna Zenarolla (*Università di Trieste*).



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.

**DIVENTARE
ASSISTENTI SOCIALI**
IL CURRICULUM IMPLICITO
NELLA FORMAZIONE DEGLI
STUDENTI DI SERVIZIO SOCIALE

Angela Rosignoli



Fondazione
Nazionale
Assistenti
Sociali

FrancoAngeli 

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835195979

Questo volume è stato pubblicato con un contributo del Dipartimento di Sociologia e Ricerca sociale dell'Università degli Studi di Trento.

Isbn: 9788835186175

Isbn e-book Open Access: 9788835195979

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Pubblicato con licenza *Creative Commons*
Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale
(CC-BY-NC-ND 4.0).

Sono riservati i diritti per Text and Data Mining (TDM), AI training e tutte le tecnologie simili.

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
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

Gli eventuali link attivi e QR code inseriti nel volume sono forniti dall'autore. L'editore non si assume alcuna responsabilità sui link attivi e QR code ivi contenuti che rimandano a siti non appartenenti a FrancoAngeli.

L'autore dichiara che, nella fase di stesura del presente volume, ha utilizzato strumenti di IA generativa esclusivamente per la revisione linguistica e l'ottimizzazione stilistica. Il controllo finale dei contenuti e la responsabilità scientifica dell'opera restano integralmente a carico dell'autore.

Indice

Introduzione	pag.	9
1. La socializzazione professionale nei percorsi universitari di servizio sociale	»	15
1. La sfida della formazione per il servizio sociale in Italia	»	15
2. La socializzazione professionale come costrutto sociale	»	16
2.1. La socializzazione anticipatoria (pre-ingresso)	»	17
2.2. Imprinting e assimilazione (ingresso all'università)	»	18
2.3. Socializzazione trasformativa	»	18
2.4. Socializzazione organizzativa (tirocinio)	»	19
2.5. Acculturazione e re-imprinting (fine percorso)	»	20
3. La trama implicita della socializzazione professionale	»	20
3.1. Potenzialità e sviluppi del curriculum implicito nella recente letteratura della <i>social work education</i>	»	22
3.2. Implicazioni epistemologiche e formative del curriculum implicito	»	23
In sintesi	»	25
2. La ricerca	»	27
1. La socializzazione professionale come problema di ricerca	»	27
2. Approccio epistemologico	»	29

2.1. Concetti sensibilizzanti: una guida euristica per l'ingresso nel campo	pag.	30
3. Disegno della ricerca	»	31
3.1. Sviluppo del disegno di ricerca	»	32
4. Il contesto della ricerca	»	34
5. I partecipanti	»	35
6. Il campionamento teorico	»	36
7. Il disegno longitudinale e partecipativo	»	38
8. Questioni etiche, consenso informato e tutela delle partecipanti	»	40
9. Gli strumenti della ricerca	»	41
9.1. L'intervista narrativa in profondità	»	42
9.2. Le interviste narrative con la tecnica delle istruzioni al sosia	»	44
9.3. Memo analitici e cluster	»	49
9.4. Le Parole per dire la professione	»	50
9.5. Il diario riflessivo della ricerca	»	51
10. Analisi dei dati: codifica e concettualizzazione	»	53
10.1. Codifica iniziale	»	54
10.2 Codifica focalizzata	»	55
10.3 Codifica teorica	»	56
11. Validazione del processo interpretativo	»	58
12. Riflessioni e limiti della ricerca	»	59
In sintesi	»	61
3. Dall'esperienza alle categorie interpretative	»	63
1. Entrare nei dati	»	63
2. La codifica aperta: iniziare a muoversi fra codici e categorie provvisorie	»	64
2.1. La prima intervista. Prime impressioni dal campo, aprile-maggio 2023	»	64
2.2. La seconda intervista. Esplorare la cultura professionale, ottobre 2023	»	68
2.3. La terza intervista. Aspettative e rappresentazioni del tirocinio, dicembre 2023	»	74
3. La codifica focalizzata: mettere in relazione i temi ricorrenti	»	78
3.1. La quarta intervista. Prime istruzioni al sosia, giugno 2024	»	79
3.2. La quinta intervista. Seconde istruzioni al sosia, gennaio 2025	»	86

4. La codifica selettiva: la costruzione delle categorie centrali	pag.	90
4.1. La sesta intervista. L'intervista della maturità, giugno-luglio 2025	»	92
In sintesi	»	96
4. La socializzazione al disincanto	»	97
1. Verso la socializzazione al disincanto	»	97
2. Le categorie centrali e la socializzazione al disincanto	»	98
2.1. L'incontro con il reale	»	102
2.2. La turbolenza di ideali	»	107
2.3. Il bivio tra resilienza riflessiva e disimpegno	»	110
3. Le forme del disincanto: quattro modalità di configurazioni identitarie	»	113
3.1. Disincanto pratico-adattivo	»	115
3.2. Disincanto cognitivo-normativo	»	116
3.3. Disincanto conformativo	»	117
3.4. Disincanto trasformativo	»	118
In sintesi	»	120
Conclusioni. Attraversare il disincanto	»	121
Bibliografia	»	125

Introduzione

L'attuale fase storica è segnata da una crisi profonda del servizio sociale a livello sia internazionale sia italiano. Sviluppatisi nel periodo di ascesa delle politiche pubbliche del welfare, il servizio sociale ha legato in modo stretto il proprio successo e la propria legittimazione professionale e istituzionale all'espansione della sfera dei diritti sociali. Nell'ultimo decennio, tuttavia, le condizioni che hanno portato alla crescita del welfare sono radicalmente mutate. Le criticità si manifestano su un numero crescente di fronti: il sottofinanziamento di interi comparti assistenziali, la crescente selettività degli interventi, il turnover e la difficoltà di reclutamento di personale dovuta a bassi salari e condizioni stressanti di lavoro. Gli enti in cui gli assistenti sociali lavorano oggi, sono sempre più costretti a lavorare sulle emergenze, riducendo ai minimi termini gli interventi di prevenzione. I professionisti sono spinti ad assumere di conseguenza ruoli principalmente reattivi e di controllo sociale vedendo allontanarsi la professione dalle sue radici etiche e deontologiche di attore di cambiamento impegnato nella difesa dei diritti e della promozione della cittadinanza sociale. E sembrano essere le giovani generazioni particolarmente esposte alla perdita di senso del ruolo professionale. Diverse ricerche mettono in evidenza, infatti, una crescente propensione ad adottare, nei confronti degli utenti, approcci individualizzati e orientati al controllo sociale (Fenton, 2020; Brandt *et al.*, 2023). Altri studi mostrano inoltre che queste dinamiche alimentano burnout, ansia e stress lavoro-correlato, favorendo dimissioni e turnover professionale (Abramovitz & Zelnick, 2015; Yuill, 2018; Disney, 2022).

Parlare oggi di crisi del servizio sociale significa parlare anche di una crisi dell'identità professionale. L'identità professionale può essere definita come l'insieme relativamente stabile e duraturo di attributi, valori, motivazioni ed esperienze in base ai quali le persone si definiscono nel proprio ruolo professionale (Ibarra, 1999). L'identità, inoltre, è un elemento essenziale per promuovere un senso di appartenenza a un gruppo determinando il modo in cui

gli individui costruiscono e mantengono un senso di sé distinto dagli altri (Oyserman *et al.*, 2014). Nei contesti professionali, i processi d'identificazione permettono di distinguere una professione rispetto alle altre consentendo ai membri di dare valore e significato al proprio agire (Beddoe *et al.*, 2019). La messa in crisi dell'identità professionale rappresenta dunque un *vulnus* molto grave per un gruppo professionale.

Oggi appare sempre più evidente che l'identità professionale sia il cuore del servizio sociale e che nell'attuale contesto di criticità rinforzare il senso di identificazione rispetto a valori, repertori e pratiche specifiche sia una delle questioni più urgenti da affrontare (Ioakimidis, 2018).

La leva principale per andare incontro a questa sfida epocale è individuata spesso nel rafforzamento dei valori e delle competenze professionali attraverso un consolidamento dei percorsi educativi (Lee *et al.*, 2022). La convinzione largamente diffusa è che l'impegno degli studenti nei confronti della professione di assistente sociale e il loro senso di appartenenza a essa i) si consolidano in gran parte nelle prime fasi della formazione e ii) la formazione ha un impatto positivo sul senso di appartenenza degli studenti alla professione di assistente sociale. Al termine del percorso formativo gli studenti che ricevono feedback solidi dai docenti e maturano fiducia nella competenza dei propri supervisori manifestano un maggiore senso di appartenenza alla professione (Terum & Heggen, 2016). Attraverso un rigoroso e più forte percorso accademico e di tirocini sul campo, gli studenti interiorizzano i principi fondamentali – quali la giustizia sociale, gli approcci anti oppressivi, la dignità e l'integrità professionale – acquisendo gli strumenti necessari per affrontare nuovi dilemmi etici, difendere efficacemente i diritti altrui e, al tempo stesso, i propri confini professionali (Moorhead *et al.*, 2019).

L'interiorizzazione dei valori e delle conoscenze di base avviene nelle aule seguendo i programmi di studio accademici che sono chiamati ad assicurare che i riferimenti professionali individuali siano in linea con i principi fondamentali del servizio sociale dettati dai codici etici e deontologici. La supervisione di tirocinio guidata da un professionista esperto consente invece agli studenti di mettere in pratica in modo riflessivo le conoscenze, trasformandole in competenze e di imparare a rappresentare la professione in modo responsabile. La riflessione è uno strumento per l'apprendimento profondo che comprende l'elaborazione delle emozioni, esperienze, reazioni e conoscenze, cambiando il modo di pensare e generando apprendimento (Sicora, 2021). Per sostenere la formazione dell'identità professionale degli studenti di servizio sociale il ruolo del supervisore esperto consiste nel promuovere la riflessione sul rapporto tra teoria e pratica, utilizzando strumenti come gli incontri periodici, la scrittura di un diario o le riflessioni di fine tirocinio (Moorhead *et al.*, 2019).

La riflessività è stata identificata come un elemento essenziale nello sviluppo di un'identità professionale, perché svolge un ruolo nella capacità degli studenti di utilizzare la loro esperienza nella vita quotidiana di studenti per comprendere la natura della professione per la quale vengono formati (Engelbertink *et al.*, 2022; Körkkö *et al.*, 2016; Mann *et al.*, 2009).

Il rafforzamento dei curriculum istituzionali e dei programmi formativi in aula e in tirocinio si basa sulla convinzione secondo cui un'identità professionale consolidata è influenzata dal senso di preparazione degli assistenti sociali neolaureati (Bruning, 2024; Yao & Flynn, 2026).

Il problema della progettazione di più solidi percorsi formativi nel campo del servizio sociale è che, ormai da molti anni, anche nei contesti nazionali in cui vengono compiuti sforzi significativi in questa direzione si registra uno sforzo di rafforzare i valori e le competenze critico riflessive, i risultati sono insoddisfacenti.

Mentre, per esempio, si intensificano gli insegnamenti sugli approcci anti-oppressivi, gli assistenti sociali operano sempre più spesso in servizi che categorizzano gli utenti invece che contrastare le cause sociali dell'esclusione sociale. Al valore formativo della personalizzazione degli interventi si contrappone una realtà in cui i professionisti rischiano di essere succubi di un sistema di servizi sempre più frammentato che causa un continuo rinvio degli utenti a strutture diverse perché i loro bisogni esulano da una specifica competenza aumentando la probabilità della fallacia delle misure di aiuto (Pascoe *et al.*, 2023).

E se l'interesse principale di molti studiosi e della comunità professionale rimane largamente assorbito dalla identificazione, innovazione e rinforzo di nuovi programmi e nuovi curriculum formali e, in alcuni paesi come l'Italia, il dibattito si sofferma sui profili di chi è titolato a tenere i corsi professionali, se solo assistenti sociali o anche studiosi di altre discipline, le dinamiche dei processi di apprendimento che portano allo sviluppo di un'identità professionale appaiono, alla luce di studi e ricerche emergenti, molto più complessi e articolati. I programmi didattici e i curriculum istituzionali stabiliscono cosa gli studenti devono imparare. Ma a fianco di questo piano formale segnato da esami, prove, valutazioni e feedback professionali esiste un secondo livello di apprendimento non ufficiale o implicito che insegna agli studenti come comportarsi, conformarsi e orientarsi nel proprio ambiente attraverso la trasmissione di norme non scritte e valori taciti che vengono interiorizzati nelle pieghe dei setting formativi istituzionali. Piuttosto che apparire in un *syllabus* ufficiale e in un libro di testo, le 'lezioni' sono assorbite attraverso la configurazione degli ambienti di apprendimento, le regole non dichiarate di funzionamento degli stessi, le culture implicite del lavoro e le rappresentazioni sociali ad esse connesse. L'insieme delle esperienze di apprendimento

non formalizzato è definito in letteratura con il termine di ‘curriculum implicito’. Il curriculum implicito (*implicit curriculum*), o curriculum nascosto (*hidden curriculum*) è costituito dall’insieme di lezioni, valori, comportamenti e norme sociali che gli studenti apprendono pur non essendo parte del programma di studi ufficiale. Per esempio, la disposizione fisica di uno spazio di incontro tra assistente sociale e utente in sede di tirocinio con la scrivania frapposta in mezzo agli interlocutori veicola messaggi impliciti sulle modalità di interazione, la gerarchia e la distribuzione del potere. Allo stesso modo come gli assistenti sociali supervisor parlano agli utenti, il tono di voce che usano, il loro vocabolario, o gli strumenti di lavoro influenzano in modo diretto la rappresentazione della professione in modo armonico oppure distonico con quanto imparato in aula.

Il curriculum implicito può essere un rinforzo degli obiettivi dell’apprendimento progettati attraverso i programmi e i curriculum ufficiali oppure di ostacolo se non viene compreso e analizzato in modo trasparente facendone emergere gli aspetti positivi e di criticità.

Questo lavoro si propone di indagare se e in che modo gli studenti di servizio sociale si confrontano nel loro processo di sviluppo di un’identità professionale con il curriculum nascosto che si forma nei complessi processi e contesti in cui il servizio sociale è appreso e opera nell’attuale contesto storico. L’obiettivo è cercare non solo di cogliere le dinamiche di apprendimento degli studenti di servizio sociale, ma anche di capire se e come esse permettono di costruire un’identità professionale coerente con i valori e le conoscenze apprese attraverso i programmi e i curriculum formali.

Per rispondere a queste domande il volume si fonda su una ricerca qualitativa longitudinale che ha coinvolto 24 studentesse del corso di laurea triennale di servizio sociale dell’Università di Trento. La raccolta dei dati è avvenuta per tutto il loro percorso di studio attraverso interviste ripetute in profondità e tecniche di analisi qualitativa avanzate. In questo modo è stato possibile osservare e approfondire le dinamiche del processo di apprendimento e l’evoluzione del processo di maturazione dell’identità professionale sia in aula sia in tirocinio.

Questo libro è strutturato nel seguente modo. Il primo capitolo analizza il percorso universitario di formazione alla professione di servizio sociale non come spazio neutro di trasmissione del sapere, ma come dispositivo complesso in cui si intrecciano pratiche educative, relazioni di potere, aspettative implicite e forme di regolazione simbolica. In questo capitolo viene approfondito il concetto di curriculum implicito come lente di lettura dei processi formativi, ripercorrendone le origini teoriche e gli sviluppi nella letteratura pedagogica e sociologica, per poi declinarlo nel campo della *social work education*. Particolare attenzione è dedicata alle modalità attraverso cui il curriculum implicito si

manifesta nelle pratiche d'aula, nelle relazioni con docenti e tutor, nei dispositivi valutativi e, soprattutto, nei contesti di tirocinio. Il capitolo mette in evidenza come tali dimensioni contribuiscano a orientare in modo significativo ciò che gli studenti apprendono su cosa significhi essere un buon assistente sociale, su quali aspetti della professione siano riconosciuti come legittimi e su quali restino invece ai margini del percorso formativo.

Il secondo capitolo presenta il disegno della ricerca e le ragioni che hanno portato a privilegiare un'osservazione longitudinale dei processi di apprendimento e di costruzione dell'identità professionale. Vengono descritti il contesto della ricerca, le caratteristiche delle partecipanti e le diverse fasi di realizzazione dello studio. Il capitolo illustra inoltre gli strumenti di raccolta dei dati, con particolare attenzione alle interviste narrative e alla tecnica delle istruzioni al sosia, utilizzata per accedere alle dimensioni tacite dell'esperienza formativa sul campo.

Il terzo capitolo è dedicato alla ricerca empirica e accompagna il lettore nel percorso che ha condotto dall'analisi dei dati alla costruzione delle categorie interpretative. Vengono presentati il processo di analisi, articolato nelle fasi di codifica aperta, focalizzata e teorica, e i principali nuclei tematici emersi dal materiale empirico. L'attenzione è rivolta alle esperienze formative delle partecipanti e alle trasformazioni che caratterizzano il loro rapporto con la professione nel corso del percorso universitario.

Il quarto capitolo sviluppa la costruzione teorica dei risultati e propone il concetto di socializzazione al disincanto come chiave interpretativa dei processi osservati. Attraverso il dialogo tra dati empirici e letteratura, il capitolo mostra come l'incontro con la realtà accademica e professionale produca una progressiva riorganizzazione delle rappresentazioni iniziali della professione, mettendo in discussione ideali, aspettative e immagini di ruolo. Vengono inoltre analizzate le diverse configurazioni che questo processo può assumere, mostrando il ruolo delle condizioni relazionali, organizzative e pedagogiche nel favorire percorsi di rielaborazione critica, adattamento difensivo o progressivo distacco dalla professione.

Le conclusioni mettono in evidenza la necessità di affrontare il problema della formazione del servizio sociale nell'attuale epoca storica con un approccio meno formalistico e difensivo. Pur attribuendo ai valori e ai programmi di insegnamento ufficiali un ruolo essenziale per orientare i percorsi educativi e di formazione dell'identità professionale dei nuovi studenti è necessario approfondire anche le dinamiche implicite dei processi di apprendimento che rischiano se non c'è la adeguata consapevolezza di produrre effetti distonici rispetto agli obiettivi attesi di rinforzo della professione e dell'identità professionale.

Questo lavoro è stato per molti motivi anche personali non facile da rea-

lizzare e concludere, e a fasi di grande motivazione ne sono seguite altre di maggiore fatica. La forza di affrontare un campo di studio in Italia largamente sconosciuto mi è stata data principalmente dall'entusiasmo e dalle risposte di adesione alla ricerca fornite dalle studentesse che hanno partecipato al progetto e a loro va il principale ringraziamento a chiusura di questa introduzione. Desidero ringraziare anche Giuseppe Sciortino che, come ex direttore del Dipartimento di Sociologia e Ricerca Sociale, ha sostenuto e reso possibile lo svolgimento della ricerca, Marco Brunazzo che ha permesso come direttore attuale di ottenere un sostegno per la pubblicazione del volume, Urban Nothdurfter e Luca Fazzi, i miei docenti tutor di dottorato, Alessandro Sicora, Teresa Bertotti, Marco Accorinti ed Elena Spinelli per i consigli, il sostegno scientifico e la vicinanza personale. Sono debitrice anche a Silvana Mordegli per avere accettato la pubblicazione di questo lavoro nella collana della Fondazione Nazionale Assistenti Sociali, cosa che mi rende particolarmente onorata.

Dedico infine questo libro a mio padre, che è scomparso il mio primo anno di dottorato.

1. La socializzazione professionale nei percorsi universitari di servizio sociale

1. La sfida della formazione per il servizio sociale in Italia

Nell'attuale fase storica, la crisi del servizio sociale si manifesta su più fronti, sovraccarico lavorativo, burocratizzazione, bassi incentivi salariali e progressiva perdita di contatto con gli utenti (Bertotti, 2014; Burgalassi, 2022). Questi fenomeni alimentano una diffusa condizione di insicurezza e apprensione, legata soprattutto alla messa in discussione dei principi fondativi e dell'identità stessa della professione. Mentre gli studi educativi e pedagogici evidenziano la complessità delle variabili che intervengono nei processi formativi, quando si parla della crisi attuale del servizio sociale, molte analisi tendono spesso a concentrarsi sul rafforzamento dei valori e delle competenze professionali in chiave critica e anti-oppressiva. L'idea sottostante è che, per affrontare le difficoltà attuali, sia necessario colmare un deficit formativo prodotto innanzitutto dal complesso processo di accademizzazione, che ha indebolito programmi formativi e curriculum professionali. Diversi studi (Bertotti, 2021; Fazzi e Rosignoli, 2020) mostrano, a questo proposito, come la costruzione storica dei percorsi formativi per il servizio sociale sia stata fortemente condizionata dalle logiche corporative interne alle discipline accademiche, con una conseguente penalizzazione dei contenuti e della prospettiva specificamente orientati al servizio sociale. Questa lettura richiama implicitamente una stagione storica nella quale la trasmissione della cultura professionale avveniva prevalentemente attraverso l'esperienza pratica e il tirocinio. Nella sua prima fase di sviluppo, quando il servizio sociale si muoveva dentro un paradigma filantropico e assistenziale e non possedeva un impianto teorico autonomo (Fargion, 2009), il tirocinio costituiva, infatti, lo spazio in cui avveniva la trasmissione del sapere professionale, di pratiche e codici morali (Royse *et al.*, 2007). In quel periodo l'esperienza sul campo funzionava come prima forma di legittimazione in cui il valore dell'assistente sociale veniva misurato nella competenza con cui sapeva leggere i bisogni, costruire relazioni e agire con giudizio (Richmond, 1899).

Con la crescita delle scuole di servizio sociale la formazione ha progressivamente integrato insegnamenti sistematici e discipline di riferimento. Questo consolidamento ha avuto il duplice merito di rispondere alla necessità di costruire un sapere più articolato e funzionare come leva di legittimazione politica e istituzionale con la stabilizzazione di un corpus teorico certificabile (Eraut, 1985, 1994; Heite, 2012; McNay *et al.*, 2009). Nel corso del tempo, tuttavia, l'affermazione della dimensione accademica ha progressivamente trasformato la struttura della formazione professionale, assegnando un ruolo sempre più centrale alle conoscenze disciplinari a discapito della conoscenza pratica, considerata di minor rilievo. Nel contesto italiano, questa dinamica ha assunto una particolare configurazione (Campanini *et al.*, 2022; Tognetti Bordogna, 2015) per cui la mancata istituzione di un settore disciplinare autonomo per il servizio sociale ha impedito, di fatto, di radicare la formazione professionale in un sapere accademico specifico, costringendola a dipendere da discipline considerate più «forti» dal punto di vista scientifico. Accanto a ciò, anche il ricorso diffuso a docenti a contratto nelle materie professionalizzanti ha reso difficile dare continuità e autorevolezza agli insegnamenti legati alla pratica spesso marginalizzandoli (Cellini & Dellavalle, 2022).

Queste scelte istituzionali hanno contribuito a consolidare un vero e proprio cortocircuito formativo. Il risultato è un sistema educativo che riconosce ufficialmente la teoria come fondamento della disciplina, mentre lascia il sapere dell'esperienza confinato nei contesti di tirocinio e raramente valorizzato nei luoghi accademici (Dellavalle, 2017).

In questo quadro le istanze che provengono anche dal dibattito internazionale relative alla necessità di rinforzare i principi, le competenze e l'identità del servizio sociale spingono a ripensare i programmi e i curriculum ufficiali e a rivendicare anche legittimamente una riquilificazione dell'impianto generale formale della formazione istituzionale.

2. La socializzazione professionale come costruito sociale

La spinta a ripensare sul piano istituzionale la formazione per il servizio sociale è molto importante perché senza un adeguato percorso formativo la figura dell'assistente sociale rischia di essere sempre più esposta ai fattori di crisi derivanti dalle trasformazioni del welfare. È altrettanto rilevante, tuttavia, ragionare su come i processi di formazione si colleghino allo sviluppo delle identità professionali non solo sotto un profilo formalistico della riscrittura dei programmi di studio, dei requisiti dell'insegnamento o dei curriculum universitari, ma anche pratico.

Le modalità e i tempi attraverso cui l'educazione socializza gli individui

alla vita collettiva sono stati ampiamente discussi nella sociologia dell'educazione. Le prime riflessioni hanno considerato la scuola come uno spazio dedicato alla trasmissione di norme e valori ritenuti necessari per la riproduzione dell'ordine sociale (Durkheim, 2009; Parsons, 1939). Nel tempo questa visione centrata sullo studente inteso come destinatario passivo è stata affiancata da interpretazioni che riconoscono il carattere relazionale e trasformativo della socializzazione. L'idea di un processo unidirezionale lascia così spazio alla prospettiva che vede l'individuo impegnato in una negoziazione costante con i diversi contesti e attori che incontra (Berger & Luckmann, 1997; Dubar, 1992). La socializzazione assume quindi un carattere dinamico che attraversa tutta la vita e mette in gioco forme di adattamento, acculturazione e assimilazione che dipendono dai contesti e dalle biografie.

Lo stesso vale nei percorsi di formazione professionale, dove l'apprendimento non si limita alla trasmissione di conoscenze, ma diventa progressivamente costruzione identitaria (Gruber *et al.*, 2024) che arriva oltre il periodo universitario e continua nelle prime esperienze di lavoro (Marquis & Tilcsik, 2013). Nei contesti formativi, infatti, agiscono contemporaneamente dimensioni istituzionali, interazionali e individuali, che plasmano in modo diverso i processi di interiorizzazione con risultati che possono essere profondi e incidere nella visione di sé e del modo di intendere la professione, oppure restare superficiali fino a configurarsi come semplice adattamento formale (Guhin *et al.*, 2021; Shuval & Adler, 1980).

Comprendere come si attivano questi processi significa descrivere nel concreto come gli studenti entrano in contatto con la professione e attraversano contraddizioni, aspettative, vincoli e possibilità. Il percorso può essere letto lungo un asse che va dalle prime rappresentazioni anticipate al nuovo imprinting che accompagna l'ingresso nella comunità professionale (Barretti, 2004a). Dentro questo quadro teorico si collocano le fasi che attraversano gli studenti di servizio sociale nella formazione universitaria, fasi che non si limitano a scandire un'evoluzione cronologica, ma mettono in luce come le pressioni interne ed esterne ai servizi e all'accademia concorrano a modellare la costruzione dell'identità professionale.

2.1. La socializzazione anticipatoria (pre-ingresso)

Prima ancora dell'avvio degli studi universitari si attiva un tempo che Merton (2000) ha descritto in termini di "socializzazione anticipatoria" riferendosi a quel processo per cui l'individuo assimila norme e valori del gruppo di riferimento a cui aspira in anticipo rispetto all'assunzione effettiva di un ruolo al suo interno. Questa fase si traduce nelle rappresentazioni e

nelle aspettative verso la professione che gli studenti costruiscono prima di iscriversi. Questa immagine idealizzata di ciò che significa «essere un professionista» svolge spesso una funzione motivante e orientativa che contribuisce a dare senso alla propria scelta formativa (Barretti, 2004a; Butler-Warke & Bolger, 2021).

Le motivazioni degli studenti che si iscrivono al Corso di laurea in servizio sociale sono state storicamente soprattutto di natura relazionale e valoriale e, come riporta molta letteratura internazionale, sono spesso radicate in esperienze di aiuto o sensibilità verso la sofferenza, più che in una conoscenza reale dei contesti organizzativi o della cultura professionale (Freund *et al.*, 2017; Petersén, 2022; Parker & Merrylees, 2002). La fase di pre-socializzazione nel servizio sociale è dunque una fase a carattere prevalentemente vocazionale (Osteen, 2011) e differisce in modo evidente da ciò che avviene per la scelta di altre professioni dal prestigio più consolidato come, per esempio, gli studi di medicina, dove il riconoscimento pubblico, i modelli istituzionali e le narrazioni culturali forniscono da subito un'immagine chiara e condivisa del ruolo (Pospíšil *et al.*, 2024; Weiss *et al.*, 2004).

2.2. Imprinting e assimilazione (ingresso all'università)

L'inizio del percorso universitario segna una prima trasformazione identitaria in cui lo studente assume lo status di “professionista in formazione”. Ciò che in precedenza era una motivazione ideale diventa, con l'ingresso in università, l'avvio di un processo istituzionale di *imprinting* (Miller, 2010). Gli studenti si trovano inseriti in un ambiente che riproduce linguaggi, valori e pratiche della professione e offre modelli di identità professionale che vengono spesso interiorizzati senza una particolare distanza critica, diventando il quadro di riferimento iniziale. Questo atteggiamento non è sintomatico di forme di passività, ma piuttosto riflette l'assenza di esperienze dirette su cui esercitare un confronto o una riflessione.

2.3. Socializzazione trasformativa

Con il procedere degli studi inizia una fase diversa. Lo studente viene introdotto ai contenuti disciplinari, ai codici etici laddove esistono, ai paradigmi teorici che orientano la professione e ai primi riferimenti tecnici sulle competenze richieste. È in questa fase che emergono i primi segnali delle logiche che regolano il lavoro nei diversi contesti istituzionali. La pressione valutativa, l'importanza attribuita alle procedure e i ritmi dell'università comunicano

messaggi impliciti su come funziona davvero la professione (Marquis & Tilcsik, 2013). Questa esperienza può modificare progressivamente l'immaginario iniziale della professione. Lo studente inizia a misurarsi con la tensione tra l'adattamento alle aspettative istituzionali e lo sviluppo di una propria autonomia professionale. Kelvin (1971) definisce questa situazione come il “paradosso della conformità” per indicare una dinamica che attraversa ogni processo di socializzazione. Chi sta entrando in una comunità professionale, infatti, ha bisogno di essere riconosciuto come appartenente al gruppo, ma per esserlo si adegua alle norme implicite ed esplicite che definiscono quello stesso contesto. Allo stesso tempo gli viene richiesto di sviluppare la capacità di guardare criticamente ciò che incontra e formare un proprio modo di essere professionista. Barretti (2004a, 2004b), nei suoi studi sul processo di socializzazione professionale degli studenti di servizio sociale, individua questa tensione in due momenti distinti. Il primo è la *refutation*, la fase in cui lo studente rifiuta od oppone resistenza a ciò che incontra. Questo accade quando emergono, per esempio, dissonanze tra le aspettative iniziali e le pratiche osservate, oppure quando ci si imbatte in modalità operative sentite come lontane dai propri valori. Il secondo momento è la *negotiation*, in cui lo studente prova a ricomporre quella distanza cercando compromessi, aggiustamenti e nuove interpretazioni che gli consentano di collocarsi dentro la professione senza rinunciare del tutto alle proprie convinzioni (Mezirow, 2016). Il “paradosso della conformità” può rivelarsi per molte professioni particolarmente pervasivo durante il tirocinio, quando la messa alla prova nei contesti organizzativi rende ancora più visibile la dialettica tra adattamento e autonomia.

2.4. Socializzazione organizzativa (tirocinio)

Nel passaggio dall'aula al tirocinio si apre una fase che ha un impatto molto forte sulla socializzazione professionale dello studente perché segna l'ingresso reale nei contesti e nei modi di pensare e agire della comunità professionale. In questa fase la socializzazione assume una complessità particolare e opera su più livelli. Il passaggio dall'aula al cosiddetto “campo” introduce lo studente in una forma di socializzazione ulteriore, di tipo organizzativo e istituzionale (Van Maanen & Schein, 1978), che richiede anche l'acquisizione di nuovi apprendimenti situati dentro contesti regolati da pratiche sedimentate, aspettative implicite e pressioni operative (Marquis & Tilcsik, 2013; Scourfield, 2019). La complessità si rivela nel momento in cui negli ambiti operativi sono presenti modalità o condizioni che non trovano corrispondenza nei modelli appresi in aula (Wheeler, 2017). In questo scenario tutor accademici e supervisori di tirocinio diventano figure decisive per mediare questo disallineamento cogniti-

vo e valoriale, funzionando come veri e propri modelli di ruolo (Shuval & Adler, 1980) in cui gli studenti immedesimano le loro aspettative nel «vedere» cosa significa esercitare il mandato professionale in contesti reali, come si prendono decisioni in situazioni di incertezza, come si gestiscono dilemmi etici, eccetera. E in questo processo gli studenti interiorizzano anche pratiche, stili comunicativi e criteri di giudizio che non potrebbero essere appresi in aula (Billett, 2001; Miller, 2013; Campanini *et al.*, 2022).

2.5. Acculturazione e re-imprinting (fine percorso)

Nella fase finale del percorso, quando lo studente si avvicina alla conclusione degli studi, si produce un passaggio identitario ulteriormente complesso. È il momento in cui l'esperienza accumulata viene rielaborata in vista dell'ingresso nella comunità professionale. Questa transizione può essere letta come una forma di acculturazione o, per usare una metafora più efficace, di *re-imprinting* (Marquis & Tilcsik, 2013) e si riferisce alla condizione in cui gli studenti, avendo raggiunto una maggiore stabilità emotiva e professionale, riconoscono i cambiamenti maturati e integrano gli insegnamenti ricevuti in una visione più realistica della professione.

In questa fase, numerosi studi (Butler-Warke & Bolger, 2021; Dennison *et al.*, 2007) che si sono dedicati all'analisi dei cambiamenti valoriali degli studenti dal primo all'ultimo anno di corso testimoniano un cambiamento, sia in positivo che in negativo, della spinta ideale che aveva sostenuto la loro scelta iniziale di studio e una tendenza ad aderire a modelli operativi più conformi all'assetto istituzionale dominante. Nel momento della transizione verso la professione, nell'immaginario di molti studenti tendono a riemergere con forza le logiche dei servizi in cui hanno svolto il tirocinio (Joubert, 2021). In questo passaggio, le convinzioni più profonde possono essere filtrate attraverso le aspettative organizzative e assumono forme di espressione identitaria meno radicali, maggiormente allineate a ciò che i contesti professionali riconoscono come legittimo (Tham & Lynch, 2014). Questo esito non è inevitabile, ma può indicare una tensione o uno scarto nei processi di socializzazione professionale.

3. La trama implicita della socializzazione professionale

L'idea che la socializzazione professionale non si sviluppi esclusivamente all'interno degli spazi formalizzati della formazione, come le lezioni frontali o il tirocinio, ma si articola anche in un ecosistema di relazioni, aspettative e

modelli di ruolo, trova un suo importante punto di sintesi nel cosiddetto curriculum implicito. L'espressione "curriculum implicito" deriva dal termine inglese *implicit curriculum*, utilizzato nella letteratura internazionale di servizio sociale e negli *Educational Policy and Accreditation Standards* (EPAS) del *Council on Social Work Education* per indicare l'insieme delle condizioni organizzative, relazionali e ambientali che sostengono il curriculum formale dei programmi ufficiali dei corsi e contribuiscono alla qualità dell'apprendimento.

La prospettiva adottata in questa ricerca si colloca, tuttavia, nella tradizione degli studi sull'*hidden curriculum* (curriculum nascosto), sviluppata originariamente nell'ambito della sociologia dell'educazione e della pedagogia. A partire dagli studi pionieristici di Jackson (1968), questa tradizione ha mostrato come i processi formativi trasmettano non soltanto conoscenze esplicite, ma anche norme, valori, aspettative e modi di interpretare la realtà che vengono appresi implicitamente attraverso l'esperienza quotidiana. Diversamente dall'*implicit curriculum*, l'*hidden curriculum* si è progressivamente affermato come una categoria analitica utile a comprendere i processi attraverso cui studenti e studentesse interiorizzano modelli professionali, atteggiamenti e orientamenti di valore.

La distinzione tra *implicit curriculum* e *hidden curriculum* non riguarda soltanto il lessico utilizzato, ma riflette differenti modi di concepire le dimensioni implicite della formazione. La struttura metodologica promossa dagli EPAS e il modo in cui l'*implicit curriculum* viene definito come elemento di sostegno e garanzia del curriculum esplicito hanno influenzato significativamente la ricerca nel campo del *social work*, orientandola prevalentemente verso l'analisi degli aspetti istituzionali e organizzativi dell'ambiente formativo. L'attenzione si è così concentrata soprattutto sulla dimensione strutturale dell'implicito. Al contrario, la tradizione dell'*hidden curriculum* si è sviluppata come strumento critico per analizzare i processi attraverso cui valori, aspettative, modelli professionali e rapporti di potere vengono trasmessi implicitamente all'interno dei contesti educativi. Numerosi studi, soprattutto nell'ambito della pedagogia e della formazione medica, hanno mostrato come tali apprendimenti incidano profondamente sulla costruzione dell'identità professionale, in particolare quando emergono tensioni tra i valori formalmente insegnati e le pratiche concretamente osservate (Minnick *et al.*, 2022; Moore *et al.*, 2022; Lempp & Seale, 2004; Wildhagen, 2022). In questi casi, l'influenza dell'*hidden curriculum* può manifestarsi sia nel breve sia nel lungo periodo, contribuendo alla perdita degli ideali iniziali, alla ritualizzazione del ruolo, alla depersonalizzazione o all'accettazione passiva delle gerarchie.

Nonostante questa deriva regolativa, negli sviluppi più recenti il concetto di *implicit curriculum* si riavvicina ad alcune delle intuizioni originarie della

tradizione dell'*hidden curriculum*, richiamando la centralità dell'ambiente formativo come spazio in cui si intrecciano e si negoziano valori, appartenenze e poteri simbolici.

3.1. Potenzialità e sviluppi del curriculum implicito nella recente letteratura della social work education

L'analisi della letteratura recente nell'ambito della *social work education* consente di osservare come, negli ultimi quindici anni, il concetto di curriculum implicito sia stato progressivamente rielaborato oltre la sua originaria funzione regolativa e organizzativa, dando luogo a differenti traiettorie interpretative (Rosignoli, 2025).

Un primo gruppo ridotto di studi ha considerato l'*implicit curriculum* come un vero e proprio agente di socializzazione professionale (Bogo & Wayne, 2013; Miller *et al.*, 2011; Probst, 2010; McClendon *et al.*, 2021). In questa prospettiva, l'apprendimento della professione si costruisce attraverso modelli di comportamento, stili comunicativi e sistemi di valori che i docenti e i supervisori incarnano nel quotidiano e gli studenti apprendono nell'interazione con essi. Miller (2011), in particolare, utilizza la metafora del ponte tra curriculum esplicito, curriculum implicito e formazione sul campo per definire l'intreccio di esperienze formative che concorrono alla formazione dell'identità professionale (esperienze di riflessività, confronto e partecipazione alla comunità accademica e professionale). In questo primo asse di ricerca, il curriculum implicito viene considerato sia come ambiente di apprendimento da garantire sia come dispositivo che contribuisce alla costruzione della cultura professionale e alla trasmissione del senso stesso del diventare assistente sociale.

Un secondo blocco di studi, di taglio più tecnico e valutativo, si è concentrato sull'operazionalizzazione del concetto, in coerenza con le richieste di monitoraggio e accreditamento introdotte dagli EPAS. Queste analisi pongono particolare attenzione alla definizione di strumenti per la rilevazione empirica delle dimensioni implicite dei corsi, utilizzando questionari e scale di autovalutazione per misurare la percezione degli studenti rispetto alla coerenza tra valori professionali, clima istituzionale e opportunità di apprendimento (Grady *et al.*, 2011, 2018, 2020; Peterson *et al.*, 2014; Petracchi & Zastrow, 2010). Il risultato è un crescente interesse per la costruzione di indicatori di qualità dell'ambiente formativo, con il rischio, sottolineato da diversi autori (Robbins, 2014; Stoesz & Karger, 2009), di ridurre la complessità dei processi educativi a dimensioni quantificabili, trascurando le componenti più relazionali e tacite della formazione.

Un terzo gruppo di studi ha considerato, invece, come l'*implicit curricu-*

lum incorpori e trasmetta i valori fondamentali della professione. La coerenza tra principi dichiarati e prassi educative rappresenta il tema ricorrente, soprattutto in relazione alla capacità del sistema formativo di educare alla giustizia sociale, ai diritti umani e all'impegno contro l'oppressione. I risultati di diverse ricerche mostrano una difficoltà diffusa degli studenti a tradurre questi valori nella pratica, nonostante siano ampiamente presenti nel curriculum formale. Questa difficoltà appare legata da un lato al fatto che tirocinio ed educazione sul campo sono spesso centrati su modelli clinici, orientati alla diagnosi e all'intervento individuale più che a letture trasformative delle disuguaglianze. Dall'altro lato una preparazione insufficiente rispetto ai temi che riguardano gruppi sociali marginalizzati limiterebbe la capacità degli studenti di riconoscere forme di oppressione, leggere le dinamiche di potere e intervenire in modo consapevole nelle situazioni di tirocinio (Bhuyan *et al.*, 2017; Bragg *et al.*, 2018; Goode *et al.*, 2021; Moffatt *et al.*, 2025; Smith *et al.*, 2021).

Sempre all'interno di questo blocco, altri studi hanno messo in evidenza l'importanza dei modelli offerti dai docenti e dalle dinamiche relazionali dell'ambiente educativo. Le modalità con cui vengono gestiti i conflitti, affrontati i momenti di criticità emotiva e viene sostenuta la partecipazione potrebbero favorire o ostacolare l'apprendimento negli studenti di valori e principi professionalizzanti, ma rappresentare anche la possibilità di mettere in discussione aspettative manageriali e riduzionistiche che tendono a ridurre la relazione educativa a criteri di soddisfazione e performance, aprendo spazi per un approccio fondato sull'inclusione sociale e sulla tutela dei diritti umani (Cox, 2005; Deepak *et al.*, 2015; Forenza & Eckert, 2018; Grise-Owens *et al.*, 2014; Kuilema *et al.*, 2019).

Infine, un numero ridotto di studi ha richiamato l'attenzione sulle dimensioni più latenti del curriculum implicito, spesso integrate nelle routine formative al punto da risultare poco visibili. Queste ricerche hanno iniziato a esplorare queste dinamiche, analizzando l'influenza della cultura organizzativa veicolata dai supervisori nel tirocinio (Scourfield, 2019), il linguaggio utilizzato nei contesti educativi (Rubin & Mytelka, 2022) e i criteri di selezione dei materiali didattici e delle letture obbligatorie richieste agli studenti (Tillotson *et al.*, 2021).

3.2. Implicazioni epistemologiche e formative del curriculum implicito

La rassegna della letteratura sul curriculum implicito sollecita a considerare questa dimensione come un elemento decisivo della formazione, poiché

mostra che l'apprendimento professionale non dipende soltanto dai contenuti dichiarati, ma prende forma anche attraverso pratiche, relazioni e culture organizzative che operano in modo tacito. Da questa prospettiva emergono due implicazioni centrali. La prima è di natura epistemologica, perché l'implicito rivela che la conoscenza non è un insieme di concetti astratti, ma un'esperienza situata e relazionale che si costruisce nelle pratiche quotidiane. La seconda riguarda il piano formativo e richiama l'attenzione su ciò che gli studenti apprendono silenziosamente mentre partecipano ai contesti educativi e organizzativi. In entrambe le dimensioni il curriculum implicito si configura come uno spazio in cui prendono forma i modi di pensare, sentire e agire che orientano la socializzazione alla professione.

Da un punto di vista epistemologico, riconoscere il valore pedagogico e simbolico del curriculum implicito significa mettere in discussione un'idea puramente cognitiva dell'apprendimento e considerare che l'educazione non produce soltanto saperi formalizzati, ma modelli di appartenenza e di azione. Attraverso le pratiche quotidiane e i contesti istituzionali, gli studenti apprendono come stare nelle relazioni professionali, come rispondere alle aspettative e come gestire l'incertezza e i vincoli organizzativi. In questo senso, il curriculum implicito rappresenta la trama attraverso cui si costruisce il processo di socializzazione professionale, inteso come interiorizzazione di *habitus*, linguaggi e valori che definiscono ciò che, in un determinato campo, viene riconosciuto come modo giusto di essere professionisti (Bourdieu, 2005; Lave & Wenger, 2006; Eraut, 2000). Ciò nonostante, molto meno è stato indagato su come queste dinamiche si riflettano nella formazione universitaria e nella *field education*. Soprattutto nei tirocini gli studenti sono immersi in contesti permeati da linguaggi di efficienza e da protocolli di accountability che trasmettono una versione "performativa" del curriculum implicito, nel quale apprendono che ciò che conta non è tanto comprendere o riflettere, quanto funzionare entro le logiche del sistema, rispondere alle attese e dimostrare competenza attraverso indicatori standardizzati (Morley *et al.*, 2017; Sicora & Lawrence, 2017). Il rischio è che la socializzazione professionale si trasformi, oggi, in un apprendimento conformativo, in cui la competenza riflessiva e critica viene sostituita da capacità di adattamento e di gestione procedurale.

Sul piano formativo questo scenario apre una questione cruciale. Se il curriculum implicito opera in modo tacito e se le pressioni manageriali e organizzative tendono a modellare in profondità ciò che gli studenti apprendono senza che questo sia reso esplicito, allora la formazione ha il dovere di portare alla luce queste dinamiche e di fare dell'implicito un oggetto esplicito della riflessione pedagogica. A partire da questa esigenza diventa necessario riconoscere che l'implicito attraversa diversi piani dell'esperienza formativa.

Agisce nella percezione individuale, dove orienta ciò che gli studenti considerano possibile o legittimo. Si manifesta nelle dinamiche relazionali, dove si sedimentano aspettative, ruoli e modelli professionali che guidano la socializzazione alla professione senza bisogno di essere nominati. E prende forma nelle culture organizzative, che definiscono i linguaggi, le priorità e le routine attraverso cui l'apprendimento diventa praticabile. In termini di analisi della socializzazione alla professione ciò significa spostare il focus di attenzione dal processo individuale dell'apprendimento a quello sociale (Bandura, 1977), riconoscendo l'importanza cruciale del contesto ambientale e i meccanismi specifici attraverso i quali influenza l'apprendimento e il comportamento umano.

In sintesi

La formazione universitaria si configura come il primo luogo di socializzazione professionale, un processo complesso e trasformativo in cui conoscenze, pratiche, relazioni e valori si intrecciano. I diversi dispositivi, aula, tirocinio, formatori e curriculum implicito, non operano come elementi isolati, ma come dimensioni interconnesse che plasmano l'identità in formazione. Se l'aula e il tirocinio rappresentano le sedi più visibili di questo apprendimento, i formatori agiscono come mediatori cruciali e il curriculum implicito rivela la profondità delle dimensioni nascoste che orientano l'esperienza. È proprio a partire da queste premesse che diventa necessario interrogare più da vicino le dimensioni implicite della formazione, per comprendere come esse operino nella quotidianità dei percorsi e quale impatto abbiano sui processi di socializzazione professionale.

2. La ricerca

1. La socializzazione professionale come problema di ricerca

Formare l'identità professionale rappresenta una componente imprescindibile di qualsiasi percorso di studio finalizzato a preparare futuri professionisti, siano essi assistenti sociali, medici, insegnanti, infermieri o altre figure. Possedere un'identità chiara e solida significa saper riconoscere chi si è e cosa si rappresenta nel proprio ruolo lavorativo, i valori che guidano il proprio agire, le competenze che si portano in campo e le modalità di relazione con colleghi e utenti. Questa consapevolezza non solo facilita l'ingresso nella professione, ma contribuisce anche a svolgerla con equilibrio e continuità nel tempo.

Per quanto riguarda la professione di assistente sociale, sebbene esista un ricco quadro di studi che si sono occupati di elaborare una definizione di identità professionale (Donovan *et al.*, 2017; Moorhead, 2019; Webb, 2017), il processo attraverso cui essa si sviluppa e i fattori che lo modellano restano ancora poco esplorati. Le ricerche disponibili sulla socializzazione professionale (Barretti, 2004a; Miller, 2010) hanno generalmente adottato disegni focalizzati su un singolo momento della formazione, spesso nella fase conclusiva del percorso universitario, privilegiando l'analisi delle percezioni degli studenti rispetto all'acquisizione dei valori della professione, degli orientamenti etici e delle competenze considerate fondamentali (Hitchcock *et al.*, 2024; Pascoe *et al.*, 2023; Tham *et al.*, 2023). Un limite evidente di questo filone riguarda la scarsa attenzione al cambiamento nel tempo. La maggior parte degli studi sull'apprendimento degli studenti di servizio sociale ha impiegato disegni 'pre-post' basati su due rilevazioni, prima e dopo un'esperienza formativa, finalizzate a individuare eventuali cambiamenti, per esempio dall'ingresso alla laurea o in relazione a specifici percorsi di tirocinio (Carpenter, 2011; Lam *et al.*, 2018). Sono rare le ricerche che hanno seguito in modo continuativo l'evoluzione degli studenti durante l'intero percorso

universitario e i pochi studi longitudinali disponibili coprono periodi molto brevi, tali da non consentire una comprensione completa del processo di formazione professionale. Ancora più limitati sono i contributi che hanno indagato come gli studenti interiorizzano e trasformano le esperienze educative in apprendimento professionale. Queste lacune risultano particolarmente significative se si considera che, da tempo, gli studi pedagogici e la sociologia dell'educazione hanno messo in evidenza la complessità del processo di socializzazione, che non si limita alla trasmissione intenzionale di conoscenze e valori, ma implica anche l'assimilazione di dimensioni tacite dell'apprendimento, spesso difficili da verbalizzare o riconoscere e che attraversano tanto i contesti formativi quanto l'ambiente sociale e culturale più ampio (Jackson, 1968; Margolis, 2002). Le ricerche condotte in questi ambiti hanno inoltre dimostrato che, quando i messaggi impliciti trasmessi nelle pratiche educative si pongono come antagonisti rispetto ai principi e ai valori formalmente dichiarati e insegnati, si producono forme di socializzazione distorta, con esiti che includono la perdita di motivazione ideale, la riproduzione di identità conformi e ritualizzate e la normalizzazione di assetti gerarchici (Lempp & Seale, 2004; Wildhagen, 2022). Alcuni di questi studi, che hanno contribuito a definire e diffondere il concetto di curriculum implicito, sono nati proprio dal tentativo di comprendere il crescente divario tra ciò che viene insegnato e ciò che viene realmente appreso, distanza che si manifesta in modo particolarmente evidente nelle esperienze di tirocinio e di apprendistato.

La domanda da cui nasce la ricerca riguarda proprio questo punto. È da tempo che la letteratura internazionale e nazionale discute il fatto che la professione di assistente sociale viva in una condizione di “assedio” (Allegri, 2022; Butler-Warke & Bolger, 2021; Garrett, 2010; Harris, 2014; Lorenz, 2005; Nothdurfter, 2012) da parte delle trasformazioni che in tutta Europa, negli ultimi decenni, le logiche manageriali hanno prodotto nell'organizzazione dei sistemi pubblici e nella stessa idea di «professionista». Nei contesti lavorativi ciò si è tradotto in una crescente enfasi su efficienza, *performance* e *accountability*, che tende a frammentare l'agire professionale e spostarne il senso dal piano etico-relazionale a quello tecnico amministrativo. Allo stesso modo, il sistema universitario ha risentito delle trasformazioni strutturali legate alla massificazione e alla standardizzazione della didattica che hanno ridotto gli spazi per pratiche riflessive e dialogiche, sostituendoli con forme di trasmissione di saperi minimi e frammentati.

Se questo è lo scenario entro cui si sviluppa la socializzazione alla professione, in che modo le tensioni strutturali e le contraddizioni di welfare e formazione contemporanei 1) si traducono in vissuti e apprendimenti taciti e 2) influenzano i processi di apprendimento attraverso cui gli studenti interio-

rizzano la professione? Rispondere a queste domande significa considerare come avviene, oggi, anche la costruzione stessa della conoscenza del servizio sociale, cosa viene considerato sapere valido e cosa resta ai margini del percorso.

Lo studio delle dimensioni implicite della formazione ha richiesto un disegno di ricerca capace di riflettere la natura stessa di un fenomeno scarsamente strutturato e difficilmente osservabile. La scelta è stata quella di adottare un approccio esplorativo e sensibile al contesto, che fosse in grado di restituire la complessità delle esperienze di apprendimento che gli studenti vivono durante il loro percorso di socializzazione alla professione.

Nei paragrafi che seguono verrà presentato il percorso attraverso cui la ricerca ha preso forma, dal quadro epistemologico che ne ha orientato le scelte metodologiche, alla costruzione del campo, alle modalità di raccolta e interpretazione dei dati, fino agli aspetti di natura etica che hanno accompagnato l'intero lavoro sul campo.

2. Approccio epistemologico

L'orientamento epistemologico di questa ricerca è di natura qualitativa e costruttivista, ispirato al modello costruttivista della *Grounded Theory* (CGT) sviluppata da Katy Charmaz negli anni Duemila. La CGT è considerata l'evoluzione in chiave contemporanea della versione originale della *Grounded Theory* (GT) di Glaser e Strauss (1967) che negli anni Sessanta si proponeva come alternativa al predominio di approcci neopositivisti orientati alla produzione di una conoscenza oggettiva e generalizzabile (Strati, 2009). Il principio che guida questo approccio è una concezione della conoscenza non come scoperta di una realtà già data, ma come processo costruttivo e dinamico, che si sviluppa progressivamente dal basso attraverso l'interazione continua tra il ricercatore e i dati. Questo processo conduce alla formulazione di teorie che descrivono i modi in cui gli individui attribuiscono significato alle proprie esperienze e come tali significati vengano costruiti, negoziati e condivisi (Berger & Luckmann, 1966; Charmaz, 2000).

Della versione originale della GT il modello costruttivista conserva la concezione della conoscenza radicata (*grounded*) nei dati empirici, ma ne ribalta il processo analitico sostenendo che la teoria non si «scopre», ma si «costruisce» attraverso un processo interpretativo e relazionale che coinvolge sia i partecipanti sia il ricercatore (Bryant & Charmaz, 2010). Nella CGT, il ruolo del ricercatore viene rielaborato in chiave riflessiva e posto al centro del processo stesso di costruzione della conoscenza. Così gli elementi costitutivi della GT originale, la ricorsività del processo di analisi, il campiona-

mento teorico, la codifica progressiva e la concettualizzazione dei dati, insieme all'uso sistematico di memo, non rappresentano più garanzie di neutralità o di oggettività della teoria emergente, ma questi elementi, diventano dispositivi riflessivi che rendono trasparente il processo interpretativo del ricercatore e il dialogo con i dati (Charmaz, 2012). Per questo motivo, la codifica dei dati, in questo approccio, non presenta fasi rigide, ma si sviluppa gradualmente attraverso un lavoro continuo di iterazione da parte del ricercatore tra raccolta e analisi dei dati, riflessione teorica e scrittura di memo. Ogni sua nuova interpretazione può ridefinire le categorie già formulate, in un movimento circolare che riflette la natura dinamica e situata della costruzione di conoscenza. Di conseguenza, i risultati della ricerca non vengono mai considerati come verità assolute, ma sono intesi come rappresentazioni interpretative coerenti con lo specifico contesto dell'indagine.

Questa postura esplorativa e situata si è rivelata particolarmente coerente con la ricerca per diverse ragioni. In primo luogo, perché risponde all'obiettivo di indagare un fenomeno non predefinito né formalizzato, ma che prende forma nell'esperienza vissuta dai soggetti. In secondo luogo, questo approccio consente di mettere a fuoco la genesi situata del sapere professionale nelle pratiche formative, senza ambire a generalizzazioni universali. Infine, riconosce che anche la voce della ricercatrice partecipa al processo conoscitivo. Il modo in cui le esperienze sono state interpretate, collegate e nominate costituisce quindi una componente integrante della conoscenza prodotta, e non un semplice riflesso del materiale empirico. In questo senso, la mia¹ appartenenza alla comunità professionale oggetto di indagine non è stata considerata un elemento da neutralizzare, ma una condizione da rendere esplicita e sottoporre a costante riflessività. Attraverso la scrittura sistematica di memo e il continuo confronto con i dati (Charmaz, 2017), ho cercato di monitorare la mia influenza sul processo di ricerca, trattandola come una risorsa epistemica utile alla comprensione del fenomeno piuttosto che come una minaccia alla validità della conoscenza prodotta.

2.1.1. Concetti sensibilizzanti: una guida euristica per l'ingresso nel campo

In linea con la prospettiva costruttivista, il mio ingresso nel campo di ricerca è stato orientato da alcuni concetti “sensibilizzanti” (Blumer, 1954) intesi come strumenti euristici capaci di favorire un atteggiamento di apertura

¹ Ho scelto di scrivere il testo in prima persona in coerenza con l'approccio *grounded* costruttivista adottato.

cognitiva e di affinare progressivamente la sensibilità teorica. Questi concetti, più che definire a priori cosa osservare, hanno rappresentato punti di attenzione flessibili, utili a riconoscere gli elementi salienti dell'esperienza formativa e della socializzazione professionale degli studenti di servizio sociale (Bowen, 2006).

I concetti di “relazione con docente, supervisore e tutor”, “apprendimento tacito”, “idealizzazione dei modelli di ruolo”, “appartenenza alla comunità professionale” e “dimensione emotiva del lavoro” hanno rappresentato i primi strumenti analitici attraverso cui ho avviato l'esplorazione del fenomeno. In coerenza con l'approccio della *Grounded Theory* costruttivista essi sono stati impiegati come orientamenti interpretativi che hanno guidato le prime fasi di riflessione e la costruzione delle domande esplorative, favorendo un approccio dialogico e riflessivo nella relazione con i partecipanti. Nel corso dell'analisi, questi concetti sono stati progressivamente rielaborati in categorie empiriche più strutturate, fino a giungere all'identificazione delle categorie centrali della ricerca.

3. Disegno della ricerca

La ricerca si è concretizzata in uno studio di coorte che ha coinvolto un gruppo di studentesse del corso di laurea in servizio sociale dell'Università degli studi di Trento per la durata del loro percorso formativo (da settembre 2023 a giugno 2025). Al primo anno di corso gli studenti (48 persone) sono stati inviati alla presentazione del progetto di ricerca, presenti il direttore del dipartimento, l'allora presidente del corso di laurea in servizio sociale e i miei due supervisori di dottorato. L'incontro aveva l'obiettivo non solo di fornire le informazioni essenziali relative al progetto e le sue finalità, ma anche di valorizzare il ruolo degli studenti come interlocutori competenti, facendo leva sulla possibilità concreta di contribuire al miglioramento del corso di studi e creando fin da subito un clima di fiducia e riconoscimento reciproco, in cui la voce degli studenti fosse percepita come legittima e significativa. A partire da questo incontro, ho invitato gli studenti a partecipare a un *brainstorming* collettivo per introdurli in modo concreto al tema della ricerca, portando la loro attenzione sui processi di socializzazione alla professione e sperimentare il modo di lavorare che avremmo adottato nella ricerca, fondato sulla co-costruzione di significati e sul dialogo partecipativo. Il *brainstorming* consisteva nel riflettere sulle trasformazioni che avvengono nel passaggio dall'immagine dell'assistente sociale ideale a quella reale con la richiesta a loro di individuare una parola che meglio rappresentasse la professione e di confrontarla con gli altri. All'attività hanno partecipato 37

studenti. A seguito del *brainstorming* è stata inviata una e-mail agli studenti che conteneva una sintesi degli obiettivi della ricerca, le modalità di utilizzo dei dati, il luogo e la durata delle interviste, oltre a un link per prenotarsi tramite Doodle. All'appello hanno risposto 24 studentesse che hanno formato la coorte dello studio. Il campione è rimasto pressoché stabile per tutta la durata della ricerca con la sola eccezione di una persona che ha interrotto la sua partecipazione dopo il primo ciclo di interviste perché ha deciso di rimandare il tirocinio all'anno successivo. Le interviste, della durata media di 60–90 minuti, sono state registrate, trascritte *verbatim* e programmate al termine di ciascun semestre accademico in una sede esterna all'Università per garantire un ambiente riservato e confidenziale. All'inizio di ciascun incontro ho illustrato in modo chiaro le finalità e le modalità della ricerca, ottenendo il consenso informato dalle partecipanti (Cohen *et al.*, 2007).

La partecipazione al percorso è stata riconosciuta come attività formativa universitaria con l'attribuzione di due crediti formativi (CFU). Sebbene questo riconoscimento possa aver costituito un incentivo iniziale all'adesione, la partecipazione si è mantenuta nel corso dell'intero triennio ed è spesso andata oltre i momenti formalmente previsti dalla ricerca.

3.1. Sviluppo del disegno di ricerca

Il disegno di ricerca ha conosciuto una progressiva evoluzione, maturata nel corso delle prime fasi di lavoro e delle successive riflessioni sul campo. Nella formulazione iniziale, il progetto prevedeva due fasi. Una prima, volta a esplorare in profondità i processi di apprendimento e di costruzione dell'identità professionale in aula e durante il tirocinio e una successiva fase quantitativa destinata ad approfondire le dinamiche di socializzazione professionale su un campione più ampio e rappresentativo di università collocate nelle diverse aree geografiche del Paese (nord, centro e sud). Nella fase di stesura del progetto erano stati quindi previsti diversi dispositivi di raccolta dati: il diario riflessivo individuale, le interviste discorsive e un questionario conclusivo. Tuttavia, durante il percorso, il disegno della ricerca ha subito due svolte decisive, entrambe nate da circostanze che, inizialmente, avevo percepito come difficoltà operative, ma che si sono poi rivelate momenti di vero e proprio riorientamento concettuale.

La prima svolta è avvenuta quando ho compreso che non avrei potuto utilizzare il diario riflessivo, già in uso agli studenti come supporto al tirocinio, che avevo inizialmente pensato potesse consentirmi di accedere alle dimensioni implicite dell'apprendimento. L'impossibilità di adottare quello strumento, dovuta a ragioni organizzative, mi ha costretto a ripensare radical-

mente la strategia di rilevazione. In quel momento mi sono resa conto che la natura stessa della conoscenza che intendevo esplorare, una conoscenza in gran parte inconsapevole che gli studenti avrebbero faticato a riconoscere e nominare e di cui anch'io, come ricercatrice, possedevo solo una comprensione intuitiva, richiedeva un diverso approccio. Seguendo l'impostazione costruttivista di Charmaz (2008) ho quindi deciso di "riavvolgere il nastro" del disegno di ricerca e di dedicare tempo a sviluppare la mia "sensibilità teorica" (Birks *et al.*, 2019; Hoare *et al.*, 2012) nei confronti delle dimensioni tacite e non formalizzate dell'apprendimento professionale. Da questa consapevolezza ha preso avvio una duplice direzione di approfondimento. Da un lato, ho avviato una revisione della letteratura sul curriculum implicito nell'ambito della *social work education*, con l'obiettivo di comprendere in che modo i processi formativi informali e non intenzionali contribuiscano alla costruzione dell'identità professionale; dall'altro, mi sono progressivamente avvicinata agli approcci narrativi e interpretativi della sociologia del lavoro e delle organizzazioni che condividono con la prospettiva della formazione l'attenzione per le dimensioni esperienziali e situate della conoscenza. Questi studi, infatti, concepiscono il lavoro non come una mera sequenza di azioni, ma come un processo di costruzione di senso dell'agire professionale (Gherardi & Murgia, 2012). Questa prospettiva mi è parsa in forte assonanza con l'idea del tirocinio come forma di lavoro situato, in cui gli studenti apprendono attraverso l'esperienza e attribuiscono significato alle proprie pratiche riflettendo su di esse. Fra questi approcci ho incontrato la tecnica delle "istruzioni al sosia", un tipo di intervista narrativa sviluppata nell'ambito dell'etnografia organizzativa (Nicolini, 2009; Oddone *et al.*, 1977) in cui l'intervistato è invitato a "istruire un sosia", cioè a spiegare come svolge il proprio lavoro in modo così dettagliato da permettere a un'altra persona di sostituirlo senza essere riconosciuta. Attraverso questo espediente, l'attenzione si sposta dalle rappresentazioni ideali a ciò che realmente accade nel fare quotidiano, facendo emergere il sapere pratico e la conoscenza implicita che guidano l'azione. La tecnica mi è apparsa particolarmente coerente con l'orizzonte epistemologico della ricerca e, al tempo stesso, adatta al contesto studentesco, poiché la dimensione immaginativa e in parte ludica dell'esercizio poteva favorire un clima di fiducia e curiosità, rendendo l'intervista meno formale e più coinvolgente.

La seconda svolta del progetto è avvenuta dopo le prime interviste condotte con la tecnica delle "istruzioni al sosia". Analizzando i racconti delle studentesse, ho individuato una ricorrenza che avevo già colto, in forma più embrionale, nelle interviste precedenti, ovvero un insieme di vissuti di smarrimento, incertezza e delusione legati all'incontro con la realtà accademica e professionale. In una fase iniziale avevo codificato questi elementi in modo

aperto, considerandoli manifestazioni transitorie di disagio o disorientamento. Con l'avanzare dell'analisi, tuttavia, ho iniziato a riconoscere in questi vissuti una costante più profonda e trasversale che rimandava a un processo formativo strutturale. Da questa riflessione è nata la concettualizzazione di quella che ho successivamente definito "socializzazione al disincanto". Poiché la letteratura sul tema risulta quasi assente nell'ambito della *social work education*, ho deciso di dedicare a questa categoria un approfondimento specifico, trattandola non come una dimensione emotiva passeggera, ma come un'esperienza formativa significativa e ricorrente.

Alla luce di questa scoperta, ho ritenuto necessario rivedere il disegno originario della ricerca e non proseguire con la rilevazione quantitativa pianificata. Il questionario che avevo inizialmente previsto era stato concepito per indagare le dinamiche di socializzazione professionale, a partire dai temi raccolti nelle interviste. Tuttavia, l'emergere del concetto di socializzazione al disincanto ha reso evidente che mi trovavo di fronte a un fenomeno ancora non concettualizzato che richiedeva un approfondimento qualitativo specifico. In quella fase sarebbe stato prematuro tradurlo in item o variabili, perché ciò avrebbe rischiato di ridurre la complessità e di tradirne la natura esplorativa. Solo il completamento dell'intero ciclo di interviste, comprese le più recenti realizzate nel luglio 2025, a pochi mesi cioè dalla stesura della mia tesi di dottorato, mi ha consentito di coglierne la portata e la maturazione progressiva, confermando la necessità di un'elaborazione qualitativa approfondita.

4. Il contesto della ricerca

La ricerca si è svolta all'interno del corso di laurea in servizio sociale dell'Università degli Studi di Trento che raccoglie e prosegue una lunga tradizione di formazione in servizio sociale avviata negli anni Cinquanta con una delle prime scuole superiori di servizio sociale in Italia (Cavagnoli, 2001). Nel corso dei decenni, la formazione in servizio sociale a Trento ha seguito un'evoluzione simile a quella avvenuta nel resto del Paese, passando da scuola professionale a percorso universitario, attraverso la Scuola diretta a fini speciali negli anni Settanta, le riforme universitarie degli anni Novanta e l'introduzione del diploma universitario in servizio sociale (D.M. 509/1999), diventando infine un corso di laurea triennale (classe L39) a pieno titolo.

L'impianto formativo dell'attuale corso di laurea nasce da una riforma del percorso di studi avviata nel 2015, maturata in un periodo di profonde trasformazioni del lavoro sociale e del sistema di welfare volta a sviluppare

una didattica capace di formare professionisti in grado di muoversi tra livelli diversi di intervento, di negoziare ruoli e confini e di mantenere una postura critica di fronte alle trasformazioni organizzative e sociali. Accanto quindi agli insegnamenti tradizionali, finalizzati a sviluppare le competenze fondamentali del lavoro sociale, il corso di laurea promuove oggi un apprendimento articolato su più livelli. Gli studenti sono formati ad analizzare e comprendere i contesti sociali e a progettare e realizzare interventi mirati, capaci di promuovere l'autonomia, il benessere e l'inclusione sociale delle persone. Particolare attenzione è dedicata allo sviluppo delle competenze relazionali e a rafforzare la riflessività critica e la connessione tra teoria, ricerca e pratica professionale, stimolando negli studenti la capacità di interpretare le situazioni complesse e di introdurre azioni innovative e contestualmente fondate. Accanto a ciò, il Corso di Laurea pone particolare attenzione al tirocinio come elemento centrale del percorso formativo. Il piano di studi prevede al primo anno un tirocinio osservativo di gruppo di cento ore che introduce gli studenti all'esplorazione negli ambiti organizzativi in cui opera il servizio sociale. Nel secondo e terzo anno, gli studenti svolgono un tirocinio individuale (per un totale di 500 ore) sotto la supervisione di un'assistente sociale esperto. Nell'ambito della supervisione accademica, l'intero percorso di tirocinio è coordinato da tutor universitarie, anch'esse assistenti sociali, che individuano le sedi e i supervisori e facilitano, con cadenza settimanale, la rielaborazione riflessiva in gruppo dell'esperienza pratica. Questi gruppi, composti da studenti impegnati in tirocini presso sedi differenti, costituiscono uno spazio di confronto fra pari in cui condividere esperienze, analizzare criticamente le situazioni incontrate e trasformare l'esperienza in conoscenza professionale.

5. I partecipanti

Sebbene numericamente contenuto, il gruppo dei partecipanti alla ricerca riflette in modo significativo la condizione oggi diffusa tra gli studenti universitari italiani, come mostrano i dati contenuti nella XXVII Indagine sul profilo dei laureati 2024 (AlmaLaurea, 2025).

Il gruppo era composto principalmente da giovani di età compresa tra i venti e i venticinque anni e quasi tutte erano donne (23 su 24), un dato in linea con la storica predominanza della presenza femminile nella professione e nei percorsi formativi del servizio sociale.

Circa la metà delle persone intervistate aveva frequentato il liceo (liceo scientifico, classico, linguistico, il liceo delle scienze umane, l'artistico, il musicale e coreutico), iscrivendosi direttamente all'università dopo il diplo-

ma. Solo una di loro aveva avuto un'esperienza lavorativa nel campo del sociale prima di iscriversi, mentre la maggior parte del gruppo aveva svolto attività di volontariato che per molti ha rappresentato anche il primo contatto con la realtà dei servizi sociali. Del gruppo, la metà era composta da studentesse fuori sede, di cui solo tre pendolari.

Le ragioni della scelta del corso di laurea, raccolte durante la prima intervista, confermano motivazioni valoriali e relazionali simili agli esiti di altre ricerche nazionali e internazionali sul tema (Campanini & Facchini, 2013; Petersén, 2022). Il desiderio di aiutare gli altri, di fare la differenza e di lavorare con le persone prevalgono in generale su altre motivazioni più pragmatiche legate alla vicinanza geografica dell'università, la presenza del tirocinio curricolare fin dal primo anno di corso e la percezione di un contesto formativo accessibile, sostenuto da adeguate condizioni infrastrutturali e da servizi di supporto alla didattica.

Nel gruppo, oltre la metà delle studentesse era occupata in attività lavorative, chi a tempo pieno (10 persone) chi a part time o nei fine settimana (6 persone). Questo dato rispecchia una realtà diffusa tra i giovani italiani, spesso obbligati a conciliare studio e lavoro a causa dell'aumento del costo della vita e della crescente incidenza della povertà nel Paese. Diverse ricerche in materia hanno rilevato che questa circostanza, a cui in alcuni casi viene associata anche la lontananza dal contesto familiare-amicale, può rappresentare un fattore critico in grado di incrementare livelli di ansia, precarietà e sovraccarico percepiti dagli studenti (Di Nunzio & Ferrucci, 2024). Secondo il rapporto Censis sul mondo giovanile (2022), il 49,4% delle persone tra i 18 e i 25 anni dichiara di sperimentare stress o affaticamento psicologico, attribuendo queste difficoltà alle condizioni economiche e alla necessità di dover «fare tutto» in tempi brevi per non gravare ulteriormente sulle finanze familiari. Queste testimonianze sono state confermate anche dal gruppo coinvolto nella ricerca, soprattutto da parte di chi studia e lavora o vive lontano da casa. La sensazione di stress e affaticamento è diventata particolarmente evidente con l'avvio del primo tirocinio individuale, quando le esigenze della formazione universitaria si sono combinate con le responsabilità personali e lavorative, accentuando la percezione di pressione e di mancanza di tempo.

6. Il campionamento teorico

Il campionamento teorico è una delle caratteristiche fondamentali della *Grounded Theory* costruttivista. Diversamente da altre metodologie qualitative, non parte da una popolazione già definita, ma è il ricercatore che decide di volta in volta quali nuovi partecipanti coinvolgere o quali dati raccogliere

sulla base di ciò che emerge durante la ricerca, così da approfondire o consolidare la teoria in via di sviluppo. Nel mio caso, stante sia la natura auto selezionata del campione sia il metodo di osservazione longitudinale adottato nella ricerca che prevede lo studio di un fenomeno osservandolo per un lungo periodo di tempo e analizzando le stesse persone nel corso del tempo, il campionamento teorico è avvenuto all'interno dello stesso gruppo (Bryant *et al.*, 2007). La logica che ha guidato la scelta di nuovi casi è stata orientata dall'intercettare la variazione dei significati attribuiti all'esperienza formativa che emergevano nei racconti delle studentesse sia in relazione a differenze individuali, quali condizioni lavorative e provenienza, sia rispetto ai processi di rinegoziazione identitaria e di sviluppo della consapevolezza professionale che si sono manifestati nel tempo. In questo senso, i nuovi casi non si riferiscono all'inclusione di nuove partecipanti, ma all'individuazione di nuove configurazioni di significato all'interno del materiale empirico. Questo sistema di campionamento ha contribuito al processo di saturazione teorica. Le variazioni individuate nei racconti sono state trattate come casi analitici attraverso cui verificare la tenuta delle categorie provvisorie e ampliarne i contorni. Ho continuato in questa direzione finché le differenze osservate non introducevano più elementi inattesi né modificavano la struttura del concetto teorico emergente.

Rispetto ai dubbi che l'autoselezione dei partecipanti produca un *bias* dovuto al coinvolgimento dei soggetti più motivati o interessati, nella prospettiva della *Grounded Theory* costruttivista questa dinamica non costituisce un limite metodologico. È invece un elemento coerente con la logica dell'indagine che non ricerca la rappresentatività statistica, ma è orientata alla costruzione di teorie dense, plausibili e radicate nei dati. Inoltre, in una ricerca longitudinale la presenza di partecipanti che scelgono di restare nel percorso consente una continuità di narrazione difficilmente ottenibile con modalità di reclutamento più estensive. L'adesione volontaria sostiene quindi sia la profondità concettuale dei materiali sia la stabilità necessaria per osservare come i significati si trasformano nel tempo (Charmaz, 2000; Hoare *et al.*, 2012).

Non ho cercato di coinvolgere chi non aveva risposto all'invito, per evitare che la richiesta fosse percepita come un obbligo implicito e che la partecipazione diventasse una risposta a una sollecitazione, anziché una scelta realmente volontaria. Ho quindi preferito escludere qualsiasi forma di pressione, così da preservare la qualità relazionale del percorso.

7. Il disegno longitudinale e partecipativo

L'idea di questa ricerca è nata dal desiderio di comprendere come gli studenti di servizio sociale costruiscono progressivamente la propria socializzazione professionale durante gli anni di formazione universitaria. Per questo motivo il ricorso all'approccio longitudinale si è rivelato il più coerente e funzionale alla possibilità di avere il tempo per creare una "relazione di ricerca" capace di mantenere vivo l'interesse e il coinvolgimento degli studenti per tutta la durata della raccolta dati, attraverso quel dialogo reciproco fra ricercatore e partecipanti a fondamento dell'approccio costruttivista al processo di co-costruzione della conoscenza del fenomeno indagato (Mortari, 2007; Seale, 2010).

Sul piano metodologico questa impostazione ha comportato una scelta precisa rispetto al modo in cui gli studenti vengono solitamente coinvolti nei processi di analisi o valutazione dell'esperienza formativa. Nella prassi universitaria italiana, come del resto in molte altre parti del mondo, questo coinvolgimento si limita prevalentemente alla compilazione di questionari standardizzati che rilevano il loro grado di soddisfazione nei confronti di corsi e docenti. Questa modalità di partecipazione, che è volta a garantire la qualità e la trasparenza del sistema universitario, si basa su un modello di giudizio individuale e a posteriori, senza possibilità di confronto con i docenti né restituzioni collettive dei risultati dei questionari. A tal proposito, esiste un ricco dibattito sulla validità di questi strumenti per valutare la qualità di didattica e insegnamento (Clayson, 2018; Su & Schmelkin, 2002; Sullivan *et al.*, 2024). In particolare, viene messa in discussione la capacità di catturare la complessità del processo di apprendimento da parte dello strumento-questionario che per sua natura definisce a priori ciò che è valido (Elmholdt *et al.*, 2016) oppure la tendenza a dare per scontato che gli studenti rispondano ai questionari onestamente (McClain *et al.*, 2018) e volentieri, senza avere un'idea chiara di quanto considerino seriamente l'intero processo di valutazione e conoscano gli scopi a cui servono le loro valutazioni (Spencer & Schmelkin, 2002). Il risultato è che in questo modo la valutazione tende a ridursi a un mero dispositivo di controllo e a confinare gli studenti a un ruolo passivo e burocratico, riducendo la partecipazione alla valutazione della didattica a un atto formale.

In questa ricerca, gli studenti sono stati, invece, coinvolti come interlocutori attivi in un percorso di partecipazione fondato sulla reciprocità e sul riconoscimento del loro ruolo di soggetti competenti della propria esperienza. Ciò ha significato, innanzitutto, spostare l'attenzione dalla raccolta di opinioni alla costruzione condivisa di significati, riconoscendo che la capacità di partecipare in modo consapevole e riflessivo non è innata, ma richiede

tempo, fiducia e strumenti adeguati a sostenere la riflessione sull'esperienza e l'espressione del proprio punto di vista. La partecipazione, infatti, si configura sempre come un processo emancipativo e critico insieme (Freire, 2002). Da un lato, partecipare attivamente alla riflessione e alla co-costruzione del sapere modifica il modo in cui gli studenti pensano, agiscono e si rappresentano come futuri professionisti. Promuovere la loro *agency* significa riconoscere e sostenere la capacità di incidere sui propri processi di apprendimento, di scegliere consapevolmente e di esercitare uno sguardo critico sulle esperienze vissute. Questo movimento di autonomia e riflessività contribuisce a trasformare la loro identità professionale, accompagnandoli dal ruolo di studenti che ricevono contenuti a quello di soggetti che costruiscono competenze e significati professionali (Bovill & Felten, 2016). Dall'altro lato, quando lo studente viene invitato a diventare co-autore del proprio apprendimento, la struttura tradizionale docente-discente viene messa in discussione: il potere si ridistribuisce, le aspettative cambiano e cresce la responsabilità personale. Questo movimento può generare stress, incertezza e forme di resistenza e in alcuni casi può far sentire gli studenti impreparati o intimoriti di fronte a una maggiore autonomia, come mostrano diversi studi (Deslauriers *et al.*, 2019; Vuorela & Nummenmaa, 2004). In questo quadro l'approccio longitudinale si è rivelato particolarmente efficace, perché offre il tempo necessario affinché le capacità di partecipazione si sviluppino gradualmente e permette di seguire in modo attento l'evoluzione delle loro biografie formative. Inoltre, ha reso possibile collegare tra loro esperienze che in un primo momento sembravano distanti o prive di relazione, ma che nel tempo si sono rivelate decisive per comprendere le trasformazioni negli atteggiamenti e nella consapevolezza professionale (Felaco *et al.*, 2023).

Tuttavia, i disegni longitudinali, come sottolineano diversi studiosi (Bailar, 1989; Biolcati-Rinaldi & Vezzoni, 2012; Menard, 2002) comportano anche rischi e criticità. Il prolungarsi della relazione nel tempo può generare, infatti, fenomeni di *attrition* (abbandono dei partecipanti) e di *panel conditioning* (effetti di reiterazione dovuti alla ripetizione delle interviste) oltre al rischio di un'eccessiva familiarità tra ricercatrice e partecipanti che può tradursi tanto in una risorsa conoscitiva quanto in una possibile distorsione interpretativa. Per prevenire queste criticità, ho lavorato sul riconoscimento esplicito e continuo del ruolo delle studentesse come esperte della propria esperienza formativa, assumendo che il sentirsi riconosciute e legittimate nella propria competenza costituisse una condizione essenziale per una partecipazione autentica e significativa. Un simile riconoscimento permette di rafforzare la fiducia nella propria capacità di contribuire in modo utile alla costruzione di percorsi educativi più coerenti con le loro esigenze (Gibb *et al.*, 2025). In quest'ottica, uno degli aspetti cruciali di questa ricerca è stata

la costruzione di strumenti capaci di valorizzare il linguaggio e la spontaneità delle studentesse. In particolare, il ricorso alla *gamification* con l'inserimento nel percorso di ricerca di elementi ludici in senso figurato come le carte "Parole per dire la professione" e la stessa tecnica delle "istruzioni al sosia" si sono rilevate strategie altrettanto efficaci per incrementare l'*engagement* (Barata *et al.*, 2013) e mantenere vivo l'interesse e la fiducia delle studentesse durante l'intero arco temporale della ricerca (Aleksejevs *et al.*, 2026).

8. Questioni etiche, consenso informato e tutela delle partecipanti

La ricerca è stata condotta nel pieno rispetto dei principi etici che regolano la ricerca qualitativa e in conformità con il Regolamento della Unione Europea 2016/679 relativo alla protezione delle persone fisiche, con riguardo al trattamento dei dati personali e alla libera circolazione di tali dati, con le Regole deontologiche per i trattamenti a fini di ricerca scientifica adottate dal Garante per la protezione dei dati personali nel 2018. Il progetto ha ottenuto l'approvazione del Comitato Etico per la Ricerca dell'Università degli Studi di Trento e tutta la documentazione ufficiale è stata archiviata presso il Dipartimento di Sociologia e Ricerca Sociale che ne garantisce la conservazione per cinque anni come misura di trasparenza e tutela.

Ogni partecipante ha ricevuto un'informativa dettagliata e ha espresso il proprio consenso in forma scritta dopo aver ricevuto informazioni complete sulle finalità della ricerca, sulle modalità di svolgimento, sul trattamento dei dati personali e sulla possibilità di interrompere la partecipazione in qualsiasi momento senza alcuna conseguenza. I dati sono stati trattati mediante pseudonimizzazione e tutte le citazioni riportate nel volume sono state rese anonime attraverso l'utilizzo di codici identificativi che indicano il tipo di intervista e il numero progressivo della partecipante. Le citazioni sono pertanto presentate nella forma (Prima intervista, Studentessa 1) oppure (Prime istruzioni al sosia 1, Studentessa 5).

Come anticipato nell'introduzione, nella presentazione dei risultati viene utilizzato il genere femminile come forma sovraestesa. Questa scelta riflette la composizione del gruppo coinvolto nella ricerca ed è coerente con l'impostazione adottata nel volume, orientata a preservare il carattere situato delle esperienze narrate dalle partecipanti. L'utilizzo del femminile consente inoltre di mantenere un collegamento esplicito con il contesto empirico da cui i dati sono emersi e con la storia professionale del servizio sociale, tradizionalmente caratterizzata da una forte presenza femminile.

9. Gli strumenti della ricerca

Nel corso della ricerca ho utilizzato l'intervista narrativa per esplorare le dimensioni implicite dell'apprendimento e i significati che le studentesse attribuivano al proprio percorso professionale. L'intervista è stata gestita con due modalità differenti, ciascuna finalizzata a rilevare sia la componente riflessiva sia quella performativa dell'apprendimento professionale. Ho utilizzato una struttura di domande flessibile per le interviste narrative in profondità e la tecnica delle istruzioni al sosia per le interviste narrative libere. Alla codifica dei dati ho affiancato la scrittura di memo analitici che hanno sostenuto il lavoro di osservazione e interpretazione delle connessioni fra le categorie provvisorie che si sono sviluppate nel corso della ricerca. Ho fatto ricorso anche ai *cluster* per visualizzare in modo più immediato le relazioni emergenti tra i temi e per orientare la riorganizzazione del materiale in una forma concettualmente più coerente.

Oltre a interviste, memo analitici e *cluster* ho utilizzato anche due dispositivi riflessivi con funzioni complementari: le carte "Parole per dire la professione", utilizzate con le studentesse come momento di debriefing post intervista che hanno favorito un confronto aperto sui temi emersi fornendo spunti per migliorare la nostra "relazione di ricerca" e aggiornarle sull'avanzamento dello studio; il diario riflessivo della ricerca, di natura strettamente personale in cui ho annotato eventi, sensazioni e osservazioni nate dai racconti delle studentesse. Nella tabella 1 vengono presentati, per ciascuno strumento, obiettivo, tecnica utilizzata e funzione nella ricerca.

Complessivamente, ho realizzato 141 interviste suddivise in sei blocchi. Nella loro calendarizzazione, ho considerato attentamente la relazione tra il tempo dell'esperienza e quello della narrazione, tema centrale nelle ricerche qualitative di tipo longitudinale (Caputo, 2017). Il tempo scelto per condurre un'intervista influisce significativamente sul tipo di conoscenza generata. Intervalli troppo brevi favoriscono la spontaneità, ma rischiano di limitarsi a una descrizione dei fatti. Al contrario, intervalli più ampi incoraggiano una rielaborazione più approfondita degli eventi, ma possono smorzare la dimensione emotiva e situata dell'esperienza. I primi due cicli di interviste mi hanno confermato che un intervallo troppo lungo fra il momento della rilevazione e l'esperienza vissuta rende i racconti più ordinati, ma meno spontanei. Ho quindi deciso che avrei collocato le interviste successive immediatamente al termine del semestre, cercando un equilibrio tra immediatezza e riflessività, consapevole che ogni scelta metodologica comporta inevitabilmente vantaggi e limiti.

Tab.1. Strumenti di raccolta e analisi dei dati

<i>Periodo e strumento</i>	<i>Obiettivo</i>	<i>Tecnica utilizzata</i>	<i>Funzione nella ricerca</i>
Intervista in profondità (II, III e VI semestre)	Esplorare le dimensioni implicite dell'apprendimento in aula e la salienza attribuita a episodi significativi	Intervista semi-strutturata centrata sul racconto di un episodio formativo significativo	Far emergere il significato soggettivo dell'esperienza formativa e le rappresentazioni della professione
Intervista in profondità, istruzioni al sosia (IV e V semestre)	Esplorare le dimensioni implicite dell'apprendimento in tirocinio	Variante proiettiva dell'intervista in profondità basata sulla tecnica dell'istruzione al sosia (Oddone <i>et al.</i> , 1977)	Favorire l'espressione delle conoscenze tacite e dei saperi incorporati nel fare professionale
Carte Parole per dire la professione (a seguito di ogni intervista)	Favorire il <i>debriefing</i> post intervista	Ordinamento di undici parole rappresentative della professione secondo rilevanza percepita	Mantenere la motivazione alla partecipazione e raccogliere ulteriori elementi interpretativi
Memo analitici e clustering (durante l'intero percorso di ricerca)	Documentare intuizioni e connessioni emergenti	Annotazioni testuali e rappresentazioni grafiche elaborate durante l'analisi	Tracciare il percorso analitico e sostenere la costruzione teorica
Diario riflessivo della ricerca (durante l'intero percorso di ricerca)	Documentare riflessioni personali ed emozioni della ricercatrice	Scrittura riflessiva continuativa	Sostenere la riflessività della ricercatrice e la triangolazione interna dei dati

9.1. L'intervista narrativa in profondità

Nel progetto di ricerca le interviste narrative in profondità sono state organizzate per raccogliere i primi indizi relativi al modo in cui le studentesse cominciavano a dare forma alla futura identità professionale, esplorando quegli elementi formativi che risultavano maggiormente significativi nella loro esperienza e memoria.

Nella progettazione delle interviste sono partita dall'idea che ciò che una studentessa percepisce come rilevante non dipenda solo da una disposizione interna stabile, ma si configuri come una vera e propria azione di selezione e costruzione attiva dell'esperienza, in stretta sinergia con gli schemi, le aspettative, le motivazioni preesistenti e a partire dagli stimoli presenti. Questa prospettiva si colloca nella linea degli studi che hanno riformulato la

nozione classica di salienza, spostandola da una caratteristica intrapsichica dell'individuo (Stryker, 2001) a un processo dinamico e situato che origina dalle opportunità e dai vincoli offerti dai contesti sociali (Thoits, 2012).

Applicare la logica della salienza alle interviste ha significato riconoscere che il racconto di certi episodi e l'omissione di altri non sono mai neutri. Sul piano analitico, ciò ha consentito di identificare quali dimensioni dell'esperienza formativa venissero privilegiate nelle narrazioni delle studentesse. Gli elementi frequentemente messi in evidenza o, al contrario, trascurati sono stati considerati come importanti segnali dei processi di costruzione identitaria in atto, così come delle componenti del sé professionale oggetto di sviluppo, consolidamento o criticità. Riporto il frammento di un'intervista che rende bene questo processo di selezione.

Ricordo una lezione in cui la docente aveva raccontato un caso di violenza domestica. Mi aveva colpito la lucidità con cui l'assistente sociale aveva gestito la situazione. Io mi sono detta che devo imparare ad avere quella stessa distanza professionale, perché per come sono io... mi sarei fatta travolgere dalle emozioni ... ma così non va bene... (Terza intervista, Studentessa 7)

È evidente che la scelta di questo episodio non segnala soltanto ciò che per la studentessa è stato emotivamente rilevante, ma anche l'adesione implicita a una regola del contesto formativo: mostrare controllo e distacco è ciò che, in aula, viene riconosciuto come segno di professionalità. Altri vissuti, come il disagio o la paura provati di fronte a casi difficili, tendono invece a restare in ombra, non perché privi di significato, ma perché meno compatibili con l'immagine ideale dell'assistente sociale che lo spazio accademico contribuisce a valorizzare.

Da un punto di vista metodologico l'uso della salienza nella costruzione della traccia delle domande ha richiesto alcune attenzioni. In primo luogo, non stabilire a priori quali aspetti dell'esperienza fossero rilevanti, ma lasciare che le studentesse esprimessero ciò che loro ritenevano significativo nei loro racconti. Le domande proposte, quindi, non suggerivano argomenti precisi come «parlami di questo», ma «raccontami ciò che per te conta». In secondo luogo, occorre preferire domande aperte che favoriscano la narrazione piuttosto che chiuderla. È utile chiedere di ricordare episodi, pratiche, scelte, difficoltà o momenti di scoperta, invece di cercare valutazioni o definizioni generiche. Infine, è fondamentale accogliere la dimensione situata dell'identità. Vale a dire che le domande non devono isolare concetti astratti, ma invitare a collocarli all'interno di scene, momenti o relazioni, così da poter osservare quali aspetti dell'identità si attivano in quei contesti specifici.

A titolo esemplificativo riporto la formulazione di alcune delle domande che ho utilizzato durante le interviste. Le prime tre domande sono state utiliz-

zate nella fase iniziale della raccolta dati con l'obiettivo di esplorare le esperienze in aula con docenti e compagni di classe, nonché rappresentazioni relative alla professione. Le quattro domande successive fanno parte della traccia utilizzata nell'ultima intervista, condotta nella fase conclusiva dello studio, al fine di rilevare le trasformazioni identitarie e riflessive maturate nel tempo.

1. «Ora ti chiedo di fare un viaggio a ritroso e andare alle lezioni del semestre appena concluso... c'è un ricordo o un'esperienza che ti ha particolarmente colpita rispetto alla tua idea della professione? Ti va di raccontarmelo? Come è andata, come hai reagito e che cosa hai provato?»
2. «Ti va di raccontarmi come ti sei sentita durante le lezioni nei momenti in cui avevi dubbi o volevi esprimere una posizione personale e in quali situazioni questo ti è stato più facile o più difficile?»
3. «Se ti pensi in classe, come descriveresti il modo in cui vivete e costruite la vostra esperienza insieme e quali aspetti ti hanno aiutata a capire come funziona questo gruppo per te?»
4. C'è stato un momento in cui ti sei detta... ecco sto entrando a fare parte di una comunità professionale, ti va di raccontarmi come lo hai vissuto?»
5. «Come sono cambiate le tue aspettative verso la professione? Ti ricordi una particolare esperienza importante?»
6. «Ripensando alle tue aspettative verso la professione, ci sono esperienze che consideri particolarmente importanti e che oggi ti aiutano a capire come sono cambiate?»
7. «Guardando al tuo percorso, ci sono stati momenti che oggi ti aiutano a immaginare che tipo di assistente sociale potresti diventare e ti va di raccontarmeli?»

Questo tipo di domande ha favorito racconti ricchi e situati che hanno permesso di seguire il movimento della socializzazione professionale, invece di descriverla in modo statico, osservando come nel tempo le esperienze che diventano salienti cambiano.

9.2. Le interviste narrative con la tecnica delle istruzioni al sosia

La tecnica delle istruzioni al sosia è stata utilizzata solo per le interviste del quarto e quinto semestre, dedicate al tirocinio individuale, per una serie di ragioni collegate tra loro. La prima riguarda una condizione pratica di fattibilità. Nelle fasi iniziali della ricerca le studentesse non avevano ancora vissuto esperienze dirette di tirocinio e non sarebbe stato possibile chiedere loro di descrivere azioni concrete e situate, requisito necessario per elaborare consegne rivolte al sosia. Il metodo richiede, infatti, di partire da pratiche reali per immaginare di istruire qualcuno che dovrà prendere il proprio posto e replicarne gesti, decisioni e interazioni. La seconda ragione è di natura me-

todologica. Nelle interviste narrative precedenti avevo osservato la presenza di un *bias* di legittimazione, cioè la tendenza a offrire descrizioni percepite come coerenti alle aspettative del contesto formativo più che radicate nell'esperienza vissuta. Per esempio, nei racconti, le studentesse tendevano spesso a presentare le proprie esperienze in forme socialmente accettabili, attenuando gli aspetti di disagio o di conflitto. Quando episodi complessi vissuti in aula venivano sintetizzati con frasi come «*è stato un momento un po' difficile, ma poi abbiamo chiarito*» oppure «*alla fine ho capito che serviva...*», questi elementi sono stati letti come segnali di una tensione tra l'autenticità del vissuto e il bisogno di mostrarsi in sintonia con ciò che si riteneva essere l'immagine professionale attesa dall'università. Riservare la tecnica delle istruzioni al sosia al momento del tirocinio ha permesso di contenere questo effetto, spostando il racconto dalle opinioni che sembravano più corrette alla descrizione delle azioni effettivamente compiute nella pratica quotidiana. Nel cambio di tecnica ciò che è rimasto invariato fra queste interviste e le prime è il ricorso al concetto di salienza come guida interpretativa principale.

La tecnica delle istruzioni al sosia nasce negli anni Settanta all'interno delle ricerche di Ivar Oddone, Alessandra Re e Gianni Briante dedicate alla psicologia del lavoro operaio nelle fabbriche FIAT di Torino (Oddone *et al.*, 1977). In quel periodo il contesto industriale era attraversato da conflitti intensi, rivendicazioni sindacali e una critica crescente al modello taylorista che riduceva l'esperienza operaia a gesti frammentati e misurabili. L'interesse del gruppo di Oddone si concentrava sul recupero del sapere pratico dei lavoratori, un sapere spesso invisibile agli occhi dell'organizzazione scientifica del lavoro, ma indispensabile per far funzionare davvero la produzione quotidiana. La questione centrale era comprendere come rendere visibile ciò che normalmente restava implicito nelle pratiche lavorative. Oddone e i suoi colleghi sostenevano che il lavoro reale contiene una quota strutturale di intelligenza situata che non può essere colta attraverso l'osservazione esterna né tramite descrizioni generiche. Serviva quindi un metodo capace di far emergere ciò che i lavoratori sanno fare senza saperlo dire, quel patrimonio di accortezze e micro-decisioni con cui governano ritmi, imprevisti e variazioni.

Da questa esigenza nasce la tecnica delle istruzioni al sosia. L'idea è semplice ma potente. Al lavoratore veniva chiesto di immaginare di dover istruire un proprio sosia, qualcuno che il giorno dopo lo avrebbe sostituito alla postazione, affinché nessuno si accorgesse della sostituzione. La consegna era formulata così: «Se ti dovessi far sostituire da un sosia in fabbrica, in modo che non fosse possibile accorgersi della sostituzione, quali istruzioni gli daresti per il suo comportamento rispetto alla mansione, rispetto ai compagni di lavoro, rispetto alla gerarchia aziendale, rispetto all'organizzazione sindacale (o ad altre organizzazioni di lavoratori)?» (*ibidem*, p. 58).

Secondo Oddone questa finzione dialogica costringeva a rendere esplicito ciò che si fa senza pensarci. Non bastavano le istruzioni formali riportate nei manuali. Il sosia avrebbe dovuto sapere come ci si muove nello spazio, quali segnali osservare, quali accortezze mettere in atto per evitare errori, quali strategie adottare quando qualcosa non andava come previsto. Questa possibilità di far affiorare ciò che la persona sa fare senza pensarci rimanda al concetto di piano di comportamento elaborato da Miller, Galanter e Pribram (2000) negli anni Sessanta e che propone una visione dell'agire come sequenza intenzionale regolata da piani interni che orientano l'azione e vengono continuamente rielaborati nell'esperienza. Un'idea questa in netta contrapposizione con il modello taylorista del lavoro.

Dopo la sua formulazione iniziale la tecnica delle istruzioni al sosia ha conosciuto una circolazione ampia che ne ha trasformato le applicazioni senza però snaturarne il nucleo concettuale.

9.2.1. L'adattamento alla ricerca

Nell'adattare la tecnica delle istruzioni al sosia alla mia ricerca il punto di partenza è stato quello di estendere la sua intuizione originaria. Oddone aveva pensato questo strumento per rendere visibile il sapere incorporato dei lavoratori. La mia scelta è stata assumere che anche le studentesse in tirocinio, pur non essendo lavoratrici in senso contrattuale, vivono un'esperienza di attività reale fatta di compiti, relazioni, responsabilità e micro-decisioni che le collocano dentro una pratica professionale a tutti gli effetti. Da questa premessa la tecnica si è rivelata particolarmente adatta a raggiungere ciò che intendevo osservare. Mi ha offerto una via d'accesso ai significati taciti che orientano l'azione delle tirocinanti e, allo stesso tempo, mi ha permesso di cogliere come la cultura professionale del servizio sociale entri nelle situazioni che vivono ogni giorno, nella relazione con i supervisori, nelle modalità di confronto con i tutor universitari e nelle dinamiche che emergono nei momenti di riflessività condivisa in aula, dove il gruppo dei pari diventa parte attiva del processo di apprendimento.

A questa scelta si è aggiunta un'esigenza metodologica precisa, quella di accedere ai comportamenti reali messi in atto dalle studentesse evitando ciò che Oddone definisce "l'abbellimento" (1977, p. 126) del proprio modo di operare e che tradotto nel contesto formativo avrebbe potuto generare racconti dell'esperienza filtrati dal desiderio di apparire coerenti con le aspettative istituzionali o con l'immagine della buona professionista o della brava studentessa. Le studentesse avrebbero potuto ripetere formule attese, come affermazioni generiche sulla centralità della teoria, sulla bontà della supervi-

sione o sull'apprendimento del lavoro in équipe, riducendo così la possibilità di accedere ai significati effettivi che attribuiscono al tirocinio e perdendo buona parte dell'esperienza informale.

L'uso delle istruzioni al sosia ha consentito di aggirare questi meccanismi di autocensura e formalizzazione perché funziona come un trucco comunicativo che cambia la posizione dell'intervistato. In un'intervista tradizionale, infatti, lo studente parla di sé e può percepirsi osservato o valutato, con il rischio di inibire la spontaneità e orientarsi verso risposte conformi alle aspettative. Con il sosia, invece, l'attenzione si sposta dal sé all'altro, un *alter ego* a cui lo studente deve spiegare come sostituirlo nel tirocinio (Nicolini, 2009). Questa distanza simbolica riduce l'ansia da giudizio e crea un clima comunicativo più libero in cui non serve giustificare o argomentare le proprie azioni, ma semplicemente descriverle (Cardano, 2011). Ciò favorisce da un lato l'espressione di punti di vista personali, attraverso parole e stili propri che riflettono esperienze uniche invece di essere vincolati a risposte predefinite tipiche delle valutazioni standardizzate. Dall'altro, arricchisce la qualità del feedback, perché include non solo ciò che è accaduto, ma anche come l'esperienza è stata interpretata e vissuta, offrendo una comprensione più accurata dei processi di apprendimento e socializzazione professionale (Rutledge & Hogg, 2020). L'estratto delle istruzioni al sosia di una studentessa al primo tirocinio rende visibile la profondità e il livello di dettaglio che la tecnica consente di raggiungere.

Quando arrivi al mattino, saluta con un «buongiorno» l'addetta alla portineria. Passa davanti agli uffici amministrativi e, se la porta della coordinatrice è aperta, entra salutando con un cenno del capo... se è chiusa o lei sembra occupata, prosegui senza fermarti. Il lunedì, quando saluti la tua supervisora nota che, se è di buon umore e sorride... rispondi con tono cordiale altrimenti, abbassa un po' la voce. Una volta in ufficio, discuti con lei i casi della giornata, siediti alla sedia di destra, non a sinistra e prepara l'elenco delle attività. Se sono previsti colloqui, consulta le cartelle sociali e ripassa le informazioni sulle persone che incontrerai. Prima dei colloqui, la supervisora ti darà indicazioni su quali domande potrai fare. Ricorda che potresti non avere sempre la possibilità di intervenire, dipende dallo scopo dell'incontro. Sii prudente quando esprimi un parere perché, se la supervisora fosse di cattivo umore, potrebbe non reagire bene se sono dubbi o critiche. Ti consiglio in queste situazioni di usare sempre un linguaggio personale e rispettoso, per esempio «Io l'avrei fatto così» o «Come mai hai gestito la situazione in questo modo?». In questo modo potrai capire le sue motivazioni e imparare come affrontare i problemi anche da una prospettiva diversa dalla tua (Prime istruzioni al sosia, Studentessa 9).

Questa prospettiva relazionale e comunicativa ha guidato la costruzione dei due espedienti narrativi utilizzati nelle interviste. Il primo si ispira alla

consegna classica di Oddone, fondata sull'idea della sostituzione. Questa modalità ha consentito di individuare categorie ricorrenti legate alle pratiche quotidiane, alle strategie relazionali e alle forme di adattamento nei contesti di tirocinio.

Se ti dovessi far sostituire da un sosia in tirocinio, in modo che nessuno si accorga della sostituzione, quali istruzioni gli daresti riguardo al comportamento da tenere con il tuo supervisore, alle regole dell'organizzazione, e ai rapporti con il tutor e i compagni in aula?

Il secondo espediente si colloca su un piano diverso. L'analisi delle prime istruzioni al sosia ha fatto emergere una ricorrenza significativa relativa alla distanza percepita dalle studentesse tra l'idea della professione e la realtà concreta dell'esperienza. Questo scarto era già presente nelle prime interviste narrative, in cui le studentesse descrivevano, per esempio, rappresentazioni della professione talvolta orientate alla valorizzazione dei principi etici e del significato sociale del lavoro, talvolta invece incentrate sulle difficoltà operative, sui carichi di lavoro e sulle condizioni organizzative. Ho ritenuto quindi necessario approfondire l'origine e l'articolazione di questo scarto. Il passaggio a una seconda tipologia di intervista si colloca all'interno della logica del campionamento teorico. In questa fase, l'introduzione di un focus esplicito sulle aspettative iniziali ha rappresentato un dispositivo analitico volto a mettere alla prova alcune piste interpretative emerse nell'analisi preliminare, in particolare il ruolo delle rappresentazioni della professione nella costruzione delle narrazioni delle partecipanti. È emerso come questa distanza non fosse riconducibile esclusivamente ad aspettative iniziali idealizzate, ma fosse connessa a dinamiche più complesse, tra cui la difficoltà di integrare la teoria appresa in aula con i linguaggi e le culture professionali dei servizi, il senso di impotenza e di frustrazione, la paura di non essere all'altezza e l'ambivalenza del rapporto con tutor e supervisori, spesso oscillante tra sostegno e valutazione. Un esempio significativo emerge dalle istruzioni al sosia di una studentessa al secondo tirocinio:

...mi aspettavo più comprensione da un'assistente sociale (n.d.r. il supervisore), ma quando ne ho parlato con il tutor, mi son sentita dire che dovevo imparare a stare anche in relazioni «scomode»... io pensavo che il tirocinio fosse un ambiente protetto dove imparare e potersi sperimentare ... ma mi sbagliavo... quindi non aspettarti di fare molto in tirocinio, anche se parlerai con il tutor non troverai il supporto che immaginavi e quindi evita di chiedere aiuto e mostrarti accondiscendente... dovrai convivere con la sensazione di essere sempre fraintesa... (Seconde istruzioni al sosia, Studentessa 22).

Alla luce di queste considerazioni, nella seconda versione dell'intervista ho chiesto alle studentesse di spiegare al proprio sosia non solo che cosa avrebbe dovuto fare, ma anche che cosa avrebbe potuto aspettarsi o non aspettarsi dal tirocinio. Alla formula originaria delle istruzioni ho aggiunto una consegna mirata.

...Spiega al tuo sosia non solo che cosa fare, ma anche che cosa aspettarsi e che cosa non aspettarsi nel lavoro quotidiano. Da cosa sarà sorpreso o deluso? A quali situazioni dovrà prestare maggiore attenzione o prudenza? Quali comportamenti, invece, lo aiuteranno a sentirsi parte del contesto?

Le seconde istruzioni al sosia hanno consentito di verificare la tenuta di questa interpretazione e di osservare in che modo tali elementi diventano significativi nella lettura dell'esperienza, orientando ciò che le studentesse riconoscono come rilevante, ciò che le sorprende e ciò che le mette in difficoltà.

9.3. Memo analitici e cluster

In coerenza con la prospettiva costruttivista della *Grounded Theory* (Charmaz, 2006, 2008), la scrittura dei memo ha accompagnato tutte le fasi della ricerca e ha assunto una triplice funzione: 1) analitica, come strumento per precisare i concetti e rintracciare connessioni tra i dati; 2) metodologica, come forma di campionamento teorico interno, che ha permesso di affinare progressivamente le domande e di riconoscere differenze significative tra le partecipanti (per esempio, legate al tempo di studio, all'esperienza lavorativa o al livello di familiarità con i contesti professionali); 3) interpretativa, perché ha reso possibile registrare in modo sistematico l'avanzamento analitico e quello riflessivo, potenziando la sensibilità teorica e sostenendo la chiarezza interpretativa dell'intera ricerca (Chametzky, 2023).

Accanto ai memo ho utilizzato anche i *cluster*, che hanno svolto un ruolo complementare nel rendere visibili in forma immediata le relazioni emergenti tra temi e categorie. I cluster si sono rivelati strumenti utili per riorganizzare provvisoriamente il materiale, visualizzare percorsi ricorrenti e sostenere il passaggio da una lettura descrittiva dei dati a una comprensione concettuale più consapevole. La loro natura flessibile ha permesso di rivedere e consolidare progressivamente le ipotesi analitiche man mano che la comparazione avanzava. Riporto un esempio di memo analitico scritto post prime istruzioni al sosia (Studentessa 2).

Memo, 24 luglio 2024

L'intervista è stata molto faticosa perché ho sentito tutta la sua difficoltà nello stare in un servizio così poco accogliente. Mi ha raccontato come le altre sue compagne avevano condiviso con lei la stessa delusione provata nel tirocinio. I motivi son gli stessi, cioè troppa burocrazia, le persone non le vedi, i supervisori non ci considerano... mi dice che sta mettendo in discussione la sua scelta e che ha capito che in un posto come quello dove sta facendo il tirocinio non ci andrà mai. Il pensiero che faccio è che molte di loro non mi sembrano contente mi chiedo che tipo di impatto avrà un'esperienza così sul loro futuro.

9.4. Le Parole per dire la professione

Oltre alle interviste e ai memo analitici ho utilizzato anche due dispositivi riflessivi con funzioni complementari. Il primo è quello delle “Parole per dire la professione”, un mazzo di carte costruito durante il *brainstorming* preliminare al progetto di ricerca, in cui gli studenti avevano raccolto undici termini che rappresentavano, a loro giudizio, i tratti fondamentali della professione di assistente sociale. Le parole erano aiuto, altruismo, ascolto, autodeterminazione, competenza, empatia, equilibrio, fiducia, giustizia, prestazione, riflessione o riflessività. Al termine di ogni incontro, a registrazione conclusa, proponevo loro di ordinare le carte secondo la rilevanza che attribuivano a ciascuna parola in quel momento del loro percorso formativo, con la possibilità di riorganizzare l'insieme, togliere ciò che sentivano meno rappresentativo o introdurre parole nuove quando percepivano che qualcosa di importante non era ancora stato nominato. In origine pensavo alle carte come a uno strumento per monitorare nel tempo il cambiamento delle parole, delle immagini e delle associazioni spontanee che le studentesse attribuivano alla professione. L'idea iniziale era quella di costruire una piccola mappa comparabile delle trasformazioni linguistiche e simboliche. Con il procedere del lavoro, però, ho osservato che il momento successivo all'intervista apriva spontaneamente uno spazio ampio di debriefing. In quello spazio le studentesse tornavano a riflettere su ciò che mi avevano appena raccontato con ulteriori informazioni rispetto al loro vissuto personale che non erano comparse durante l'intervista registrata.

Le carte si sono rivelate dunque un dispositivo dal forte potenziale riflessivo, in grado di attivare connessioni che non sarebbero emerse esclusivamente tramite l'intervista e, pur non essendo uno strumento di rilevazione dati in senso stretto, hanno contribuito alla triangolazione interna del materiale (Guba & Lincoln, 2007). Questo tipo di triangolazione accresce la credibilità e la profondità dell'interpretazione senza introdurre ulteriori fonti, offrendo più punti di osservazione sulla stessa esperienza e permettendo il confronto tra strati diversi della narrazione prodotta dall'intervistato.

Le mappe di parole create durante ogni incontro sono state fotografate per conservarne una traccia (vedi fig. 1). Le ho raccolte in una sorta di piccolo album che ho restituito a ciascuna studentessa al termine della ricerca così che potessero ricordare i cambiamenti, i ripensamenti e i consolidamenti vissuti nel tempo riguardo alla loro idea della professione.

Un dato interessante riguarda il modo in cui le studentesse hanno progressivamente modificato le proprie mappe di parole. Nel corso degli incontri hanno iniziato a introdurre termini come potere, motivazione, metodo, strumentazione, diritti, advocacy, rispetto, empowerment, osservazione, emozioni, coprogettazione, amore (per sé stessi e la professione), eccetera. Questo arricchimento lessicale indica che le carte non sono rimaste un repertorio statico, ma hanno funzionato come dispositivo sensibile ai cambiamenti nelle priorità personali e nei criteri con cui rappresentavano la professione. La comparsa di nuovi termini segnala uno spostamento da un linguaggio iniziale più semplice e valoriale verso un vocabolario più articolato, capace di includere elementi etici, tecnici, relazionali e politici. Questo processo mostra che l'esperienza formativa non modifica solo le conoscenze, ma anche il modo in cui le studentesse imparano a nominare la complessità del lavoro sociale e a riconoscere dimensioni che prima non trovavano posto nelle loro categorie di pensiero.

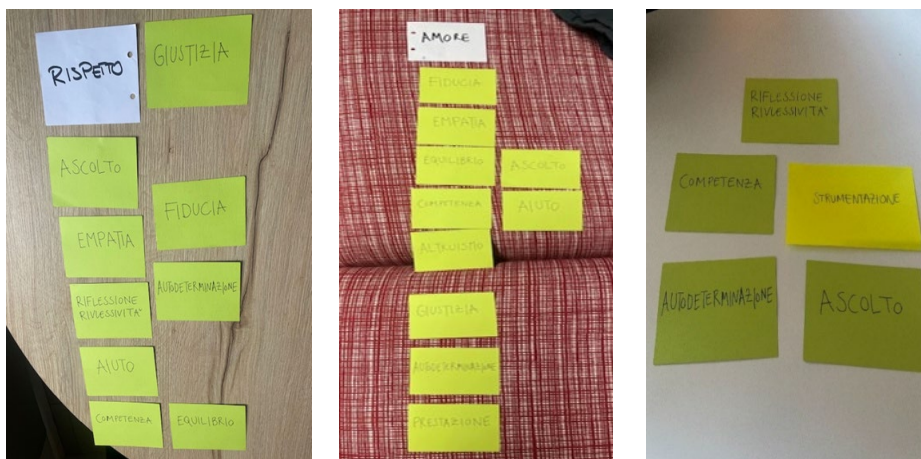


Fig. 1 - Le mappe delle “Parole per dire la professione”

9.5. Il diario riflessivo della ricerca

Il secondo dispositivo riflessivo che ho utilizzato, in continuità con le interviste e con i memo analitici, è stato il diario riflessivo della ricerca. Il

ricorso a questo strumento è stato necessario per due ragioni. La prima riguarda il fatto che l'attività si è svolta nello stesso contesto formativo in cui lavoro da alcuni anni e avevo quindi bisogno di mantenere una autoriflessione costante per distinguere il mio sguardo di ricercatrice dalla familiarità con l'ambiente. La seconda riguarda l'assenza di un gruppo di ricerca con cui confrontarmi in modo regolare, condizione che non mi ha permesso di disporre di una triangolazione esterna dei dati. Date le circostanze, il diario è diventato il mio principale sostegno per coltivare una riflessività interna al processo (Finlay, 2002). In esso ho annotato impressioni, emozioni, dilemmi metodologici e i cambiamenti che osservavo sia nelle studentesse sia nel mio modo di relazionarmi con loro.

Riporto qui alcuni passaggi del mio diario riflessivo che non ho sottoposto deliberatamente a codifica, perché appartengono al registro più personale del mio percorso. Ho deciso tuttavia di mostrarli perché consentono di cogliere come queste note mi abbiano permesso di osservare non solo le parole e i vissuti delle studentesse, ma anche le risonanze che tali parole producevano in me e l'evoluzione del mio stesso sguardo. All'inizio la scrittura del diario mi serviva soprattutto a sostenere la relazione con loro e a elaborare le mie prime difficoltà legate alla conduzione delle interviste.

Dovrei video-riprenderle... alle volte le loro reazioni alle mie domande dicono molto di più delle parole... ho iniziato a dirglielo e ho notato che riderci sopra aiuta a smorzare qualche tensione che la domanda può provocare... e così sono più libere nel raccontarmi le loro storie (maggio 2023).

Quando una studentessa mi dice che si sente fuori posto nel tirocinio, mi viene spontaneo rassicurarla e mi accorgo che sto assumendo il ruolo da tutor e non quello di ricercatrice (giugno 2024).

Mi colpisce quanto stiano attente alle mie reazioni... quando annuisco o sorrido, si lasciano andare di più se sono seria, invece, si irrigidiscono. Devo imparare a stare nel silenzio! (ottobre 2023).

Con il procedere del progetto, la scrittura ha assunto un carattere più introspettivo e analitico, diventando uno spazio di riflessione sul mio posizionamento nella ricerca.

Scrivo perché non voglio perdere ciò che mi stanno insegnando... mi hanno tirato dalla loro parte e vivo insieme a loro questa università che non ti considera come persona ma solo come uno studente che deve adeguarsi al sistema (ottobre 2023).

Forse lo sto passando anche io sto... disincanto, arrivata al secondo anno di dottorato non ho ancora capito come funzionano certe cose, vado in stress ogni volta che mi arriva una e-mail e poi sono vecchia, non riesco bene ad accettare alcune decisioni o proposte mi chiedo anche io cosa sto imparando? Forse se lo chiedono anche loro, devo stare ancora più attenta a non confondere il mio vissuto con il loro (luglio 2024).

Questi frammenti mi hanno permesso di mantenere un atteggiamento vigile sul mio punto di vista e sui suoi limiti, per evitare di imporre un'interpretazione parziale, ma praticare al contrario un esercizio di equità interpretativa (Fricker, 2007) nel riconoscere dignità a tutte le voci senza attribuire maggiore credibilità a quelle più comode da accogliere. Ciò ha significato esercitare cura e responsabilità non solo verso le partecipanti, ma anche verso i soggetti implicati nei risultati quali i docenti, i supervisori e le Istituzioni (Raineri & Folgheraiter, 2023), evitando semplificazioni o narrazioni polarizzanti (per esempio Istituzioni vs studentesse) e restituendo la complessità delle esperienze vissute.

10. Analisi dei dati: codifica e concettualizzazione

L'operazione fondamentale che ha guidato l'analisi dei dati non è stata la loro semplice descrizione, ma si è focalizzata sulla loro concettualizzazione, cioè sulla costruzione graduale di significati e sull'elaborazione teorica. L'analisi ha seguito un metodo interpretativo, induttivo e iterativo, strettamente legato alle fasi di raccolta dei dati in cui ogni nuova informazione ha progressivamente orientato e ridefinito le rilevazioni successive (Bryant & Charmaz, 2010). Il processo di codifica ha incluso anche l'esplorazione di configurazioni non coerenti con le tendenze prevalenti, casi contrari (o negativi), contribuendo a mettere alla prova e a precisare i confini interpretativi delle *core categories*.

In coerenza con la prospettiva costruttivista della *Grounded Theory*, la ricerca non si basava su un'ipotesi precostituita, ma partiva da una domanda ampia e generativa sul come si costruisce l'identità professionale degli studenti di servizio sociale nel tempo che si è progressivamente precisata nel corso del lavoro di campo. Le prime interviste hanno avuto la funzione di familiarizzazione con i dati (Strauss & Corbin, 1990), consentendo di riconoscere le dimensioni problematiche più salienti e di riformulare, in modo teoricamente fondato, le domande e le scelte di campionamento successive. La definizione del focus analitico è così emersa dal processo stesso di confronto con i dati, secondo la logica della comparazione costante e del campio-

namento teorico interno. Dopo ogni incontro, le interviste in profondità e le istruzioni al sosia sono state trascritte integralmente e accompagnate da memo analitici e note riflessive a margine. Tutte le trascrizioni sono state successivamente importate nel software *NVivo*, che ha consentito di gestire la mole di materiali e di confrontare in modo sistematico i diversi momenti di rilevazione. Il software ha rappresentato un supporto tecnico utile per l'organizzazione dei dati, la tracciabilità delle codifiche e la costruzione di mappe concettuali. In linea con la letteratura metodologica sui software per l'analisi qualitativa (Hesse-Biber & Crofts, 2008; Salvini, 2015), il suo impiego è stato inteso come strumento di supporto al processo analitico e non come sostituto della componente interpretativa e riflessiva che costituisce il nucleo del metodo.

In questo paragrafo vengono descritte le fasi e le logiche del processo analitico, mentre le categorie sviluppate e i risultati interpretativi verranno approfonditi nel capitolo seguente. Nel percorso di ricerca la codifica è stata il dispositivo che ha permesso di trasformare un materiale eterogeneo, interviste, istruzioni al sosia, memo e diario riflessivo in una struttura interpretativa coerente. Seguendo l'approccio costruttivista della *Grounded Theory* (Charmaz, 2006) la lettura dei dati ha lasciato che fosse il materiale a suggerire le direzioni dell'analisi. Ogni fase della codifica è stata accompagnata da memo analitici e *cluster* che hanno registrato intuizioni, cambi di prospettiva e incidenti critici emersi durante il contatto ravvicinato con i dati.

10.1. Codifica iniziale

Nella fase iniziale ho lavorato in modo sistematico su ogni trascrizione. Le interviste sono state esplorate riga per riga per intercettare segnali, esitazioni, micronarrazioni e piccoli scarti che, pur apparendo talvolta marginali, si sono rivelati cruciali nella costruzione delle categorie.

Ogni segmento di testo è stato quindi composto in piccole unità di significato (frasi, azioni, emozioni, decisioni, immagini) e ho adottato la codifica *in vivo*, privilegiando l'uso delle espressioni letterali delle studentesse come punto di partenza per la costruzione dei concetti. Questa scelta metodologica risponde all'esigenza di restituire il senso soggettivo che attribuivano alla propria esperienza di formazione, senza ridurla a categorie astratte o esterne. In questa fase i codici sono stati formulati in forma dinamica, privilegiando verbi o espressioni che indicavano un movimento, per esempio "mettere in discussione", "negoziare il ruolo", "sentirsi svalutata". Hanno cercato di cogliere processi più che descrizioni statiche e di tenere conto del contesto narrativo in cui le affermazioni prendevano forma. Tra i numerosi codici emersi

nella fase di codifica aperta, alcuni si sono rivelati particolarmente densi e ricorrenti, attraversando più momenti di rilevazione e diversi contesti esperienziali. Non tutti hanno seguito l'intero percorso di sviluppo teorico: molti hanno svolto una funzione esplorativa, contribuendo a orientare la comparazione e a far emergere le categorie più significative. Altri, invece, hanno mostrato una maggiore capacità di collegare vissuti e significati differenti e sono stati quindi approfonditi fino alla fase teorica. Per illustrare concretamente il procedimento si può considerare una breve sequenza iniziale come la descrizione della professione da parte di una studentessa.

Professione difficile, pagata poco ma molto richiesta e comunque ancora considerata un po' di serie B (Prima intervista, Studentessa 3).

L'enunciato è stato scomposto in più unità di significato, per esempio "percepire un basso riconoscimento economico", "cogliere la disparità tra alta richiesta e scarsa considerazione" e "provare un senso di svalutazione". Ognuna di queste unità è stata tradotta in un codice, che nelle fasi successive è stato confrontato con passaggi analoghi in altri testi, contribuendo alla formazione di raggruppamenti concettuali provvisori che man mano sono andati a stabilizzarsi in categorie più ampie.

10.2. Codifica focalizzata

La codifica focalizzata ha richiesto di selezionare le categorie provvisorie più dense, cioè quelle che riuscivano a spiegare un insieme più ampio di episodi e che ritornavano con forza attraverso strumenti diversi. Questi passaggi di selezione si sono rivelati decisivi per passare da una lettura descrittiva dei dati a una comprensione più interpretativa, capace di restituire la trama che legava le condizioni in cui si generavano le singole esperienze, i contesti che le influenzavano e le strategie attraverso cui le studentesse cercavano di orientarsi al loro interno (Charmaz, 2012). Nel corso della ricerca longitudinale, alcune di queste aree hanno acquisito maggiore consistenza e continuità, fino a costituire la struttura portante del modello teorico sviluppato nel capitolo analitico.

In questa fase di codifica la scrittura dei memo analitici permette di rendere visibili oscillazioni, incertezze, alternative possibili e di mantenere il legame con la complessità dei dati, evitando di chiudere prematuramente il significato delle categorie emergenti. Nel mio caso, i memo hanno assunto una funzione particolarmente rilevante quando i dati rimandavano prevalentemente a vissuti negativi o ambivalenti. Di fronte a queste narrazioni era,

cioè, forte il rischio di adottare una chiave interpretativa univoca o riduttiva, nel mio caso, di leggere la socializzazione al disincanto solo nella sua versione negativa perdendo di vista la sua dimensione dinamica, di ricerca di senso e adattamento insieme. Il memo del 13 giugno 2024, relativo alle prime istruzioni al sosia della Studentessa 23, ha reso evidente questa tensione.

Memo, 13 giugno 2024

Ho notato che finora tutte le istruzioni che ho raccolto mi portano nella stessa direzione di vissuto negativo e solitario... mi rendo conto che mi colpisce in modo particolare la mancanza di entusiasmo e di rabbia nei confronti delle cose quando vanno bene e quando vanno male... son convinta che quella sorta di incubazione precoce di pessimismo nei *primi* anni di università... (la professione è... faticosa, stressante, a rischio burnout)... stia facendo il suo corso... ma non per tutte, eureka! Lei mi racconta dei suoi tentativi di capire, di stare in una posizione di sospensione di sapersi adattare alla situazione senza rinunciare a quello in cui crede... e che la sua supervisore fa la differenza.

Il ricorso ai memo mi ha permesso di mantenere aperte più possibilità interpretative e di seguire la complessità dell'esperienza narrata, senza semplificazioni premature. Parallelamente, attraverso la comparazione costante e la ricerca intenzionale di casi negativi rispetto alle prime categorie emergenti (Charmaz, 2006), ho continuato a ridefinirne i confini e a precisarne le proprietà, preparandone la successiva integrazione teorica.

10.3. Codifica teorica

Nella versione classica della *Grounded Theory*, le categorie provvisorie elaborate nelle prime fasi vengono portate alla teorizzazione in un momento conclusivo, dopo un percorso analitico che procede in modo progressivo verso livelli crescenti di astrazione. Nel mio lavoro, l'analisi dei dati ha seguito invece un movimento tipicamente costruttivista, in cui esplorazione empirica ed elaborazione teorica si sono alimentate reciprocamente lungo l'intero percorso, permettendo alle intuizioni teoriche di maturare in itinere attraverso il confronto costante con i dati.

Le categorie provvisorie sono state quindi rielaborate progressivamente attraverso un ragionamento abducente. A partire dalle ricorrenze osservate, ho formulato ipotesi interpretative e le ho verificate nei materiali, rivedendole ogni volta che nuovi dati o nuovi confronti ne mettevano in discussione la coerenza. Per esempio, espressioni come «non è come pensavo» o «mi sono dovuta ricredere» hanno suggerito fin dalle prime letture la presenza di un processo di riconfigurazione identitaria in atto. Tornando ai testi, queste

ricorrenze sono state collegate a strategie di adattamento, nuove rappresentazioni della professione o elementi biografici, dando luogo a una categoria focalizzata che si è consolidata in *core category* con l’avanzare dell’analisi, come mostrato nella tabella 2.

Tab.2 - Processo di codifica della core category “Incontro con il reale”

<i>Piano analitico</i>	<i>Categorie</i>	<i>Memo</i>
Codifica aperta	Riconoscere uno scarto fra aspettative e realtà	11 ottobre 2023
	Rivalutare le prime impressioni sulla professione	I codici mettono in luce l’esperienza immediata dello scarto tra ciò che si immaginava e ciò che si incontra, mostrando i primi segnali di destabilizzazione delle aspettative
Codifica focalizzata	Mettere in discussione l’immagine iniziale del lavoro sociale	14 dicembre 2024
	Integrare lo scarto con strategie, biografie e nuove rappresentazioni	La categoria raggruppa le ricorrenze collegandole a elementi che le studentesse mobilitano per dare senso allo scarto iniziale. Si tratta di adattamento personale, rivisitazioni dell’immagine professionale o aspetti biografici che rendono alcune più pronte a rimettere in discussione le proprie idee
Codifica teorica	Incontro con il reale	18 giugno 2025 L’incontro con il reale non produce solo disorientamento, ma apre un lavoro interpretativo in cui l’identità professionale comincia a riorganizzarsi

Questo processo ha portato progressivamente alla costruzione di una teoria sostantiva della socializzazione al disincanto che getta luce sulle dinamiche, esplicite e implicite, attraverso cui le studentesse riconfigurano durante il percorso formativo l’immagine della loro futura professione. Questo concetto ha consentito di dare cittadinanza narrativa ai risultati, mostrando come le difficoltà incontrate durante il percorso formativo, sia in aula sia in tirocinio, non rappresentino solo ostacoli, ma momenti di apprendimento trasformativo e di ridefinizione identitaria.

In generale, nella fase di teorizzazione il ricorso ai memo analitici diventa cruciale perché permette di verificare la coerenza fra intuizioni teoriche e materiali empirici, di evitare letture guidate da aspettative personali e di mantenere le interpretazioni radicate nella voce del campo. Nel mio caso questa attenzione ha accompagnato l’intero percorso di teorizzazione e, nella fase

conclusiva, in un momento segnato sia dalla fatica accumulata nel tempo sia dal desiderio crescente di dare forma stabile all'analisi, i memo e il diario riflessivo hanno svolto una funzione ancora più decisiva. Mi hanno aiutata a mantenere rigore e chiarezza nel non semplificare ciò che era complesso sostenendo così un avanzamento teorico equilibrato e coerente con i dati.

11. Validazione del processo interpretativo

Quando si parla di validazione in una ricerca qualitativa ispirata alla *Grounded Theory* costruttivista non si intende verificare la corrispondenza tra dati e realtà oggettiva, ma garantire la qualità del processo di costruzione teorica e la credibilità delle interpretazioni che emergono dal confronto continuo tra dati, codici e categorie. In altre parole, la validazione riguarda il modo in cui la teoria prodotta si radica nelle esperienze dei partecipanti e ne restituisce la complessità. Charmaz (2006; 2012) propone quattro criteri guida per valutare la solidità complessiva di uno studio qualitativo: credibilità, originalità, risonanza e utilità.

In questa ricerca, la credibilità è stata coltivata nel tempo innanzitutto attraverso la continuità della relazione con le studentesse lungo tutto il triennio formativo e l'uso costante di memo analitici che hanno permesso di mantenere vivo il legame tra osservazioni empiriche e concettualizzazione teorica. Inoltre, poiché la codifica è stata condotta da una sola ricercatrice, la riflessività ha assunto un ruolo ancora più centrale per compensare l'assenza di un gruppo di analisi, traducendosi in una forma di triangolazione interna, sostenuta dal confronto costante tra dati, codici e categorie, e dall'esplicitazione dei casi di discontinuità o divergenza tra fonti, valorizzati come elementi di complessità interpretativa (Natalini, 2023). Infine, i momenti liberi delle "Parole per dire la professione" hanno rappresentato una forma di ulteriore validazione dialogica, offrendo alle studentesse l'occasione di reagire, riconoscersi o prendere distanza dalle interpretazioni emerse.

Per quanto riguarda il criterio di originalità, lo sviluppo della socializzazione al disincanto come concetto teorico autonomo, non previsto nella fase di progettazione iniziale, ma sviluppato progressivamente a partire dai dati, rappresenta un contributo teorico originale nell'ambito degli studi italiani sulla *social work education*, finora non ancora tematizzato.

La sua originalità non risiede però soltanto nell'assenza di riferimenti teorici precedenti, ma anche nella risonanza che ha trovato nelle narrazioni e nei vissuti delle studentesse coinvolte nella ricerca. In questo senso la validazione è avvenuta principalmente attraverso il ricorso a momenti di confronto e restituzione con le studentesse. Le occasioni di dialogo durante e dopo la raccolta

dei dati, così come le riflessioni legate alle “Parole per dire la professione”, hanno permesso di discutere le interpretazioni emergenti, verificarne la pertinenza e coglierne le sfumature emotive e concettuali. Questi scambi hanno generato senso e riconoscimento reciproco tra chi ha partecipato alla ricerca.

Infine, il criterio di utilità riguarda la capacità del concetto della socializzazione al disincanto di rendere visibili le dimensioni implicite dell'apprendimento professionale, offrendo chiavi di lettura utili per ripensare i dispositivi educativi e le pratiche di accompagnamento alla professionalizzazione. In questo senso, la teoria costruita (Charmaz, 2006) non si limita a interpretare un fenomeno, ma propone una lente trasformativa, capace di orientare la comprensione e la progettazione della formazione nel servizio sociale, restituendone la complessità affettiva, relazionale e cognitiva.

12. Riflessioni e limiti della ricerca

Come ogni ricerca condotta entro il quadro della *Grounded Theory* costruttivista, anche questo lavoro potrebbe essere oggetto delle stesse critiche che, nel tempo, sono state rivolte a questo metodo (Bryant, 2002).

Una delle obiezioni più comuni da parte di chi adotta prospettive positiviste riguarda l'indeterminatezza teorica del metodo, ovvero la difficoltà di assicurare la solidità e la verificabilità dei concetti sviluppati. Tuttavia, secondo l'approccio costruttivista, la solidità non si basa su ipotesi verificabili o su criteri di replicabilità, ma deriva dalla coerenza interna e dalla trasparenza del percorso analitico che porta alla costruzione delle categorie (Chiovitti & Piran, 2003). La teoria che ne deriva non ha lo scopo di offrire spiegazioni universali o generalizzabili, ma piuttosto di restituire la complessità specifica del fenomeno nel suo contesto d'origine, mettendo in luce come i significati si formino nell'interazione tra ricercatore e partecipanti.

Una seconda osservazione critica al metodo riguarda la soggettività della ricercatrice, che da prospettive più positiviste viene considerata potenzialmente fonte di distorsione. Il mio essere parte della stessa comunità professionale oggetto di analisi avrebbe potuto influenzare l'interpretazione dei dati e inoltre, la natura partecipativa e dialogica dell'indagine ha reso il confine tra dati e relazione inevitabilmente permeabile, poiché molte informazioni sono emerse in contesti informali o non programmati. Tuttavia, questa condizione di prossimità è stata gestita attraverso un esercizio sistematico di riflessività, supportato dalla consapevolezza costante del mio ruolo nel campo e dall'utilizzo di memo analitici e annotazioni nel diario riflessivo che hanno consentito di rendere visibili i modi in cui le mie prospettive, emozioni e reazioni hanno contribuito all'elaborazione interpretativa.

Un terzo ordine di critiche riguarda la natura iterativa e non lineare del processo analitico, spesso accusato di ridurre la replicabilità dei risultati. In realtà, l'andamento ciclico tra raccolta e analisi dei dati rappresenta proprio uno degli aspetti peculiari dell'approccio costruttivista della *Grounded Theory*, consentendo un progressivo affinamento delle categorie emergenti e una loro verifica interpretativa costante. La conclusione del lavoro non è prefissata, ma nasce direttamente dal percorso di ricerca, raggiungendo una coerenza interna e una capacità esplicativa tali che i nuovi dati risultano superflui rispetto alle categorie già elaborate (Layder, 2018). Al contrario, nelle ricerche quantitative la conclusione del processo analitico viene definita a priori e coincide con il completamento del piano di raccolta dati stabilito in fase progettuale. Il numero dei casi da analizzare, la durata dello studio e gli strumenti impiegati vengono decisi anticipatamente e la chiusura dell'indagine risponde a criteri statistici, come la significatività dei risultati o la potenza del test. Nella *Grounded Theory* e più in generale nella ricerca qualitativa, la logica è di segno opposto: l'attenzione si concentra sulla trasparenza e profondità della comprensione ottenuta piuttosto che sull'effettiva replicabilità dei risultati. In questo contesto, la validità dipende dalla coerenza tra il percorso analitico e la costruzione del significato, piuttosto che dal semplice ripetersi numerico dell'esperimento.

Infine, alla *Grounded Theory* costruttivista viene spesso attribuito il limite di produrre conoscenza molto situata, ancorata a specifici contesti e quindi non immediatamente applicabile altrove. Anche questa ricerca, svolta all'interno del corso di laurea in servizio sociale dell'Università degli studi di Trento e con un gruppo limitato di studentesse, potrebbe essere interpretata in questa prospettiva. La profondità interpretativa raggiunta e la densità concettuale delle categorie costruite offrono, però forme di trasferibilità di tipo teorico. Ciò significa che, pur non consentendo una generalizzazione statistica, le categorie individuate possono essere utilizzate come lente per leggere situazioni analoghe in altri contesti formativi e professionali, fornendo strumenti concettuali che eccedono il caso specifico (Charmaz & Thornberg, 2021).

Oltre ai limiti legati al metodo qualitativo adottato, è opportuno richiamare quelli associati agli strumenti di raccolta dati. Per quanto concepiti per tutelare le partecipanti e favorire un'espressione autentica, essi non possono eliminare del tutto i meccanismi di rappresentazione e controllo che intervengono nel racconto di sé. È plausibile che alcune studentesse abbiano attivato processi di desiderabilità sociale, raccontando ciò che ritenevano appropriato o maggiormente riconoscibile all'interno della relazione di ricerca. Questa dinamica è almeno in parte riconducibile alla relazione asimmetrica tra ricercatrice e partecipanti. Nel mio caso, pur essendo coinvolta attiva-

mente nel percorso, rimaneva comunque collocata all'interno del mondo accademico e professionale. Anche in contesti collaborativi e riflessivi, non si può quindi escludere che il dialogo sia attraversato da equilibri di potere simbolici che incidono sulla produzione dei significati. Tuttavia, riconoscere questa asimmetria non nega la validità del percorso, ma diventa parte integrante della riflessività metodologica che caratterizza la ricerca. Riconoscere questa asimmetria non implica, tuttavia, una messa in discussione del percorso, ma invita a considerarla come parte della riflessività metodologica che orienta la ricerca. La consapevolezza delle dinamiche di influenza reciproca tra me e le studentesse ha consentito di leggere le narrazioni come costruzioni situate generate all'interno di un'interazione sociale e non come trascrizioni di un vissuto. In questa prospettiva, questo limite può essere interpretato anche come una risorsa per comprendere più in profondità i processi attraverso cui si costruiscono i significati e le identità professionali.

In sintesi

Questo capitolo ha delineato il piano metodologico della ricerca, ricostruendone la logica, le scelte e le condizioni di possibilità. La ricerca si è sviluppata come un processo qualitativo, longitudinale e partecipato. Il disegno ha preso forma progressivamente, intrecciando teorie e pratiche, campo ed esperienza, in un continuo movimento di ridefinizione reciproca tra ricercatrice e soggetti coinvolti.

3. Dall'esperienza alle categorie interpretative

1. Entrare nei dati

Questo capitolo ricostruisce il percorso attraverso cui i materiali empirici raccolti nel corso della ricerca sono stati progressivamente trasformati in categorie interpretative e, successivamente, nella costruzione teorica presentata nel capitolo seguente. L'obiettivo non è soltanto documentare le procedure analitiche adottate, ma mostrare come il significato dei dati abbia preso forma attraverso un processo ricorsivo di confronto, interpretazione e concettualizzazione.

In coerenza con l'approccio della *Grounded Theory* costruttivista, l'analisi si è sviluppata lungo una traiettoria inizialmente induttiva e progressivamente orientata verso un dialogo sempre più stretto tra dati empirici e concettualizzazione teorica. La costante comparazione dei dati, la scrittura sistematica di memo, il lavoro sui *cluster* concettuali e il campionamento teorico interno alle categorie emergenti hanno consentito di passare dalle descrizioni delle esperienze vissute dalle partecipanti a formulazioni via via più astratte e interpretative.

Questo percorso non si è svolto in modo lineare. Come osserva Merton (2016) nei suoi appunti di lavoro, ogni ricerca contiene deviazioni, tentativi, impasse e cambi di direzione che raramente trovano spazio nella restituzione finale. Per evitare di presentare un processo analitico più ordinato di quanto sia stato nella pratica, ho scelto di accompagnare la descrizione delle diverse fasi di codifica con brevi retroscena analitici. Attraverso questi inserti narrativi ho voluto rendere visibili alcuni passaggi normalmente esclusi dalla scrittura scientifica, mostrando il ruolo svolto dai dubbi, dalle intuizioni, dalle risonanze personali e dagli incontri con i dati nella costruzione delle categorie.

Per ragioni espositive, il percorso di analisi viene presentato seguendo la

distinzione classica della *Grounded Theory* costruttivista tra codifica aperta, focalizzata e teorica. Nella pratica, tuttavia, queste fasi non si sono susseguite in modo lineare. L'analisi è proceduta attraverso continui ritorni sui dati, confronti tra materiali raccolti in momenti diversi e progressive revisioni delle categorie emergenti. Per questo motivo, la suddivisione proposta nelle pagine che seguono non restituisce una sequenza cronologica rigida, ma rappresenta una scelta narrativa finalizzata a rendere più comprensibile il processo attraverso cui le esperienze delle partecipanti sono state progressivamente trasformate in concetti, categorie interpretative e, infine, nella costruzione teorica presentata nel capitolo successivo.

2. La codifica aperta: iniziare a muoversi fra codici e categorie provvisorie

Con la prima lettura delle interviste narrative in profondità ha preso avvio il lavoro analitico che descrivo in questo capitolo. Nella fase iniziale dell'analisi mi sono concentrata sul linguaggio delle studentesse, sulle immagini che utilizzavano per descrivere la formazione e sui primi segnali delle dinamiche implicite che accompagnavano il loro ingresso in università. Ho letto i testi delle interviste più volte e ho annotato le riflessioni che ne sono seguite in memo analitici.

La codifica iniziale ha prodotto numerosi codici aperti, cioè piccole unità di significato molto vicine ai dati, che descrivevano azioni, percezioni o problemi espressi dalle studentesse durante l'intervista e che ho tradotto in formulazioni con verbi di azione (Charmaz, 1994) per rendere evidente il dinamismo che caratterizza il processo di socializzazione alla professione (per esempio “cercare conferme”, “negoziare il ruolo”, “sentirsi giudicata”, “provarsi sul campo”, eccetera). Grazie alla loro natura aperta, la raccolta dei codici ha preparato il terreno per le fasi successive dell'analisi configurandosi progressivamente attorno a nuclei tematici ricorrenti sempre più densi di significato (Geertz, 1973), da cui hanno preso forma le prime piste interpretative che hanno guidato l'intero sviluppo della teoria.

2.1. La prima intervista. Prime impressioni dal campo, aprile-maggio 2023

Per costruire le domande della prima intervista ho preso spunto dai concetti sensibilizzanti (cfr. cap. 2 par. 2.1.1) che componevano la mia iniziale cornice interpretativa sulle dimensioni del curriculum implicito quali “rela-

zione con docente, supervisore e tutor”, “apprendimento tacito”, “idealizzazione dei modelli di ruolo”, “appartenenza alla comunità professionale” e “dimensione emotiva del lavoro”. Ho applicato la codifica aperta a tutto il corpus delle ventiquattro interviste, producendo un numero ampio di etichette iniziali formulate in modo aderente alle parole delle studentesse. Per ragioni di leggibilità non riporto integralmente tutte le codifiche generate, ma presento una selezione ragionata di estratti esemplificativi che rende visibile il metodo applicato e i passaggi interpretativi principali. Dalla codifica aperta dell’intero blocco di interviste sono emersi codici riconducibili a cinque nuclei tematici ricorrenti, che non corrispondono ancora a categorie teoriche, ma indicano zone di significato che hanno orientato il passaggio alla codifica focalizzata e la costruzione delle prime categorie provvisorie. Il metodo illustrato nella tabella 1 è stato utilizzato per tutto il materiale raccolto durante la ricerca. Aggiungo anche un memo analitico scritto in quella fase, utile per mostrare come questo strumento mi abbia aiutato a elaborare le proprietà delle categorie provvisorie e a individuare i processi emergenti.

Memo, 22 maggio 2023

I primi dati oscillano costantemente tra ciò che le studentesse immaginavano e ciò che inizia a mostrarsi nella professione. Mi dicono che han capito che è un lavoro in cui si guadagnerà poco, ma quando chiedo loro se sanno quanto è lo stipendio medio di un’assistente sociale nessuno me lo sa dire ... (non mi sembrano a dire il vero nemmeno interessate a saperlo) ... il tema per loro non è che non diventeranno ricche, come un docente ripeterebbe spesso, ma è piuttosto una sorta di svalutazione generale verso la professione che avvertono e che si combina con alcune altre frasi in aula che diventano una sorta di «ritornello formativo» tipo «non si salva nessuno e non si offrono soluzioni» oppure «non è una professione per persone sensibili» ... per molte di loro questi primi mesi di università sono stati un banco di prova rispetto alla scelta del corso e della professione che è più positiva fra chi già lavora seppur in contesti diversi ... come se sapessero di cosa si tratta quando si parla di fatica e stress ... mentre è più critica per chi la ha affidata alle rappresentazioni dei docenti non lavora e non ha qualcuno della propria cerchia familiare o fra i propri conoscenti che ha avuto a che fare con il servizio sociale...

Chiaramente, con il procedere dell’analisi e il progressivo stabilizzarsi delle categorie, la codifica aperta ha iniziato a ridursi perché alcuni codici inizialmente più separati risultavano più riconoscibili e meglio interpretabili alla luce delle strutture concettuali in via di definizione.

Tab.1 - Il processo di codifica aperta

<i>Frammento di intervista</i>	<i>Codici aperti</i>
Domanda: ...qual è la motivazione che ti ha spinto a iscriverti a servizio sociale?	
Studentessa 9: «C'è stata una scintillina... una sera ho visto un episodio di x che parlavano di questo centro per persone malate che comunque stavano in questa struttura... ho detto cavoli vorrei gestire un posto del genere... magari prendi pochissimo di soldi però come persona mi arricchirebbe tantissimo».	accendere una scintillina
Studentessa 14: «... forse ho un'inclinazione personale. È brutto dire... farsi gli affari degli altri. Sono una persona abbastanza empatica e anche senza sforzo, nel senso che vedo che le persone, anche conoscendomi poco...si aprono con me ...»	prendere pochissimo arricchirsi a livello personale avere un'inclinazione personale farsi gli affari degli altri essere abbastanza empatica senza sforzarsi
Domanda: ...dalle lezioni... c'è un ricordo o un'esperienza che ti ha particolarmente colpita rispetto alla tua idea di professione?	
Studentessa 20: «Hanno esposto le problematiche del lavoro, le difficoltà che ci saranno, forse sono più le difficoltà che ci hanno fatto notare che le cose belle».	problemi del lavoro vs cose belle
Studentessa 6 «...mi ha affascinato X... incarnava anche il suo profilo di essere un'assistente sociale e sapeva quali sono i problemi veri delle persone... ho sentito la differenza fra chi non lo era (assistente sociale)».	incarnare la professione
Studentessa 3: «X ci faceva tantissimi esempi, molto pratici... è una cosa buona perché già chi arriva ed è magari anche un po' indecisa... non hai un'ottica di quello che succederà e di quello che andrai a fare... forse queste lezioni aiutano».	conoscere i veri problemi
Domanda: ...immagina di dare qualche consiglio a chi organizza spazi e orari delle lezioni?	
Studentessa 7: «...più lezioni di laboratorio, quelle più interattive, cose così... magari anche più seminari professionali, non lo so».	apprezzare gli esempi pratici
Studentessa 24: «Considerare che qualcuno deve lavorare per studiare e pensare a degli orari per poter lavorare e studiare...»	non avere idea di ciò che succederà aumentare i laboratori aumentare lezioni interattive e i seminari professionali
	conciliare lavorare e studiare

2.1.1. Retrosцена analitico. Non giungere troppo in fretta alle conclusioni

Nel corso delle prime interviste un semplice esercizio di associazione di idee inserito nella traccia delle domande ("La professione dell'assistente

sociale è...” rispondi con la prima parola che ti viene in mente) ha rappresentato una svolta cruciale nella mia postura di ricercatrice. Le risposte delle studentesse alla domanda mi risuonavano, infatti, spesso familiari e mi evocavano discorsi già fatti e sentiti durante la mia attività di tutor dei tirocini che rimandavano all’idea dell’esistenza di un non detto rispetto a ciò che passa realmente nelle lezioni su come la professione deve essere agita (vedi Box 1).

Quell’esercizio mi ha reso subito chiaro quanto sarebbe stato facile fraintendere quello che faceva parte di ciò che avevo immaginato sul curriculum implicito negli ultimi anni di lavoro in università (prima di iniziare il dottorato di ricerca) e ciò che si presentava, invece, come novità nelle interviste. Ho capito allora che ogni mia intuizione doveva essere ancorata a dati empirici e, seguendo il consiglio di Geertz (1998) secondo il quale nelle scienze sociali il rischio maggiore non è solo quello di sbagliare, ma di semplificare troppo, mi sono impegnata a non trarre conclusioni affrettate senza aver prima indagato a fondo la complessità dei significati che avrei incontrato. Per mettere in pratica questo principio, ho scritto regolarmente memo e note nel diario riflessivo, approfondendo la teoria quando necessario, per aiutarmi a formulare nuove domande o definire temporaneamente nuove categorie interpretative. In particolare, nella prima intervista, questo approfondimento è coinciso con una revisione degli studi sul curriculum implicito nella formazione al servizio sociale, che mi ha fornito una chiave di lettura importante del fenomeno (Rosignoli, 2025). La “scoperta” della duplice natura pedagogica e simbolica del curriculum implicito mi ha portata a rivedere il modo in cui mi apprestavo a osservare la socializzazione alla professione. Ho capito che non bastava considerare lo sviluppo dell’identità professionale come qualcosa che viene trasmesso e assorbito inconsapevolmente, perché il curriculum implicito non si limita a operare in questa dimensione pedagogica, ma agisce anche come insieme di significati che le studentesse selezionano, interpretano e riorganizzano mentre costruiscono la propria idea di professione. Tuttavia, queste scelte che appaiono consapevoli sono in realtà orientate da un repertorio simbolico già filtrato dal contesto formativo, che stabilisce cosa è disponibile, cosa è riconoscibile e cosa conta come autorevole.

Questa consapevolezza mi ha permesso di ampliare lo sguardo oltre ciò che veniva raccontato sull’evoluzione dell’immagine della professione e di interrogare i modi in cui il curriculum implicito si insinua nelle pratiche quotidiane di scelta e attribuzione di senso. Su questa base ho elaborato un nuovo gruppo di domande che ha guidato la seconda intervista in profondità.

Box1 - La professione dell'assistente sociale è ...

«Ehm... la professione dell'assistente sociale è...molto difficile sicuramente, nel senso che quando stai con gli altri niente è semplice, niente scontato. E da un lato questa è una cosa difficile ma anche, cioè, è molto bella che ti dia la possibilità di vedere, cioè di uscire da te e conoscere veramente gli altri» (Studentessa 5).

«...una professione con un ruolo politico... non pensavo lo avesse... e questa cosa anche mi piace tantissimo!» (Studentessa 8).

«...spaventosa... secondo me un po' quello che spaventa è che non hai una scaletta. Come dire, non lo so, mi viene in mente un medico... in questa professione la hai...e quindi, secondo me, è proprio il fatto di restare sempre nel dubbio, di non sapere se stai facendo la cosa giusta, se stai facendo la cosa sbagliata...» (Studentessa 13).

«...è una professione stressante... forse non proprio adatta per le persone sensibili... bisogna avere un po' di carattere, non farsi tanto trascinare dalle situazioni...» (Studentessa 24).

«...una professione che non deve salvare nessuno... Voi non dovete fare le cose al posto delle persone, voi siete lì per offrire delle opportunità, per aiutare.... sono le persone che devono scegliere di cambiare il loro corso di vita... lo avrà ripetuto 18.000 volte (il docente)» (Studentessa 9).

«...difficile e anche stimolante... però quando abbiamo iniziato a imparare che dal punto di vista deontologico devi fare questo, così...penso... sì è facile dirlo, ma dopo farlo?» (Studentessa 4).

«...una professione con uno stipendio misero... (il docente) ci diceva vi verrà da piangere tutti i giorni... sarà una vita complicata, ma alla fine farete una professione bellissima. Eh sì, grazie, anche no...! (Studentessa 17).

2.2. La seconda intervista. Esplorare la cultura professionale, ottobre 2023

Con la seconda intervista ho deciso di approfondire le osservazioni raccolte durante la fase di codifica iniziale delle prime interviste, concentrandomi in particolare sulla dimensione simbolica del curriculum implicito così come si manifesta nelle pratiche quotidiane d'aula e nelle interazioni reali. Per questo motivo, ho rivisto la traccia dell'intervista alla luce della letteratura sul curriculum implicito e in particolare quella dedicata agli studi che si sono focalizzati sulla *culture of human interchange* quale uno dei principali canali attraverso cui il curriculum implicito contribuisce a formare e socializzare gli studenti alla cultura della professione (Bogo e Wayne, 2015). Il concetto di *culture of human interchange* fa riferimento, infatti, al clima relazionale che si sviluppa all'interno del contesto formativo e alla rete di scambi quotidiani che plasma l'atmosfera emotiva e sociale dell'aula. In questa prospettiva, il ruolo del docente viene ad assumere una responsabilità cruciale nella costruzione tacita della cultura professionale, intesa sia come atteggiamento personale sia come insieme di scelte operative che definiscono il contesto formativo.

In altre parole, ogni gesto, stile comunicativo o decisione didattica del docente, per esempio nella selezione dei libri, dei materiali e delle fonti proposte (Tillotson, 2022), contribuisce attivamente alla costruzione di quell'atmosfera implicita che influenza le modalità di apprendimento degli studenti e la loro rappresentazione della professione. Di seguito riporto le domande che ho elaborato.

1. Raccontami come hai imparato a riconoscere che cosa vale davvero la pena studiare o usare quando ti prepari per una lezione, un esame ...
2. Cosa ci si aspetta da voi a lezione?
3. Raccontami un momento in cui hai capito come ci si aspetta debba ragionare una futura assistente sociale.
4. Come diresti che è cambiato il tuo modo di stare in aula rispetto all'inizio? Parlami di che cosa te lo ha fatto pensare.
5. Costruisci la tua "combo" di studio preferita fra appunti, slide, libri, dispense, eccetera.
6. Come descriveresti il tuo gruppo classe?
7. Raccontami un'esperienza con la classe o con un gruppo più ristretto di compagne che ti ha fatto sentire parte di qualcosa o, al contrario, fuori posto.
8. Parlami di che cosa è successo quando sei andata in tirocinio osservativo e di come pensi alla professione dopo quest'esperienza.

I frammenti riportati nella tabella 2 confermano come una parte significativa dell'apprendimento passa attraverso segnali impliciti che orientano il modo di studiare, di partecipare e di osservare il proprio contesto. Fra le risposte emerge con particolare evidenza il valore attribuito alle lezioni in cui il docente riesce ad anticipare e rendere visibile, in modo concreto, come si esercita la professione. Accanto a questo si osserva un processo di alfabetizzazione tacita che prende forma attraverso la selezione delle fonti, orientata da ciò che è ritenuto necessario per superare l'esame e da ciò che, nel contesto formativo, viene percepito come realmente rilevante. Inoltre, un'ulteriore ricorrenza che ha attraversato le risposte a questa intervista è legata alla vita di classe che appare ancora lontana dall'assumere i tratti di una comunità professionale. Le studentesse ne parlano soprattutto attraverso valutazioni individuali su quanto le scelte didattiche vengano percepite come democratiche o inclusive, con particolare attenzione da parte di chi studia e lavora nello stesso periodo. Questa lettura individualizzata suggerisce che il gruppo classe non funzioni ancora come spazio condiviso di apprendimento e riconoscimento, ma resti un insieme di esperienze separate che non si traducono in una cultura comune.

Le categorie provvisorie che ho ricavato dalla codifica di queste prime risposte ripropongono alcune delle aree tematiche già presenti nelle interviste precedenti, suggerendo che certe dinamiche sono presenti lungo tutto il percorso universitario e si manifestano in vari momenti con modalità diverse, ma sempre riconoscibili. Una nuova categoria riguarda la percezione della “teoria come un sapere distante e poco applicabile”, spesso sostituita da una concezione della cultura professionale molto pratica e orientata all’immediato. Questa categoria si collega a quella del “Interiorizzare i messaggi formativi ricorrenti”, relativa ai cosiddetti “ritornelli formativi”, quelle frasi che i docenti ripetono e che vengono interiorizzate dagli studenti come elementi identitari.

La seconda fa riferimento alla “fragilità dello spirito di collaborazione” che coerentemente con la categoria provvisoria “vivere la comunità formativa come instabile” offre una lettura della vita di classe basata su percezioni individuali, che raramente evolvono in un senso di responsabilità condivisa o in una cultura comune.

Tab. 2 - Codifica aperta, Seconda intervista

<i>Frammento dell'intervista</i>	<i>Codici aperti</i>
Domanda: Raccontami un momento in cui hai capito come ci si aspetta debba ragionare una futura assistente sociale...	
Risposta Studentessa 12: «...dipende dai docenti... alcuni ti aiutano a ragionare a mettersi nei panni dell'altro e altri ti “chiedono” di studiare per superare l'esame...»	dipende dai docenti studiare per ragionare studiare per esame
Risposta Studentessa 21: «...è come se il suo corso mi avesse aperto un “terzo occhio” su ciò che accade in torno a me... ci suggeriva di osservare le persone quando eravamo in giro, magari in autobus o facendo la spesa... e ci diceva di fare attenzione agli atteggiamenti, ai movimenti... così mi ritrovavo spesso a notare dettagli a cui prima non prestavo attenzione ...»	terzo occhio suggerire di osservare notare dettagli che prima non si vedevano
Domanda: Costruisci la tua “combo” di studio preferita...	
Risposta Studentessa 15: «Appunti tutta la vita! Perché almeno nel primo anno è stato così... non ho aperto un libro e ho studiato in base a quello che volevano sapere i docenti... ci sono docenti che si soffermano sulle cose importanti e tendenzialmente te lo dicono in anticipo cosa è importante studiare... Poi faccio fatica a comprare i libri perché costano... quindi ne approfitto quando posso faccio fotocopie... ho comprato un testo solo... perché c'erano approfondimenti utili... però per quello che ti dicevo rispetto ai docenti e quello che ci dicono è importante sapere... preferisco gli appunti»	appunti tutta la vita! studiare quello che vuole il docente sapere in anticipo cosa studiare i libri perché costano fare fotocopie

Risposta Studentessa 14: «...Io mi prendo appunti, faccio delle dispense... se ho tempo leggo anche il libro... fino l'anno scorso li ho comprati con il bonus cultura... quest'anno non li comprerò tutti, magari fotocopierò i capitoli che i professori ci dicono servono... se devo comperare un libro da 40 euro per due capitoli... lo faccio solo se le fotocopie non sono davvero introvabili...»	se ho tempo leggo anche il libro bonus cultura fotocopiare i capitoli che servono
Domanda: Come descriveresti il tuo gruppo classe?	
Risposta Studentessa 18: «Tutti sono aperti e disponibili... ma si sono già formati dei gruppetti...»	
Risposta Studentessa 5: «C'è senso di comunità... ma solo per le cose pratiche...se devi spostare un orario o chiedere le slide... per il resto poco o niente... ognuno ha il suo gruppetto...»	gruppetti essere comunità solo per cose pratiche

Accanto ai segnali che attraversano l'aula, le relazioni con i docenti e la gestione dei materiali, la dimensione simbolica del curriculum implicito si manifesta anche nel primo incontro con i servizi. In questa fase il tirocinio osservativo, previsto dal corso come esperienza che alterna un seminario in aula di ventiquattro ore con uscite di gruppo sul campo per un totale di cento ore, assume la funzione di primo confronto con la realtà della professione. Per alcune questo passaggio ha reso più chiari aspetti del lavoro sociale che in aula restavano difficili da cogliere, mentre per altre ha mostrato una distanza inattesa tra ciò che immaginavano e ciò che hanno effettivamente osservato nei contesti reali.

La codifica di questo blocco di risposte ha dato vita a un'altra categoria provvisoria che ho chiamato "scoprire la professione nella pratica", centrata sul contatto diretto con la realtà operativa, dove la cultura professionale si rende visibile in forme spesso inaspettate. Una selezione di frammenti relativi al tirocinio è riportata nella tabella 3.

Questa categoria, così come le altre categorie provvisorie elaborate finora, non possiede ancora la stabilità concettuale delle future categorie selettive. Così vale per i nuclei individuati nelle prime interviste, come il "vivere la comunità formativa come instabile" o l'"interiorizzare messaggi formativi ricorrenti" che, pur in continuità con quanto raccolto in questa fase, non sono state considerate ancora categorie selettive in senso pieno. In questa fase, codici aperti e categorie provvisorie funzionano come piste interpretative che permettono di verificare la tenuta delle ricorrenze nel tempo e di osservare come le studentesse affrontano situazioni simili in momenti diversi del percorso formativo. Nel proseguire della codifica dei dati, le categorie provvisorie che non reggono all'analisi comparativa vengono modificate o abbandonate, mentre quelle che mostrano maggiore coerenza potranno, nelle fasi successive, contribuire alla definizione delle categorie selettive o del concetto emergente.

Tab. 3 - Codifica aperta, Seconda intervista

<i>Frammento</i>	<i>Codici aperti</i>
Domanda: Parlami di che cosa è successo quando sei andata in tirocinio osservativo e di come pensi alla professione dopo quest'esperienza...	
Risposta Studentessa 2: «Mi rendo conto di aver idealizzato il ruolo dell'assistente sociale... in tirocinio ho visto cose che non mi aspettavo e non mi ci sono riconosciuta... alcuni docenti rafforzano un'immagine che poi nei servizi non trovi... però questo non mi ha demotiva...»	idealizzare il ruolo professionale non essersi riconosciuta università rafforza immagine che nei servizi non c'è
Risposta Studentessa 10: «Il tirocinio mi ha frustrata... non capisco cosa si aspettassero da noi (supervisor e tutor)... ho investito tanto tempo ma non ho sentito che qualcuno lo riconoscesse...»	frustrata non sentirsi riconosciuta
Risposta Studentessa 14: «A livello professionale mi ha aperto la mente su un settore che non conoscevo... anche se l'esperienza è stata limitata mi ha colpito quanto sia difficile comunicare fra servizi... spesso c'è un rimpallo di responsabilità... ognuno diceva che quel problema non era di sua competenza... questo mi ha lasciato una sensazione parziale come se tutto fosse parziale, incerto e da confermare...»	aprire la mente conoscere nuovi servizi comunicare è difficile fra servizi rimpallare le competenze percepire incertezza
Risposta Studentessa 17: «...interesse per capire di più cosa fa l'assistente sociale... perché il tempo è stato davvero poco... studiavo e preparavo le cose di notte pur di stare al passo...abbiamo fatto di più del report richiesto... abbiamo stretto relazioni autentiche e questo è stato molto formativo...»	capire di più cosa fa assistente sociale stringere relazioni autentiche è formativo

2.2.1. Retroscena analitico. La memoria implicita

Uno snodo importante nelle scelte analitiche e riflessive che hanno guidato il mio percorso nella raccolta e nella lettura dei dati ha riguardato il tema della memoria. Nel corso della ricerca mi sono resa conto che le studentesse non attingevano per rispondere alle mie domande solo ai ricordi immediatamente disponibili e legati a episodi specifici. Talvolta mi parlavano di sensazioni o di modalità di risposta automatiche legate a episodi che fino a quel momento non avevano ancora tematizzato. In psicologia questo tipo di ricordi appartiene alla memoria implicita o definita anche procedurale e che riguarda ciò che si apprende senza passare dalla verbalizzazione consapevole. È una forma di memoria legata alle abitudini, alle competenze incorporate e ai processi emotivi (Schacter, 2019). La presenza di questi due livelli di memoria è diventata particolarmente evidente durante il secondo blocco

di interviste, sottoforma di un fenomeno ben descritto negli studi qualitativi longitudinali, lo *sleeper effect*. Si tratta dell'effetto latente di un evento considerato inizialmente di scarsa rilevanza che si manifesta soltanto a distanza di tempo, assumendo un nuovo significato (Caputo, 2017).

La prima volta che ho incontrato questo effetto è stato quando una studentessa, nel raccontarmi cosa valesse la pena studiare e cosa no, ha rievocato spontaneamente ciò che mi aveva già raccontato alcuni mesi prima. Nella prima intervista mi aveva descritto semplicemente un ritmo serrato delle lezioni che la metteva in difficoltà e un vissuto altrettanto faticoso nel riuscire a esprimersi in aula. Nella seconda intervista lo stesso vissuto si era modificato. Parlava ora del bisogno di più tempo per capire, del senso di inadeguatezza che l'aveva accompagnata, dell'impressione di competizione dentro la classe. Questi elementi non erano nuovi in sé, ma era nuovo il modo in cui lei riusciva a leggerli. Il tempo trascorso aveva, cioè, prodotto uno scarto rendendo riconoscibile un frammento di memoria implicita.

Memo, 20 novembre 2023 – Seconda intervista, Studentessa 22

Mi parla con molta lucidità e mi spiega come i temi affrontati in aula siano spesso ad alto impatto emotivo e richiederebbero tempo per tornarci sopra con calma, lasciare sedimentare, approfondirli quando ci si sente pronta. Il registro cambia quando descrive l'atmosfera dell'aula. Riferisce una forte pressione dei docenti legata alla necessità di finire il programma. La fretta prevale sulla possibilità di fermarsi. L'effetto è che lo spazio per pensare si riduce. Aggiunge che si rende conto mentre me lo racconta che non è a suo agio a condividere questa sua fatica. Ci tiene a dirmi che non è disagio nei miei confronti, ma ha paura di essere percepita come quella che si lamenta e che il suo bisogno sia visto come qualcosa di fuori luogo, quasi inadatto per una futura assistente sociale. Mi dice che lo realizza solo ora che me lo sta raccontando.

Dal punto di vista analitico, la “scoperta” della memoria implicita mi ha permesso di accedere a uno spazio riflessivo più profondo in cui le studentesse riconoscevano ciò che era stato assimilato inconsapevolmente senza essere stato tematizzato. In questo caso, per esempio, la riattivazione del vissuto latente mi ha permesso di cogliere la tensione del curriculum implicito che stava lavorando sulla percezione di adeguatezza, sulla legittimità di chiedere tempo e sulla paura di essere giudicata. Operativamente, ho quindi deciso di rileggere quello che la studentessa mi aveva raccontato nella prima intervista per verificare se vi fossero stati accenni, anche minimi, a un disagio simile. La rilettura del materiale ha confermato che non si trattava di una nuova informazione inserita nel flusso narrativo, ma di una ridefinizione retrospettiva dell'esperienza. Ho cercato quindi nelle interviste di altre studentesse riferimenti a sensazioni simili e ho trovato delle risonanze negli accenni

al «non c'è mai tempo» o «non so se posso chiedere chiarimenti». Collegando questi frammenti ho dato forma a una nuova categoria provvisoria che non riguardava soltanto l'organizzazione delle lezioni, ma anche la costruzione del «senso di appartenenza e della legittimità dentro lo spazio formativo».

2.3. La terza intervista. Aspettative e rappresentazioni del tirocinio, dicembre 2023

La terza intervista ha avuto come obiettivo quello di esplorare le aspettative e le rappresentazioni delle studentesse legate al tirocinio imminente, ripetutamente descritto nelle due interviste precedenti come un momento atteso e cruciale nel processo di avvicinamento alla professione. Il clima delle interviste si è fatto fortemente emotivo. Il tema più ricorrente nelle risposte ha riguardato la preoccupazione per il non sapere cosa si farà davvero, per la paura di non essere all'altezza o di fare errori, ma c'è stato anche chi ha espresso il desiderio di sperimentarsi e di capire se si è fatta la scelta giusta, come si può leggere nei frammenti delle risposte riportate in tabella 4 riferita alla domanda: «Raccontami se in questo periodo è cambiato qualcosa nella tua vita, per esempio rispetto al lavoro o ad altri impegni, e in che modo pensi di organizzarti in vista del tirocinio imminente. Hai qualche pensiero o preoccupazione?».

Tab. 4 - Codifica aperta, terza intervista

Frammento	Codici aperti
Risposta Studentessa 12: «...ho paura di non essere capace. È una paura fortissima. L'idea di arrivare lì, ambientarmi, capire come funziona. E poi anche il pensiero che magari ho studiato tanto, ma non mi ricordo nulla».	avere paura di non essere capace capire come funziona non ricordare nulla di quello che si è studiato
Risposta Studentessa 7: «...mi sento più tranquilla dal punto di vista del controllo dell'emozioni... dopo un anno e mezzo di università. Anche se alcune paure restano. Tipo finire in un posto dove non ho le competenze per capire bene cosa fare».	controllare le emozioni non avere le competenze
Risposta Studentessa 1: «Sono un po' agitata. Perché, da quello che abbiamo capito, la maggior parte degli assistenti sociali lavora part-time. Quindi molti supervisori non sono presenti a tempo pieno... potrebbe anche sovrapporsi con le lezioni».	essere un po' agitata supervisori non presenti a tempo pieno sovrapposizione con lezioni
Risposta Studentessa 9: «È tutta una corsa! Ci sono da incastrare le lezioni e tirocinio... È come se la	è tutta una corsa incastrare lezioni e tirocinio

formazione fosse più una questione di tempi che di contenuti...».	tempi vs contenuti
Risposta Studentessa 24: «Per me il tirocinio ha la priorità su tutto. Ho deciso di studiare a Trento perché c'era un tirocinio all'anno e credo sia l'unico modo per imparare a fare questo lavoro».	attribuire al tirocinio la priorità
Risposta Studentessa 16: «... mi preoccupa il rapporto con il supervisore, spero di essere seguita molto anche da un punto di vista emotivo e psicologico... girano brutte storie fra gli studenti di terzo anno ... di tirocini andati mali per il rapporto con il supervisore...»	tirocinio per imparare il lavoro supporto emotivo e psicologico brutte storie sui tirocini andati mali a causa supervisore

La codifica di questo gruppo di interviste ha permesso di individuare numerosi raggruppamenti tematici, generando nuove categorie provvisorie. Tra queste, la categoria «tirocinio banco di prova identitario» è stata elaborata dall'osservazione che diversi codici non si limitavano a esprimere timori o aspettative singole, ma convergevano verso una dinamica più ampia con cui le studentesse interpretavano il tirocinio come uno strumento per valutare il proprio valore personale e la propria idoneità professionale (per esempio, «temere di sbagliare», «immaginare di non ricordare la teoria», «cercare conferme», «voler sperimentarsi»). Un ulteriore nucleo tematico, comprendente i codici «immaginare il supervisore», «attribuire al supervisore un ruolo di protezione o valutazione» e il «timore di non essere all'altezza del servizio», ha dato origine alla categoria provvisoria «il supervisore come figura di legittimazione professionale» che rappresenta non solo l'interesse nei confronti del supervisore, ma anche la sua funzione simbolica nella definizione di ciò che le studentesse reputano possibile o impossibile realizzare. Accanto a queste nuove formulazioni analitiche sono tornate categorie già incontrate nei blocchi precedenti. Tra queste si collocano il «misurarsi con le proprie fragilità» e «scoprire la professione nella pratica», diversa dalla categoria «tirocinio come banco di prova», perché rimanda al contatto diretto con le attività e le logiche del lavoro sociale.

Nel loro insieme, le risposte alla terza intervista segnalano che, per una parte consistente delle studentesse, arrivate a circa metà del loro percorso formativo, la comprensione della figura dell'assistente sociale e delle responsabilità che il suo ruolo comporta nei contesti operativi, rimane ancora frammentaria. Una vaghezza ampiamente documentata anche nella letteratura sul pre-tirocinio. Diversi studi mostrano come questa mancanza di chiarezza genera aspettative idealizzate riguardo all'esperienza di tirocinio (Domakin, 2014; Drolet *et al.*, 2023; Fortune, 2002), immaginata spesso come il luogo in cui si potrà «finalmente» incontrare la professione nella sua espressione più autentica (Bogo & Vayda, 1998; Miller *et al.*, 2005). Il rischio è che la prima esposizione alla complessità del lavoro professionale si trasformi in un'esperienza disorientante con

sentimenti di delusione e impotenza (Heraud, 1981; Lam *et al.*, 2018) che, invece di confermare le aspettative, mette in luce aspetti burocratici, vincoli istituzionali e la difficoltà di operare in un sistema spesso frammentato. Questo esito non è inevitabile, ma rappresenta una possibilità che cresce quanto più le aspettative sono idealizzate e quanto meno, prima dell’ingresso in tirocinio, la costruzione dell’immagine professionale è sostenuta da un’elaborazione realistica dei compiti e delle condizioni in cui la pratica si sviluppa.

Al termine della fase di codifica iniziale e del confronto costante tra i materiali raccolti, i codici e le categorie provvisorie hanno iniziato a organizzarsi in modo più stabile. Il lavoro comparativo ha mostrato che numerosi elementi si raggruppavano attorno a tre direzioni che descrivono alcuni passaggi cruciali nell’esperienza formativa, come sintetizzato nella tabella 5. Queste tre direzioni hanno assunto la funzione di categorie focalizzate, perché hanno iniziato a sintetizzare e ordinare i nuclei tematici più solidi e ricorrenti nel corso dell’analisi. La prima direzione riguarda la vita quotidiana dentro la comunità formativa, che caratterizza l’ingresso in università e si struttura attraverso i primi messaggi espliciti e impliciti percepiti nelle relazioni con docenti e il gruppo dei compagni. La seconda si concentra, invece, sull’incontrare la professione nella sua realtà concreta, che prende avvio con il tirocinio osservativo del primo anno e offre la possibilità di osservare il lavoro sociale nella pratica, in modalità di gruppo. Infine, la terza direzione riguarda l’ingresso nei tirocini individuali del secondo e terzo anno di corso con un’identità ancora incerta e con un quadro di aspettative fragile, costruito in un contesto in cui le richieste dei servizi e dei supervisor restano in larga parte implicite e difficili da anticipare.

Tab. 5 Le prime categorie focalizzate

<i>Categorie</i>	<i>Significato sintetico</i>
Abitare una comunità formativa	Alla ricerca di riconoscimento Convivenza più che collaborazione «Era come un mantra» interiorizzazione delle norme professionali Negoziare la propria immagine della professione «Finire il programma», i tempi organizzativi che prevalgono sui tempi educativi «Incarnare la professione» nell’insegnamento
Incontrare la professione nella sua realtà concreta	Scoprire la professione nella pratica Incontrare la realtà della professione Riformulare l’idea di aiuto Volersi mettere alla prova Tensione tra routine universitaria e richiesta di flessibilità del tirocinio

	«Ho capito quello che non diventerò» scoprendo modelli professionali negativi
Entrare nello spazio del tirocinio con un'identità ancora incerta	«Sarò capace?» Senso di impreparazione Idealizzazione del rapporto con il supervisore «Sarà il mio banco di prova» Misurarsi con le proprie fragilità Il supervisore come modello di professione Paura di «fare danni»

Le studentesse si avvicinano alla pratica senza criteri pienamente esplicitati su ciò che verrà considerato appropriato, legittimo o rilevante a livello formativo e questa indeterminatezza orienta il modo in cui si preparano, si osservano e si posizionano nel contesto operativo. In questo passaggio, il curriculum implicito opera come un meccanismo attivo che struttura l'accesso alla pratica e guida la riorganizzazione delle aspettative, influenzando ciò che le studentesse riconoscono come possibile nel proprio apprendimento e nel modo di immaginarsi future professioniste.

2.3.1. *Retroscena analitico. La “relazione di ricerca”*

Fin dalla presentazione in aula del progetto di ricerca avevo dichiarato che la “partecipazione” sarebbe stata il mio metodo della ricerca. Ero sinceramente convinta che solo con un'adesione *tout court* delle studentesse avrei potuto portare a termine il mio studio e mi rendevo conto di quanto fosse indispensabile il loro contributo. Ciò all'inizio mi creava non poche preoccupazioni, temevo che poche persone avrebbero aderito alla mia proposta e che, durante i lunghi tre anni di ricerca, interesse e motivazione sarebbero miseramente scemati. Ho quindi realizzato che non potevo dare per scontata la partecipazione, cioè non era sufficiente farne una dichiarazione di intenti, ma dovevo fare in modo di costruirla. Questa riflessione mi ha portato ad approfondire, durante questa prima fase di interviste, strategie, approcci e metodi che mi permettessero di dare forma a quel principio che stava alla base dell'approccio costruttivista con cui avevo impostato il mio lavoro, cioè l'idea che la conoscenza si co-costruisce. Da subito ho compreso che non sarebbe stata la “tecnica” a garantirmi la partecipazione e la motivazione del campione, ma la qualità della relazione instaurata e il modo in cui mi sarei inserita nella situazione di ricerca, così come il modo in cui avrebbero accolto la mia presenza. La conferma è arrivata dalla loro disponibilità. Ogni richiesta di incontro si è ampliata oltre le mie aspettative, così che gli scambi

non terminavano con l'intervista, ma proseguivano in momenti di *debriefing* spontaneo, facilitati anche dalle carte "Parole per la professione" che avevo immaginato all'inizio della ricerca come strumento per costruire materiale comparabile, ma nel tempo si sono trasformate nello spazio in cui la relazione poteva davvero lavorare. È in questo spazio che ho visto prendere forma ciò che la letteratura definisce *warm knowledge*, un sapere "caldo" che nasce dal contatto diretto con persone percepite come simili e che si sviluppa quando la tensione della performance si attenua, lasciando emergere sensazioni, dubbi e spostamenti di senso (Slack *et al.*, 2014). In quei momenti ho potuto verificare che la tecnica funziona solo quando sostiene la costruzione della fiducia e non quando pretende di sostituirla. La *warm knowledge* è stata il segnale che quella "partecipazione", che non poteva essere data per scontata, aveva cominciato a esistere nella pratica.

3. La codifica focalizzata: mettere in relazione i temi ricorrenti

La prima e la seconda intervista realizzate con la tecnica delle istruzioni al sosia hanno segnato un passaggio decisivo nel percorso di analisi, intensificando la codifica focalizzata dei codici aperti e delle categorie provvisorie avviata nella fase precedente. La ricorrenza di molti temi nei racconti delle studentesse e la possibilità di individuare connessioni sempre più stabili tra essi hanno permesso di iniziare a ridurre la frammentarietà iniziale dei codici.

Il materiale prodotto in queste due occasioni si è rivelato sorprendentemente denso. Il ricorso a un terzo fittizio che le studentesse dovevano istruire affinché potesse sostituirla in tirocinio senza che nessuno se ne accorgesse, dopo un primo imbarazzo dovuto a questa inedita forma di interazione, ha facilitato una narrazione molto libera che potrebbe essere paragonata per le caratteristiche di spontaneità, assenza di filtri e metaforicamente di punteggiatura alla forma più letteraria del flusso di coscienza (*stream of consciousness*).

I momenti di *debriefing* post intervista sono stati molto importanti per «riassettarsi» come ha detto una studentessa, segno che questa tecnica è stata in grado generare una lieve e temporanea dissociazione che rende possibile un racconto più libero, meno controllato e più vicino alla percezione diretta delle esperienze. Ho trascritto ogni intervista con particolare attenzione per non perdere questa spontaneità. I racconti sono in seconda persona («dovrai fare», «starai attenta a...», «capirai che») e durante le interviste sono intervenuta come sosia, assumendo la posizione del terzo a cui le studentesse impartivano istruzioni su come comportarsi nei contesti professionali. I miei interventi si sono limitati ai momenti in cui non risultava chiaro come avrei dovuto agire oppure quando emergeva la presenza di elementi impliciti non esplicitati.

3.1. La quarta intervista. Prime istruzioni al sosia, giugno 2024

Ho raccolto il primo blocco di istruzioni al sosia a ridosso del primo tirocinio, quando le studentesse stavano per concludere il loro secondo anno di corso. Questo tirocinio è individuale (come il secondo tirocinio) e si svolge abitualmente sotto la supervisione di un assistente sociale nei servizi pubblici o del Terzo settore. In una percentuale generalmente molto bassa la supervisione viene affidata a professionisti non assistenti sociali (nel mio campione solo una studentessa su 24) o ad assistenti sociali abilitati che esercitano altri ruoli (4 persone). Il tirocinio ha una durata complessiva di 250 ore, di cui 220 sul campo e 30 in aula dedicate alla rielaborazione guidata dell'esperienza, alla produzione dei materiali a sostegno dell'esperienza (piano di tirocinio, diario riflessivo, report finale) e a momenti di *tutorship* individuale con i tutor del corso di laurea. Tutte le studentesse partecipano inoltre alle attività di supporto organizzate in aula, che includono anche la possibilità di usufruire di un breve percorso di *counselling* personale per facilitare la riflessione sulle implicazioni emotive e formative dell'esperienza. Parallelamente al tirocinio, che si concentra nei primi due giorni della settimana, le studentesse continuano a seguire i corsi previsti dal piano di studi. In preparazione al tirocinio partecipano inoltre alla formazione sulla sicurezza sul lavoro per un totale di 12 ore.

I racconti delle studentesse mi hanno permesso di entrare nei tirocini in un modo molto dettagliato. Grazie ai dettagli pratici forniti ai loro sosia ho potuto osservare il tirocinio non solo nelle sue azioni visibili, ma anche nei micro-movimenti, nei gesti, nelle parole e intuizioni veloci che precedono ogni decisione. Ciò mi ha permesso di sviluppare una prima esplorazione ricca e situata del campo. Ecco un breve frammento tratto dalle istruzioni che una studentessa ha fornito al suo sosia.

...Quando inizi la tua giornata, arrivi puntuale e, in caso di ritardo, avvisi, perché ci tieni anche se sai che potrebbe non guardare il telefono. Entrando, saluti tutti, anche le persone che non ti hanno mai salutato, compreso il personale amministrativo e della segreteria. La porta rimane semi-aperta... Inizi la giornata chiedendo di vedere l'agenda per pianificare le pause e per capire chi incontrerai, così da sapere se puoi dire qualcosa o se puoi andarla a prendere e chiedere se è Francesca o qualcun altro a spiegare che sei una tirocinante (c'è un cartello fuori, ma sai che molti non lo leggono). Ti dai un ordine interno e capisci i tempi per portare avanti i compiti (ad esempio, sai che dovrai trascrivere, come concordato all'inizio). Sei un osservatore, un po' passivo, perché non puoi intervenire ...Ti siedi accanto al supervisore, come hai deciso, per dare meno l'impressione che ci siano due persone pronte a valutare. Ti collochi al lato corto, in un piccolo spazio dove scrivi e si comunica ai presenti che sarai lì. Se non capisci qualcosa, non interrompi e ne parli se rimane

tempo; altrimenti, tieni la questione per te o la affronti più tardi con una chiamata, informando la supervisora perché agisci per conto suo. Devi imparare a capire bene quando intervenire, per non sentirti in difetto, sapendo che è la supervisora a mantenere la linea. Se tu andassi fuori tema, rischiaresti di mandare in confusione le persone con cui parli...» (Prime istruzioni al sosia, Studentessa 14).

Questo frammento è solo un esempio della ricchezza del materiale raccolto. La loro quantità e densità hanno reso necessario un lavoro di codifica prolungato, ma la presenza delle categorie provvisorie costruite nelle fasi precedenti e la ricorrenza progressiva di alcuni nuclei tematici hanno permesso di stabilizzare ipotesi che hanno iniziato a rendere visibile il modo in cui il curriculum implicito agisce nella sua dimensione pedagogica e simbolica nel processo di socializzazione alla professione.

Il nucleo di codici che si è presentato con maggiore frequenza riguarda la presenza di un “terzo incomodo” che in aula viene studiato come cultura organizzativa, mentre nel tirocinio prende corpo nelle procedure che regolano il lavoro quotidiano. Molte studentesse descrivono il loro ingresso nei servizi attraverso l’impatto con un sistema di norme, moduli e passaggi tecnici che controllano ogni fase dell’attività. Una studentessa sintetizza bene questa esperienza al suo sosia.

...Quando arriverai in servizio preparati a trovarti subito davanti un pacco di leggi e norme. Il supervisore me lo ha messo sulla scrivania il primo giorno... un malloppo enorme dicendo che senza quello non mi sarei mossa... ho capito molto in fretta che non stava esagerando... Per orientarti dovrai conoscere quei documenti perché ogni passo del lavoro passa da una procedura, una firma, un modulo o una comunicazione da fare. Devi accettarlo perché qui funziona così... il supervisore definisce il servizio una giungla organizzativa lo ripete spesso che, quando aveva iniziato a lavorare c’era tempo di vedere le persone... ora deve stare attenta di non perderle di vista... Per qualsiasi cosa c’è un foglio da compilare, ma fai attenzione che lo stesso vale per te. Anche dall’università vogliono che segnali ogni spostamento che fai, anche piccoli cambiamenti, devono essere comunicati all’ufficio tirocini... e alle volte sarà solo stress su stress perché il tuo supervisore avrà molte cose da fare e capiterà che si dimentichi di avvisarti di una vista domiciliare o un’uscita in qualche altro servizio... tu allora respira... (Prime istruzioni al sosia, Studentessa 13).

Questi episodi non restano un semplice sfondo, ma attraversano il tirocinio come una presenza ingombrante. Nel modo di apprendere riecheggia una categoria provvisoria relativa al modo di apprendere che in aula avevano già sperimentato nella forma dello studio funzionale ovvero un apprendimento che privilegia ciò che permette di superare l’esame e che incentiva soluzioni rapide più che comprensioni concettuali profonde.

...Ricordati che le procedure saranno sempre presenti e a volte ti sembrerà che rallentino il flusso della relazione. Se succede non pensare di aver sbagliato tu... è normale che le procedure prendono il sopravvento allora...e osserva come si muove il tuo supervisore come gestisce passaggi tecnici... a volte vedrai lì rimanda magari per non interrompere il colloquio... altre volte sarà impossibile farlo e dovrai imparare che è meglio attenersi alla sequenza prevista... (Prime istruzioni al sosia, Studentessa 24).

È una forma di normalizzazione delle difficoltà che le studentesse imparano a riconoscere come parte del lavoro. L'idea implicita è che l'ingombro procedurale non sia una mancanza personale, ma un tratto fisiologico del contesto. Molte studentesse raccontano che la burocrazia occupa gran parte della giornata e restringe il tempo disponibile per la relazione. Questo produce uno scarto rispetto a quanto hanno studiato.

Questi episodi ti fanno pensare a quanto la pratica che osservi si discosti da alcuni principi che hai studiato. Ti sei sentita mancare una cura più sistematica della relazione. Vedi un orientamento forte a offrire servizi, a completare moduli, a organizzare tavoli tra operatori, mentre la possibilità di incontrare le persone, ascoltarle per il tempo necessario e costruire percorsi centrati davvero sulla loro storia appare più fragile e intermittente... (Prime istruzioni al sosia, Studentessa 4).

Un secondo nucleo tematico riguarda la percezione costante di essere sotto osservazione. Il tirocinio appare come un ambiente in cui ogni gesto è implicitamente valutato. Una studentessa ricorda alla sua sosia che:

...la discrezionalità di una tirocinante è limitata, perché sei lì per imparare e non per cambiare il sistema... (Prime istruzioni al sosia, Studentessa 3).

e in altre istruzioni compare la necessità di esprimersi con cautela e prudenza:

...puoi esprimerti, ma fallo con attenzione, con una certa premura... rispetto a qualche collega in particolare, del quale ti accorgerai da sola... (Prime istruzioni al sosia, Studentessa 4).

La supervisione agisce come un *medium* in questa esperienza. Può amplificare la sensazione di esposizione quando si limita a una verifica degli apprendimenti formale o quando manca di introdurre la tirocinante ai significati dell'attività. Una studentessa descrive una supervisora che dà tutto per scontato, un'altra parla della supervisione come di un adempimento organizzato sulla base delle aree di valutazione universitarie più che di un vero spazio di discussione. Ma la supervisione può generare anche sicurezza, rendendo pensabile l'errore come parte del processo formativo (Sicora, 2010):

... di' quello che pensi, anche se temi che potrebbe non piacere o essere sbagliato... Dall'altra parte c'è una volontà di ascoltare. Buttati! I suoi rimandi saranno sempre costruttivi. Magari all'inizio non ti piaceranno, ti daranno fastidio, perché sei permalososa. Ma non prenderla sul personale. Non è mai sulla tua persona, ma sul professionale... (Prime istruzioni al sosia, Studentessa 8).

Le narrazioni mostrano così una gamma ampia di vissuti, che spaziano dalla frustrazione alla fiducia, dalla cautela alla progressiva acquisizione di *agency* come assicura al suo sosia una studentessa:

...datti tempo e non pretendere che tutto arrivi subito. È normale volere essere brave fin dai primi giorni e sapere scrivere tutto in modo perfetto, ma è un percorso che richiede tempo ed esperienza. Non finisce con il tirocinio, devi darti il tempo di diventare consapevole del fatto che sei una tirocinante e non una professionista già formata. Non arrabbiarti, ma ricorda che l'arrabbiatura non deve farti star male, altrimenti ti verrà mal di stomaco. Devi chiederti: «Cosa mi sta insegnando questa situazione? Chi voglio essere io domani? (Prime istruzioni al sosia; Studentessa 1).

Un terzo nucleo di istruzioni mette in evidenza le prime crepe nel legame teoria-pratica. Molte studentesse riconoscono una crescente distanza tra ciò che il tirocinio rende visibile e ciò che l'aula propone come quadro concettuale. Non si tratta di una svalutazione della teoria, ma dell'emergere di una tensione tra ritmi, linguaggi e cornici interpretative differenti.

Passare dal tirocinio all'università ti risulterà faticoso... Ti piacerebbe avere una «videoregistrazione mentale delle giornate per poterle ricordare meglio quando torni in aula. Le lezioni, lunghe e frontali, ti metteranno a dura prova, starai seduta per un'ora e mezza ad ascoltare voci monotone... in tirocinio sei attiva, coinvolta, viva. In aula, spesso, ti senti scollegata. Hai però scelto comunque di non perdere lezioni, anche quando il calendario non è favorevole. Per esempio, anche se hai tirocinio fino alle 13, corri in aula per le lezioni delle 14. Vuoi imparare. Vuoi crescere. Questo dimostra quanto tu tenga davvero alla tua formazione (Prime istruzioni al sosia, Studentessa 12).

In questo snodo, il gruppo dei pari assume un ruolo di sostegno, diventa una sorta di *communitas* come nei riti di passaggi (Turner, 1967) e ciò permette di condividere difficoltà e alleggerire il senso di solitudine.

Nel percorso che ha portato a dare forma e stabilità a questi tre nuclei tematici un ruolo decisivo è stato svolto dall'attenzione rivolta ai casi negativi, cioè a quelle narrazioni che sfidavano o attenuavano i temi dominanti. La letteratura riconosce questi casi come valori anomali o casi devianti e ne sottolinea il ruolo euristico (Charmaz, 2012; Dey, 1999), perché mettono alla prova la tenuta interpretativa delle categorie emergenti e impediscono di

consolidare letture premature. Includerli nell'analisi mi ha permesso di migliorare la validità del lavoro, evitando il rischio di generalizzare eccessivamente a partire dalle sole narrazioni dominanti. I casi negativi hanno agito come una forma di controllo interno, costringendo a interrogare continuamente le ipotesi nascenti e a distinguere ciò che si presentava come regola da ciò che rappresentava, invece, una variazione significativa.

Il passaggio alla codifica focalizzata è avvenuto quando alcuni pattern hanno iniziato a mostrarsi con sufficiente stabilità, rendendo possibile la ricomposizione dei codici aperti finora elaborati in insiemi più coerenti. A quel punto le categorie hanno iniziato a consolidarsi come nodi concettuali in grado di spiegare una parte consistente dell'esperienza formativa delle studentesse. Il memo del 31 gennaio 2025 mostra come è stata elaborata la categoria «ambivalenza della supervisione», mentre la tabella 6 riporta le prime categorie emergenti e le relative proprietà.

Memo, 31 gennaio 2025

Il rapporto con il supervisore è il punto dove si snoda l'intero processo formativo. Se lo erano prefigurato in diversi modi prima del tirocinio e in molte me lo raccontano come un rapporto complicato da molti fattori, in primis una sistematica mancanza di tempo per parlare e non è una questione di cosa si fa o non si fa, ma mancano i "perché". Nella «giungla della burocrazia» mi dice una studentessa ti perdi le persone, figurati la tirocinante. Ma per qualcuna l'esperienza è diversa il supervisore è un punto fermo che spiega e le incalza su quello che ha fatto, se ne ha capito il significato. Sono meno questi supervisori. Mi riecheggiano gli studi sulla supervisione di tirocinio, la *signature pedagogy* di Shulman (2005), il carattere distintivo di questa forma di insegnamento, ma alcuni supervisori sembrano improvvisarsi. In pochi hanno accolto le studentesse con un programma, delle proposte, idee da sviluppare insieme... prevale l'idea del "vienimi dietro" o dell'"essere lanciata nella disorganizzazione per imparare a reagire agli imprevisti" ... Che non è per tutte un problema. Inizio a notare le differenze. Per chi già lavora e fra quelle studentesse animate da interessi per la giustizia talvolta è una opportunità poter avere già ampi spazi di autonomia. Poi ci sono le studentesse da "manuale" abituate a programmare studio e impegni personali. Nel caos loro un po' si perdono e le aspettative nel supervisore aumentano e così la rabbia o la delusione quando non trovano quello che avevano sperato. Quella con il supervisore si conferma la relazione numero uno dentro la quale si imparano a leggere i limiti della professione e a immaginarsi a che tipo di professionista assomigliare.

Tab.6 - Categorie emergenti, prime istruzioni al sosia

<i>Categorie</i>	<i>Proprietà</i>
L'istituzione come "terzo incomodo"	Orientamento per il lavoro Riduzione dello spazio per la relazione Mancanza cronica di tempo Differenza fra ciò che si studia e si vede Vincoli alla discrezionalità del professionista Spersonalizzazione Adattarsi alle logiche «Niente libri» Prassi che diventa la teoria della pratica Il mandato istituzionale
Ambivalenza della supervisione	Idealizzazione «Dobbiamo fare la supervisione» Dare per scontato che si sappiano le cose Improvvisazione «Avere in mente» la studentessa Valorizzare l'opinione della studentessa In macchina, in corridoio e durante le pause Buon esempio Socializzazione simbolica
Mondo dei valori	Trovarsi in un limbo «Dove è l'empatia?» Osservando una perdita di motivazione generale Rilevare la frustrazione e l'impotenza Conformarsi al «si fa così» «Dietro c'è sempre qualcosa» Messa alla prova identitaria
Frattura fra sapere e pratica	Andare in tirocinio vs frequentare le lezioni Linguaggio pratica vs linguaggio teoria Gruppo dei pari che sostiene/disinnesca Tutorship che normalizza Non trovando la pratica nella teoria Dover portare avanti tutto
Cura di sé	Tacere le proprie emozioni Tenere sotto controllo l'ansia Riconoscere i propri limiti Sentire di poter fare di più Sovraccarico emotivo Alla ricerca di un proprio equilibrio personale Combattere il senso di impotenza

3.1.1. *Retrosцена analitico. «Mai 'na gioia»*

Il passaggio decisivo nel mio percorso ricerca è nato in modo inatteso, quasi come un piccolo episodio di serendipità (Merton *et al.*, 2004). L'occasione si è presentata mentre concludevo il *debriefing* di un'intervista con una studentessa che, con tono ironico, mi stava narrando le incomprensioni avute sia con il suo supervisore sia con il tutor, tanto che a un certo aveva pure pensato l'avrebbero bocciata. Ero di fronte a un nuovo copione di distanza e attese frustrate: l'ennesimo. Glielo dico, un po' sconsolata e lei mi risponde scherzosamente «Mai 'na gioia!». Quelle tre parole sono state il punto di svolta della mia ricerca. Capisco, cioè, che quello che avevo appena ascoltato non era solo la storia della studentessa intervistata, ma un motivo ricorrente dentro molte altre narrazioni. Mi tornano alla mente tutte le interviste raccolte fino a quel momento e mi accorgo che, su 24, solo una parte ridotta di loro mi aveva descritto un'esperienza di tirocinio pienamente soddisfacente. In tutte le altre la realtà aveva superato le aspettative e non in senso positivo.

Rifletto su quante altre volte ho intercettato situazioni simili durante la mia attività di tutor dei tirocini. È come se quei frammenti, rimasti fin lì sparsi, si fossero disposti improvvisamente in una forma nuova. Comincio a pensare che il «Mai 'na gioia» sia parte dell'esperienza formativa di molti studenti che, nel tirocinio, operano una sorta di disconnessione dal loro mondo idealizzato fatto di valori, senso della giustizia, emozioni e gentilezza (una parola che qualcuna di loro inserirà anche nelle carte “Parole per dire la professione”) di fronte alle procedure, alla pressione del tempo e alle responsabilità. Il pensiero si muove ancora e altri racconti simili mi riaffiorano alla memoria e si riconnettono a questo. Ancora prima di iniziare tirocinio qualcuna di loro mi aveva già accennato di aver messo in sospenso la propria idea di assistente sociale e voler stare a guardare cosa sarebbe successo in tirocinio.

Con tutti questi pensieri in testa ho iniziato ad approfondire l'idea del «Mai 'na gioia», studiandone il campo semantico alla ricerca di una definizione che potesse dare un senso a quello che avevo intuito essere un'esperienza comune al di là dei contesti, delle motivazioni personali e delle biografie. È in questo percorso che mi sono imbattuta nel termine *disincanto* (*Entzauberung*) una nozione che nasce all'interno di un campo di studi molto ampio e articolato, sviluppato in particolare da Weber (2006) e Berger (1984) nell'ambito della sociologia della religione. Mi colpiva soprattutto l'idea della perdita delle illusioni e delle certezze iniziali, letta non solo come esperienza di impoverimento, ma come passaggio critico che può aprire a una maggiore consapevolezza.

Per analogia, questo concetto mi ha permesso di riconoscere che quanto emergeva dalle narrazioni non riguardava soltanto un contrasto tra attese e

realtà, ma un percorso attraverso cui le studentesse riorganizzavano progressivamente il proprio sguardo e il senso del loro agire professionale. Nelle interviste successive ho orientato la mia attenzione anche su questo secondo aspetto con l'intento di esplorare variazioni e casi dissonanti rispetto alla mia prima interpretazione iniziale del disincanto, in chiave più pessimista e non evolutiva.

3.2. La quinta intervista. Seconde istruzioni al sosia, gennaio 2025

Nelle seconde istruzioni al sosia, il concetto di disincanto ha funzionato come presupposto esplorativo per leggere le fratture tra aspettative e realtà narrate dalle studentesse non solo come esperienze di perdita, ma anche come momenti di riorganizzazione del senso dell'agire.

A partire da questa ipotesi, ho introdotto una piccola variante all'espediente originale proposto da Oddone e colleghi (1977): «...spiega al sosia non solo cosa dovrà fare, ma anche che cosa potrà aspettarsi e cosa invece non dovrebbe aspettarsi nel lavoro di ogni giorno. Quali circostanze potrebbero sorprenderlo o deluderlo? Dove sarà importante agire con attenzione o essere prudenti? E quali atteggiamenti potranno aiutarlo a sentirsi integrata nell'ambiente lavorativo?»

Dal punto di vista metodologico, questa variante situata non ha stravolto il senso della tecnica e ha reso possibile rendere visibili le risposte che le studentesse mettevano in atto di fronte ai primi disallineamenti.

Un frammento ricorrente di queste seconde istruzioni al sosia riguarda la gestione dei tempi. Alcune dicono al loro sosia che dovrà accettare che i tempi «non li decidi tu e che spesso farai quello che non avevi programmato». Altre, invece, avvertono il sosia che una delle prime competenze da apprendere non ha a che fare con procedure o strumenti, ma con la capacità di restare calme. Il servizio, spiegano, non sempre si muove in modo comprensibile e spesso fa cose che «non hanno senso subito». In quei momenti non serve capire tutto, né chiedere spiegazioni immediate.

Respira... annuisci... lascia andare il tuo bisogno di capire tutto subito... perché prima o poi... qualcosa si chiarirà... (Seconde istruzioni al sosia, Studentessa 13).

Il messaggio sotteso a questi primi nuclei riguarda una ridefinizione implicita del controllo e dell'autonomia professionale. Attraverso il tema dei tempi, le studentesse stanno comunicando al sosia che il lavoro non è governato dalla volontà individuale né da una pianificazione lineare e ciò segnala l'ingresso in un contesto organizzativo che impone priorità esterne, urgenze

impreviste e logiche non sempre trasparenti. Il tempo diventa uno dei primi luoghi in cui si sperimenta la distanza tra l'ideale di intervento e la realtà del servizio. L'invito a mantenere la calma quando il funzionamento del servizio non è immediatamente comprensibile introduce, invece, un secondo livello del messaggio. Non si tratta solo di adattarsi operativamente, ma di imparare una disposizione emotiva adeguata, la calma, che diventa una competenza tacita richiesta, una forma di autocontrollo che permette di restare dentro l'organizzazione senza mettere continuamente in discussione ciò che non si capisce o non si condivide. Nel complesso, queste istruzioni mostrano come l'apprendimento della professione passi anche attraverso micro-aggiustamenti quotidiani che orientano il modo di stare nel servizio e di pensarsi progressivamente come future professioniste.

Questi nuovi frammenti si sono aggregati intorno a categorie già emerse nelle fasi precedenti di codifica. Una in particolare riguarda il rapporto tra aspettative e realtà operativa, che si manifesta quando le studentesse raccontano che ciò che immaginavano di fare come assistenti sociali non coincide con ciò che il servizio consente.

L'introduzione di un focus esplicito sulle aspettative iniziali ha consentito di mettere alla prova l'ipotesi che lo scarto tra ideali e pratica potesse essere ricondotto prevalentemente a una motivazione particolarmente elevata o a rappresentazioni ingenuie della professione. Le narrazioni raccolte restituiscono invece un quadro più articolato. Le aspettative iniziali risultano differenziate, sia per intensità sia per contenuti, ma lo scarto tra ciò che le studentesse si aspettano e ciò che incontrano nei contesti formativi e di pratica emerge in modo trasversale.

Questo elemento suggerisce che il disincanto non può essere ricondotto esclusivamente al livello delle disposizioni individuali, ma va letto in relazione alle condizioni entro cui si realizza l'esperienza formativa e professionale.

In una prospettiva *grounded*, ciò indica che il processo di raccolta e analisi sta raggiungendo una prima forma di saturazione, in cui le categorie non si espandono più in senso orizzontale, ma tendono a ripresentarsi, approfondirsi e consolidarsi. La ricorrenza degli stessi elementi nelle narrazioni di studentesse diverse suggerisce infatti l'esistenza di configurazioni condivise e strutturate, piuttosto che di casi isolati. Pur nella diversità delle risposte, queste si collocano all'interno di uno stesso campo di senso. Questo emerge, per esempio, rispetto al tema della possibilità o dell'impossibilità di incidere sul contesto di lavoro, che si configura come un nodo ricorrente attorno a cui le studentesse riorganizzano le proprie aspettative professionali.

Le studentesse più orientate all'attivismo e alla giustizia sociale tendevano a formulare aspettative di cambiamento:

...ti farai un'idea del servizio sociale freddo, con cartelle spersonalizzate e un sistema rigido... La mia idea di assistente sociale non coincide con ciò che ho visto... e allora inizierai a farti delle domande e ritornerai a riflettere sul motivo per cui hai deciso di studiare servizio sociale.... In primo luogo, perché hai avuto un ruolo significativo... nell'accogliere gli altri, anche al di fuori della tua famiglia... hai fatto molto volontariato, lavorando attivamente nel tuo paese, partecipando a grest e altre attività ricreative, e ti è sempre piaciuto... crescendo, hai desiderato diventare insegnante, ma poi hai vissuto esperienze che ti hanno avvicinato all'assistente sociale e alla sua pratica professionale...così hai deciso di studiare scienze umane... questi ricordi sono fondamentali (in questi momenti)... e meritano di essere tenuti a mente... Hai iniziato a lavorare e a dedicarti a dare voce a chi sembra non averne (Seconde istruzioni al sosia, Studentessa 1).

Mentre altre esprimevano un approccio più disincantato o realistico:

...ti ritroverai a usare parole come cura e manutenzione e a distinguere tra la ripetizione grigia dei gesti quotidiani e la capacità di rinnovare, con consapevolezza, il senso del proprio agire. Ti dirai che la professione ha bisogno di tempo e spazi per essere pensata, altrimenti si svuota, si riduce a tecnica, si spegne... Scoprirai che questo tipo di spazi non sono garantiti. Non sono previsti. Eppure, potresti crearli tu. Perché ti accorgerai che la fatica più grossa non è fare, ma non dimenticare perché lo fai (Seconde istruzioni al sosia, Studentessa 12).

Queste risposte mostrano come il disincanto, inteso come movimento di riconfigurazione identitaria, non si traduca semplicemente in una perdita di idealità, ma apra uno spazio di differenziazione del sé professionale, in cui la tensione tra attesa e realtà può diventare motore di apprendimento.

Una terza categoria riguarda il ruolo delle motivazioni originarie alla professione che non scompaiono nei momenti di frustrazione né vengono semplicemente ridimensionate. In alcune narrazioni, la frustrazione diventa piuttosto una leva per riaffermare e riorganizzare il senso del proprio posizionamento professionale. Questo è particolarmente evidente nel racconto di una studentessa che, nel descrivere le difficoltà incontrate nel percorso universitario, mette in tensione il proprio modo di essere con le richieste implicite dell'ambiente formativo:

...il fatto è che io sento fortemente la mia identità. Non sono nata studentessa, sono nata lavoratrice... e faccio fatica a stare dentro gli schemi accademici, a usare un linguaggio che non sento mio. Il dialetto, per me, per esempio quando cerco di adattarmi a un modo di parlare "tecnico", sento di perdere qualcosa di me. Lo faccio, certo, perché so che serve, che è parte della formazione... Ma non è casa mia... mi sento spesso fuori posto, anche se sono motivata e so cosa voglio... voglio lavorare, voglio fare la differenza. So che il mio modo di essere, diretto, sincero, spontaneo, può essere una risorsa. E cerco di costruirmi un linguaggio professionale che sia mio,

che sia autentico e rispettoso, senza imitare modelli che non mi appartengono (Seconde istruzioni al sosia, Studentessa 7).

In questo caso, la frustrazione non assume il significato di un sentimento transitorio da superare, come viene e descritto in generale nei modelli sullo sviluppo professionale nel servizio sociale (Heraud, 1981; Lam *et al.*, 2018; Ryan *et al.*, 1995). Al contrario, diventa uno spazio di presa di parola e di rivendicazione di un’identità professionale in costruzione. Le motivazioni originarie non vengono abbandonate, ma rilette criticamente e utilizzate per negoziare un modo di essere professionista che non sia mera imitazione di modelli preesistenti. La tabella 7 mostra le nuove categorie focalizzate aggiunte dopo le seconde istruzioni al sosia.

Tab. 7 - Categorie focalizzate, seconde istruzioni al sosia

<i>Categoria focalizzata</i>	<i>Proprietà</i>
Orientamento e adattamento al contesto	Tentare di decifrare regole implicite del contesto Osservare per capire come stare nell’organizzazione Regolare la propria presenza in base al clima del servizio Adattarsi ai tempi e ai ritmi del supervisore Accettare che il lavoro non coincide sempre con i propri tempi
“Turbolenza” delle aspettative	Consapevolezza delle condizioni di servizio Disponibilità a riformulare l’idea di aiuto Scoprire modelli professionali non desiderati Flessibilità nell’apprendere modi di lavorare diversi Capacità di distinguere ruoli e livelli decisionali Emergere di conflitti tra principi studiati e pratiche osservate Riconoscimento dei limiti dell’ideale professionale coltivato in aula Rinegoziazione delle priorità e del significato del lavoro sociale
Riconfigurazione dell’immagine iniziale della professione	Accogliere il cambiamento come parte del percorso Capacità di leggere il contesto Comprendere la necessità di metodo insieme all’empatia Riconoscere l’interdipendenza con altre figure e servizi Sviluppo di un senso di responsabilità più consapevole Riconoscimento della necessità di apprendimento continuo

3.2.1. *Retroscena analitico. La configurazione professionale del disincanto*

Nell'ascoltare le ultime istruzioni impartite dalle studentesse al proprio sosia ho iniziato a trovare conferma in quello che avevo intuito alla conclusione del precedente blocco di istruzioni. Quello a cui stavo partecipando non erano solo narrazioni individuali, ma il palesarsi di elementi di una trama più complessa che aveva a che fare con aspettative, limiti, pratiche quotidiane e strategie di adattamento del percorso attraverso cui si diventa assistenti sociali. Questa consapevolezza ha segnato l'avvio del processo di saturazione, cioè il momento in cui ho iniziato a vedere che i dati non introducevano più elementi davvero nuovi, ma tornavano sugli stessi temi rafforzandoli. Le categorie finora elaborate hanno iniziato così a delinarsi con maggiore chiarezza e la direzione teorica verso l'esistenza di una socializzazione al disincanto è diventata più nitida. Questo mi ha permesso di orientare l'ultima intervista in modo più mirato verso tre categorie che iniziavano a stabilizzarsi intorno ai temi ricorrenti dell'"incontro con la realtà della professione" nelle parole dei docenti prima e del "terzo incomodo" poi (le procedure), del passaggio nella "turbolenza" creata dallo scarto tra aspettative e realtà e, infine, della "riconfigurazione dell'immagine professionale" fra forme di adattamento, delusione, ma anche riscatto.

4. La codifica selettiva: la costruzione delle categorie centrali

Con l'ultima intervista sono entrata pienamente nel processo di saturazione delle categorie, avviando la fase di codifica selettiva della mia ricerca. In questo periodo mi sono concentrata sulla revisione degli appunti relativi a ogni studentessa e sulla riorganizzazione del materiale finora raccolto in modo da poterlo leggere con maggiore profondità interpretativa. In questa fase i memo analitici e il *cluster* (vedi figura 4.1) hanno avuto un ruolo centrale nel supporto testuale e visuale della codifica e nell'identificare le connessioni tra le tre categorie centrali individuate, fino alla costruzione di una teoria fondativa per il concetto emergente della socializzazione al disincanto (Charmaz, 2012). L'analisi comparativa del materiale raccolto mostra che i vissuti che accompagnano l'"incontro con il reale", la "turbolenza di ideali" e il "bivio tra resilienza riflessiva e disimpegno" non sono effetti meccanici dell'aula o del tirocinio: si attivano con intensità variabile quando le studentesse confrontano ciò che vivono con i criteri taciti di legittimità, competenza e appartenenza veicolati dal curriculum implicito. Nella dimensione dell'"incontro con il reale" questo confronto avviene entro margini di *agency* più

ridotti, perché i significati impliciti orientano maggiormente ciò che appare possibile o appropriato. È nelle fasi successive che la dimensione personale si riattiva e diventa più visibile la capacità di reinterpretare, negoziare o trasformare l'esperienza.

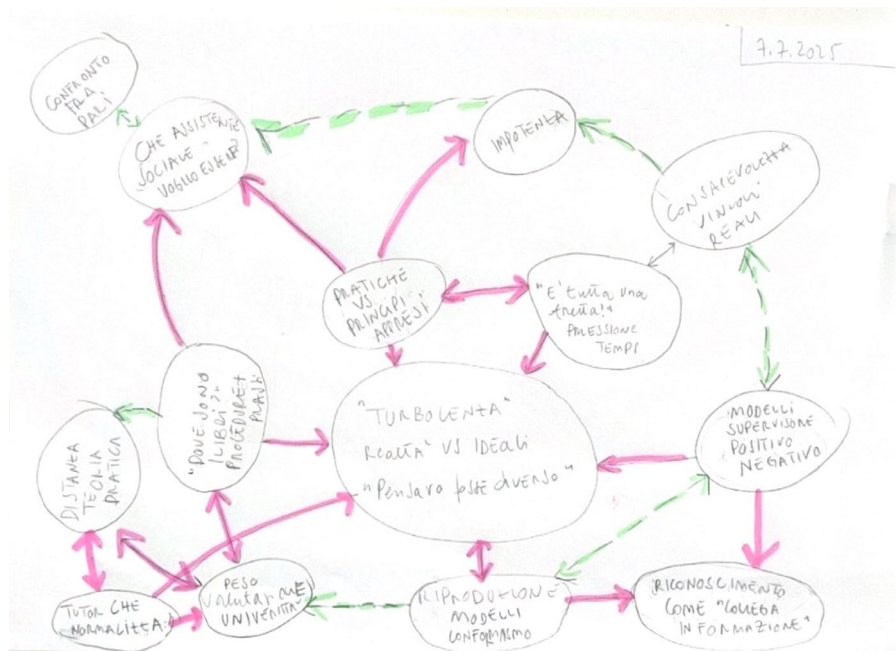


Fig. 1 - Cluster della categoria "turbolenza di ideali"

Nel cluster la turbolenza è rappresentata come il nodo centrale a cui sono collegati i dati empirici raccolti. I due flussi mostrano il diverso grado di intensità con cui l'ideale professionale viene messo alla prova. Nel flusso contrassegnato da una linea continua l'ideale si incrina quando la studentessa osserva comportamenti incoerenti rispetto a ciò che aveva studiato o immaginato. La sorpresa e il disorientamento non nascono solo dall'episodio osservato, ma dal fatto che questo entra in tensione con i criteri taciti di legittimità e coerenza che il curriculum implicito ha contribuito a formare lungo l'intero percorso. È in questo scarto che si attiva la turbolenza. Nel flusso nel flusso contrassegnato da una linea tratteggiata l'esperienza inizia invece a trasformarsi in consapevolezza. La studentessa non si limita a registrare l'incoerenza, ma la rielabora come materiale di apprendimento, riconoscendo i vincoli reali del contesto e costruendo criteri più maturi per definire ciò che considera un modello professionale adeguato. Questa rielaborazione non è

un movimento puramente individuale, perché si appoggia anche ai segnali taciti del curriculum implicito che aveva interiorizzato nelle fasi precedenti e che ora vengono reinterpretati alla luce dell'esperienza diretta. È in questo passaggio che *l'agency* comincia a riattivarsi e a prendere forma una lettura più autonoma della professione.

4.1. La sesta intervista. L'intervista della maturità, giugno-luglio 2025

L'ultima intervista in profondità, condotta al termine del terzo anno di corso, ha rappresentato la fase più matura del percorso empirico. Le narrazioni raccolte in questa occasione mostrano un passaggio netto rispetto alle interviste precedenti e il linguaggio emotivo e reattivo delle prime interviste ha lasciato spazio a una forma discorsiva più riflessiva e consapevole. Questa intervista ha funzionato come momento di sintesi dei tre anni trascorsi, in cui le studentesse hanno raccontato come il loro sguardo è cambiato, da chi hanno imparato di più, quali figure abbiano lasciato tracce durature, quali pratiche abbiano rivelato il senso della professione e quali, al contrario, abbiano aperto interrogativi.

Anche in questa intervista ho usato un piccolo espediente evocativo, riportandole metaforicamente indietro di due anni, al momento della loro prima intervista. Ho riletto le parole con cui mi raccontavano le motivazioni che le avevano portate a iscriversi al corso di laurea e chiesto se quella idea di assistente sociale che avevano allora fosse rimasta la stessa o avesse assunto nuove forme.

All'inizio dicevo che volevo «aiutare le persone», soprattutto i minorenni... ma adesso ho capito che non è così semplice. Il servizio sociale non è solo relazioni d'aiuto, è anche contesto, incastri, complessità... Ci sono servizi, strutture, dinamiche invisibili. A volte pensi di avere tutte le risposte, ma in realtà vedi solo una parte. Serve ampliare lo sguardo, tenere presente che la persona non è mai isolata, ma è sempre dentro a un sistema... e l'ho imparato da sola... Non c'è stato un corso che mi dicesse: «Guarda anche il contesto attorno». Si parla di teorie, ma nessuno ti mostra come applicarle davvero. L'ho capito facendo progetti, relazioni, osservando gli operatori nei servizi... (Sesta intervista, Studentessa 21).

Sì, è cambiata, quando ho iniziato lo vedevo un lavoro principalmente di relazione e lo penso ancora... ma ora ci vedo anche la parte tecnica, che prima sottovalutavo. Scrivere bene, garantire trasparenza, fare bene i documenti è fondamentale... Ma c'è un rischio, che ti porti via tempo per fare altro, come un colloquio in più... (Sesta intervista, Studentessa 2).

Sì, la mia idea della professione è molto cambiata. Ho capito davvero cosa fa un assistente sociale con il primo tirocinio: ero io a fare visite domiciliari, scrivere relazioni, andare in autonomia. Lì mi sono detta... ok, questo potrebbe essere il mio lavoro. Se non mi fosse piaciuto, forse avrei cercato un altro ruolo, sempre nel sociale. Ma così ho deciso di continuare (Sesta intervista, Studentessa 17).

...la spinta personale è rimasta identica. Mi ci ritrovo ancora. È cambiata però la mia percezione dei servizi. Attraverso i tirocini ho visto una realtà molto diversa da quella che immaginavo e da quella che ci insegnano. Oggi credo che il lavoro sociale significhi prendere posizione, dare voce a chi non ce l'ha, anche controcorrente. Per me vuol dire non farsi inghiottire dalla burocrazia (Sesta intervista, Studentessa 22).

...decisamente cambiata. All'inizio avevo una visione un po' idealizzata. Poi, ascoltando storie e vivendo esperienze, ho iniziato a farmi delle domande del tipo: «Ma chi me lo fa fare?» Però ogni volta trovavo dentro di me nuove motivazioni. In fondo, ho sempre sentito il bisogno di dare un senso a ciò che faccio, e questa professione continua a rappresentare quel senso... (Sesta intervista, Studentessa 9).

Le loro risposte mostrano una distanza significativa tra l'idea iniziale di professione e ciò che hanno compreso nel tempo. E questo è normale e auspicabile per un corso di formazione. Il lavoro dell'assistente sociale non viene più letto solo come relazione di aiuto, ma come intreccio di contesti, dinamiche organizzative e responsabilità tecniche. Molte riconoscono di aver imparato più attraverso l'osservazione di operatori, la partecipazione a pratiche reali, la redazione di documenti e l'esperienza diretta dei servizi che non attraverso i corsi. Il tirocinio è, infatti, citato spesso come momento di crescita decisivo. Per alcune è stata la conferma di una scelta, per altre un banco di prova che ha chiarito limiti e possibilità. Alcune hanno scoperto una dimensione politica del lavoro che non immaginavano e che oggi considerano parte integrante della professione. Altre hanno riconosciuto che la complessità non è più una sorpresa, ma un dato strutturale che richiede lucidità, posizionamento e capacità di sostenere il peso delle decisioni.

Mi porto via la scintilla iniziale, quella che mi ha fatto scegliere questo corso... la voglio tenere viva, anche se ingenuamente. Voglio continuare ad alimentarla... magari scoprirò che il lavoro nei servizi non fa per me, ma ci sono tante strade. Il servizio sociale è molto più ampio di quello che ci viene mostrato... e penso che l'università potrebbe fare molto di più per aiutare gli studenti a scoprire tutte queste possibilità. Perché io, oggi, faccio fatica a immaginarmi in un ruolo che non sia quello nel pubblico. Ma so che esiste anche altro... e voglio trovare quello che fa per me (Sesta Intervista, Studentessa 3).

...non ho avuto molte occasioni di confrontarmi con professionisti sul senso profondo del loro lavoro... nei tirocini ho sempre fatto più "pratica"... però sì, ho

imparato che c'è una base comune che è quella di fare del bene, portare avanti delle idee... certo, la burocrazia è una gabbia... però, secondo me, non possiamo rassegnarci. Qualcosa si può sempre fare. Magari da soli no, ma possiamo trovare spazi, alternative... le competenze le abbiamo ... (Sesta intervista, Studentessa 2).

Le parole più ricorrenti in queste risposte non hanno più a che fare con la fatica e la frustrazione delle interviste precedenti ma con il cambiamento e la consapevolezza di «sapere di non sapere», come dice una di loro, una forma di umiltà critica che indica l'inizio di una postura professionale più matura.

Diversi racconti richiamano episodi che hanno reso improvvisamente visibile l'apprendimento implicito, momenti di svolta che le hanno fatto sentire dentro o fuori la professione, competenti o ancora impreparate, capaci di sostenere la complessità o bisognose di rivedere le proprie aspettative. Fra questi episodi, gli incontri significativi con operatori e supervisori hanno un ruolo centrale.

...non mi ha mai detto esplicitamente «si fa così» (il supervisore), ma osservandola e lavorando con lei ho capito che a volte si arriva a costruire un quadro più ampio partendo da piccoli pezzi. Per esempio, alla fine del tirocinio abbiamo scritto insieme una relazione per il tribunale: siamo partite dai colloqui, abbiamo preso appunti, li abbiamo rielaborati insieme. È stato un percorso lento ma molto formativo. Mi è rimasto dentro. Mi ha insegnato un metodo... (Sesta intervista, Studentessa 7).

Sono successe cose che mi facevano pensare: «dov'è la giustizia sociale? Dov'è la rete?». Ricordo un'udienza dove il giudice ha completamente ignorato il punto di vista di una donna, obbligandola a tornare col marito per riavere la figlia. L'assistente sociale presente non ha detto nulla. Io non sarei riuscita a tacere. In quel momento ho capito che, se non siamo capaci di metterci anche contro certe istituzioni, non stiamo davvero facendo il nostro lavoro... (Sesta intervista, Studentessa 16).

Infine, in molte narrazioni la comunità professionale appare come un orizzonte distante. Le studentesse parlano dell'equipe e del gruppo di colleghi come spazi di collaborazione, sostegno reciproco e buona comunicazione, ma non riconoscono ancora la differenza tra questo livello operativo e un livello più ampio che comprende una cultura condivisa, un orientamento etico, una storia comune e una certa idea di professione. Il fatto che questa dimensione rimanga per loro sfumata e poco visibile si riflette anche nelle risposte alla domanda sui tratti comuni delle assistenti sociali incontrate. Quando provano a descrivere ciò che accomuna le professioniste, richiamano soprattutto elementi legati alla qualità delle relazioni e allo stile personale, come la disponibilità, la gentilezza o la buona volontà. Si tratta di caratteristiche situate e contingenti, osservate nel quotidiano dei servizi, che non

coincidono con i riferimenti più profondi che definiscono una comunità professionale in senso propriamente collettivo. Tutto ciò lascia intendere che la legittimità come future professioniste venga cercata soprattutto nelle relazioni immediate, mentre l'idea della comunità professionale come spazio simbolico rimane ancora a un livello poco accessibile.

In questa fase, il lavoro empirico ha trovato la sua composizione. L'intervista "della maturità" mi ha permesso di raffinare il concetto di disincanto come un passaggio di senso in cui si ristrutturava il significato attribuito alla professione e non un insieme sparso di emozioni individuali e transitorie legate alla delusione o al mancato raggiungimento delle proprie aspettative. Da qui l'idea che il disincanto possa essere considerato una dimensione costitutiva del diventare assistente sociale, non insegnata esplicitamente, ma presente nei passaggi, nei vissuti e nelle narrazioni delle studentesse. A partire da queste ipotesi, ho orientato il lavoro successivo verso l'elaborazione di una teoria sostantiva del disincanto come percorso formativo implicito con valenza culturale e simbolica. Questo ha richiesto di identificarne le fasi, le dimensioni e le forme attraverso cui prende corpo lungo l'intero processo di socializzazione professionale.

4.1.1. Retrosцена analitico. Guardare indietro, insieme

Arrivata alla conclusione della raccolta dei dati, ho sentito il bisogno di creare uno spazio che permettesse di restituire alle studentesse il percorso compiuto insieme. Ho scelto un espediente semplice. Ho portato con me le foto scattate negli anni durante le attività con le carte "Parole per dire la professione". Le ho mostrate a ciascuna di loro, a fine intervista, ricordando che quella era l'immagine di sé costruita nel 2023, e ho chiesto cosa fosse cambiato da allora e di rispondere a bruciapelo, senza pensarci. Alcune si sono commosse ripensando al percorso fatto, altre hanno reagito con maggiore lucidità, altre ancora hanno usato l'ironia senza però rinunciare all'idea di aver mantenuto viva la motivazione. Per me è stato un passaggio di triangolazione interna molto prezioso, per due ragioni. La prima riguarda ciò che ho potuto osservare nelle studentesse. È emersa una consapevolezza più matura del proprio posto nella professione, un passaggio che le ha condotte da aspiranti assistenti sociali a soggetti che iniziano a percepirsi come professioniste e questo di per sé rappresenta un elemento di grande rilievo per una ricerca che indaga i processi di socializzazione professionale. La seconda ragione riguarda il piano analitico. In modo consapevole le studentesse hanno messo alla prova per l'ultima volta le mie prime elaborazioni teoriche, confermando che la direzione interpretativa verso cui il concetto di socializzazione al

disincanto stava evolvendo era ben ancorata alla loro esperienza e ne rendeva merito. Io sono grata a tutte loro per ciò che hanno reso possibile.

Queste narrazioni, insieme all'esercizio di triangolazione con le carte, hanno fornito il materiale più maturo per definire in modo integrato le categorie centrali e per riconoscere nel disincanto non solo un vissuto emotivo, ma un processo di socializzazione professionale.

In sintesi

Questo capitolo ha ricostruito il percorso attraverso cui i materiali empirici raccolti nel corso della ricerca sono stati progressivamente trasformati in categorie interpretative. L'analisi ha mostrato come il percorso formativo non si limiti a trasmettere conoscenze e competenze, ma contribuisca a definire il modo in cui le studentesse interpretano la professione, i suoi valori e i suoi limiti. Attraverso l'esperienza universitaria e il tirocinio, le rappresentazioni iniziali vengono progressivamente messe alla prova e riorganizzate. È proprio all'interno di questo lavoro di attribuzione di significato che prende forma il fenomeno del disincanto, non come semplice delusione individuale, ma come processo di socializzazione che accompagna la costruzione dell'identità professionale

4. La socializzazione al disincanto

1. Verso la socializzazione al disincanto

Questa ricerca era nata con l'obiettivo di esplorare in che modo il curriculum implicito incide sullo sviluppo dell'identità professionale degli studenti di servizio sociale durante la formazione universitaria. Il percorso di analisi ha mostrato che il curriculum implicito non agisce soltanto attraverso pratiche, messaggi o esperienze che attraversano il percorso formativo, ma contribuisce a definire le condizioni entro cui gli studenti costruiscono il proprio rapporto con la professione, ne interpretano i valori e immaginano il proprio futuro professionale.

All'interno di questo quadro è emersa una dinamica che la letteratura tende spesso a descrivere come un sentimento individuale e transitorio di disincanto o delusione, associato al momento in cui le rappresentazioni iniziali della professione entrano in tensione con ciò che gli studenti sperimentano concretamente nei contesti formativi e sul campo. I dati raccolti suggeriscono invece che il disincanto non rappresenti semplicemente uno stato emotivo, ma un vero e proprio meccanismo di socializzazione che contribuisce a ridefinire il rapporto degli studenti con la professione.

L'analisi ha mostrato che questo processo si sviluppa secondo una sequenza ricorrente di passaggi attraverso i quali le rappresentazioni iniziali della professione vengono progressivamente messe alla prova, riorganizzate e ridefinite. Pur assumendo configurazioni differenti nelle singole biografie, tale dinamica presenta una struttura sufficientemente stabile da consentirne una concettualizzazione teorica. È a partire da questa intuizione che prende forma il concetto di socializzazione al disincanto, proposto in questo capitolo come chiave interpretativa dei processi osservati. Gli esiti di questo processo dipendono dalle condizioni entro cui la rielaborazione dell'esperienza prende forma. Quando la socializzazione al disincanto si sviluppa in un ambiente

relazionale e formativo capace di sostenere l'esposizione alla complessità, può trasformarsi in un'esperienza generativa, favorendo la costruzione di una visione più matura e consapevole della professione. In contesti meno favorevoli, oppure in presenza di messaggi impliciti disfunzionali, lo stesso meccanismo può invece consolidarsi in forme di adattamento difensivo, cinismo o progressivo distacco dalla professione.

Riconoscere che la socializzazione al disincanto costituisce una componente ordinaria del diventare assistente sociale ha importanti implicazioni sul piano formativo. Significa riconoscere che una parte rilevante dell'apprendimento professionale si sviluppa al di fuori degli spazi formali dell'insegnamento e prende forma attraverso regole implicite, aspettative non dichiarate, pratiche di riconoscimento, contesti relazionali e atmosfere istituzionali.

Comprendere questi processi significa quindi interrogarsi non soltanto su ciò che viene insegnato, ma anche sulle condizioni che rendono possibile, ostacolano o orientano la costruzione dell'identità professionale.

2. Le categorie centrali e la socializzazione al disincanto

Giunta alle fasi finali del percorso analitico, è apparso sempre più evidente che lo scarto tra le rappresentazioni iniziali della professione e le esperienze vissute nei contesti formativi non costituiva un elemento marginale del percorso universitario, ma un nodo interpretativo capace di orientare l'intero processo di costruzione dell'identità professionale. Le categorie emerse dai dati hanno consentito di ricostruire la logica attraverso cui le studentesse attribuivano significato alle proprie esperienze e riorganizzavano il rapporto con la professione nel corso del tempo.

In questa prospettiva, la socializzazione al disincanto non appare come un evento puntuale o una semplice reazione emotiva, ma come un processo ricorrente attraverso cui ideali, aspettative e immagini della professione vengono progressivamente messi alla prova e ridefiniti. La tabella 1 presenta le tre categorie centrali e le relative proprietà che hanno costituito l'ossatura interpretativa del modello teorico. Nei passaggi successivi dell'analisi tali categorie si sono configurate come le principali dimensioni attraverso cui comprendere il processo di socializzazione al disincanto.

Tab. 1 - Categorie centrali e relative proprietà

<i>Categoria emergente</i>	<i>Proprietà</i>
Incontro con il reale	Identità professionale ancora instabile, accompagnata da dubbi di competenza e bisogno di riconoscimento Interiorizzazione dei primi modelli professionali osservati, anche quando incoerenti o ambivalenti Adattamento progressivo alle regole implicite del contesto Scoperta discrepanza tempi educativi/tempi organizzativi Confronto con ruoli e poteri già strutturati che limitano la discrezionalità Esposizione a pratiche istituzionali che plasmano il modo di agire prima del tirocinio Ricerca di una collocazione nelle dinamiche di gruppo, spesso più basata sulla convivenza che sulla collaborazione Apprendimento tacito attraverso i comportamenti dei docenti, considerati interpreti della professione Sperimentazione della supervisione come spazio instabile tra guida, controllo e improvvisazione Esperienza precoce dello scarto fra teoria idealizzata e contesto reale di formazione
Turbolenza di ideali (crisi dell'ideale)	Consapevolezza che i valori studiati non trovano sempre riscontro nelle pratiche quotidiane Riconoscimento di modelli professionali negativi che mettono in crisi il proprio ideale Conflitto tra linguaggio della teoria e linguaggio operativo dei servizi Emergere di dubbi identitari su chi si vuole diventare Tensione emotiva generata da situazioni percepite come ingiuste o incoerenti Sospensione dei propri riferimenti etici nell'attesa di capire come orientarsi Revisione della propria idea di aiuto alla luce dei vincoli organizzativi Consapevolezza crescente delle condizioni di servizio e del loro impatto sul lavoro Messa alla prova del proprio senso di giustizia e della propria sensibilità relazionale Rinegoziazione delle priorità professionali, con conseguente ridefinizione del significato del lavoro
Bivio fra resilienza trasformativa e adattamento	Capacità di rileggere criticamente l'esperienza, trasformando il disagio in apprendimento Sviluppo di una consapevolezza più realistica dei vincoli e dei margini di azione Ridurre progressivamente le proprie aspettative professionali Riconfigurazione dell'immagine iniziale della professione in modo più maturo

Accumulare sovraccarico emotivo mai elaborato, trasformandolo in rassegnazione
Costruzione graduale di un senso di responsabilità che integra emozioni, metodo e contesto
Possibilità di adattamento difensivo che porta a tacere il disagio e conformarsi al «si fa così»
Sviluppo di competenze di lettura del contesto e distinzione dei livelli decisionali
Ricollocazione del proprio ruolo dentro la comunità formativa in modo più consapevole
«Sapere di non sapere» e comprendere l'importanza dell'apprendimento continuo

Queste categorie rappresentano tre dimensioni con cui le studentesse interpretano il curriculum formativo, indipendentemente dalla sequenza temporale. Possono manifestarsi in qualsiasi momento, con diversa intensità e in vari contesti. I primi segnali tra l'immaginario professionale e l'esperienza concreta risultano osservabili già all'interno delle attività d'aula, nelle norme non scritte che regolano la vita universitaria e nei messaggi informali che si diffondono tra docenti e studenti. Nel tirocinio questa dinamica si accentua, perché la spinta verso efficienza e produttività dei contesti operativi porta gli studenti ad abbandonare concezioni idealizzate della professione, adattandosi progressivamente ai criteri di razionalità richiesti dal contesto stesso. Questa tensione genera una turbolenza che conduce a continue riconfigurazioni dell'identità professionale, modellate dall'intreccio tra caratteristiche personali e dinamiche, sia esplicite sia implicite, dei diversi ambienti formativi.

Per rappresentare questa complessità senza ridurla a una sequenza rigida ho scelto un ulteriore livello di analisi che integra le categorie individuate. Il mio intento non era attribuire una successione causale tra le fasi, ma esplorare come si richiamano, si sovrappongono e si ridefiniscono reciprocamente nel corso dell'esperienza formativa. Seguendo questo approccio, mi sono ispirata al concetto di *storyline* presente nella letteratura, che consente di collegare processo, condizioni e significati all'interno di una narrazione teorica coerente e basata sui dati (Birks *et al.*, 2009; Charmaz, 2012). Attraverso questa prospettiva, le tre categorie vengono interpretate come tappe di uno stesso processo di socializzazione, la cui forma dipende dall'interazione tra contesto istituzionale, relazioni formative, dinamiche tra pari e modalità di apprendimento (King *et al.*, 2025). Ho ricostruito le tre categorie centrali inserendole in un percorso interpretativo unico, per evidenziare come si manifestano in modi diversi secondo le dimensioni di alcuni temi ricorrenti nelle narrazioni delle studentesse, mostrando che ognuna assume aspetti specifici in funzione dei contesti e delle dinamiche attivate. Quando queste dinamiche risultano incoerenti con le aspettative, mancano di riconoscimento o non

sono rielaborate in modo riflessivo, possono cristallizzarsi nel tempo, generando tensioni latenti o strategie difensive di adattamento (Ghares *et al.*, 2021). Al contrario, se trovano spazio in contesti riflessivi condivisi, come la supervisione o il confronto tra pari, possono favorire una transizione verso un’identità professionale più consapevole e matura.

Tab. 2 - La storyline della socializzazione al disincanto nelle sue dimensioni ricorsive

Dimensioni	Contesto istituzionale della formazione	Relazioni di accompagnamento formativo	Dinamiche del gruppo dei pari	Sapere teorico e pratiche di Apprendimento
L'incontro con il reale	Nel contesto universitario le regole implicite introducono le prime discrepanze tra aspettative e realtà. Nel tirocinio le procedure appaiono più vincolanti e l'organizzazione più rigida. Questo può indurre la percezione che la conformità silenziosa sia più sicura dell'espressione di dubbi, favorendo strategie di cautela o adattamento discreto	Docenti e tutor offrono indicazioni che possono risultare non sempre coerenti, mentre la supervisione in tirocinio può essere percepita come distante oppure come primo riferimento sicuro. In questo quadro può emergere l'idea che il bisogno di essere guidati sia difficile da dichiarare apertamente, contribuendo a forme di auto-protezione emotiva	Il gruppo dei pari può offrire sostegno informale ma anche mostrarsi frammentato. I gruppi di riflessività funzionano in modo ambivalente, tra confronto e pressione implicita. Questo può generare la percezione che la vulnerabilità sia accolta solo entro confini non esplicitati, orientando verso una gestione prudente delle proprie emozioni	La teoria inizialmente appare centrale, ma perde peso quando si scontra con le pratiche dei servizi. Ciò può essere interpretato come segnale che ciò che si apprende sul campo vale più dei contenuti accademici, alimentando un crescente affidamento all'esperienza diretta
Turbolenza di ideali	L'università mostra limiti strutturali e incoerenze tra ciò che dichiara e ciò che offre. Nei servizi le contraddizioni organizzative appaiono inevitabili. Questo può indurre la percezione che la realtà sia distante dai valori proclamati, generando	I docenti possono sostenere un confronto critico oppure minimizzare la delusione; la supervisione diventa decisiva nel trasformare o irrigidire la crisi. In questo scenario può emergere l'idea che la gestione della crisi	Il gruppo può diventare spazio di riflessione autentica oppure amplificare frustrazione e conformismo. Questo può essere interpretato come rischio di giudizio legato alla fragilità, orientando verso	La teoria viene rivisitata: talvolta diventa strumento interpretativo, altre volte appare lontana e ripetitiva. Le incoerenze tra teoria e pratica possono essere vissute come inevitabili, riducendo il valore attribuito ai saperi accademici

	disillusione e tensione etica	ricada sullo studente, alimentando sentimenti di inadeguatezza o ritiro	la selezione attenta di ciò che si condivide
Bivio fra resilienza riflessiva o disimpegno	L'università può offrire spazi di ricomposizione oppure confermare la distanza tra ideale e reale. Nei servizi l'organizzazione può risultare fertile o sterile. Questo può alimentare la percezione che la professione sia trasformativa solo in contesti che la sostengono, generando fiducia oppure sfiducia istituzionale	Docenti e supervisori possono riattivare il senso della professione e sostenere una lettura complessa dell'esperienza, oppure contribuire al cinesmo quando non riconoscono le tensioni vissute. Questo può indurre l'idea che la possibilità di cambiare le cose dipenda dalla qualità delle relazioni significative	Il gruppo dei pari può rigenerare motivazione e appartenenza oppure diventare una <i>echo chamber</i> (cassa di risonanza) di narrazioni fataliste. Ciò può favorire la percezione che la comunità di pratica sia più una promessa che una realtà, orientando verso resilienza o ritiro
			La teoria può offrire strumenti di riorientamento oppure sembrare irrilevante di fronte alla pressione della prassi. Questo può sostenere la sensazione che il sapere teorico legittimi l'identità solo se riconosciuto come utile, perdendo valore quando appare distante

2.1. *L'incontro con il reale*

L'incontro con il reale, così come prende forma nelle narrazioni delle studentesse, si rivela un processo complesso che coinvolge simultaneamente esperienza concreta e interiorizzazione simbolica. Da un lato, il tirocinio è considerato per antonomasia l'incontro con il reale della professione e con la partecipazione legittimata alla pratica quotidiana (Lave & Wenger, 2006). Le istruzioni al sosia relative al primo e al secondo tirocinio non mostrano significative differenze sul come esso avviene. Di norma, all'inizio le studentesse si sperimentano nelle attività da una posizione marginale, in cui non assumono ancora responsabilità piene, ma sono ammesse a osservare e a stare nei contesti professionali. La loro partecipazione si traduce nello svolgimento di compiti semplici, spesso poco visibili, che consentono un avvicinamento progressivo alle pratiche centrali della professione. Attraverso questa esperienza imparano cosa vuol dire stare nel ruolo:

...portati il pranzo... c'è anche il microonde... vabbè' anche se il primo mese, probabilmente, mangerai in piedi, perché nessuno si accorgerà che ci sei. Ma nei mesi successivi, il tuo posto lo troverai. Penso che all'inizio dovessi un po' capire dov'eri.

Era una questione nostra... [parla al sosia]. Dovevi imparare a ritagliarti un po' il tuo posto, in un luogo dove ci sono tante personalità. Dove tu non hai... sì, hai un ruolo preciso, ma non hai nessun potere. È chiaro che ambientarsi in un nuovo ruolo non è facile... (Prime istruzioni al sosia, Studentessa 8).

Dall'altro, la presenza di docenti e supervisori offre la cornice simbolica in cui avviene l'incontro con il reale. In questa fase la relazione educativa acquista un significato decisivo perché non svolge solo una funzione di accompagnamento, ma diventa lo spazio in cui lo sguardo degli studenti entra in contatto con forme simboliche di apprendimento che non passano attraverso spiegazioni esplicite, ma prendono forma nei gesti, nelle scelte, nei modi di comunicare o negli stili di collaborazione che rendono percepibili aspetti profondi della cultura professionale. Si tratta di un apprendimento osservativo che permette allo studente di cogliere ciò che la professione considera rilevante, ciò che richiede cautela e ciò che può essere trascurato. La letteratura ha richiamato da tempo l'attenzione sul ruolo cruciale di questo tipo di apprendimento che, tuttavia, rimane ancora poco tematizzato all'interno dei curricula formativi (Barretti, 2004b; Cleak & Smith, 2012; Gutierrez & Anupmama, 2021; Litvack *et al.*, 2010). A livello di studente, infatti, le aspettative, gli atteggiamenti, la volontà di apprendere e l'umiltà sono stati identificati come caratteristiche chiave che influenzano la propria esperienza di apprendimento (Clary *et al.*, 2022; Danowski, 2012; Kamali *et al.*, 2017) mentre ciò che contribuisce a rendere questa esperienza significativa, incluse le relazioni con docenti e supervisori, oltre che l'ambiente organizzativo, riceve ancora poca attenzione (Litvack *et al.*, 2010). Ciò dipende da svariate ragioni. Nella maggior parte dei contributi, infatti, il ruolo formativo di insegnanti e supervisori di tirocinio viene richiamato in modo implicito o laterale. È dato per scontato come parte naturale del tirocinio o della relazione educativa, ma raramente viene assunto come oggetto esplicito di progettazione, valutazione o riflessione pedagogica. Nei curricula formativi prevale ancora l'attenzione su ciò che è formalizzabile in obiettivi, competenze e contenuti dichiarabili, mentre l'apprendimento osservativo agisce in una zona meno visibile, fatta di gesti, silenzi, priorità pratiche, stili relazionali e criteri di rilevanza che non vengono nominati. Una seconda ragione riguarda il livello di analisi privilegiato dalla letteratura. Molti studi si concentrano sulle disposizioni individuali dello studente, come motivazione, atteggiamento, apertura all'apprendimento o umiltà, trattandole come variabili chiave per spiegare l'esito dell'esperienza formativa. In questo modo l'attenzione si sposta sul soggetto che apprende, mentre restano in ombra le condizioni relazionali e organizzative che rendono possibile o meno un apprendimento significativo (Bogo, 2015). Infine, ciò che accade nelle interazioni quotidiane con docenti, supervisori e contesti istituzionali viene spesso

considerato difficile da concettualizzare e da tradurre in indicazioni operative (Hafferty, 1998).

Dal materiale empirico questa mancanza si riflette nel modo in cui le studentesse parlano delle relazioni formative. Nei loro racconti l'apprendimento osservativo è riconosciuto come decisivo, ma viene descritto in modo frammentario, spesso attraverso episodi isolati, sensazioni o impressioni difficili da nominare. Le studentesse faticano a ricondurre ciò che hanno appreso a indicazioni esplicite ricevute da docenti o supervisori e tendono piuttosto a raccontare ciò che hanno capito guardando come si lavora, come ci si relaziona agli utenti, come si gestiscono i tempi o le priorità.

Questa difficoltà di "nominazione" segnala che ciò che viene appreso non è stato reso oggetto di parola nello spazio formativo. Le studentesse mostrano di aver interiorizzato criteri di rilevanza e di cautela professionale, ma senza disporre di un linguaggio condiviso per interpretarli o discuterli criticamente. Nei racconti, l'assenza di spiegazioni esplicite viene spesso compensata da un'attenta osservazione dei comportamenti altrui, che diventa la principale bussola per orientarsi nel contesto. In questo senso, la scarsa tematizzazione si manifesta anche come spostamento di responsabilità interpretativa sullo studente. Le studentesse raccontano di dover «capire da sole» che cosa sia appropriato fare o dire, quali pratiche siano valorizzate e quali invece sconsigliate.

L'apprendimento osservativo assume così una funzione centrale, ma resta privo di una cornice riflessiva che ne accompagni l'elaborazione.

Questa mancanza non riguarda solo i contesti di tirocinio, ma si intreccia con il modo in cui la formazione universitaria viene vissuta in questa fase. Nei racconti delle studentesse, infatti, l'università fatica a svolgere una funzione di mediazione tra esperienza e sapere, lasciandole senza un luogo riconoscibile in cui ciò che viene osservato nei servizi possa essere interrogato, discusso e riletto alla luce dei riferimenti teorici. Di conseguenza, l'incontro con il reale non trova un ancoraggio simbolico nello spazio accademico. Alcune studentesse descrivono un senso di solitudine cognitiva ed emotiva, come se l'immagine della professione costruita attraverso lo studio non trovasse conferma né nei contesti di tirocinio né nell'università stessa. Il dubbio che si affaccia non riguarda soltanto la distanza tra teoria e pratica, ma investe la legittimità delle proprie aspettative e della propria comprensione del lavoro sociale, producendo una messa in discussione che resta spesso individuale e non condivisa.

...l'università per te sarà dura da questo punto di vista. Ti sentirai sola, come se ti fossi inventato un'immagine del lavoro che nessun altro condivide e ti chiederai: sono io che ho letto tutto male? Ma non riceverai risposta... (Seconde istruzioni al sosia, Studentessa 2).

Questo scarto viene ricondotto al divario percepito tra i contenuti teorici appresi nel percorso universitario e le prassi operative osservate nei contesti di tirocinio, spesso orientate alla gestione, all'efficienza e alla risposta immediata più che alla riflessione critica. In assenza di un lavoro esplicito di raccordo, il sapere teorico rischia di essere vissuto come astratto e difficilmente utilizzabile. Nei racconti questa distanza non viene tematizzata come una tensione strutturale della formazione, ma interiorizzata come una gerarchia implicita tra i saperi. Il messaggio che filtra è che ciò che conta davvero si apprende sul campo, mentre la teoria tende a essere percepita come marginale o decorativa:

...molti corsi ti sembreranno un po' decorativi. La teoria serve, ma in pratica molte cose imparerai a gestirle da te. In tirocinio imparerai a improvvisare, e non in senso negativo. Perché nella realtà, ti trovi davanti a situazioni nuove, dove è difficile trovare riferimenti teorici validi... (Sesta intervista, Studentessa 16).

Questa mancanza non ha solo effetti cognitivi o organizzativi, ma produce anche vere e proprie scosse emotive che attraversano l'esperienza formativa. Quando ciò che conta non viene nominato, spiegato o accompagnato, gli studenti sono chiamati a interpretare da soli segnali ambigui, aspettative implicite e confini non dichiarati. Nei racconti delle studentesse questo si traduce in vissuti emotivi intensi, che oscillano tra spaesamento, ansia e senso di esposizione. Le istruzioni al sosia sono particolarmente rivelatrici in questo senso. In molte narrazioni compare l'avvertimento di sentirsi invisibili, di non ricevere indicazioni chiare su compiti e margini di autonomia, di essere lasciate sole proprio nel momento in cui ci si aspettava un accompagnamento anche sul piano emotivo. La fatica non riguarda solo il fare, ma il dover reggere l'incertezza senza sapere se ciò che si sta facendo è adeguato, legittimo o apprezzato.

Ti aspettavi di essere seguita anche dal punto di vista emotivo... ma la tua supervisora non ti seguirà così tanto, e all'inizio ti lancerà allo sbaraglio... e sentirai di far fatica ad affrontare tutto da sola (Prime istruzioni al sosia, Studentessa 16).

Al contrario, quando la supervisione è descritta come accogliente e disponibile all'ascolto, il racconto emotivo cambia tono. L'errore diventa tollerabile, la difficoltà condivisibile, l'apprendimento meno carico di tensione. Questo contrasto rafforza l'idea che non sia la fragilità individuale a spiegare le reazioni emotive, ma la diversa configurazione delle relazioni formative:

...anche se non capisci subito, non c'è problema: condividi le tue difficoltà perché. la tua supervisore ti ascolterà e lo apprezzerà (Prime istruzioni al sosia, Studentessa 21).

Nei casi in cui la supervisione, invece, resta sullo sfondo o non viene tematizzata, il tirocinio appare come uno spazio da decifrare in autonomia. Qui le scosse emotive assumono forme più silenziose, ma non meno incisive. Incertezza, ansia da prestazione e senso di invisibilità diventano parte dell'esperienza ordinaria e vengono gestite attraverso strategie adattive differenziate, che vanno dall'iper-autonomia al silenzio difensivo, fino al conformismo o alla ricerca di supporti esterni, soprattutto tra chi deve conciliare il tirocinio con responsabilità lavorative o familiari (Hemy *et al.*, 2016).

In questa direzione si colloca anche l'esperienza dei gruppi di riflessività organizzati dall'università durante il periodo di tirocinio. Questi spazi, obbligatori e strutturati su base settimanale, coinvolgono piccoli gruppi di studenti seguiti da un tutor universitario con l'obiettivo dichiarato di facilitare la rielaborazione critica delle esperienze vissute nei servizi. La letteratura riconosce ampiamente il valore del supporto tra pari nel sostenere l'elaborazione emotiva, favorire una partecipazione più consapevole e normalizzare l'incertezza che accompagna le prime esperienze professionali (Hemy *et al.*, 2016; Loumpa, 2012; Topping *et al.*, 1998).

Anche quando una cornice riflessiva esiste formalmente, la sua efficacia non è scontata. I gruppi di riflessività rappresentano, in questo senso, un banco di prova particolarmente significativo. La loro presenza segnala che l'università riconosce le difficoltà legate all'incontro con il reale e tenta di rispondervi attraverso dispositivi strutturati di rielaborazione dell'esperienza. Tuttavia, i racconti delle studentesse mostrano che l'esistenza di uno spazio formale non garantisce automaticamente che esso venga vissuto come sostegno o come risorsa. I gruppi di riflessività vengono talvolta descritti più come un obbligo formativo che come una risorsa, segnalando una distanza tra le aspettative iniziali e l'esperienza effettivamente vissuta.

Ti può ricaricare, ma può anche buttarti giù. Per te l'esperienza del gruppo sarà più un dovere, un obbligo. Pensavi che fosse qualcosa di potenzialmente utile, ma nella pratica ti sei trovata a viverla più come qualcosa che dovevi fare... (Prime istruzioni al sosia, Studentessa 14)

In questi casi, il gruppo è percepito come uno spazio formalizzato che sollecita la riflessione, ma che non sempre riesce a contenere i vissuti emotivi che emergono. In altri casi le studentesse associano la partecipazione a sentimenti di ansia, insicurezza e confusione, fino a descrivere il gruppo come intrusivo, soprattutto quando la richiesta di analisi continua delle proprie emozioni viene vissuta come eccessiva rispetto al bisogno immediato di essere ascoltate e riconosciute:

...alla fine, il gruppo di riflessività sembrava quasi violento, perché ti chiedeva continuamente «perché ti senti così». Invece tu pensi che a volte basterebbe semplicemente poter dire: «Mi sento così, volevo dirvelo» senza dover analizzare tutto. A volte vuoi solo lamentarti, e non c'è niente di male in questo (Seconde istruzioni al sosia, Studentessa 5).

È in queste condizioni, segnate da una tensione persistente tra aspettative e possibilità concrete di azione, che prende forma l'incontro con il reale. Non come un evento puntuale né come una fase rigidamente delimitata, ma come uno snodo formativo denso, attraversato da ambivalenze e scosse emotive, in cui gli studenti iniziano a rinegoziare il senso di ciò che stanno apprendendo e del ruolo che sono chiamati a occupare. Questo spazio di precarietà non produce esiti univoci, ma apre il percorso a sviluppi differenti che dipendono dalle risorse relazionali disponibili e dalle possibilità di elaborazione offerte dai contesti formativi.

2.2. La turbolenza di ideali

Pensavi che in tirocinio avresti imparato ad aiutare le persone, ma sei diventata pure tu una burocrate (Seconde istruzioni al sosia, Studentessa 13).

Questa frase, confidata da una studentessa al proprio sosia, restituisce con particolare immediatezza la turbolenza degli ideali, perché contiene già in forma condensata lo scarto tra immaginario professionale e realtà praticata. Non si tratta soltanto di una battuta efficace, ma di una micronarrazione che mette in tensione senso, ruolo e aspettative. In poche parole, la studentessa condensa la motivazione iniziale all'aiuto come elemento fondativo, l'impatto con una pratica fortemente burocratizzata che ridefinisce il significato del lavoro e il coinvolgimento identitario racchiuso nell'espressione «sei diventata pure tu», che segnala uno spostamento nel modo di percepirsi come futura professionista. Il punto è come questo lavoro di riorganizzazione del sé professionale si attiva lungo il percorso. Dalle narrazioni delle studentesse è emerso che questo passaggio può essere molto doloroso in termini di delusione e rassegnazione:

non ti aspettavi di spaccare il mondo, ma certo, i tirocini ti hanno confermato che è difficile... (Sesta intervista, Studentessa 16).

ma per tutte la crisi segna un punto di non ritorno, un passaggio in cui si costruiscono nuovi significati, alcune imparano a tollerare il limite, altre a metterlo in discussione:

...prenderai consapevolezza di cosa vuol dire aiutare e che il professionista non è un supereroe (Seconde istruzioni al sosia, Studentessa 1).

La turbolenza non indica quindi un momento circoscritto né un semplice calo dell'entusiasmo iniziale, ma un processo pervasivo e formativo che prende forma in larga misura attraverso il curriculum implicito e l'azione dei *gatekeepers* nell'incontro con il reale e attraverso cui le studentesse sono chiamate a ridefinire il senso dell'aiuto, i confini del proprio ruolo e le aspettative nei confronti della professione. Su questa dinamica si fonda la costruzione dell'idea di socializzazione al disincanto come riformulazione critica dei modelli classici di socializzazione professionale.

La letteratura ha da tempo messo in evidenza come i percorsi formativi nelle professioni di aiuto non seguano uno sviluppo lineare. Cohen (1981) ha descritto la socializzazione professionale come un processo che attraversa fasi di dipendenza, conflitto e successiva ricomposizione. Studi longitudinali sull'apprendimento degli studenti di servizio sociale hanno mostrato che la formazione procede attraverso momenti di caduta soggettiva e di messa in discussione, piuttosto che attraverso un'accumulazione progressiva di competenze (Barretti, 2004b; Heraud, 1981). Un esempio rilevante è rappresentato dalla ricerca condotta a Hong Kong, che descrive una sequenza ricorrente composta da un iniziale periodo di entusiasmo, una fase di confusione nel primo anno e una successiva disillusione legata all'esperienza di tirocinio (Lam *et al.*, 2018). Gli autori sottolineano come l'ingresso nei contesti reali esponga gli studenti a tensioni inattese, tra cui il divario tra i valori appresi in aula e le pratiche osservate nei servizi, i feedback critici dei supervisori, l'esperienza di incompetenza e la difficoltà di tradurre conoscenze astratte in interventi concreti. Questa frattura si accompagna spesso a un calo dell'autoefficacia, della percezione delle proprie competenze e della fiducia nelle capacità professionali. In una fase successiva, dopo un tempo di distanza e rielaborazione, l'esperienza tende a ricomporsi e molti studenti raccontano una forma di integrazione più matura tra teoria e pratica.

Questa traiettoria è utile per comprendere che la rottura tra attese e realtà non rappresenta un incidente del percorso formativo, ma una sua componente strutturale. Tuttavia, nella letteratura questo passaggio viene spesso trattato in modo parziale. La disillusione appare come una parentesi prevalentemente psicologica, destinata a essere superata quasi naturalmente, senza interrogarsi sulle condizioni che la producono, sui significati che assume per l'identità professionale e sui diversi esiti possibili. In questo lavoro, al contrario, la rottura viene concettualizzata come un processo di socializzazione al disincanto. Lo scarto fra ideali e realtà non coincide più soltanto con un calo soggettivo di fiducia, ma rappresenta un passaggio critico attraverso cui le

studentesse rinegoziano valori, aspettative e immagini della professione all'interno di un sistema formativo attraversato da logiche organizzative, pressioni valutative e dinamiche implicite.

All'interno di questa turbolenza, le relazioni di accompagnamento continuano a giocare un ruolo centrale nel trasformare le emozioni negative in consapevolezza, sostenendo lo studente in una rielaborazione critica e più matura del proprio ruolo professionale (Awaya *et al.*, 2003). Quando questo accompagnamento è presente, la crisi può diventare un'occasione di apprendimento significativo. Una studentessa racconta che, nonostante un'iniziale mancanza di attenzione da parte del supervisore nel rendere espliciti alcuni apprendimenti, proprio attraverso una crisi e uno «sfogo totale» è riuscita a riconoscere l'utilità di aspetti dell'esperienza che inizialmente la facevano arrabbiare. In assenza di ascolto e supporto, al contrario, la crisi tende a irrigidirsi e a tradursi in cinismo o distacco emotivo, restituendo l'ambivalenza emotiva tipica di questa fase:

...non vedevi l'ora di iniziare il tirocinio, e poi non vedevi l'ora che finisse (Prime istruzioni al sosia, Studentessa 11).

Anche l'aula assume, all'interno di questa turbolenza di ideali, una funzione ambivalente. Può diventare un contenitore di elaborazione critica dell'esperienza, ma anche una cassa di risonanza del disincanto, a seconda di come viene vissuta e utilizzata dagli studenti. In questo spazio, una parte consistente delle studentesse riconosce che il divario iniziale tra teoria e pratica, che nell'incontro con il reale aveva assunto la forma di una frattura problematica, può essere progressivamente rimesso in discussione attraverso il confronto con la prassi. Come racconta una studentessa, ciò che inizialmente sembrava distante e poco utile diventa col tempo uno strumento per dare senso a ciò che accade nei servizi e per non restarne schiacciati (Studentessa 24). In questo senso, lo studio smette di rappresentare un sapere astratto e si configura come una risorsa interpretativa, capace di contrastare il rischio di adattamento passivo.

I concetti teorici vengono così riconosciuti come strumenti cognitivi utili per comprendere la realtà vissuta, più che come prescrizioni da applicare. Questo passaggio può essere letto come una forma di antidoto al disincanto inteso come chiusura o irrigidimento, perché consente di mantenere aperta una postura riflessiva nei confronti dell'esperienza professionale. Da qui prende forma anche un primo riconoscimento del valore della formazione continua, non come adempimento formale, ma come spazio necessario di rielaborazione e di rinnovamento del senso del proprio agire. Questo processo si traduce in una forma di apprendimento autentico e situato che con-

sente agli studenti di transitare verso l'identità professionale dotati di realismo critico (Houston, 2001; O'Leary *et al.*, 2013), ovvero la capacità di non cedere al cinismo, pur restando lucidamente consapevoli della realtà (Archer, 2003).

Allo stesso modo dell'aula, il gruppo dei pari rappresenta una risorsa potenziale, la cui capacità di sostenere lo sviluppo di un'identità professionale autentica dipende dalla possibilità di promuovere confronto, riflessione e sostegno reciproco, piuttosto che limitarsi a normalizzare il malessere condiviso (Eteläpelto *et al.*, 2013; Sfard & Prusak, 2005). L'istruzione al sosia di una studentessa mostra con particolare chiarezza questa funzione del gruppo come spazio di rielaborazione. Attraverso il confronto con le storie degli altri e con la propria esperienza, il dubbio iniziale lascia gradualmente spazio alla consapevolezza di non essere soli e all'apprendimento di una responsabilità professionale che non si fonda sull'idea di salvare individualmente, ma sulla dimensione collettiva dell'agire.

All'inizio avrai una visione un po' idealizzata della professione. Poi, ascoltando le storie delle altre (in gruppo) e vivendo le tue esperienze, comincerai a farti delle domande del tipo: 'Ma chi me lo fa fare?'. Ma è normale, ti capiterà di metterti in discussione. Altre volte ti chiederai se sarai davvero all'altezza... ti sembrerà di essere sola, ma poi capirai che non lo sei davvero. Ti accorgerai che ci sono reti di supporto, e questo ti aiuterà ad andare avanti. Imparerai che non puoi salvare da sola una persona, ma insieme agli altri sì. E questa sarà per te una grande lezione di responsabilità... (Seconde istruzioni al sosia, Studentessa 9).

2.3. Il bivio tra resilienza riflessiva e disimpegno

Quando uno studente entra in crisi di fronte al divario tra ciò che si aspettava dalla professione e ciò che sperimenta nei diversi contesti formativi, si apre una fase critica del processo di socializzazione. In questo passaggio la crisi assume la forma di un bivio, perché interrompe la linearità del percorso e rende necessario riorientare il significato dell'esperienza formativa e del ruolo professionale. Questo bivio non coincide con una scelta esplicita o immediata, ma con l'apertura di uno spazio in cui diventano possibili traiettorie differenti.

La letteratura sui processi educativi ha spesso descritto momenti analoghi come snodi decisivi dell'apprendimento. Quando il disincanto raggiunge un'intensità tale da mettere in discussione convinzioni, aspettative e motivazioni può configurarsi ciò che Mezirow (2016) definisce un *disorienting dilemma* (dilemma disorientante). Si tratta di una crisi che costringe l'individuo a confrontarsi con la non tenuta dei propri schemi interpretativi e ad avviare una rielaborazione critica delle credenze preesistenti. Nel modello di

Mezirow (*op. cit.*), questo dilemma rappresenta il primo momento di una sequenza più ampia di apprendimento trasformativo che comprende l'esame critico delle proprie assunzioni, il dialogo riflessivo con altri e una progressiva riorganizzazione del significato attribuito all'esperienza. Nel caso degli studenti di servizio sociale, il disincanto può essere letto come la condizione attraverso cui questo dilemma prende forma, perché li pone di fronte alla crisi dell'immaginario idealizzato e alla necessità di confrontarsi con una realtà più complessa e contraddittoria. In questa prospettiva, il passaggio critico non coincide con la crisi in sé, ma con il modo in cui essa viene attraversata e rielaborata nel tempo, all'interno o meno di relazioni educative capaci di sostenerne la dimensione riflessiva. Quando questo dilemma viene accolto all'interno di relazioni educative sicure e supportanti, come una supervisione attenta, una *tutorship* vigile o un gruppo dei pari capace di riconoscere la vulnerabilità, può attivarsi un processo di apprendimento trasformativo. In questi casi lo studente rivede criticamente il proprio modo di pensare, rinegozia le aspettative e sviluppa una comprensione più matura e complessa della professione:

...all'inizio tutto sembrava nuovo e stimolante, poi sono emerse le difficoltà burocratiche... però il supervisore mi ha motivato a pensarmi come assistente sociale... e riconoscere che alcune pratiche non rispecchiavano la mia idea e per questo mi ha incoraggiata ad adottare approcci differenti... (Sesta intervista, Studentessa 4).

Per altre invece, la crisi si cristallizza.

Nessuno ti chiede come stai... devi cavartela, perché è così che funziona (Sesta intervista, Studentessa 2).

Tra queste due traiettorie si colloca una terza modalità più silenziosa di risposta, caratterizzata da una forma di resistenza discreta. In questi casi gli ideali originari non vengono abbandonati, ma protetti e dissimulati per poter restare nel contesto formativo. L'istruzione che una studentessa rivolge alla propria sosia, in vista della stesura della relazione sul codice deontologico (uno dei compiti assegnatele durante una sessione di supervisione), restituisce in modo particolarmente chiaro questa dinamica:

...quando arriverà il momento di scrivere la relazione sul codice deontologico scegli un taglio teorico, non troppo personale. Sarai tentata di metterci dentro le tue riflessioni più autentiche, ma succederà che verranno fraintese. Così scriverai delle cose che ti stanno a cuore, ma lo farai in modo tecnico, così da non essere ripresa per eccesso di idealismo. Ma in quelle cose ci sarai comunque tu, con i tuoi ideali che non puoi rinnegare... (Seconde istruzioni al sosia, Studentessa 11).

Queste parole rendono visibile la tensione tra autenticità e conformità, tra espressione personale e adeguamento normativo. Il contenuto valoriale resta vivo, ma viene filtrato e tradotto in un linguaggio legittimo per poter circolare nel contesto formativo senza generare sanzioni esplicite. In questo passaggio cambia anche il modo in cui il contesto viene percepito, che non scompare né compare *ex novo*, ma si rende visibile in modo più diretto, senza essere mediato esclusivamente dallo sguardo del supervisore o dalle cornici istituzionali. Le studentesse, sentendosi progressivamente più competenti, iniziano a distinguere ciò che appartiene al funzionamento del contesto da ciò che riguarda la legittimazione del proprio modo di stare nel ruolo. È anche per questo che, per buona parte di loro, l'incontro diretto con contesti operativi differenti si rivela determinante per una rielaborazione più matura e articolata dell'identità professionale. In particolare, l'alternanza tra le sedi di tirocinio del secondo e del terzo anno, caratteristica peculiare del percorso triennale dell'Università degli Studi di Trento, si configura come un ponte critico che consente di mettere in relazione gli ideali iniziali con l'esperienza situata e con una visione futura della professione. Il passaggio tra contesti diversi permette alle studentesse di confrontarsi con differenti articolazioni del lavoro sociale, superando visioni monocentriche e ampliando progressivamente le competenze acquisite sul campo. In queste circostanze le studentesse hanno rafforzato il proprio senso di efficacia personale, nel senso indicato da Bandura (2018), rielaborando la frustrazione iniziale non come segnale di fallimento, ma come stimolo al cambiamento e alla ricerca di modalità alternative di intervento. Questa capacità di integrare spirito critico e impegno si avvicina a ciò che viene definita *resistenza etica* (Banks, 2016; Weinberg and Banks, 2019), una forma di *agency* professionale che riconosce le difficoltà ma agisce comunque, individuando margini di autonomia all'interno delle restrizioni esistenti. In questa prospettiva, il disincanto non viene semplicemente superato, ma attraversato e incorporato nel percorso di costruzione dell'identità professionale.

Accanto a queste traiettorie, tuttavia, vi sono situazioni in cui la crisi non viene interiorizzata in modo generativo. Nelle esperienze più critiche, l'alternanza dei contesti formativi non riesce a sostenere una transizione positiva e si traduce in un percorso faticoso che porta alcune studentesse a mettere in discussione la scelta del corso di studi o a considerare l'ipotesi di abbandono. L'analisi dei dati mostra che questa difficoltà si accentua quando il sistema formativo viene percepito come poco responsivo ai bisogni degli studenti.

...Quando ho iniziato, venivo da giurisprudenza, e avevo scelto questo percorso perché mi sembrava un lavoro nobile, utile, interessante. E lo penso ancora, ma ho capito che non è un ambiente che mi rispecchia... faccio fatica a starci ... prima viene

la mia salute mentale, poi il lavoro. Nei tirocini mi sono annullata, non ho avuto supporto... e ho capito che così non posso andare avanti. Forse farò l'assistente sociale per qualche anno, ma poi farò altro... (Sesta intervista, Studentessa 11).

In queste narrazioni più critiche, in cui la crisi non trova sostegno all'interno del sistema formativo, emerge con particolare forza la percezione di un percorso affidato più alla resistenza individuale che a una progettualità educativa consapevole. I messaggi impliciti che circolano in questi contesti non influenzano solo la valutazione del tirocinio, ma contribuiscono a modellare l'immagine stessa della professione. Quando l'esperienza di apprendimento viene, cioè, rappresentata come imprevedibile o affidata alla fortuna o all'arbitrio dei contesti, la relazione con le istituzioni viene interiorizzata sin dalla formazione come asimmetrica e opaca, più vicina alla logica dell'adattamento che a quella del confronto paritario. In questo senso può prendere forma una cultura tacita che normalizza la sfiducia istituzionale e prefigura una postura professionale subordinata, in cui il riconoscimento non è dato per scontato. Questo processo chiama in causa anche la responsabilità dell'istituzione universitaria, non solo per ciò che dichiara formalmente, ma per i messaggi che veicola implicitamente attraverso l'organizzazione dei percorsi e delle relazioni formative.

A partire da questo bivio prendono forma le differenti configurazioni del disincanto, modalità di adattamento e rielaborazione che si sviluppano nel tempo.

3. Le forme del disincanto: quattro modalità di configurazioni identitarie

Sebbene questa ricerca si concentri sulle fasi della formazione universitaria, numerosi studi mostrano che le prime esperienze di frustrazione, disillusione o incoerenza tra ciò che gli studenti avevano immaginato come professione e ciò che hanno incontrato nella pratica possono avere effetti duraturi sullo sviluppo professionale se non vengono riconosciute e rielaborate. Nel campo della psicologia del lavoro e delle *helping professions* si osserva da tempo che la presenza di questi momenti critici siano correlati alla comparsa futura di atteggiamenti di cinismo organizzativo, distacco emotivo o veri e propri quadri di *burnout* (Fernet *et al.*, 2012; Leiter & Maslach, 2016; Schaufeli & Bakker, 2004). Queste evidenze suggeriscono che ciò che avviene nei primi contatti con la professione non è affatto neutrale. L'analisi del materiale empirico raccolto in questa ricerca mostra, tuttavia, che la ricorrenza di forme simili di disincanto vissute dalle studentesse in questo

scarto fra ideale e reale possa essere interpretata al di là della mera reazione emotiva individuale, come un passaggio critico e strutturale che accomuna il diventare assistenti sociali. Le narrazioni raccolte hanno messo in evidenza che, pur attraversando dinamiche ricorrenti, le studentesse attribuiscono significati differenti a tali esperienze e riorganizzano in modi diversi il proprio rapporto con la professione. Da questa variabilità interpretativa emergono quattro configurazioni del disincanto.

Queste configurazioni non rappresentano tipologie psicologiche di studentesse, né intendono ricondurre le diverse modalità di risposta a tratti individuali di personalità. Esse costituiscono, piuttosto, categorie interpretative costruite per comprendere come il processo di socializzazione professionale possa assumere forme differenti a seconda del modo in cui il curriculum implicito viene interpretato e interiorizzato.

Per questa ragione, l'attenzione non è rivolta alle caratteristiche individuali delle studentesse, ma ai processi attraverso cui esse attribuiscono significato alle esperienze formative. Il disincanto prende forma nell'intreccio tra l'azione interpretativa delle studentesse e le dimensioni sociali e simboliche del contesto formativo. L'azione sociale, in linea con Weber (2014), si costruisce nell'intreccio tra scopi, valori, emozioni e abitudini. È per questo che, pur incontrando condizioni simili, le studentesse possono sviluppare forme di disincanto diverse. Allo stesso tempo questa attribuzione di significato non avviene in modo isolato o puramente individuale, ma è resa possibile entro un regime di conoscenza che orienta ciò che risulta pensabile, dicibile e legittimo nella formazione professionale (Bourdieu, 2005). In questo senso, il disincanto rende visibili le dimensioni implicite della formazione, legate sia alla *doxa* professionale, intesa come insieme di assunti dati per scontati su ciò che è considerato normale nei servizi e su ciò che definisce l'identità dell'assistente sociale, sia alle forme di conoscenza tacita, ovvero saperi non formalizzati che si apprendono attraverso l'osservazione, l'imitazione e la decodifica di segnali impliciti nelle pratiche quotidiane (Eraut, 2000; Polanyi, 1979). L'incrocio tra questi due assi interpretativi offre una chiave di lettura delle diverse configurazioni che il processo di socializzazione al disincanto può assumere, alcune più stabilizzanti e orientate all'adattamento, altre maggiormente capaci di generare processi di riflessione critica e trasformazione.

A partire da questa doppia cornice interpretativa vengono presentate le quattro configurazioni di disincanto elaborate dall'analisi. La tabella 3 ne sintetizza le configurazioni lungo due assi interpretativi. Il primo asse riguarda il regime di conoscenza entro cui l'esperienza formativa viene interpretata ed è reso visibile dal rapporto con la *doxa* professionale e con le forme di conoscenza tacita. Il secondo asse riguarda il modo in cui, nel tempo, le

studentesse attribuiscono significato allo scarto tra ideali e realtà e, attraverso questo lavoro di senso, riorganizzano il proprio percorso di socializzazione professionale.

3.1. Disincanto pratico-adattivo

Questa forma caratterizza spesso il passaggio dall'aula al tirocinio e si rende visibile quando le studentesse entrano per la prima volta in contatto con l'organizzazione materiale dei servizi e con i vincoli che regolano la pratica quotidiana. Le aspettative iniziali vengono rapidamente ricalibrate di fronte a procedure, tempi ristretti e vincoli istituzionali che non erano stati pienamente immaginati (Billett, 2001; Litvack *et al.*, 2010). Il disincanto assume qui la forma di un realismo operativo che consente di orientarsi nel quotidiano senza mettere ancora in discussione il quadro complessivo della professione.

...All'inizio mi sembrava che ci fosse poco spazio di autonomia anche perché la normativa in questo ambito è molto vasta... però tutto aveva delle regole e dei confini decisi dall'Ente... anche quando si poteva scegliere, come nei progetti... in realtà si sceglieva sempre tra soluzioni già date... penso fosse per tutelare il servizio e forse per contenere le risorse... e io cercavo di capire come muovermi dentro questi margini... (Prime istruzioni al sosia, Studentessa 7).

In questa configurazione la *doxa* professionale rimane sostanzialmente intatta. L'immagine dell'assistente sociale interiorizzata durante la formazione continua a fungere da riferimento implicito, anche quando viene ridimensionata dall'esperienza concreta. Allo stesso tempo la conoscenza tacita del servizio esercita un'influenza forte. Le studentesse apprendono osservando e adattandosi alle regole implicite dello stare nel ruolo, ma senza disporre ancora di strumenti per nominare o problematizzare ciò che accade. Il disincanto nasce quindi dall'impatto con una realtà più complessa del previsto, ma non si traduce ancora in una rielaborazione critica. In termini analitici, la dimensione soggettiva e quella sociale simbolica della socializzazione si rinforzano a vicenda. La studentessa si adatta perché questo adattamento è riconosciuto dal contesto e allo stesso tempo, il contesto diventa naturale proprio perché la studentessa lo interpreta così.

3.2. *Disincanto cognitivo-normativo*

In questa configurazione, la tensione tra ciò che viene trasmesso nei contesti formativi e ciò che viene osservato nei servizi si sposta prevalentemente sul piano etico e cognitivo. Le incongruenze tra i principi studiati in aula e le pratiche sperimentate nel tirocinio generano dubbi, interrogativi morali e riflessioni critiche sul ruolo dell'assistente sociale. Il disincanto non si traduce in un semplice adattamento, ma alimenta una ricerca di coerenza e una maggiore consapevolezza delle contraddizioni che attraversano il lavoro sociale. L'analisi dei dati restituisce un panorama eterogeneo di strategie messe in atto per far fronte a questa tensione per cui alcune studentesse cercano di accrescere la propria autonomia, organizzandosi in modo indipendente, prendendo iniziativa o anticipando i compiti, spesso in assenza di un supporto educativo continuativo che mette in luce il ruolo ambivalente della relazione formativa nel sostenere o nel lasciare irrisolti i dilemmi emergenti, come mostrano queste prime istruzioni al sosia .

All'inizio chiedevi spesso conferma su quello che scrivevo, però ti è stato detto che chiedevi troppi feedback... allora hai iniziato a fare le cose senza chiedere nulla... e non c'è mai stata una volta in cui il supervisore ti abbia detto di riscrivere qualcosa; quindi, sei diventata più autodidatta... poi la tutor dell'università ti aveva fatto notare che c'erano difficoltà nel modo in cui scrivevo, per esempio sul piano di tirocinio... c'eri rimasta male... ne avevi parlato con il supervisore che invece ti aveva rassicurato dicendo che scrivevi bene... poi però quando hai mandato una relazione su una situazione... alla coordinatrice, ti ha risposto in modo negativo dicendo che non sapevi scrivere e che il testo non si capiva... senza farti esempi concreti. Ti ha detto solo che non usavi termini professionali. Alla fine, hai smesso di chiedere conferma e hai deciso di fare il tuo lavoro da sola... (Prime istruzioni al sosia, Studentessa 2).

Questo tipo di reazione tende a essere frequente tra chi deve conciliare il tirocinio con responsabilità lavorative o familiari e riflette una forma di *agency* silenziosa (Hemy *et al.*, 2016) che, tuttavia, non risolve il conflitto normativo, ma lo mantiene aperto. La *doxa*, nel disincanto cognitivo-normativo, è ancora presente, soprattutto nei riferimenti ai valori fondativi del servizio sociale che continuano a orientare il giudizio su ciò che appare giusto o sbagliato. È però attraverso il curriculum implicito che iniziano a emergere i primi segnali di scollamento tra ideale e reale, veicolati sotto forma di conoscenze tacite, regole non dichiarate, silenzi e aspettative implicite. Le studentesse iniziano a interrogare l'ovvio e a percepire che ciò che veniva dato per scontato non trova sempre riscontro nella pratica. In questa forma il disincanto produce interrogativi che non trovano subito una sintesi, ma attivano un primo movimento di presa di distanza riflessiva. Nel disincanto

cognitivo-normativo, la dimensione soggettiva della socializzazione professionale si esprime quindi nella ricerca di coerenza etica e riflessività critica, mentre la dimensione sociale e simbolica continua a essere organizzata da una *doxa* professionale che giustifica le pratiche osservate.

Quando il disincanto raggiunge il suo più alto grado di disorientamento, esso coinvolge anche la dimensione emotiva della relazione educativa, che diventa cruciale nel dare forma alle successive configurazioni del disincanto e alimentare sentimenti di disillusione, frustrazione o impotenza, già presenti nella fase precedente, che possono determinare forme di adattamento conformativo alle logiche dominanti oppure rappresentare un passaggio cruciale verso una ridefinizione dell'identità professionale.

3.3. *Disincanto conformativo*

Nell'ambito della sociologia delle organizzazioni e della teoria della burocrazia, questa configurazione di disincanto assume i connotati di un paradosso tipico delle organizzazioni moderne che Merton (1940) definisce come "incapacità addestrata", ovvero la situazione per cui le persone interiorizzano, procedure e definizioni della situazione come naturali e necessarie, anche quando producono effetti disfunzionali o contraddittori rispetto agli scopi dichiarati. Nel disincanto conformativo il processo di socializzazione compie un ulteriore passaggio rispetto alla configurazione pratico-adattiva. L'adattamento non rappresenta più una strategia provvisoria per orientarsi in un contesto ancora sconosciuto, ma tende a stabilizzarsi in atteggiamenti di distacco o cinismo, o in altri casi, si traducono in un assorbimento routinario delle pratiche, con relativa riduzione della capacità critica e di interrogare le «ragioni di servizio», come mostra il frammento di istruzioni al sosia che segue.

...era una professionista molto competente nel suo lavoro...ma con te zero umanità e questo faceva male... durante una supervisione ti ha fatto una frecciatina dicendo che avevi paura del confronto... le hai provato a spiegare che non era paura, ma difficoltà a gestire l'emotività quando le cose ti toccano sul personale... ma ti è sembrato non ti ascoltasse... le cose diceva vanno fatte senza esitazioni... per ragioni di servizio... così, alla fine, hai scelto di fare così anche tu e... per tutto il tempo ti sei in qualche modo adattata a questa logica... volevi passare il tirocinio... (Seconde istruzioni al sosia, Studentessa 20).

Il racconto di questa studentessa è un chiaro esempio di come la *doxa* professionale mantenga la sua forza rilevante nel definire ciò che è legittimo anche attraverso le dinamiche relazionali che le studentesse vivono, in questo caso durante la formazione sul campo. Non sono, cioè, solo le regole e i vin-

coli della pratica lavorativa a essere progressivamente normalizzate e accettate come inevitabili, nonostante la tensione con i valori professionali espliciti, ma anche i comportamenti e gli atteggiamenti attesi dello stare nel ruolo professionale. In questo senso, il disincanto conformativo va oltre l'“incapacità addestrata” di Merton e investe la tensione con il proprio ideale professionale che viene risolta con un abbassamento delle aspettative e una ridefinizione pragmatica del senso del lavoro. In questa configurazione, la dimensione sociale e simbolica della socializzazione passa attraverso i meccanismi di normalizzazione della conoscenza tacita che definisce l'adesione routinaria alle pratiche e riduce lo spazio per l'interrogazione critica.

3.4. Disincanto trasformativo

Tuttavia, quando il disincanto non viene neutralizzato, ma mantenuto aperto come spazio di interrogazione, senza quindi scivolare nel distacco o nel cinismo, allora cambia segno e diventa una risorsa riflessiva che consente di sviluppare maggiore autonomia, capacità critica e consapevolezza del proprio posizionamento professionale.

...ci sono state cose che non condividevo e che mi facevano arrabbiare... però invece di fare come vedevo fra le mie compagne... ne ho provato a parlarne in gruppo di riflessività, anche solo con alcune compagne o con un'altra assistente sociale... non sempre cambiava qualcosa, ma almeno riuscivo a capire meglio dove stavo e cosa potevo fare io... (Seconde istruzioni al sosia, Studentessa 23).

Il disincanto trasformativo rappresenta la configurazione più matura del processo di socializzazione professionale in cui la dimensione soggettiva e quella sociale simbolica si sostengono a vicenda. La delusione iniziale non viene negata, ma integrata in una visione più complessa e articolata della professione nella quale le proprie aspettative sono riformulate alla luce dell'esperienza, dando forma a nuove chiavi di lettura e comprensioni e a un approccio meno ingenuo e maggiormente responsabile alla pratica professionale. In questa fase, il disincanto si manifesta nella capacità di nominare e prendere una distanza critica da pratiche percepite come riduttive, come emerge chiaramente nelle parole di questa studentessa.

...ho deciso di lasciare il trattare le persone come “utenti” un modo di dire e di fare... che, secondo me, ti porta a considerare la persona come qualcuno che fa una domanda e riceve una risposta standard... questo approccio non fa parte di ciò che voglio portare avanti nella professione... (Sesta intervista, Studentessa 10).

In questa forma di disincanto la *doxa* perde progressivamente il suo ruolo centrale di orientamento al senso comune professionale. Le studentesse sviluppano la capacità di interrogare criticamente ciò che viene presentato come naturale o inevitabile, rendendo esplicita anche la conoscenza tacita del servizio, che diventa oggetto di riflessione. Spesso questo processo di rinnovamento è sostenuto dalla possibilità di nominare l’esperienza dello “scarto” in spazi riflessivi formali e informali, in cui aula, tirocinio e relazione educativa tornano a intrecciarsi.

Tab. 3 - Configurazioni del disincanto nel processo di socializzazione professionale

<i>Tipo di disincanto</i>	<i>Rapporto con la doxa</i>	<i>Rapporto con la conoscenza tacita</i>	<i>Effetto sul processo di socializzazione</i>
Disincanto pratico-adattivo	Forte aderenza al senso comune della professione come espressione della <i>doxa</i> L’immagine iniziale dell’assistente sociale rimane il riferimento interpretativo	Elevata influenza della conoscenza tacita non ancora decodificata Il servizio appare come insieme di regole implicite non pienamente comprensibili	L’esperienza produce un impatto concreto con la realtà che riduce l’immaginario iniziale senza generare ancora pensiero critico
Disincanto cognitivo-normativo	La <i>doxa</i> mantiene forza, soprattutto nei valori interiorizzati Le tensioni sono lette come deviazioni dal modello ideale	La conoscenza tacita rende visibili incoerenze tra principi e pratiche, ma non viene ancora tematizzata	L’esperienza apre interrogativi etici e mette in moto una prima forma di distanza dagli assunti iniziali
Disincanto conformativo	La <i>doxa</i> si consolida e orienta il significato attribuito alle pratiche professionali, che vengono progressivamente percepite come naturali e inevitabili	La conoscenza tacita viene riconosciuta e parzialmente resa esplicita	Avviene una riorganizzazione parziale degli schemi interpretativi che consente una prima concettualizzazione dell’esperienza senza mettere ancora pienamente in discussione le logiche dominanti
Disincanto trasformativo	La <i>doxa</i> perde peso Le studentesse sviluppano un pensiero critico autonomo	La conoscenza tacita viene decodificata e trasformata in sapere esplicito	Si apre un processo di apprendimento trasformativo che rafforza identità, <i>agency</i> e comprensione della professione

In sintesi

Questo capitolo ha ricostruito il processo attraverso cui prende forma la socializzazione al disincanto come dinamica progressiva e strutturata dell'esperienza formativa degli studenti di servizio sociale. Attraverso l'analisi *grounded*, il disincanto prende forma nell'interazione tra curriculum implicito, pratiche formative e contesti organizzativi, incidendo in modo significativo sulla costruzione dell'identità professionale.

L'ingresso nella comunità formativa, il primo contatto con la pratica e l'esperienza del tirocinio si configurano come snodi critici in cui le rappresentazioni iniziali della professione vengono messe alla prova e progressivamente riorganizzate. In questi passaggi, il disincanto agisce come meccanismo che può condurre tanto a forme di adattamento difensivo quanto a esiti trasformativi, in funzione delle condizioni relazionali e formative incontrate.

Il capitolo pone quindi le basi per una riflessione sulle implicazioni formative della socializzazione al disincanto e apre allo sviluppo di una lettura più ampia sul ruolo dei contesti educativi nel sostenere questo passaggio cruciale del diventare assistente sociale.

Conclusioni. Attraversare il disincanto

All'inizio volevo cambiare il mondo ... Ora so che posso cambiare le cose solo un po' per volta, ma anche questo poco ha comunque valore... (Sesta intervista, Studentessa 14)

Se le parole costruiscono la realtà, questo frammento di intervista restituisce in modo efficace il percorso di questa ricerca, che era partito da una domanda apparentemente semplice su ciò che gli studenti di servizio sociale apprendono oggi, oltre a quello che viene loro esplicitamente insegnato e che ha progressivamente condotto all'elaborazione della categoria di disincanto come fase strutturale del processo del diventare assistente sociale.

Nei limiti propri di una ricerca situata, la scoperta del disincanto consente di avanzare alcune riflessioni di ordine epistemologico che permettono di interrogare aspetti dell'apprendimento professionale che risultano difficilmente osservabili attraverso le sole dimensioni formali della formazione.

Una prima riflessione riguarda il tipo di conoscenza che il disincanto rende visibile.

L'analisi empirica ha messo in luce l'esistenza di una dimensione implicita della conoscenza professionale che si costruisce nell'esperienza, nelle interazioni quotidiane e nelle pratiche ordinarie. Si tratta di una conoscenza che orienta profondamente il modo in cui gli studenti interpretano il ruolo professionale, attribuiscono senso alle situazioni incontrate e rielaborano lo scarto tra ideali appresi e condizioni concrete di esercizio della professione. Come già discusso, il dibattito internazionale ha riconosciuto l'esistenza di queste dimensioni soprattutto in relazione alla qualità dei percorsi formativi e ai dispositivi di accreditamento. Le narrazioni delle studentesse mostrano, però, che questo sapere implicito non è un elemento accessorio o residuale, ma svolge una funzione pedagogica e simbolica centrale nel processo di socializzazione alla professione. Ciò che emerge dall'analisi non riguarda soltanto il modo in cui questi saperi accompagnano l'apprendimento, ma il loro

ruolo nel definire ciò che viene riconosciuto come conoscenza legittima all'interno del servizio sociale.

Questa evidenza consente di problematizzare il regime di conoscenza su cui si è costruito il riconoscimento istituzionale, accademico e scientifico del servizio sociale. Un regime che ha reso comunicabili e trasmissibili saperi, metodi e competenze, ma che non riesce a esaurire la complessità della cultura professionale. Accanto ai saperi formalizzati agiscono, infatti, costantemente conoscenze relazionali, tacite e situate che orientano le decisioni, le valutazioni e le pratiche quotidiane, ma che faticano a essere riconosciute come base epistemica legittima, soprattutto nei contesti istituzionali dominati da logiche tecniche, procedurali o scientifiche (Daly *et al.*, 2024). Le criticità emergono nel momento in cui queste diverse forme di sapere non coincidono e non trovano una piena integrazione all'interno dei dispositivi formativi. I dati della ricerca mostrano che questa tensione è stata vissuta molto presto dalle studentesse, non come una questione teorica o identitaria astratta, ma come esperienza concreta di disallineamento tra ciò che veniva dichiarato come centrale nella formazione e ciò che era riconosciuto come appropriato o spendibile nei contesti di pratica. In questo quadro, il disincanto offre una chiave interpretativa per nominare tale scarto e per collocarlo entro le condizioni istituzionali e simboliche in cui avviene la socializzazione professionale, evitando letture individualizzanti o moralizzanti.

Una seconda riflessione riguarda il modo in cui la conoscenza professionale si produce e si trasmette all'interno dei percorsi formativi.

La sociologia dell'educazione ha da tempo mostrato come i processi educativi non si limitino alla trasmissione di contenuti, ma svolgano una funzione centrale nei meccanismi di legittimazione, riconoscimento e inclusione, mettendo in evidenza il carattere relazionale e simbolico dell'apprendimento. Così, altrettanto, nelle narrazioni raccolte in questa ricerca, ciò che si rivela come elemento cruciale e trasversale della formazione delle studentesse è la relazione educativa, intesa non solo come rapporto con i supervisori e i tutor nei contesti di tirocinio, ma pure come relazione con i docenti in aula, nonché con il gruppo dei pari.

Anche questa osservazione ha implicazioni importanti, soprattutto per quanto riguarda la concezione della socializzazione professionale che nella letteratura classica del servizio sociale è stata tradizionalmente associata all'esperienza di tirocinio e all'acquisizione delle competenze pratiche, progressivamente distinte dall'attività d'aula e dall'apprendimento teorico. Questa impostazione ha contribuito a rappresentare la socializzazione come un processo frammentato, distribuito in contesti distinti e talvolta poco comunicanti, lasciando in secondo piano le modalità attraverso cui le diverse esperienze formative vengono integrate sul piano identitario e simbolico nel cor-

so della formazione. L'analisi dei racconti delle studentesse segnala invece l'esistenza di un ecosistema di relazioni educative (Bogo & Wayne, 2013) che travalica i confini di aula e tirocinio. In questo spazio la loro identità professionale prende forma ogniqualvolta che ciò che viene appreso in modo implicito non resta un sapere isolato o difficilmente collocabile, ma può essere rielaborato e integrato nel percorso formativo. Dai dati emerge, infatti, che in queste circostanze il campo formativo produce una sorta di resilienza formativa, che permette di attraversare le tensioni tipiche della formazione come lo scarto tra ideali e pratiche, tra ciò che viene insegnato e ciò che viene richiesto nei contesti reali, senza che queste tensioni sfocino in un adeguamento passivo o in un atteggiamento di cinica distanza dalla professione. In questo modo, le studentesse riescono a tenere insieme la complessità dell'esperienza formativa, le discontinuità del percorso e il significato complessivo del diventare assistente sociale.

Infine, un'ultima riflessione sulla rilevanza epistemologica del disincanto riguarda il contesto in cui l'apprendimento prende forma ed è influenzato da assetti organizzativi, tempi, priorità, vincoli e culture istituzionali.

Il "dove", cioè, l'esperienza diventa conoscenza. I racconti delle studentesse relativi ai tirocini mettono in evidenza come i carichi di lavoro, le priorità istituzionali e le modalità di coordinamento tra università e contesto professionale influenzino significativamente le opportunità di apprendimento, le occasioni di confronto e la definizione di ciò che viene considerato apprendimento legittimo.

Nei contesti, segnati dall'urgenza e dall'adempimento procedurale, il tirocinio rischia, infatti, di diventare soprattutto un apprendimento pratico dei limiti strutturali dell'azione professionale. Attraverso la ripetizione delle routine e il confronto quotidiano con assetti che producono ordine e prevedibilità, le studentesse imparano quali margini di iniziativa siano ammessi, quali incertezze possano essere tollerate e quali aspetti dell'agire professionale vengano effettivamente riconosciuti. Questo apprendimento avviene spesso in modo implicito e raramente viene reso oggetto di riflessione condivisa. Al contrario, quando le organizzazioni riconoscono valore alla riflessività, al confronto e al tempo necessario per dare senso all'azione, il disincanto può essere elaborato collettivamente. In questi contesti lo scarto tra rappresentazioni professionali e pratiche quotidiane non viene semplicemente assorbito o normalizzato, ma può essere nominato e discusso come parte ordinaria del processo formativo.

Nel complesso, il disincanto si configura, quindi, come una categoria analitica capace di rendere intelligibili le tensioni che attraversano i percorsi di formazione al servizio sociale, mettendo in relazione saperi impliciti, relazioni educative e contesti organizzativi. Esso consente di spostare lo sguardo

dall'esperienza individuale delle studentesse alle condizioni istituzionali e simboliche entro cui l'apprendimento prende forma, mostrando come la socializzazione professionale non sia un processo lineare né semplicemente cumulativo, ma un percorso attraversato da disallineamenti, negoziazioni e rielaborazioni continue.

Letto in questa prospettiva, il disincanto non segnala un deficit soggettivo né un insuccesso educativo, ma diventa un indicatore sensibile del funzionamento del curriculum implicito che attraversa l'intero ecosistema formativo e professionale. Esso rende visibile come università, comunità professionale e organizzazioni, in un tempo segnato da crescenti incertezze e ridefinizioni del mandato professionale, contribuiscano, attraverso pratiche, tempi e priorità spesso non dichiarati, a definire ciò che viene riconosciuto come apprendimento legittimo e professionalmente spendibile.

Bibliografia

- Allegri, E. (2022), *Service Users' Involvement in Social Work Education: Lessons from an Innovative Experience*, «Italian Journal of Sociology of Education», 14 (02), pp. 133–150.
- Archer, M.S. (2003), *Structure, Agency and the Internal Conversation*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Awaya, A., McEwan, H., Heyler, D., Linsky, S., Lum, D., Wakukawa, P. (2003), *Mentoring as a journey*, «Teaching and Teacher Education», 19(1), pp. 45–56.
- Bailar, B.A., “Information needs, surveys, and measurement errors”, in Aa Vv., *Panel Surveys, John Wiley and Sons, New York (1989)*.
- Bandura, A. (2018), *Autoefficacia Teoria e applicazioni*. Edizioni Erickson, Trento.
- Banks, S. (2016), *Everyday ethics in professional life: Social work as ethics work*, «Ethics and Social Welfare», 10(1), pp. 35–52.
- Barata, G., Gama, S., Jorge, J., Gonçalves, D. (2013), *Improving participation and learning with gamification*, «Proceedings of the First International Conference on Gameful Design, Research, and Applications», pp. 10–17.
- Barretti, M. (2004a), *The Professional Socialization of Undergraduate Social Work Students*, «Journal of Baccalaureate Social Work», 9(2), pp. 9–30.
- Barretti, M. (2004b), *What Do We Know about the Professional Socialization of Our Students?*, «Journal of Social Work Education», 40(2), pp. 255–283.
- Beddoe, L., Staniforth, B. L., Fouché, C. B. (2019), «*Proud of what I do but often... I would be happier to say I drive trucks*»: *Ambiguity in social workers' self-perception*, «Qualitative Social Work», 18(3), pp. 530–546.
- Berger, P.L. (1984), *La sacra svolta: Elementi di una teoria sociologica della religione*, SugarCo, Milano.
- Berger, P. L., Luckmann, T. (1997), *La realtà come costruzione sociale*, Il Mulino, Bologna.
- Bertotti, T. (2014), *Il servizio sociale negli anni della crisi: Riduzione delle risorse e impatto sulla professione*, «Autonomie locali e servizi sociali», 3, pp. 491–510.
- Bertotti, T., *Social Work Education in Italy: Backwards and Forwards in the Establishment of the Social Work Discipline*, in Aa.Vv., *Social Work Education in Europe: Traditions and Transformations*, Springer International Publishing, Cham ZG, 2021.

- Bhuyan, R., Bejan, R., Jeyapal, D. (2017), *Social workers' perspectives on social justice in social work education: When mainstreaming social justice masks structural inequalities*, «Social Work Education», 36(4), pp. 373–390.
- Billett, S. (2001), Learning through work: Workplace affordances and individual engagement, «*Journal of Workplace Learning*», 13(5), pp. 209–214.
- Biolcati-Rinaldi, F., Vezzoni, C. (2012). *L'analisi secondaria nella ricerca sociale Come rispondere a nuove domande con dati già raccolti*. Il Mulino, Bologna.
- Birks, M., Hoare, K., Mills, J. (2019), *Grounded Theory: The FAQs*, «International Journal of Qualitative Methods», 18, pp. 1–7.
- Blumer, H. (1954), *What is wrong with social theory?*, «American Sociological Review», 19, pp. 3–10.
- Bogo, M. (2015), *Field Education for Clinical Social Work Practice: Best Practices and Contemporary Challenges*, «Clinical Social Work Journal», 43(3), pp. 317–324.
- Bogo, M., Vayda, E. (1998), *The Practice of Field Instruction in Social Work: Theory and Process*, Columbia University Press, New York.
- Bogo, M., Wayne, J. (2013), *The Implicit Curriculum in Social Work Education: The Culture of Human Interchange*, «Journal of Teaching in Social Work», 33(1), pp. 2–14.
- Bourdieu, P. (2005), *Il senso pratico*, Armando Editore, Roma.
- Bovill, C., Felten, P. (2016), *Cultivating student–staff partnerships through research and practice*, «International Journal for Academic Development», 21(1), pp. 1–3.
- Bowen, G.A. (2006), *Grounded Theory and Sensitizing Concepts*, «International Journal of Qualitative Methods», 5(3), pp. 12–23.
- Bragg, J., Havig, K., Muñoz, R. (2018), *Absent in theory, invisible in practice: Queering HBSE for a more inclusive social work profession*, «*Journal of Human Behavior in the Social Environment*», 28(1), pp. 44–57.
- Brandt, M., Deindl, C., Floridi, G., Heidemann, R., Kaschowitz, J., Quashie, NT, Verbakel, E., Wagner, M. (2023), *Social inequalities and the wellbeing of family caregivers across European care regimes*, «Journal of Family Research» 35, pp. 181–195.
- Bryant, A., Charmaz, K. (2010), “Introduction Grounded Theory Research: Methods and Practices”, in Aa. Vv., *The SAGE Handbook of Grounded Theory*, SAGE Publications Londra, 2010.
- Bryant, A., Charmaz, K., Morse, J.M., “Sampling in Grounded Theory”, in Aa. Vv., *The SAGE Handbook of Grounded Theory*, SAGE Publications Londra, 2007.
- Bruning, L., Hay, K., O'Donoghue, K. (2024), *The string to my kite: How supervision contributes to the development of a newly qualified social worker's professional identity*, «Aotearoa New Zealand Social Work», 36(1), pp. 89–101.
- Burgalassi M., “I servizi alla persona” in Gori C. (a cura di), *Le politiche del welfare sociale*, Mondadori, Milano, 2022.
- Butler-Warke, A., Bolger, J. (2021), *Fifty years of social work education: Analysis of motivations and outcomes*, «Journal of Social Work», 21(5), pp.1019–1040.

- Campanini, A., Dallavalle, M., Cellini, G., "Fieldwork education in social work in Italy", in Aa.Vv., *The Routledge Handbook of Field Work Education in Social Work*. Taylor&Francis, Londra, 2022.
- Campanini, A., Facchini, C. (2013), *Values and Motivations in BA Students of Social Work: The Italian Case*, «Social Work & Society», 11(1).
- Caputo, A., "La ricerca longitudinale", in Aa. Vv, *La ricerca trasversale e longitudinale nelle scienze sociali*, FrancoAngeli, Milano, 2017.
- Cardano, M. (2011). *La ricerca qualitativa*. Il Mulino, Bologna.
- Carpenter, J. (2011), *Evaluating Social Work Education: A Review of Outcomes, Measures, Research Designs and Practicalities*, «Social Work Education», 30(2), pp. 122–140.
- Cavagnoli, P. (2001), *Cinquant'anni di storia del servizio sociale in Trentino. Appunti di una cronaca tutta personale*, Edizioni Erickson, Trento.
- Cellini, G., Dellavalle, M. (2022). *Professionalism and Training Needs of Social Work Between Theoretical and Practical Knowledge*, «Italian Journal of Sociology of Education», 14(02/2022), pp. 207–226.
- Censis. (2022), *Generazione Post Pandemia Bisogni e aspettative dei giovani italiani nel post Covid 19 Rapporto finale Giugno 2022*.
- Charmaz, K., Grounded Theory: Objectivist and Constructivist Methods. in Aa. Vv., *Handbook of Qualitative Research*, SAGE Publications, Londra, 2000.
- Charmaz, K. (2006), *Constructing Grounded Theory. A practical Guide through Qualitative Analysis*, SAGE Publications, Londra.
- Charmaz, K. (2012), *The Power and Potential of Grounded Theory*, «Medical Sociology Online», 6(3), pp. 2–15.
- Charmaz, K. (2017), *The Power of Constructivist Grounded Theory for Critical Inquiry*, «Qualitative Inquiry», 23(1), pp. 34–45.
- Clary, G., Dick, G., Akbulut, A., Slyke, C.V. (2022), *The After Times: College Students' Desire to Continue with Distance Learning Post Pandemic*, «Communications of the Association for Information Systems», 50(1), pp. 122-142.
- Clayson, D.E. (2018), *Student evaluation of teaching and matters of reliability*, «Assessment & Evaluation in Higher Education», 43(4), pp. 666–681.
- Cleak, H., & Smith, D. (2012), *Student Satisfaction with Models of Field Placement Supervision*, «Australian Social Work», 65(2), pp. 243–258.
- Cohen, H.A. (1981), *The nurse's quest for a professional identity*, Addison-Wesley, Boston.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007), *Research Methods in Education* (6^a ed.). Routledge, Londra.
- Cox, A. M. (2005), *What are communities of practice? A comparative review of four seminal works*, «Journal of Information Science», 31(6), pp. 527–540.
- Daly, M., McCulloch, T., Smith, M. (2024), *The Place of Knowledge in Constructing Social Work Identity: Validating Vagueness*, «The British Journal of Social Work», 54(3), pp. 958–975.
- Danowski, W.A. (2012), *In the field: A guide for the social work practicum* (2nd ed), Pearson, Boston.

- Deepak, A.C., Rountree, M.A., Scott, J. (2015), *Delivering Diversity and Social Justice in Social Work Education: The Power of Context*, «Journal of Progressive Human Services», 26(2), pp.107–125.
- Dellavalle, M. “Managerialismo e servizio sociale: Uno sguardo diacronico”, in Aa.Vv., *Logica professionale e logica manageriale*. Il Mulino, Bologna, 2017.
- Dennison, S.T., Poole, J., Qaqish, B. (2007), *Students’ Perceptions of Social Work: Implications for Strengthening the Image of Social Work among College Students*, «Social Work», 52(4), pp. 50–360.
- Deslauriers, L., McCarty, L.S., Miller, K., Callaghan, K., Kestin, G. (2019). *Measuring actual learning versus feeling of learning in response to being actively engaged in the classroom*, «Proceedings of the National Academy of Sciences», 116(39), pp. 19251–19257.
- Dey, I. (1999), *Grounding grounded theory: Guidelines for qualitative inquiry*, Academic Press, San Diego.
- Di Nunzio, D., Ferrucci, G. (2024), *Studiare e lavorare. Condizioni e aspettative delle lavoratrici e lavoratori che frequentano l’università*. Udu, Cgil, Fondazione Di Vittorio.
- Disney, L., Purser, G. (2022), *Examining the Relationship between Workplace Safety and Professional Burnout among U.S. Social Workers*, «Journal of Evidence-Based Social Work», 19(6), pp. 627–639.
- Domakin, A. (2014), *Are We Making the Most of Learning From the Practice Placement?*, «Social Work Education», 33(6), pp. 718–730.
- Donovan, J., Rose, D., Connolly, M. (2017), *A Crisis of Identity: Social Work Theorising at a Time of Change*, «The British Journal of Social Work», 47(8), pp. 2291–2307.
- Drolet, J., Chilanga, E., Fischer, L.J., Kaushik, V., Khatiwada, K., McKee, E., Nicholas, D., Salim, S., Sussman, T., Walsh, C., (2023), *The Most Significant Challenges in Social Work Field Education: Perceptions of Field Educators and Students in Canada: Applied Learning in Social Work Education*, «Applied Learning in Social Work Education Journal», 13(2).
- Dubar, C. (1992), *Formes identitaires et socialisation professionnelle*, «Revue française de sociologie», 33(4), pp. 505–529.
- Durkheim, E. (2009), *La sociologia dell’educazione*, Ledizioni, Milano.
- Elmholdt, K., Elmholdt, C., Tanggaard, L., Mersh, L.H. (2016), *Learning good leadership: A matter of assessment?* «Human Resource Development International», 19(5), 406–428.
- Engelbertink, M.M.J., Kelders, S.M., Woudt- Mittendorff, K.M., Westerhof, G.J. (2022), *The added value of autobiographical reflexivity with persuasive technology for professional identities of Social Work students: a randomized controlled trial*, «Social Work Education», 41(5), pp. 767–786.
- Eraut, M. (1985), *Knowledge creation and knowledge use in professional contexts*, «Studies in Higher Education», 10(2), pp. 117–133.
- Eraut, M. (1994), *Developing professional knowledge and competence*, Routledge, Londra.

- Eraut, M. (2000), *Non-formal learning and tacit knowledge in professional work*, «British Journal of Educational Psychology», 70(1), pp. 113–136.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., Paloniemi, S. (2013), What is agency? Conceptualizing professional agency at work. «*Educational Research Review*», 10, pp. 45–65.
- Fargion, S. (2009), *Il servizio sociale. Storia, temi e dibattiti* (2° edizione). Laterza, Bari.
- Fazzi, L., Rosignoli, A., “Social work education in Italy: Problems and perspectives”, in Aa.Vv., *The Palgrave Handbook of Global Social Work Education*, Palgrave Macmillan, Londra, 2020.
- Felaco, C., Zammitti, A., Marcionetti, J., Parola, A. (2023), *Career Choices, Representation of Work and Future Planning: A Qualitative Investigation with Italian University Students*, «Societies», 13(10), 225.
- Fenton J. (2020), *Talkin-Bout iGeneration: A new era of individualistic social work practice?* «The British Journal of Social Work», 50, 4, pp. 1238-1257.
- Fernet, C., Guay, F., Senécal, C., Austin, S. (2012), *Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors*, «Teaching and Teacher Education», 28(4), pp. 514–525.
- Forenza, B., Eckert, C. (2018), *Social Worker Identity: A Profession in Context*, «Social Work», 63(1), pp.17–26.
- Fortune, A.E. (2002), *Initial Impressions and Performance in Field Practica: Predictors of Skill Attainment and Satisfaction Among Graduate Social Work Students*, «The Clinical Supervisor», 20(2), pp. 43–54.
- Freire, P. (2002), *La pedagogia degli oppressi*, Ega Editore, Torino.
- Freund, A., Cohen, A., Blit-Cohen, E., Dehan, N. (2017), *Professional socialization and commitment to the profession in social work students: A longitudinal study exploring the effect of attitudes, perception of the profession, teaching, training, and supervision*, «Journal of Social Work», 17(6), pp. 635–658.
- Garrett, P. M. (2010), *Examining the ‘Conservative Revolution’: Neoliberalism and Social Work Education*, «Social Work Education», 29(4), pp. 340–355.
- Ghares, M., Gilson, A., Ndiaye, A. (2021), *Defensive reactions and strategies for managing paradoxes of identity: Three contrasting case studies*, «Journal of Organizational Change Management», 35(1), pp. 59–77.
- Gherardi, S., Murgia, A. (2012), *Narrazioni, lavoro e organizzazioni*, «Rivista internazionale di Scienze Umane e Sociali», 10(1).
- Gibb, A., Angus, G., Clancey, K. (2025), *Enhancing Student Voice: Developing the Student Feedback Loop, a practice-based case study*, «Student Engagement in Higher Education Journal», 7(1), pp. 79–87.
- Glaser, B.G., Strauss, A. (1967), *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*, CA: Sociology Press, Mill Valley.
- Goode, R.W., Cowell, M., McMillan, D., Van Deinse, T., Cooper-Lewter, C. (2021), *Preparing Social Workers to Confront Social Injustice and Oppression: Evaluating the Role of Social Work Education*, «Social Work», 66(1), pp. 39–48.

- Grady, M. D., Powers, J., Despard M., Naylor, S. (2011), *Measuring the implicit curriculum: initial development and results of an msw survey*, «Journal of Social Work Education», 47(3), pp. 463–487.
- Grady, M.D., Rich Glass, V., Lechner, E., Naylor, S.M. (2020), *What Do MSW Students Say Matters in MSW Programs? Results From a Qualitative Study of the Implicit Curriculum*, «Journal of Social Work Education», 56(3), pp. 560–575.
- Grady, M. D., Swick, D.C., Powers, J.D. (2018), *The Implicit Curriculum Survey: An Examination of the Psychometric Properties*, «Journal of Social Work Education», 54(2), pp. 261–269.
- Grise-Owens, E., Miller, J.J., Owens, L.W. (2014), *Responding to Global Shifts: Meta-Practice as a Relevant Social Work Practice Paradigm*, «Journal of Teaching in Social Work», 34(1), pp. 46–59.
- Gruber, M., Crispeels, T., Grinevich, V., D’Este, P. (2024), *Professional imprinting mechanisms in the doctoral trajectory: Impact on researcher identity diversity*, «European Management Journal», 44(1), pp. 38–54.
- Guba, E. G., Lincoln, Y. S. (2007), La valutazione di quarta generazione. In. N. Stame (a cura di), *Classici della valutazione*, FrancoAngeli, Roma.
- Guhin, J., Calarco, J.M., Miller-Idriss, C. (2021), *Whatever Happened to Socialization?* «Annual Review of Sociology», 47, pp. 109–129.
- Gutierrez, S., Anupama J. (2021), *BSW Students in Field: Factors Contributing to the Internship Experience*, «Applied Learning in Social Work Education Journal», 11(1).
- Hafferty, F. W. (1998), *Beyond curriculum reform: Confronting medicine’s hidden curriculum*, «Academic Medicine: Journal of the Association of American Medical Colleges», 73(4), pp. 403–407.
- Harris, J. (2014), *(Against) Neoliberal social work*, «Critical and Radical Social Work», 2(1), pp. 7–22.
- Heite, C. (2012), *Setting and crossing boundaries: Professionalization of social work and social work professionalism*, «Social Work & Society», 10(2).
- Hemy, M., Boddy, J., Chee, P., Sauvage, D. (2016), *Social Work Students ‘Juggling’ Field Placement*, «Social Work Education», 35(2), pp. 215–228.
- Heraud, B. (1981), *Training for Uncertainty: A Sociological Approach to Social Work Education*. Routledge, Chapman & Hall, Londra.
- Hitchcock, C., Whitaker, L., Hughes D., McPherson, L. (2024), *Developing and integrating professional resilience: Influencing factors for social workers as students and new practitioners*, «European Journal of Social Work», 27(4), pp. 799–811.
- Hoare, K. J., Mills, J., Francis, K. (2012), *Dancing with data: An example of acquiring theoretical sensitivity in a grounded theory study*, «International Journal of Nursing Practice», 18(3), pp. 240–245.
- Houston, S. (2001), *Beyond social constructionism: Critical realism and social work*, «The British Journal of Social Work», 31(6), pp. 845–861.
- Ibarra, H. (1999), *Provisional Selves: Experimenting with Image and Identity in Professional Adaptation*, «Administrative Science Quarterly», 44(4), pp. 764–791.

- Ioakimidis V., "Social work in global context – reflections on a rapidly changing profession", Aa. Vv., *Social Work Case Analysis: Global Perspective*, Riga Stradins University, Riga, Latvia, 2018.
- Jackson, P.W. (1968), *Life in Classroom*, Holt Rinehart & Winston, Boston.
- Joubert, M. (2021), *Social work students' perceptions of their readiness for practice and to practise*, «Social Work Education», 40(6), pp. 695–718.
- Kamali, A., Clary, P., Frye, J. (2017), *Preparing BSW Students for Practicum: Reducing Anxiety Through Bridge to Practicum Course*, «Field Educator», 7(1).
- Kelvin, P. (1971), *Socialization and Conformity*, «Journal of Child Psychology and Psychiatry», 12(3), pp. 211–222.
- King, R., Downer, T., Lord, B., Flanagan, B., Oprescu, F. (2025), *A Practical Example of How to Apply Constructivist Grounded Theory Methodology: Exploring Patient Experiences During Paramedic Led Healthcare*, «Research in Nursing & Health», 48(4), pp. 508–521.
- Körkkö M., Kyrö-Ämmälä O., Turunen T. (2016), *Professional development through reflection in teacher education*, «Teaching and Teacher Education», 55, pp. 198–206.
- Kuilema, J., Schwander, L., Alford, K., Venema, R., Hoeksema, S. (2019), *Teaching note—Time for a teach-in? Addressing racist incidents on college campuses*, «Journal of Social Work Education», 55(4), pp. 818–824.
- Lam, C.M., To, S.M., Chan, W.C.H. (2018), *Learning pattern of social work students: A longitudinal study*, «Social Work Education», 37(1), pp. 49–65.
- Lam, C.M., Wong, H., Leung, T.T.F. (2006), *An Unfinished Reflexive Journey: Social Work Students' Reflection on their Placement Experiences*, «The British Journal of Social Work», 37(1), pp. 91–105.
- Lee, E., Kourgiantakis, T., Hu, R., Greenblatt, A., Logan, J. (2022). *Pedagogical Methods of Teaching Social Justice in Social Work: A Scoping Review*, «Research on Social Work Practice», 32(7), pp. 762–783.
- Leiter, M.P., Maslach, C. (2016), *Latent burnout profiles: A new approach to understanding the burnout experience*, «Burnout Research», 3(4), pp. 89–100.
- Lempp, H., Seale, C. (2004), *The hidden curriculum in undergraduate medical education: Qualitative study of medical students' perceptions of teaching*, «BMJ», 329(7469), pp. 770–773.
- Litvack, A., Mishna, F., Bogo, M. (2010), *Emotional Reactions of Students in Field Education: An Exploratory Study*, «Journal of Social Work Education», 46(2), pp. 227–243.
- Lorenz, W. (2005), *Social Work and a New Social Order—Challenging Neo-liberalism's Erosion of Solidarity*, «Social Work & Society», 3(1), pp. 93–101.
- Loumpa, V. (2012), *Promoting Recovery Through Peer Support: Possibilities for Social Work Practice*, «Social Work in Health Care», 51(1), pp. 53–65.
- Mann, K., Gordon, J., MacLeod, A. (2009), *Reflection and Reflective Practice in Health Professions Education: A Systematic Review*, «Advances in Health Sciences Education», 14, pp. 595–621.
- Margolis, E. (2002), *The Hidden Curriculum in Higher Education*, Routledge, London.
- Marquis, C., Tilcsik, A. (2013), *Imprinting: toward a multilevel theory*, «Academy of Management Annals», 7, pp. 193–243.

- McClain, L., Gulbis, A., Hays, D. (2018), *Honesty on student evaluations of teaching: Effectiveness, purpose, and timing matter!*, «Assessment & Evaluation in Higher Education», 43(3), pp. 369–385.
- McClendon, J., Lane, S.R., Flowers, T.D. (2021), *Faculty-to-Faculty Incivility in Social Work Education*, «Journal of Social Work Education», 57(1), pp. 100–112.
- McNay, M., Clarke, J., Lovelock, R. (2009), *The journey towards professionalism in social work*, «The Journal of Practice Teaching and Learning», 9(3), pp. 72–91.
- Menard, S. (2002), *Applied Logistic Regression Analysis*, Sage Publications, Thousand Oaks.
- Merton, R. K. (1940), *Bureaucratic Structure and Personality*, «Social Forces», 18(4), pp. 560–568.
- Merton, R.K. (2000), *Teoria e struttura sociale*. Il Mulino, Bologna.
- Merton, R.K. (2016), *La pratica della ricerca. Frammenti dal taccuino di un sociologo*. Lit Edizioni, Roma.
- Merton, R. K., Barber, E., Shulman, J.L. (2004), *The Travels and Adventures of Serendipity: A Study in Sociological Semantics and the Sociology of Science*, «International Sociology», 22(2), pp. 1-14.
- Mezirow, J. (2016), *La teoria dell'apprendimento trasformativo*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Miller, G. A., Galanter, E., Pribram, K. H. (2000), *Piani e struttura del comportamento*, FrancoAngeli.
- Miller, J., Kovacs, P.J., Wright, L., Corcoran, J., Rosenblum, A. (2005), *Field Education: Student and Field Instructor Perceptions of the Learning Process*, «Journal of Social Work Education», 41(1), pp. 131–145.
- Miller, S.E. (2010), *A Conceptual Framework for the Professional Socialization of Social Workers*, «Journal of Human Behavior in the Social Environment», 20(7), pp.924–938.
- Miller, S.E. (2013), *Professional socialization: a bridge between the explicit and implicit curricula*, «Journal of Social Work Education», 49(3), pp. 368–386.
- Miller, S., Tice, C., Harnek Hall, D. (2011), *Bridging the Explicit and Implicit Curricula: Critically Thoughtful Critical Thinking*, «Journal of Baccalaureate Social Work», 16(1), pp. 33–45.
- Minnick, D.J., Galarza, J., Benbow, S.R. (2022), *#Resist: Utilizing Racial Justice Teach-ins to Challenge Anti-Black Racism*, «Journal of Teaching in Social Work», 42(2–3), pp. 265–279.
- Moffatt, K., Oxhandler, H.K., Polson, E.C., Currier, J.M., Perry, S., Singletary, J. (2025), *Religion and spirituality in personal and professional development opportunities for faculty across the mental health professions: A conceptual review*, «Journal of Spirituality in Mental Health», 0(0), pp. 1–22.
- Moore, S.E., Sterrett-Hong, E.M., Miller, S.M., Foreman, J., Boamah, D.A., Storer, H., Nwachuku, B., Adams, M.M., Moon, H., Jackson-Hurley, C., Frierson, K., Doub, D.C. (2022), *Addressing Anti-Black Racism through the Social Work Curriculum: Informed, Prepared and Competent?* «Journal of Teaching in Social Work», 42(2–3), pp. 142–156.
- Moorhead, B., Bell, K., Jones-Mutton, T., Boetto, H., Bailey, R. (2019), *Preparation*

- for practice: *Embedding the development of professional identity within social work curriculum*, «Social Work Education», 38(8), pp. 983–995.
- Moorhead, B. (2019), *Transition and Adjustment to Professional Identity as a Newly Qualified Social Worker*, «Australian Social Work», 72(2), pp. 206–218.
- Morley, C., Macfarlane, S., Ablett, P. (2017), *The Neoliberal Colonisation of Social Work Education: A Critical Analysis and Practices for Resistance*, «Advances in Social Work and Welfare Education», 19(2).
- Mortari, L. (2007), *Cultura della ricerca e pedagogia: Prospettive epistemologiche*, Carocci Editore, Milano.
- Nicolini, D. (2009), *Articulating Practice through the Interview to the Double*, «Management Learning», 40(2), pp. 195–212.
- Nothdurfter, U. (2012), *Mutamenti del welfare e servizio sociale professionale: Quali sfide per l'assistente sociale e la sua formazione?* «Rivista trimestrale di scienza dell'amministrazione», 4, pp. 31–47.
- Oddone, I., Re, A., Briante, G. (1977), *Esperienza operaia, coscienza di classe e psicologia del lavoro*, Einaudi, Torino.
- O'Leary, P., Tsui, M.-S., Ruch, G. (2013), *The Boundaries of the Social Work Relationship Revisited: Towards a Connected, Inclusive and Dynamic Conceptualisation*, «The British Journal of Social Work», 43(1), pp. 135–153.
- Osteen, P.J. (2011), *Motivations, Values, and Conflict Resolution: Students' Integration of Personal and Professional Identities*, «Journal of Social Work Education», 47(3), pp. 423–444.
- Oyserman, D., Smith, G.C., Elmore, K. (2014), *Identity-Based Motivation: Implications for Health and Health Disparities*, «Journal of Social Issues», 70, pp. 206–225.
- Parker, J., Merrylees, S. (2002), *Why become a professional? Experiences of care-giving and the decision to enter social work or nursing education*, «Learning in Health and Social Care», 1(2), pp. 105–114.
- Parsons, T. (1939), *The Professions and Social Structure*, «Social Forces» 17(4), pp. 457–467.
- Pascoe, K.M., Waterhouse-Bradley, B., McGinn, T. (2023), *Social Workers' Experiences of Bureaucracy: A Systematic Synthesis of Qualitative Studies*, «The British Journal of Social Work», 53(1), pp. 513–533.
- Petersén, A.C. (2022), *New insights on motives for choosing social work as a career: Answers from students and newly qualified social workers*, «Social Work Education», 43(3), pp. 702–716.
- Peterson, N.A., Farmer, A.Y., Donnelly, L., Forenza, B. (2014), *Assessing the Implicit Curriculum in Social Work Education: Heterogeneity of Students' Experiences and Impact on Professional Empowerment*, «Journal of Teaching in Social Work», 34(5), pp. 460–479.
- Petracchi, H.E., Zastrow, C. (2010), *Suggestions for Utilizing the 2008 EPAS in CSWE-Accredited Baccalaureate and Masters Curricula—Reflections from the Field, Part 2: The Implicit Curriculum*, «Journal of Teaching in Social Work», 30(4), pp. 357–366.
- Polanyi, M. (1979), *La Conoscenza inespressa*, Armando Editore, Roma.

- Pospíšil, J., Šámalová, K., Štěpánek, D., Jurníčková, P. (2024), *The prestige of social work from the perspective of students of social work and other helping professions*, «Social Work Education», 43(9), pp. 2453–2472.
- Probst, B. (2010), *Implicit and Explicit Use of the Strengths Perspective in Social Work Education*, «Journal of Teaching in Social Work», 30(4), pp. 468–484.
- Raineri, M.L., Folgheraiter, F. (2023), *L'etica della ricerca nel lavoro sociale. il valore del discernimento*, «Studi di sociologia», LXI, pp. 141–159.
- Richmond, M.E. (1899), *Friendly Visiting among the Poor: A Handbook for Charity Workers*. E-text prepared by Al Haines. Project Gutenberg. <https://www.gutenberg.org/ebooks/24841> (eBook n. 24841, pubblicato il 15 marzo 2008).
- Robbins, S.P. (2014), *From the Editor—Accreditation, Competency-Based Education, and EPAS Revisions*, «Journal of Social Work Education», 50(4), pp. 581–586.
- Rosignoli, A. (2025), *Exploring the implicit curriculum in social work education: A narrative literature review*, «Journal of Social Work Education», 44(4), pp. 898–911.
- Royse, D.D., Dhooper, S.S., Rompf, E.L. (2007), *Field Instruction: A Guide for Social Work Students*. Pearson/Allyn and Bacon, Londra.
- Rubin, A., Mytelka, C. (2022), *Social justice emphases on MSW program websites and in their curricula: A mixed-methods study*, «Journal of Social Work Education», 58(3), pp. 509–520.
- Ryan, M., Fook, J., Hawkins, L. (1995), *From Beginner to Graduate Social Worker: Preliminary Findings of an Australian Longitudinal Study*, «The British Journal of Social Work», 25(1), pp. 17–35.
- Schaufeli, W.B., Bakker, A.B. (2004), *Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study*, «Journal of Organizational Behaviour», 25(3), pp. 293–315.
- Scourfield, P. (2019), *Bring shadowing out of the shadows: An examination of shadowing as a learning activity in social work practice placements*. «The Journal of Practice Teaching and Learning», 16(3), pp. 59–77.
- Seale, J. (2010), *Doing student voice work in higher education: An exploration of the value of participatory methods*, «British Educational Research Journal», 36(6), pp. 995–1015.
- Sfard, A., Prusak, A. (2005), *Telling Identities: In Search of an Analytic Tool for Investigating Learning as a Culturally Shaped Activity*, «Educational Researcher», 34(4), pp. 14–22.
- Shulman L. (2005), *Signature pedagogies in the professions*, «Daedalus», 134(3), pp. 52–59.
- Shuval, J.T., Adler, I. (1980), *The role of models in professional socialization*, «Social Science & Medicine. Part A: Medical Psychology & Medical Sociology», 14(1), pp. 5–14.
- Sicora, A. (2010), *L'errore nel lavoro di aiuto. Fare più errori per fare meno danni?* Maggioli Editore, Santarcangelo di Romagna.
- Sicora, A., Lawrence, S. (2017), *Current challenges and emerging signposts: The future of social work education in Europe*, «European Journal of Social Work», 20(3), pp. 307–310.

- Sicora, A. (2021). *Emozioni nel servizio sociale. Strumenti per riflettere e agire*. Carocci Editore, Milano.
- Slack, K., Mangan, J., Hughes, A., Davies, P. (2014), 'Hot,' 'cold' and 'warm' information and higher education decision-making, *«British Journal of Sociology of Education»*, 35(2), pp. 204–223.
- Smith, D.S., Goins, A.M., Savani, S. (2021), *A Look in the Mirror: Unveiling Human Rights Issues Within Social Work Education*, *«Journal of Human Rights and Social Work»*, 6(1), pp. 21–31.
- Spencer, K.J., Schmelkin, L.P. (2002), *Student Perspectives on Teaching and its Evaluation*, *«Assessment & Evaluation in Higher Education»*, 27(5), pp. 397–409.
- Strati, A. (2009), *La scoperta della Grounded Theory. Strategie per la ricerca qualitativa*, Armando Editore, Roma.
- Sullivan, D., Lakeman, R., Massey, D., Nasrawi, D., Tower, M., Lee, M. (2024), *Student motivations, perceptions, and opinions of participating in student evaluation of teaching surveys: A scoping review*, *«Assessment & Evaluation in Higher Education»*, 49(2), pp. 178–189.
- Terum, L.I., Heggen, K. (2016), *Identification with the Social Work Profession: The Impact of Education*, *«The British Journal of Social Work»*, 46 (4) pp. 839–854.
- Tham, P., Lynch, D. (2014), *Prepared for Practice? Graduating Social Work Students' Reflections on Their Education, Competence and Skills*, *«Social Work Education»*, 33(6), pp. 704–717.
- Tham, P., McFadden, P., Russ, E., Baldschun, A., Blakeman, P., Griffiths, A. (2023), *How do we prepare students for the challenges of social work? Examples from six countries around the world*, *«Social Work Education»*, 42(4), pp. 494–510.
- Tillotson, E., Smith, S., Current, C.B. (2021), *We Are What We Read: Assessing Bias in the Implicit Curriculum of a Social Work Program*, *«Advances in Social Work»*, 21(2/3), pp. 841–856.
- Tognetti Bordogna, M. (2015), *Il tirocinio come pratica situata. Le esperienze dei Corsi di Laurea in Servizio sociale*. FrancoAngeli, Milano.
- Topping, K.J., McCowan, P., McCrae, J. (1998), *Peer mentoring of students in social work education*, *«Social Work Education»*, 17(1), pp. 45–56.
- Turner, V. (1967), *“Betwixt and Between: The Liminal Period in Rites de passage” in The Forest of Symbols: Aspects of Ndembu Rituals*, Cornell UP, Ithaca.
- Van Maanen, J.E., Schein, E.H. (1978), *Toward a theory of organizational socialization*, *«Research in Organizational Behavior»*, 1, pp. 209–264.
- Vuorela, M., Nummenmaa, L. (2004), *How undergraduate students meet a new learning environment?* *«Computers in Human Behaviour»*, 20(6), pp. 763–777.
- Webb, S.A. (a cura di) (2017), *Professional Identity and Social Work*. Routledge, Londra.
- Weber, M. (2006), *La scienza come professione – La politica come professione*, Mondadori, Segrate (Mi).
- Weber, M. (2014), *Il metodo delle scienze storico-sociali*, Einaudi, Torino.
- Weinberg, M., Banks, S. (2019), *Practising Ethically in Unethical Times: Everyday Resistance in Social Work*. *«Ethics and Social Welfare»*, 13(4), pp. 361–376.

- Weiss, I., Gal, J., Cnaan, R.A. (2004), *Social Work Education as Professional Socialization: A Study of the Impact of Social Work Education Upon Students' Professional Preferences*, «Journal of Social Service Research», 31(1), pp. 13–31.
- Wheeler, J., “Shaping identity? The professional socialisation of social work students”, in Aa.Vv., *Professional Identity and Social Work*, Routledge, London, 2017.
- Wildhagen, T. (2022), *The hidden curriculum; first generation students at legacy universities: By Rachel Gable*, Princeton University Press, «British Journal of Educational Studies», 70(2), pp. 255–256.
- Yao, H. Y., Flynn, C. (2026), *Social Work Professional Identity Development in International Students and Graduates*, «Australian Social Work», 79(2), pp. 251–264.
- Yuill, C. (2018), *Social workers and alienation: the compassionate self and the disappointed juggler*, «Critical and radical social work», 6(3), pp. 275–289.

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

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,
arte, 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

Che cosa apprendono oggi gli studenti di Servizio Sociale oltre ai contenuti formalmente previsti dai percorsi universitari? In che modo relazioni, pratiche quotidiane, culture organizzative e messaggi impliciti contribuiscono alla costruzione dell'identità professionale?

Questo volume affronta il tema del curriculum implicito come dimensione costitutiva della formazione degli assistenti sociali. Se i programmi ufficiali definiscono ciò che gli studenti dovrebbero apprendere, una parte significativa della socializzazione professionale prende forma attraverso processi meno visibili, raramente tematizzati e profondamente intrecciati all'esperienza quotidiana dell'università e del tirocinio. È in questi contesti che gli studenti imparano non solo che cosa fare, ma anche come interpretare la professione, quali significati attribuirle e quale posizione assumere al suo interno.

Basato sui risultati di una ricerca qualitativa longitudinale sviluppata nell'ambito di un dottorato di ricerca, il testo dialoga con la sociologia dell'educazione e gli studi sulla professionalizzazione per proporre una lettura del curriculum implicito come meccanismo di socializzazione professionale. Da questo percorso prende forma il concetto di socializzazione al disincanto, che descrive il processo attraverso cui l'incontro con la realtà professionale conduce gli studenti a una progressiva rielaborazione di ideali, aspettative e rappresentazioni della professione, contribuendo alla costruzione dell'identità professionale.

Il libro offre una nuova prospettiva per comprendere come si diventa assistenti sociali durante la formazione universitaria. Rendere visibili le dimensioni implicite dell'apprendimento significa ripensare la formazione professionale come un processo di costruzione di significati, offrendo nuovi strumenti per la ricerca, la didattica e la supervisione.

Angela Rosignoli è assistente sociale specialista e dottoressa di ricerca in Sociologia e Servizio Sociale presso l'Università degli Studi Roma Tre. Coordina le attività di tirocinio del corso di laurea in Servizio Sociale dell'Università di Trento ed è consigliera del Consiglio Nazionale dell'Ordine Assistenti Sociali. I suoi interessi di ricerca riguardano i processi di apprendimento e di socializzazione professionale, la costruzione dell'identità professionale e la supervisione nel Servizio Sociale.