

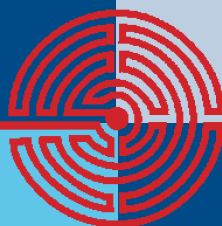
Tra Aula e Servizi

Il tirocinio nella costruzione
della professionalità
dell'assistente sociale

Elisabetta Francolini, Manuela Maggio,
Francesca Mantovani

Sezione Sociologica

Collana del Dipartimento di
Sociologia e Diritto dell'Economia
Università di Bologna



FrancoAngeli

OPEN  ACCESS

COLLANA DEL DIPARTIMENTO
DI SOCIOLOGIA E DIRITTO DELL'ECONOMIA
ALMA MATER STUDIORUM – UNIVERSITÀ DI BOLOGNA

SEZIONE GIURIDICA

Tutti i volumi pubblicati sono sottoposti a un processo
double blind peer review che ne attesta la qualità scientifica



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.

Tra Aula e Servizi

Il tirocinio nella costruzione
della professionalità
dell'assistente sociale

Elisabetta Francolini, Manuela Maggio,
Francesca Mantovani

Sezione Sociologica

Collana del Dipartimento di
Sociologia e Diritto dell'Economia – SDE
Università di Bologna

FrancoAngeli

OPEN  ACCESS

Elisabetta Francolini, Manuela Maggio, Francesca Mantovani, *Tra Aula e Servizi. Il tirocinio nella costruzione della professionalità dell'assistente sociale*
Milano: FrancoAngeli, 2026
Isbn ebook:
Isbn cartaceo: 9788835186335

La versione digitale del volume è pubblicata in Open Access sul sito www.francoangeli.it.

Copyright © 2026 Elisabetta Francolini, Manuela Maggio, Francesca Mantovani. Pubblicato da FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italia, con il contributo del Dipartimento di Sociologia e Diritto dell'economia dell'Università di Bologna.

L'opera è realizzata con licenza *Creative Commons Attribution 4.0 International license* (CC BY 4.0: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode>). Tale licenza consente di condividere ogni parte dell'opera con ogni mezzo di comunicazione, su ogni supporto e in tutti i formati esistenti e sviluppati in futuro.

Consente inoltre di modificare l'opera per qualsiasi scopo, anche commerciale, per tutta la durata della licenza concessa all'autore, purché ogni modifica apportata venga indicata e venga fornito un link alla licenza stessa.

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-nd/4.0/deed.it>

INDICE

Il tirocinio nel percorso di costruzione della professionalità	pag.	11
Introduzione. Il contributo del volume	»	21
1. Il tirocinio come dispositivo di apprendimento professionale	»	25
1.1. Il tirocinio e le rappresentazioni della professione	»	28
1.2. Competenze, supervisione e apprendimento situato	»	30
2. Nota metodologica	»	33
2.1. Disegno della ricerca	»	33
2.2. Criteri di lettura e scheda di analisi	»	34
2.3. L'approfondimento con i supervisor	»	38
2.4. Questioni etiche, anonimizzazione e limiti della ricerca	»	38
3. La narrazione della propria esperienza di tirocinio	»	41
3.1. Da dove partono: rappresentazioni della professione	»	42
3.2. Che cosa incontrano: il servizio come contesto di apprendimento	»	52
3.3. Che cosa imparano: apprendere la complessità e rielaborare il rapporto teoria-pratica	»	61
3.4. Chi li accompagna: tutoraggio e supervisione come mediazione dell'esperienza	»	66
3.5. Come cambiano: emozioni, postura professionale e riflessività	»	71

3.6. Dove avviene la svolta: turning point e snodi narrativi della professionalizzazione	pag.	78
3.7. Che cosa resta: limiti, risorse e realismo professionale	»	83
4. Lo sguardo dei supervisor: accompagnamento, reciprocità e sostenibilità del tirocinio	»	91
4.1. Il tirocinio come responsabilità condivisa	»	91
4.2. Reciprocità e valore prodotto dal tirocinio	»	94
4.3. Accompagnare la partecipazione, le emozioni e la costruzione del ruolo	»	97
4.4. Condizioni di sostenibilità e direzioni di sviluppo	»	100
5. Dalle esperienze alle sperimentazioni: curare una rete formativa tra università, servizi e territorio	»	103
5.1. Dalle evidenze al cambiamento organizzativo	»	103
5.2. Tra sostenibilità dei servizi ed equità formativa: la sfida dell'abbinamento	»	106
5.3. Dall'abbinamento individuale alla rete formativa: uno spazio stabile di collaborazione	»	110
5.3.1. Interrogare l'esperienza per orientare il cambiamento: fare le domande giuste	»	111
5.3.2. Sperimentazioni per una gestione condivisa e sostenibile	»	114
5.3.2.1. Accoglienza strutturata e confronto tra tirocinanti	»	114
5.3.2.2. Un'équipe dedicata ai tirocini universitari	»	116
5.3.2.3. Tirocini collegati a specifiche progettualità	»	118
5.4. Oltre il tirocinio: la comunità studentesca come risorsa del territorio	»	120
5.5. Dal tirocinio all'aula: indicazioni per la formazione universitaria	»	125
Considerazioni conclusive	»	131
Bibliografia	»	135

LA COLLANA

Ubi societas, ibi jus. Questo antico adagio romano dimostra oggi tutta la sua validità nell'indicarci quanto sia cruciale, per la scienza e per l'agire pratico, collegare fra loro i cambiamenti sociali studiati dalla sociologia e il diritto che cerca di dare loro una regolazione normativa. I contatti e l'influenza reciproca tra diritto e sociologia stanno crescendo di continuo e i docenti dell'una come dell'altra disciplina sono scientificamente persuasi della loro scelta. L'auspicio è che il dipartimento di sociologia e diritto dell'economia possa esercitare un influsso non trascurabile su alcuni campi della ricerca e della riflessione scientifica di settore, talora soddisfatti del loro status quo (con un atteggiamento spesso isolazionista), talora troppo ancorati alla distinzione tra conoscenza dei principi astratti e conoscenza e fruizione dei fatti e delle pratiche sociali. Già da tempo sono emerse connessioni e mediazioni tra principi e realtà in una proficua reciproca fertilizzazione che è il contrassegno essenziale della posizione culturale del dipartimento; vale a dire una concezione della conoscenza che non è puro e semplice rispecchiamento di una realtà statica fuori e indipendentemente dall'uomo-cittadino ma attività, non solo teorica, essa stessa aspetto della realtà in trasformazione. È così che la conoscenza dei nessi reali, nella dialettica fra le diverse forze umane e le forme di società, assume una sua dignità autonoma, caratteristica del dipartimento. Contro ogni assolutizzazione del metodo di ogni scienza particolare, contro ogni restrizione degli orizzonti e l'impoverimento contenutistico di certa scienza ufficiale. Ciò non toglie che il diritto e la sociologia possano rivendicare la diversità dei metodi di indagine e degli strumenti conoscitivi propri ma al contempo comporta che nella sussidiarietà reciproca possano 'vivere' all'interno dei contesti socio-economici imprimendo il loro rispettivo impulso.

Entrambi possono estroflettere le proprie forze per riconoscere e concorrere a superare le necessità delle collettività e i loro impulsi indifferibili. Si pensi ad esempio alle materie di studio come l'autorità e la famiglia, l'impresa e la società, il lavoro e l'economia, l'imposizione fiscale e la solidarietà sociale, la società attiva e la società

acquiescente, l'industria e l'ambiente con i relativi contrasti, il potere della comunità e quello del singolo, il sistema bancario-creditizio e le relative connessioni.

Oggi sembra stiano per cadere o per lo meno oscillano pericolosamente i presupposti di ogni legge eppure la legge risulta una condizione cronica della società contemporanea, dando luogo a situazioni talora paradossali talora sfuggenti all'interno delle quali l'uomo continua a vivere. Sembra essere messo in discussione il legame della legge con il territorio, ma al contempo il legame ritorna quasi in un moto perpetuo sicché il diritto continua a irradiarsi con ordini, condizionamenti, decisioni mentre la società tenderebbe a sottrarsene o a rovesciarli, perché la legge pretende una sorta di eternità dei principi che la sottendono mentre la società non vorrebbe essere sottratta ai flussi del tempo con intenzioni infuturanti progettuali autonome. È questa una delle tipiche occasioni in cui scienze sociologiche e giuridiche consentono di affrontare 'insieme' e contemporaneamente nuovi campi di possibilità costruttive, in una molteplicità ordinata che assicura la non contraddittorietà logica della possibilità della sua costruzione. Il diritto e la sociologia non sono ricavabili uno dall'altra ma possono riscontrarsi coincidenze proficue nell'equilibrio continuo delle procedure di libera scelta, pensando simultaneamente gli apparenti opposti, ordine-arbitrarietà, possibilità-necessità, affermazione-negazione. Costituiscono l'uno l'altrimenti dell'altra e al contempo la prossimità dell'altra al primo, senza mai sentirsi identici, pur integralmente affidati al lavoro di restaurazione degli istituti. Dispersioni e disaggregazioni possono assillarli, essendo entrambi essenza di se stessi, ciò che rende raro equivocarli, ma si influenzano reciprocamente nell'esposizione con cui si fanno conoscere e con cui sono stati.

Entrambi superano l'astratta separazione tra tempo vero e tempo apparente e sono dediti al presente per comprenderlo e sostanziarlo, abbracciando la vita in sé con la chiarezza che ne divide e ne rapporta le diverse dimensioni.

Sono discipline che realizzano 'il possibile', oltre ogni errante radice, nell'idea del dover essere della pienezza del presente e quindi entrambe contengono principi universali disincarnati da ogni terra e da ogni luogo, liberi dalla crescente instabilità del termine stesso di Stato.

Gli studiosi del dipartimento conoscono la necessità delle domande e la difficoltà frequente delle risposte, ma il domandare e il rispondere sono per loro elementi di una stessa dimensione e quotidiana abitudine di assumerli come un unico contesto.

Domanda e risposta sono due termini incommensurabili, e gli studiosi del dipartimento lo sanno, perciò sono attenti a non sprofondare nella dimensione della domanda, quando è riconosciuta priva di scopo e perciò inutile, avendo come fine la verità in quanto *problema*. Così non percorrono vie di fuga, auspicando che la verità prenda forma, se non oggi, un'altra volta, con la pazienza di ottenerla.

È così che il dipartimento di sociologia e diritto dell'economia può essere inteso come labirinto protettivo degli studiosi rivolti al possibile delle risposte, anche se spesso si celano.

Nella fondamentale proposizione di far coincidere esistenza e costruibilità di cose nuove, con approfondito vaglio critico, nell'equilibrio delle due discipline, aperte una all'altra con lucidità.

Il dipartimento è dunque la forma di accoglienza che facilita e nutre il successo della ricerca, attività istintiva e fertile dei suoi componenti che insieme reagiscono al controllo esercitato sulle questioni dall'abitudine; con le loro narrazioni plurali tra il caos dei diritti, le istituzioni, le tradizioni giuridiche e sociali, i soggetti politici in cerca di legittimazione, i poteri nascosti che così tanto ricordano la crisi attuale, le nuove patrie, le tendenze isolazioniste, l'essere in relazione.

Ed è il luogo dell'ascesa di giovani intraprendenti che con le loro intuizioni creano una grande realtà, né impaludata né burocratica, vero riferimento in una globalità sempre più frammentata, in attesa del futuro, con coraggio morale in tempi squilibrati e storti di società subalterne e dilatate.

Sociologia e diritto dell'economia si sono accostate l'una all'altro nell'ambito di un nuovo dipartimento per la specifica funzione morale e sociale delle discipline e del ruolo dei loro studiosi. L'idea del 'compito' delle due discipline è stata centrale per il loro accostamento; tanto da sembrare strettamente legata e finanche suggerita da un'idea morale della società e del sistema giuridico. A questa idea si è affiancata poi la volontà di una intensa attività pubblica e di una altrettanto viva produzione scientifica.

La prossimità tra sociologi e giuristi ha messo in luce il valore politico delle norme e definita la loro funzione in relazione al sistema sociale ed economico e ha sottolineato il differente grado di adeguatezza pubblico-politica in vista della loro applicazione. Si sono trovati così a lavorare gomito a gomito numerosi intellettuali, in una schiera che ha riunito nella figura dello studioso attitudini di vita e vocazioni in una misura in parte anche lontana dalla tradizione accademica. Le due discipline hanno una propria unità intrinseca, guidate da propri principi originali ma le accomuna uno spirito che è lo sforzo di contrastare con puntuali riferimenti e analisi ogni decadenza, ogni sincretismo sui tempi attuali, articolando un senso nuovo dell'uomo in sé, del mondo, del dualismo tra l'uno e l'altro, del dinamismo societario, della conoscenza della verità sulla condizione umana individuale e collettiva.

L'accostamento delle due discipline può rappresentare l'opportunità di possibili novità nel metodo o nella attualità delle ricerche che sono gli elementi che intendono caratterizzare la Collana, aperta ai lavori anche di sperimentazione, o nella messa a fuoco del *proprium* di ogni disciplina, tutti considerati come compito e come responsabilità di ogni studioso. È questa la risposta a studi mistificatori e sedicenti scientifici di alcuni anni passati che enunciavano il crollo di tutti i principi e di tutte le regole. Questa Collana ha una funzione ordinante, regolatrice e costruttiva nel nostro sistema sociale, economico e giuridico, e vuole essere espressione di un sistema di valori economici, giuridici e sociali subito associati al concetto di persona

umana senza restringere l'orizzonte scientifico a una sola epoca storica. È così che le cose possono 'svelare' la loro esistenza a chi le interroga seriamente, visitandole più volte, senza tuttavia svelare del tutto da dove vengono.

Risulta chiaro che la Collana contiene due punti di vista, entrambi necessari, nella comprensione della realtà, ma differenti e vuole superare le difficoltà o le perplessità che un loro avvicinamento ha più volte suscitato, soprattutto per la diffidenza di alcuni studiosi, nonostante siano coscienti della ormai imprescindibile natura interdisciplinare della ricerca, che si tratti di interdisciplinarietà interna o esterna; anche perché soltanto così si evita sicuramente che ogni scienza rifletta esclusivamente su se stessa e sul proprio ruolo e non prenda in considerazione riflessi, relazioni, interferenze che non possono non stimolare.

La Collana del dipartimento costituisce perciò il punto d'incontro speculativo tra le culture degli studiosi afferenti alla struttura e ha l'ambizione di avvalorare i loro apporti dediti al ritrovamento del senso vero della realtà; così ad esempio il giurista va oltre i classici confini dell'interpretazione della legge che non ne esauriscono obbligatoriamente il compito scientifico e il sociologo va oltre i confini delle regole sociali vigenti in una certa collettività, analizzandone il senso, le funzioni e le finalità di cambiamento della collettività stessa.

Risulta così che le due discipline, diritto e sociologia, possono affrontare nuovi argomenti tra scienza e politica, sottolineando la centralità del concreto rispetto all'astratto in una conclusione armoniosa.

IL TIROCINIO NEL PERCORSO DI COSTRUZIONE DELLA PROFESSIONALITÀ

Fin dalle origini della formazione degli e delle assistenti sociali, il tirocinio rappresenta uno degli elementi qualificanti del percorso di studio. Introdotto nelle prime scuole di servizio sociale nate nel secondo dopoguerra (1945-1947), sotto l'influenza dei modelli anglosassoni e francesi, esso si fondava sulla convinzione che la preparazione professionale non potesse esaurirsi nell'apprendimento teorico, ma dovesse svilupparsi anche attraverso il confronto diretto con la pratica. Fin dall'inizio, il tirocinio ha permesso di sperimentare il lavoro nei servizi sotto la guida di assistenti sociali esperti, sviluppando progressivamente competenze relazionali, metodologiche e operative. Con il D.P.R. 15 gennaio 1987, n. 14, il diploma rilasciato dalle scuole dirette a fini speciali universitarie è stato riconosciuto come titolo abilitante all'esercizio della professione. La legge 23 marzo 1993, n. 84, ha successivamente disciplinato la professione e istituito l'Albo e l'Ordine professionale. Nel quadro della riforma degli ordinamenti universitari avviata nel 1999, con l'introduzione delle lauree triennali e specialistiche, oggi magistrali, il tirocinio ha trovato una stabile collocazione nei percorsi universitari in Servizio sociale come attività formativa obbligatoria, con uno specifico riconoscimento in crediti formativi universitari. Ancora oggi il tirocinio rappresenta un dispositivo imprescindibile della formazione, presente in tutti i corsi di laurea in Servizio sociale, perché consente di mettere in relazione le conoscenze teoriche con la pratica professionale e costituisce uno dei principali contesti in cui prende forma l'identità professionale (Campanini, 2009; Dellavalle, 2011).

Il tirocinio costituisce il luogo in cui le conoscenze teoriche e le rappresentazioni della professione entrano in relazione concreta con l'esperienza quotidiana dell'incontro con le persone, i contesti organizzativi e la complessità dei problemi sociali. In questo spazio formativo studenti e studentesse sono chiamati a confrontarsi con situazioni reali, con i vincoli e le risorse delle

organizzazioni, con le responsabilità che caratterizzano l'esercizio professionale e con l'incertezza che accompagna ogni intervento sociale.

Negli ultimi anni, i profondi cambiamenti che hanno interessato il sistema dei servizi sociosanitari e del welfare hanno indirettamente rafforzato la centralità del tirocinio. La crescente complessità dei bisogni sociali, la necessità di operare in contesti multiprofessionali, l'importanza attribuita ai processi di partecipazione e inclusione e la progressiva digitalizzazione dei servizi richiedono la formazione di professionisti capaci di integrare competenze tecniche, relazionali e riflessività critica. Ciò rende ancora più evidente che il tirocinio non può essere considerato una semplice occasione di osservazione o di verifica delle conoscenze precedentemente condivise in ambiente accademico, ma un dispositivo di apprendimento professionale che consente il confronto anticipato con la realtà in cui si verrà chiamati ad esercitare la professione.

Accogliere studenti e studentesse in formazione significa assumersi una responsabilità nei confronti del futuro della professione. Attraverso il tirocinio la comunità professionale tramanda infatti conoscenze, linguaggi, modalità di declinare operativamente il mandato professionale e patrimoni di esperienza difficilmente trasmissibili esclusivamente attraverso la formazione universitaria. Allo stesso tempo, il confronto con studenti e studentesse in formazione interrompe gli automatismi della pratica quotidiana e può stimolare i professionisti a riconsiderare criticamente il proprio *modus operandi*. Il tirocinio costituisce, pertanto, uno spazio di apprendimento intergenerazionale, nel quale il trasferimento della cultura professionale si accompagna al suo continuo rinnovamento.

In questo scenario, la qualità del tirocinio non dipende esclusivamente dalla disponibilità dei singoli professionisti supervisor¹, ma anche dalla qualità della relazione che università e servizi riescono a costruire nel tempo. Tale relazione richiede progettazione condivisa, linguaggi comuni, riconoscimento reciproco dei rispettivi saperi e responsabilità congiunta nella formazione delle nuove generazioni. Il tirocinio diventa così non soltanto un'attività curricolare, ma uno spazio stabile di collaborazione tra istituzioni formative e comunità professionali territorialmente situate. In questa prospettiva si ridimensiona l'idea che il supervisor sia l'unico responsabile del potenziale formativo del tirocinio: studenti e studentesse si trovano infatti a conoscere

1. Il testo propone il termine "supervisor" per indicare l'assistente sociale responsabile del percorso di tirocinio individuale all'interno delle singole organizzazioni che accolgono studenti e studentesse. Viene successivamente accolto anche il termine "tutor", con riferimento alla medesima figura, in quanto utilizzato spesso sia da studenti sia da supervisor all'interno di relazioni e testimonianze.

un servizio e non solo la pratica professionale di un singolo assistente sociale esperto. Al contempo si trovano a interagire con diverse figure “educative”: il supervisor di tirocinio, i colleghi del servizio, il docente responsabile dell’insegnamento, l’eventuale tutor didattico di tirocinio.

L’esperienza di tirocinio permette, infine, a chi è in formazione, di operare quello che Dellavalle (2011), riprendendo Sarchielli (1997), ha definito un “doppio confronto”: da una parte tra la rappresentazione della professione costruita prima dell’ingresso nei servizi e quella sperimentata nella pratica; dall’altra tra l’idealtipo della professione trasmesso dalla formazione universitaria e la professione concretamente esercitata nei contesti organizzativi. È proprio in questa tensione tra aspettative ed esperienza che il tirocinio manifesta la propria funzione più profonda: favorire la progressiva costruzione di una comprensione più consapevole della professione e del proprio ruolo futuro al suo interno.

Tirocinio come anello imprescindibile del processo di socializzazione professionale

La formazione universitaria dell’assistente sociale non può essere intesa come un semplice percorso di trasmissione di conoscenze disciplinari. Essa rappresenta piuttosto un processo di socializzazione professionale, attraverso il quale studenti e studentesse acquisiscono progressivamente conoscenze, competenze, valori, norme e modalità di interpretazione proprie della professione, sviluppando, eventualmente, una crescente identificazione con il ruolo di assistente sociale (Weiss et al., 2004). In questo senso la costruzione della professionalità si configura come un processo dinamico, che coinvolge contemporaneamente dimensioni cognitive, relazionali, valoriali e identitarie. Tale processo non si sviluppa soltanto attraverso il curriculum esplicito, costituito dagli insegnamenti universitari, dai contenuti disciplinari e dalle competenze formalmente previste dai percorsi di studio. Esso prende forma anche attraverso un curriculum implicito, fatto di relazioni, pratiche, culture organizzative, modelli professionali e processi di attribuzione di significato che accompagnano l’intero percorso formativo. La socializzazione professionale rappresenta in questo modo il ponte tra le dimensioni esplicite e implicite della formazione e trova nel tirocinio il proprio luogo privilegiato di sviluppo (Miller, 2013). In questo spazio chi supervisiona il tirocinio rende osservabili pratiche, criteri decisionali, valori e modalità di affrontare l’incertezza che costituiscono una parte rilevante del curriculum implicito della formazione.

La letteratura evidenzia che la socializzazione professionale costituisce ancora oggi un processo solo parzialmente compreso. Barretti (2004) osservava che la ricerca nel servizio sociale ha spesso privilegiato lo studio di atteggiamenti, valori o orientamenti professionali, trascurando l'analisi dei processi attraverso cui studenti e studentesse costruiscono progressivamente la propria identità professionale e apprendono la cultura della professione. Questa prospettiva appare oggi più rilevante alla luce delle trasformazioni che interessano il servizio sociale e che richiedono assistenti sociali capaci non soltanto di applicare procedure e strumenti, ma anche di analizzare criticamente le situazioni, assumere responsabilmente decisioni e costruire relazioni professionali solide e significative. Su questo sfondo, il concetto stesso di identità professionale assume un ruolo centrale. La recente *scoping review* di Moorhead e colleghi (2025), che sintetizza oltre vent'anni di studi internazionali sul tema, evidenzia che l'identità professionale non può essere considerata un risultato statico da raggiungere al termine del percorso universitario, bensì un costrutto multidimensionale che si sviluppa lungo l'intero arco della vita professionale. Gli autori individuano quattro dimensioni fondamentali dell'identità professionale: il processo continuo di socializzazione professionale, l'interiorizzazione delle caratteristiche condivise della professione (conoscenze, competenze, valori ed etica), il riconoscimento delle strutture professionali e il progressivo sviluppo di un senso di appartenenza e di impegno nei confronti della comunità professionale (Moorhead et al., 2025). L'identità professionale è dunque il risultato di un processo continuo attraverso il quale la figura dell'assistente sociale attribuisce significato alla propria esperienza e il tirocinio rappresenta uno dei momenti cardine del suo sviluppo. Rappresenta infatti una fase di imprinting, scoperta, verifica, ed eventuale svolta. In questo processo la formazione universitaria ha una responsabilità che travalica la trasmissione di saperi disciplinari, agendo con ruoli di promozione, accompagnamento, intermediazione, lettura e riflessività sulle esperienze.

Tirocinio come dispositivo trasformativo di apprendimento

Se la formazione universitaria rappresenta un contesto di socializzazione professionale e il tirocinio ne costituisce uno degli anelli fondamentali, esso può essere definito un vero e proprio dispositivo trasformativo di apprendimento, in cui esperienza, riflessione, supervisione e accompagnamento educativo concorrono alla costruzione della professionalità dei e delle tirocinanti. Attraverso il confronto diretto con persone, organizzazioni e questioni sociali, studenti e studentesse iniziano a mettere alla prova le proprie rappresenta-

zioni della professione, a confrontarsi con la complessità dei processi decisionali e a sviluppare progressivamente autonomia di giudizio, capacità riflessiva e responsabilità professionale. Per alcuni questa trasformazione coincide con la conferma della scelta professionale; per altri, invece, con la scoperta delle proprie fragilità o con la presa di coscienza che alcuni ambiti della professione non corrispondono alle aspettative iniziali. Anche queste esperienze costituiscono esiti formativi significativi, poiché contribuiscono alla costruzione di una scelta professionale più consapevole.

La formazione in servizio sociale riteniamo si articoli in una tensione strutturale. Da un lato la crescita professionale richiede gradualità, continuità e una costante integrazione tra insegnamento teorico, esperienza pratica e supervisione riflessiva, in un processo progressivo che non può essere improvvisato (Hantman & Ben-Oz, 2014). Allo stesso tempo, la durata necessariamente limitata del percorso universitario (ricordiamo, tre anni per il percorso triennale) impone di offrire a studenti e studentesse occasioni di confronto precoce e intenso con la complessità dei contesti professionali, affinché possano maturare consapevolezza e autonomia interrogandosi sia sulle proprie scelte e posizioni, sia sulle rappresentazioni interiorizzate della professione. In quest'ottica il tirocinio svolge una funzione peculiare: accelera processi che, in condizioni ordinarie, richiederebbero tempi molto più lunghi. L'incontro con persone in condizioni di vulnerabilità, con organizzazioni complesse e con situazioni caratterizzate da elevata incertezza costringe, infatti, i e le tirocinanti a rielaborare rapidamente categorie interpretative, convinzioni e aspettative costruite nel percorso di studio (Malka & Moshe-Grodofsky, 2023).

Proprio per l'importanza e l'intensità trasformativa di questo strumento formativo, risulta necessario un adeguato accompagnamento educativo. L'impatto che il tirocinio produce sui singoli percorsi non può essere affidato alla sola esperienza individuale, ma deve essere accolto, elaborato e trasformato in apprendimento professionale. Le attività di supervisione rappresentano quindi una componente essenziale della formazione, poiché offrono spazi di accompagnamento, sostegno e riflessione (Dellavalle & Rocca, 2017; Zeira & Schiff, 2010). L'esperienza pratica, infatti, non produce automaticamente apprendimento. La connessione tra teoria e pratica richiede una mediazione educativa intenzionale (Fjeldheim, 2025), nella quale i diversi soggetti coinvolti supportano gli studenti e le studentesse nell'interpretazione delle situazioni incontrate, nella rielaborazione delle emozioni vissute e nell'attribuzione di significato alle esperienze. Il tirocinio di servizio sociale è quindi l'esito di un ingranaggio composito, articolato su più momenti e che coinvolge simultaneamente diverse figure e organizzazioni. In questi termini la stessa

costruzione della professionalità dipende in parte dalla qualità delle relazioni e delle alleanze che si sviluppano tra studenti, docenti, tutor universitari, supervisor di tirocinio e organizzazioni ospitanti. Ciò implica anche una ridefinizione del ruolo dei docenti universitari coinvolti, chiamati a partecipare attivamente a processi formativi di cui non sono individualmente responsabili e che non rispondono alle regole della tradizionale erogazione didattica, e ad assumersi una responsabilità di contenimento, orientamento e attribuzione di significato rispetto alle esperienze che i e le tirocinanti vivono nel loro percorso formativo. Affinché gli apprendimenti maturati durante il tirocinio possano consolidarsi e tradursi in competenze professionali effettivamente utilizzabili, università, supervisor e servizi sono quindi chiamati a sostenere congiuntamente il trasferimento delle conoscenze dall'aula ai contesti di pratica (Leathers & Strand, 2018; Lundgren et al., 2018).

Questa prospettiva trova conferma anche nelle ricerche più recenti sulla transizione verso la professione. Le esperienze di tirocinio e la supervisione rappresentano pilastri fondamentali della socializzazione professionale, poiché consentono agli studenti di trasformare le conoscenze teoriche in competenze professionali, sviluppando progressivamente il capitale professionale e relazionale necessario per l'inserimento nei contesti di lavoro (Pusztai & Csók, 2020; Bruning et al., 2024). Il tirocinio può quindi essere interpretato come uno spazio in cui università, professionisti e organizzazioni condividono la responsabilità di accompagnare gli studenti in un processo di trasformazione che coinvolge contemporaneamente competenze, identità e appartenenza professionale. È proprio questa natura trasformativa che rende il tirocinio uno dei dispositivi centrali della formazione in servizio sociale.

Il curriculum implicito del tirocinio

L'esperienza occupa una posizione centrale nella formazione. La tradizione filosofica e pedagogica ha mostrato come l'esperienza sia un processo attraverso il quale il soggetto attribuisce significato a ciò che accade e, nel farlo, modifica progressivamente il modo di comprendere sé stesso, gli altri e il mondo esterno.

La riflessione sull'esperienza attraversa una lunga tradizione di pensiero. Aristotele la concepiva come il risultato dell'accumularsi delle sensazioni e del loro sedimentarsi nella memoria; Hume ne sottolineava il ruolo fondamentale nella formazione delle idee, che traggono origine dalle impressioni sensibili; Kant metteva in discussione la possibilità di un'esperienza pura-

mente oggettiva, evidenziando come essa sia sempre mediata dalle categorie attraverso cui il soggetto interpreta la realtà; Hegel, infine, attribuiva all'esperienza una natura profondamente trasformativa, poiché essa modifica non soltanto la conoscenza del mondo, ma anche il soggetto che la vive. Questa prospettiva appare particolarmente feconda per comprendere il significato del tirocinio nel servizio sociale. L'esperienza di tirocinio non consiste nell'osservazione passiva delle pratiche professionali né nella semplice acquisizione di competenze tecniche; non consiste nemmeno in un'asettica verifica di quanto precedentemente appreso. Essa implica un processo continuo di ridefinizione delle proprie categorie interpretative, delle aspettative e delle immagini della professione.

L'apprendimento che si sviluppa durante il tirocinio prende forma attraverso un confronto continuo tra ciò che gli studenti immaginavano di trovare e ciò che incontrano concretamente nei servizi. In questo senso, il tirocinio è lo spazio principale in cui le rappresentazioni iniziali della professione vengono confermate, ridefinite o, talvolta, profondamente messe in discussione. Durante il tirocinio prende forma anche un curriculum implicito, poiché gli studenti e le studentesse apprendono osservando come i professionisti prendono decisioni, gestiscono l'incertezza, costruiscono relazioni con le persone, collaborano con altri servizi, affrontano conflitti organizzativi e interpretano concretamente i valori della professione. Questi apprendimenti, spesso non esplicitati e difficilmente formalizzabili, contribuiscono in modo significativo alla costruzione della propria professionalità. La recente letteratura sul curriculum implicito evidenzia che tali dimensioni sono ancora relativamente poco esplorate nella ricerca sul servizio sociale. In particolare, Rosignoli (2025), attraverso una recente revisione della letteratura internazionale, osserva che gli studi si sono concentrati prevalentemente sulle dinamiche educative dell'aula universitaria, mentre le ricerche dedicate ai processi impliciti di apprendimento che si sviluppano durante il tirocinio, all'interno delle organizzazioni e dei servizi, risultano ancora limitate. Il tirocinio rappresenta però uno spazio privilegiato in cui gli studenti apprendono non soltanto ciò che i professionisti fanno, ma anche come pensano, interpretano e attribuiscono significato alla pratica professionale. Come accennavamo, tale prospettiva consente anche di leggere il tirocinio come un luogo di potenziale socializzazione reciproca. Se gli studenti apprendono osservando i professionisti, questi ultimi sono sollecitati a riflettere criticamente sul proprio modo di operare. All'interno di questo intreccio tra esperienza, riflessione e apprendimento implicito il tirocinio manifesta la propria natura più autentica: non soltanto occasione di applicazione del sapere, ma contesto nel quale il sapere stesso viene continuamente reinterpretato, negoziato e trasformato

dall'incontro con la realtà della pratica professionale. Da qui nasce l'esigenza di interrogarsi sulle tracce che tale processo lascia e sui modi attraverso cui può essere osservato e compreso.

La scrittura riflessiva come strumento di apprendimento

Se il tirocinio rappresenta uno spazio privilegiato nel quale gli studenti costruiscono progressivamente la propria professionalità, diventa necessario interrogarsi su come tale processo possa essere osservato, compreso e studiato. L'esperienza, infatti, non lascia tracce direttamente accessibili: ciò che diventa conoscibile sono le interpretazioni che gli studenti elaborano e condividono successivamente all'esperienza stessa. In questa prospettiva, le relazioni di fine tirocinio, elaborati che gli studenti sono portati a produrre come esito dell'esperienza, assumono una rilevanza specifica: superano la loro tradizionale funzione didattica e valutativa e si configurano come narrazioni riflessive attraverso cui attribuiscono significato a quanto vissuto.

La letteratura internazionale descrive ampiamente la riflessione come componente essenziale dell'apprendimento professionale nel servizio sociale, evidenziandone il ruolo nel favorire lo sviluppo del pensiero critico, dell'autoconsapevolezza e della capacità di integrare teoria e pratica (Williamson et al., 2010; Reed et al., 2024). La scrittura riflessiva costituisce uno dei principali dispositivi attraverso cui tale processo prende forma, poiché consente di fermarsi sull'esperienza, interrogarla criticamente e costruire connessioni tra quanto vissuto, le conoscenze teoriche e il proprio sviluppo professionale (Christensen & Wærnsby, 2023).

Scrivere dell'esperienza non significa, inoltre, semplicemente descrivere ciò che è accaduto. Come osserva Prescott (2012), la scrittura rappresenta essa stessa un processo di costruzione della conoscenza: gli studenti e le studentesse chiamati a riflettere sul proprio percorso di tirocinio per iscritto, non si limitano a registrare gli eventi, ma li selezionano, li organizzano, li reinterpretano e attribuiscono loro nuovi significati. L'apprendimento, quindi, non precede necessariamente la scrittura, ma può prendere forma proprio attraverso di essa. La scrittura riflessiva coinvolge anche dimensioni che vanno oltre il piano cognitivo. Rai (2012) evidenzia che essa introduce nella produzione accademica una componente profondamente personale e identitaria. Scrivere della propria esperienza di tirocinio significa esporsi, mettere in discussione convinzioni, valori, emozioni e modalità di interpretazione della realtà, rendendo visibile una parte di sé in un contesto valutativo. Le relazioni di tirocinio diventano così non soltanto strumenti di apprendi-

mento, ma anche luoghi di costruzione e di esposizione dell'identità personale e professionale.

La scrittura riflessiva consente anche di rendere osservabile il progressivo sviluppo dell'identità professionale. Attraverso la rilettura e la rielaborazione delle proprie narrazioni, gli studenti collegano progressivamente conoscenze teoriche, competenze pratiche ed esperienze vissute durante il periodo di tirocinio, sviluppando una più profonda consapevolezza del proprio ruolo e del proprio apprendimento (Björktomta & Tham, 2024). In questo solco hanno una rilevanza di primo piano le emozioni, che non vanno semplicemente espresse (Szenes e Tilakaratna, 2021) bensì rielaborate e integrate nel percorso di crescita professionale, mostrando la loro stessa capacità di trasformare vissuti, convinzioni preesistenti e reazioni personali in conoscenza professionale.

Le relazioni scritte diventano quindi documentazione del processo attraverso cui gli studenti e le studentesse iniziano progressivamente a riconoscersi come futuri assistenti sociali.

Le relazioni di tirocinio come corpus di ricerca

Le relazioni scritte (da intendersi come documentazione scritta) di tirocinio possono essere considerate una preziosa fonte di informazioni per portare avanti ricerche nel campo del servizio sociale. La letteratura più recente evidenzia come tali narrazioni consentano di osservare come costruiscono progressivamente il proprio ragionamento professionale. Nygren e Blom (2001) sottolineano che tali testi non debbano essere letti esclusivamente come documenti descrittivi, bensì come produzioni narrative attraverso cui gli studenti organizzano la propria esperienza, costruiscono significati e danno forma alla propria professionalità. Taylor (2006) invita a considerare le relazioni di tirocinio non come semplici resoconti dell'esperienza, bensì come narrazioni costruite, soggette quindi a un preciso processo di elaborazione e rielaborazione. Gli studenti e le studentesse, in questo senso, non restituiscono la realtà in modo neutro, ma selezionano gli episodi ritenuti significativi, attribuiscono loro un ordine narrativo e costruiscono, attraverso la scrittura, una particolare interpretazione della propria esperienza professionale. Nella stessa direzione, Gant e collaboratori (2019) evidenziano che le narrazioni riflessive rappresentano non soltanto strumenti di apprendimento, ma anche fonti privilegiate per comprendere i processi di costruzione della conoscenza professionale. Questa prospettiva è stata nel tempo sviluppata da diversi studi che hanno considerato le relazioni finali di tirocinio come veri e propri cor-

pora qualitativi. Chen e Russell (2019) mostrano come esse permettano di far emergere nuclei ricorrenti dell'apprendimento professionale, quali l'incertezza, l'integrazione tra teoria e pratica, i dilemmi dell'azione e il confronto con altri professionisti. Analogamente, Rehn e Kalman (2018) evidenziano come le narrazioni degli studenti rendano osservabili i processi di ragionamento professionale, mostrando come gli obiettivi dell'intervento vengano progressivamente costruiti e ridefiniti.

Alla luce di queste prospettive, il presente volume considera le relazioni di tirocinio (elaborate al termine dell'esperienza di tirocinio dagli studenti iscritti al Corso di laurea in Servizio sociale – classe L-39 –) come tracce documentali della progressiva costruzione della professionalità. Esse consentono di osservare come gli studenti interpretino la complessità dei contesti organizzativi, attribuiscono significato alle esperienze vissute, mettano in relazione teoria e pratica, elaborino le proprie emozioni e costruiscano progressivamente la propria identità professionale.

Sebbene la letteratura riconosca sempre più il valore pedagogico della scrittura riflessiva, gli studi che utilizzano sistematicamente le narrazioni prodotte dagli studenti durante il tirocinio come corpus di ricerca per comprendere i processi di professionalizzazione restano ancora limitati. È in questa prospettiva che si colloca il presente volume, assumendo le relazioni di tirocinio come narrazioni attraverso cui esplorare non soltanto gli apprendimenti espliciti degli studenti, ma anche quei processi impliciti di costruzione dell'identità professionale che prendono forma nell'incontro con i contesti organizzativi e con la pratica quotidiana, ancora poco indagati dalla ricerca scientifica (Rosignoli, 2025).

INTRODUZIONE. IL CONTRIBUTO DEL VOLUME

La riflessione sviluppata in premessa evidenzia che il tirocinio costituisce molto più di un semplice dispositivo didattico finalizzato all'acquisizione di competenze operative. Esso rappresenta uno spazio di socializzazione professionale, di costruzione identitaria, di confronto con il curriculum implicito dei servizi e di attribuzione progressiva di significato all'esperienza professionale. La letteratura ha ampiamente documentato il valore formativo del tirocinio, della supervisione di tirocinio e della riflessione critica, nonché il ruolo della scrittura riflessiva nello sviluppo della professionalità. Rimangono tuttavia ancora relativamente limitati gli studi che utilizzano sistematicamente le narrazioni prodotte dagli studenti come materiale empirico per comprendere come tali processi prendano forma. Questo volume nasce proprio in questo spazio ancora poco esplorato. L'idea si sviluppa a partire dall'esperienza maturata all'interno dell'organizzazione didattica del Corso di Laurea in Servizio Sociale dell'Università di Bologna e dal confronto continuo con studenti, tutor universitari, supervisor e organizzazioni ospitanti.

Concepire la formazione dell'assistente sociale come un processo partecipativo di costruzione del sapere implica una relazione circolare tra ricerca, riflessione critica ed esperienza professionale. I percorsi formativi assumono così una duplice funzione: favorire lo sviluppo professionale e produrre conoscenza sui fenomeni educativi e professionali, in una prospettiva di *research-oriented practice* (Carbone, 2026).

Il presente volume propone l'analisi qualitativa di un corpus di circa 100 relazioni di tirocinio redatte dagli studenti e dalle studentesse del Corso di Laurea in Servizio Sociale dell'Università di Bologna tra l'1/09/2025 e il 25/06/2026. L'obiettivo non consiste nel valutare i resoconti di studenti e studentesse né nel descrivere le esperienze di tirocinio in quanto tali, ma nel comprendere come gli e le scriventi costruiscano progressivamente significati professionali, interpretino la complessità dei servizi, elaborino le tensioni tra

aspettative ed esperienza e inizino a sviluppare una propria identità o postura professionale. L'intervallo temporale individuato non è casuale e risponde a un cambiamento introdotto nello schema di relazione conclusiva in uso presso il Corso. Il modello, nella sua nuova formula, disponibile e utilizzato appunto dall'1/09/2025, ha introdotto una sezione specificatamente dedicata a considerazioni personali, spunti di riflessione e autovalutazione degli esiti formativi. Questa scelta è stata presa dal Corso di studi al fine di favorire l'approccio riflessivo alla pratica formativo-professionale e ha consentito di raccogliere in modo più puntuale racconti che, altrimenti, rischiavano di rimanere compressi in resoconti valutativi di fatto anonimi e omogenei dell'esperienza svolta. Le relazioni di fine tirocinio non sono più, in questo modo, delle valutazioni schematiche e sintetiche sulla soddisfazione dell'esperienza, ma si sono tramutate in resoconti profondi di un'esperienza di significativo impatto. Le relazioni di tirocinio sono quindi qui considerate uno spazio privilegiato in cui diventano osservabili processi che normalmente restano impliciti o oscuri rispetto all'esperienza formativa.

Il volume intende inoltre valorizzare il tirocinio come esperienza significativa anche per i supervisor. Siamo infatti profondamente convinte che l'attività di tutoraggio possa rappresentare, anche per chi la svolge, un'occasione di crescita, scoperta e ridefinizione professionale. Si tratta di una dimensione ancora poco presente nelle narrazioni sullo strumento del tirocinio, anche a causa della scarsa visibilità spesso riconosciuta al lavoro di accompagnamento e supervisione. Il volume assume come principale prospettiva empirica le narrazioni dei tirocinanti, raccolte attraverso le relazioni finali. A questa si affianca un approfondimento esplorativo condotto con sette supervisor, chiamati a riflettere in forma scritta sul proprio ruolo di accompagnamento, mediazione e costruzione delle condizioni formative dell'esperienza. Lo scopo ultimo della ricerca non è proporre modelli prescrittivi di tirocinio né individuare pratiche universalmente valide. Il volume intende piuttosto offrire strumenti interpretativi utili a una maggiore comprensione dei processi attraverso cui l'apprendimento professionale prende forma, favorendo una riflessione condivisa sul significato del tirocinio nella formazione contemporanea degli assistenti sociali.

I capitoli che seguono si collocano all'interno di questa prospettiva. Dopo aver inquadrato il tirocinio come dispositivo di apprendimento professionale (Capitolo 1) e illustrato il disegno metodologico della ricerca (Capitolo 2), il volume analizza le narrazioni degli studenti e delle studentesse (Capitolo 3) e le pone in dialogo con lo sguardo dei supervisor (Capitolo 4). Il testo presenta infine alcune recenti sperimentazioni organizzative e formative avviate nel raccordo tra università, servizi e territorio (Capitolo 5), delineando possibili

direzioni per rendere il tirocinio un'esperienza sempre più condivisa, riflessiva e sostenibile. Il volume termina con alcune considerazioni trasversali sugli apprendimenti emersi dall'intero percorso, mettendone in luce le implicazioni per la formazione pratica nel servizio sociale e delineando alcune possibili direzioni di approfondimento e di ricerca futura (Considerazioni conclusive). L'intenzione che guida questo lavoro è contribuire, attraverso l'esperienza che, come formatrici e assistenti sociali, attraversiamo quotidianamente, ad alimentare un dialogo tra università, servizi, professionisti e studenti, nella convinzione che la qualità della formazione degli assistenti sociali dipenda anche dalla capacità di mantenere aperto e curato uno spazio di confronto continuo tra esperienza, ricerca e pratica professionale.

Se, come abbiamo sostenuto, la professionalità dell'assistente sociale si costruisce attraverso un processo continuo di socializzazione, riflessione e attribuzione di significato all'esperienza, allora il tirocinio rappresenta uno dei luoghi privilegiati nei quali questo processo prende forma. Le pagine che seguono propongono di osservare questo percorso dall'interno, attraverso le parole, le riflessioni e le esperienze di coloro che stanno imparando la professione di assistente sociale e dei colleghi e delle colleghe che li accompagnano quotidianamente attraverso i servizi. Ci auguriamo che la lettura di queste e delle pagine seguenti possa essere uno stimolo per i diversi attori in gioco.

IL TIROCINIO COME DISPOSITIVO DI APPRENDIMENTO PROFESSIONALE

Il tema della formazione in servizio sociale abbraccia molteplici aspetti, già esplorati in diversi contesti europei ed extraeuropei. Uno dei nuclei di attenzione fondamentali è il tema delle competenze da acquisire nei corsi di studio: la letteratura segnala, ad esempio, la necessità di ampliare il ventaglio delle competenze necessarie in un mondo digitalizzato (Marzano et al., 2019) e sempre più articolato (Cook Heffron et al., 2024; Joslin et al., 2016; Nothdurfter & Nagy, 2016). Recentemente è stata enfatizzata l'importanza di formare professionisti orientati all'attività di ricerca (Strompl et al., 2017), senza trascurare le mansioni burocratiche che caratterizzano in misura crescente l'esercizio della professione (Špiláčková et al., 2024). Uno specifico macro-nucleo di attenzione riguarda l'approccio alla professione: in questa direzione si collocano i contributi che richiamano l'importanza di una formazione orientata alle pratiche anti-oppressive, capace di assumere una prospettiva strutturale dell'oppressione (Dedotsi et al., 2018), così come quelli che sollecitano una maggiore attenzione al tema della giustizia ambientale (Magruder et al., 2023). Accanto a questi temi troviamo approfondimenti sui modelli di docenza e gli strumenti di apprendimento (Berger & Paul, 2017; Cardenas-Rodriguez et al., 2015; Datta & Pankaj, 2023; Fortune et al., 2005; Kranke et al., 2021; Rueda et al., 2020; Spensberger et al., 2020; Žibera & Žibera, 2023), l'impatto della pandemia da Covid-19 sui percorsi formativi e professionali (Azhar, 2023; Pouliot & Rocheleau, 2020; Wohlsifer et al., 2022), il ruolo degli scambi internazionali nei processi formativi (Moosa-Mitha, 2014), le scelte formative successive alla laurea (Bozek et al., 2017).

Anche in Italia la formazione universitaria in servizio sociale ha ricevuto attenzione ed è stata oggetto di approfondimenti empirici specifici (Alastra et al., 2009; Bergamaschi & Lacarpia, 2016; Bertotti & Riva, 2014; Casula, 2020; Tarsia, 2019; Tognetti Bordogna, 2015), con particolare riferimento

all'importanza di svolgere un tirocinio curricolare partecipativo (Carbone, 2025; Fazzi, 2020; Finch & Poletti, 2014; Landi et al., 2023), con studi mirati anche a comprendere le dinamiche che si sono verificate nel periodo della pandemia da Covid-19 (Cabiati & Gómez-Ciriano, 2021; Matutini, 2024; Rossi & Maci, 2023) e con particolare riferimento all'osservazione degli strumenti di formazione alternativi di quel momento storico (Cabiati & Folgheraiter, 2019; Cabiati & Levy, 2021; Cabiati et al., 2022). Un ulteriore filone di studi si interessa degli specifici *topic* di attenzione da enfatizzare all'interno dei percorsi formativi universitari, come ad esempio l'identificazione e la diffusione di strumenti idonei a lavorare nel mondo dei giovani (utenti) in qualità di giovani (assistenti sociali) (De La Fuente Robles & Martín Cano, 2020), la necessità di dare maggiore attenzione ai fenomeni migratori e alle esperienze e alle esigenze delle persone migranti (Dedotsi & Cabiati, 2024) o delle peculiarità dei contesti delle cure palliative (Testoni et al., 2023). La ricerca ci indica anche la necessità di preparare gli studenti all'ingresso nel mondo del lavoro (Laidlaw et al., 2020), ad esempio esaltando l'importanza del pensiero riflessivo (Bruno & Dell'Aversana, 2018; Sicora, 2019), dell'approccio critico tramite la scrittura (Pedroni, 2025) e l'esigenza di bilanciare gli aspetti tecnici e gli spazi di creatività nell'ambiente di lavoro (Fazzi, 2016), evidenziando peraltro la complessità insita nell'attuale articolazione dei servizi sociali sul territorio nazionale (Maggio & Mantovani, 2025). Un ulteriore filone di studi riguarda le aspettative dei giovani apprendisti, le convinzioni, il background socio-economico, le esperienze pregresse in campo sociale, la motivazione, gli eventuali precedenti approcci al modo dell'assistenza sociale (Couturier et al., 2022) o la presenza di specifiche patologie (Salzer, 2022), particolarmente esplorato sia in Europa (Butler-Warke & Bolger, 2021; Duschinsky & Kirk, 2014; Kotera et al., 2021; McCartan et al., 2022; McFadden et al., 2024; Patyk, 2016; Posada et al., 2024; Stevens et al., 2012), sia oltre Europa (Ayguler & Buz, 2022; Hanson & McCullagh, 1995; Hirsbrunner et al., 2012; Hu et al., 2025; Labra et al., 2018; Lazar et al., 1995; Limb & Organista, 2006; Litwin, 1994; Osteen et al., 2023; Nguyen, 2020; Perry, 2003; Simmons et al., 2018; Stoltzfus, 2017; Weiss, 2005; 2006; Westhues et al., 2014), e ancora poco articolato in Italia (Facchini & Tonon Giraldo, 2013; Franzone, 2024; Frost et al., 2013; Levy et al., 2021; Tesi et al., 2024), nonostante questi elementi possano rappresentare un valore aggiunto anche per orientare la didattica nei percorsi formativi (Osteen, 2011).

Il tirocinio professionalizzante continua in questo scenario a costituire uno spazio di crescita peculiare. Gli standard internazionali per la formazione in servizio sociale lo riconoscono come una componente essenziale della preparazione professionale (Ioakimidis & Sookraj, 2021; Nunes, 2023; Pusztai

& Csók, 2020). Qui ne assumiamo nello specifico la portata trasformativa: l'apprendimento che si sviluppa nel tirocinio non consiste soltanto nell'acquisizione di tecniche operative ma riguarda anche la capacità di attribuire significato all'esperienza, di riflettere criticamente sulle proprie azioni e di costruire progressivamente una postura professionale coerente con i valori attuali del servizio sociale. Attraverso il confronto con la pratica, gli studenti rivedono conoscenze pregresse, mettono in discussione rappresentazioni idealizzate della professione e sviluppano nuove modalità di comprensione della realtà sociale. Le teorie dell'apprendimento esperienziale offrono una chiave di lettura particolarmente feconda per comprendere tale processo. John Dewey ha evidenziato come l'apprendimento nasca dall'interazione tra individuo e ambiente e come l'esperienza assuma valore formativo solo quando viene sottoposta a riflessione. Il principio del "learning by doing" (imparare facendo) richiama l'idea che la conoscenza non si costruisca esclusivamente attraverso la trasmissione di contenuti, ma attraverso il coinvolgimento attivo del soggetto nei problemi della realtà. L'esperienza di tirocinio diventa quindi significativa quando è accompagnata da processi di riflessione critica che consentono di collegare l'esperienza concreta ai valori, alle conoscenze e alle responsabilità professionali del servizio sociale (Jönsson & Flem, 2018). In continuità con questa prospettiva, David Kolb descrive l'apprendimento come un processo ciclico che connette esperienza concreta, osservazione riflessiva, concettualizzazione e sperimentazione attiva. Ogni apprendere è in qualche misura un riapprendere: le nuove esperienze vengono interpretate alla luce delle conoscenze e delle aspettative già possedute, ma allo stesso tempo contribuiscono a trasformarle. In questa prospettiva, il tirocinio non rappresenta una fase di semplice applicazione della teoria, bensì un contesto nel quale teoria, esperienza e riflessione si alimentano reciprocamente. Ogni nuova esperienza è influenzata dalla precedente e, allo stesso tempo, modifica il modo in cui le successive vengono osservate, vissute e comprese. Il tirocinio può dunque essere interpretato come un contesto nel quale gli studenti sono costantemente impegnati in processi di rilettura e ricostruzione del proprio sapere professionale. L'apprendimento professionale si sviluppa in modo particolarmente significativo quando gli studenti e le studentesse assumono un ruolo attivo nei processi di costruzione della conoscenza, mettendo in relazione sapere teorico, ricerca e contesti concreti di intervento (Carbone, 2026). Il tirocinio può essere inteso, in questa direzione, come una pratica situata, nella quale l'apprendimento prende forma attraverso la partecipazione progressiva ai contesti professionali e l'interazione con le comunità di pratica che li abitano (Zanutto, 2015).

Donald Schön ha mostrato come le professioni che operano in contesti complessi e incerti richiedano la capacità di riflettere nell'azione e sull'azio-

ne (*reflection in action* e *reflection on action*). L'assistente sociale si confronta quotidianamente con situazioni che non possono essere affrontate mediante l'applicazione meccanica di regole o procedure standardizzate. Per questo motivo la competenza professionale implica la capacità di entrare in una "conversazione con la situazione", interrogando continuamente ciò che accade e adattando il proprio intervento ai contesti concreti. Nel tirocinio, la supervisione e gli strumenti di riflessione assumono proprio questa funzione: aiutare gli studenti a rendere visibili i processi interpretativi che orientano le loro azioni. La riflessività non riguarda soltanto ciò che si fa, ma anche le categorie attraverso cui si osserva la realtà. Diventa quindi un esercizio di consapevolezza rispetto ai propri schemi interpretativi, alle proprie aspettative e alle immagini implicite della professione (Tang Yan et al., 2022).

Se il tirocinio rappresenta un dispositivo di apprendimento trasformativo, occorre interrogarsi non soltanto sulle competenze che gli studenti acquisiscono, ma anche sui significati che attribuiscono all'esperienza.

1.1. Il tirocinio e le rappresentazioni della professione

In virtù di quanto esplorato sino ad ora, possiamo ipotizzare il tirocinio come uno spartiacque nel percorso formativo per assistenti sociali. Questa consapevolezza deriva anche dall'esperienza pluriennale maturata all'interno della didattica, dei colloqui con gli studenti e le studentesse e del confronto con i supervisor di tirocinio. Proprio in questi spazi è emersa con crescente evidenza l'impossibilità di pensare le coorti di iscritti come classi omogenee, con studenti e studentesse accomunati da un'unica motivazione o da un medesimo rapporto iniziale con la professione. Al contrario, il gruppo degli iscritti e delle iscritte al Corso di Laurea in Servizio sociale dell'Ateneo di Bologna si è progressivamente mostrato come un insieme plurale di traiettorie biografiche. Uno studio esplorativo in corso di sviluppo (Maggio et al., 2026), dedicato a motivazioni, background e aspettative degli studenti e delle studentesse, ha consentito di approfondire e iniziare a sistematizzare questa intuizione. I primi elementi raccolti attraverso la somministrazione di un questionario agli studenti e alle studentesse iscritti a diversi anni di corso evidenziano come la scelta di intraprendere questo percorso di studio raramente derivi da una motivazione unica. Essa appare, piuttosto, il risultato di percorsi biografici differenti, all'interno dei quali esperienze personali passate, contatti precedenti con i servizi e appartenenze familiari, scolastiche, associative o lavorative contribuiscono alla costruzione di specifiche immagini della professione. Le esperienze con il welfare e con i servizi sociali rappresentano, in particolare, importanti occasioni di attribuzione di significato, capaci

di influenzare la scelta professionale e di essere successivamente rielaborate durante il percorso formativo. Studenti e studentesse non accedono quindi al percorso universitario come soggetti privi di riferimenti: portano con sé esperienze, aspettative e rappresentazioni che orientano il modo in cui leggono gli insegnamenti universitari e vivono le stesse esperienze di tirocinio. Dal materiale ad oggi raccolto¹, che non rappresenta qui oggetto di analisi, vale la pena evidenziare che emergono almeno quattro principali traiettorie biografiche di accesso alla professione:

- traiettorie riparative: alcuni studenti raccontano esperienze personali o familiari di incontro con i servizi sociali. In questi casi la scelta professionale appare legata al desiderio di offrire ad altre persone il supporto che si sarebbe desiderato ricevere o che si è sperimentato come particolarmente significativo [«Voglio essere l'assistente sociale che io avrei voluto incontrare», testimonianza raccolta dai questionari somministrati];
- traiettorie vocazionali-sociali: per altri studenti il percorso si pone in continuità con esperienze di volontariato, partecipazione associativa o impegno sociale e la professione viene percepita come una modalità per tradurre in “professione” una sensibilità già maturata verso temi di giustizia sociale e solidarietà [«Sento il bisogno di svolgere un lavoro utile socialmente», testimonianza raccolta dai questionari somministrati];
- traiettorie indirette: in alcuni casi la conoscenza del servizio sociale deriva dalla presenza di assistenti sociali nella propria rete familiare o amicale. La professione appare familiare e comprensibile perché osservata in qualche modo “dall'interno” nel corso della propria vita. [«Ho sempre visto da vicino questa professione», testimonianza raccolta dai questionari somministrati];
- traiettorie professionali ibride: alcuni studenti approdano al servizio sociale dopo esperienze lavorative precedenti, spesso in ambito educativo, assistenziale o sociale. La scelta universitaria rappresenta allora una prosecuzione, una rielaborazione o una formalizzazione di percorsi professionali già avviati [«Lavorando con la tutela minori ho deciso di intraprendere questo percorso», testimonianza raccolta dai questionari somministrati].

1. L'indagine citata è ancora in corso e prevede la disseminazione di un questionario volto a raccogliere, a fini di ricerca, percezioni, motivazioni, aspettative e background degli e delle iscritte al corso di laurea triennale in Servizio sociale presso l'Università di Bologna. La ricerca muove dall'obiettivo sia di fotografare le caratteristiche di diverse coorti di studenti (iscritti tra il 2022 e il 2027), sia di osservare i cambiamenti di aspettative e consapevolezza che si verificano tra chi è iscritto al primo, secondo o terzo anno, anche nella medesima coorte di studenti.

Le differenti traiettorie non vanno interpretate come categorie rigide o mutuamente esclusive. Esse però rappresentano modalità attraverso cui gli studenti attribuiscono significato alla scelta professionale e costruiscono immagini della figura dell'assistente sociale. Tali immagini costituiscono una risorsa importante per l'apprendimento, ma possono anche entrare in tensione con la complessità dei contesti organizzativi e con la realtà quotidiana del lavoro sociale. Da questo punto di vista, il tirocinio può essere interpretato come uno spazio di negoziazione tra rappresentazioni pregresse e pratiche situate. L'apprendimento consiste anche nella progressiva ridefinizione del modo in cui studenti e studentesse comprendono la professione e il proprio possibile posto al suo interno. Le rappresentazioni iniziali non sono quindi semplicemente superate dall'esperienza: esse vengono messe alla prova, confermate, arricchite o talvolta profondamente trasformate dall'incontro con la pratica.

1.2. Competenze, supervisione e apprendimento situato

La formazione dell'assistente sociale richiede lo sviluppo integrato di diverse dimensioni di competenza. Nel tirocinio tali dimensioni non si presentano come ambiti separati, ma come aspetti interdipendenti di un unico processo di costruzione professionale. Sapere, saper fare e saper essere si intrecciano continuamente nelle situazioni concrete e richiedono allo studente di mobilitare conoscenze, capacità operative, atteggiamenti relazionali e riferimenti etici.

La dimensione del sapere comprende l'insieme delle conoscenze teoriche, metodologiche, normative e organizzative necessarie per comprendere i fenomeni sociali e orientare l'intervento professionale. Durante il tirocinio tali conoscenze vengono continuamente richiamate, verificate, arricchite e rielaborate alla luce delle situazioni concrete.

Il saper fare riguarda la capacità di utilizzare strumenti e metodologie professionali. Include, ad esempio, la conduzione di colloqui, l'analisi della domanda, la valutazione delle situazioni, la progettazione degli interventi, il lavoro di rete e la documentazione professionale. Attraverso l'osservazione, la partecipazione guidata e l'assunzione progressiva di responsabilità, gli studenti e le studentesse sviluppano competenze operative che difficilmente potrebbero essere apprese esclusivamente in aula.

La dimensione del saper essere comprende atteggiamenti, valori e modalità relazionali che caratterizzano l'identità professionale dell'assistente sociale. Vi rientrano la capacità di ascolto, la consapevolezza etica, il rispetto delle

differenze, la gestione delle emozioni e la disponibilità alla riflessione critica. Nel servizio sociale, la capacità di riconoscere, comprendere e regolare le proprie emozioni rappresenta in particolare una componente essenziale della professionalità, poiché incide sulla qualità delle relazioni di aiuto, sulla riflessività e sul benessere personale e professionale degli operatori (Concha Toro et al., 2023).

L'efficacia dell'intervento professionale dipende, quindi, non solo dalle conoscenze e dalle tecniche possedute, ma anche dalla capacità dell'assistente sociale di osservare criticamente le proprie reazioni emotive, regolare lo stress e mantenere una presenza consapevole nella relazione di aiuto (Thomas, 2017).

L'integrazione tra queste dimensioni costituisce uno degli obiettivi principali del tirocinio, che implica la capacità di mobilitare risorse cognitive, relazionali ed etiche.

Le teorie socioculturali dell'apprendimento permettono di approfondire il ruolo della supervisione nel tirocinio. Secondo Vygotskij, l'apprendimento avviene all'interno della cosiddetta zona di sviluppo prossimale, ossia nello spazio tra ciò che una persona è già in grado di fare autonomamente e ciò che può realizzare con il supporto di una figura più esperta. In questa prospettiva, il supervisor non è semplicemente un esperto che trasferisce conoscenze, ma una figura che costruisce condizioni di apprendimento. Attraverso processi di *scaffolding* (ovvero di supporto temporaneo), il supervisor offre sostegni temporanei che consentono allo studente di affrontare compiti e situazioni progressivamente più complesse, favorendo lo sviluppo dell'autonomia professionale. L'obiettivo non è sostituirsi allo studente, ma accompagnarlo nella costruzione di capacità di osservazione, interpretazione e decisione. Da questo punto di vista, la supervisione di tirocinio può essere intesa come una pratica di mediazione che rende possibile il passaggio da una partecipazione periferica a una partecipazione sempre più attiva e competente ai processi professionali. L'apprendimento professionale non si sviluppa tuttavia esclusivamente attraverso la relazione individuale tra studente e supervisor. Le teorie dell'apprendimento situato elaborate da Jean Lave ed Etienne Wenger mostrano come la conoscenza si costruisca all'interno delle comunità di pratica attraverso la partecipazione progressiva alle attività condivise. Il tirocinante entra inizialmente in una posizione periferica, caratterizzata prevalentemente dall'osservazione; progressivamente, attraverso il coinvolgimento nelle attività quotidiane, acquisisce legittimazione e possibilità di partecipazione, fino a occupare ruoli sempre più attivi nei processi professionali. Questa prospettiva consente di valorizzare il ruolo dell'intera équipe di lavoro e dell'organizzazione come soggetti formativi. Non si apprende soltanto dal supervisor, ma anche osservando le interazioni tra professionisti, le pratiche

organizzative, le culture di servizio e le modalità attraverso cui vengono affrontati i problemi quotidiani. A tale proposito appare particolarmente utile il concetto di “conoscenza tacita” proposto da Michael Polanyi: una parte rilevante del sapere professionale non è infatti facilmente verbalizzabile o codificabile, ma viene trasmessa attraverso la partecipazione alle pratiche e l’osservazione di professionisti esperti. Come afferma Polanyi, «sappiamo più di quanto possiamo dire».

La supervisione non rappresenta esclusivamente uno spazio di trasmissione di conoscenze professionali. Essa costituisce anche un luogo nel quale diventano visibili le idee implicite che ciascuno possiede rispetto alla professione, all’apprendimento e al proprio ruolo. In questo senso, la supervisione può essere interpretata come un dispositivo riflessivo che aiuta studenti e professionisti a interrogare non soltanto ciò che fanno, ma anche il modo in cui attribuiscono significato alla propria esperienza. La letteratura evidenzia inoltre come i processi formativi risultino particolarmente significativi quando si sviluppano all’interno di relazioni collaborative e partecipative, nelle quali studenti e formatori contribuiscono congiuntamente alla costruzione dei percorsi di apprendimento (Álvarez-Pérez et al., 2020). La supervisione rappresenta uno spazio privilegiato di apprendimento riflessivo anche nelle prime fasi dell’esercizio professionale, poiché sostiene il consolidamento di fiducia, autonomia e capacità di giudizio professionale (Bruning et al., 2024).

La qualità del tirocinio non può essere ricondotta esclusivamente all’esperienza pratica, ma dipende dalla capacità di costruire connessioni significative tra apprendimento accademico, supervisione ed esperienza professionale, favorendo una percezione di coerenza dell’intero percorso formativo (Casperen & Smeby, 2021).

La letteratura evidenzia come, pur in presenza di una solida preparazione valoriale e teorica, possano permanere scarti significativi tra la formazione universitaria e le competenze richieste nei contesti professionali, dinamica che rende particolarmente rilevanti i dispositivi formativi orientati all’integrazione tra teoria e pratica (Kim et al., 2023). La qualità del tirocinio richiede pertanto la presenza di sistemi strutturati di supervisione, accompagnamento e feedback continuo, capaci di sostenere progressivamente lo sviluppo delle competenze professionali degli studenti (Ioakimidis & Sookraj, 2021).

Questa prospettiva permette di collocare il tirocinio entro una responsabilità formativa più ampia. Non è soltanto il supervisor a sostenere l’apprendimento, né soltanto l’università a definire gli obiettivi formativi: la qualità dell’esperienza dipende dalla capacità dei diversi attori di riconoscersi parte di un processo comune, nel quale formazione, pratica professionale e organizzazione dei servizi si intrecciano.

NOTA METODOLOGICA

2.1. Disegno della ricerca

La ricerca presentata in questo volume nasce all'interno dell'esperienza formativa del Corso di Laurea in Servizio sociale dell'Università di Bologna e assume il tirocinio come spazio privilegiato per osservare i processi di costruzione della professionalità per i futuri assistenti sociali. Il tirocinio viene considerato non soltanto come momento applicativo del percorso universitario, ma come esperienza formativa complessa, nella quale studenti e studentesse incontrano la realtà dei servizi, mettono alla prova le proprie rappresentazioni della professione, sperimentano forme di apprendimento situato e iniziano a costruire una postura professionale.

Il disegno della ricerca assume come principale base empirica le relazioni finali di tirocinio redatte dagli studenti e dalle studentesse. A questa prospettiva si affianca un approfondimento esplorativo con alcuni supervisor, introdotto per ampliare l'interpretazione del fenomeno attraverso lo sguardo di chi accompagna quotidianamente l'esperienza nei servizi.

L'obiettivo complessivo non è valutare la qualità delle singole esperienze di tirocinio né misurare il grado di competenza raggiunto dagli studenti, ma comprendere in che modo il tirocinio venga narrato, interpretato e riconosciuto come spazio di apprendimento professionale. In questa prospettiva, le relazioni degli studenti e delle studentesse costituiscono il primo accesso empirico al fenomeno, mentre la fase di approfondimento con i supervisor consente di integrare tale sguardo con quello di chi accompagna quotidianamente l'esperienza nei servizi.

Il materiale empirico della ricerca è costituito da un corpus di circa 100 relazioni finali di tirocinio redatte dagli studenti e dalle studentesse del Corso di Laurea in Servizio sociale dell'Università di Bologna tra l'1 settembre 2025 e il 25 giugno 2026. Le relazioni non sono state considerate semplici

documenti amministrativi o valutativi, bensì materiali narrativi. In questo senso, il corpus consente di osservare non tanto “che cosa è accaduto” durante il tirocinio, quanto il modo in cui studenti e studentesse attribuiscono significato a ciò che è accaduto, costruendo progressivamente una propria comprensione della professione. Ulteriore materiale empirico è costituito dalle riflessioni scritte di sette assistenti sociali supervisor pluriennali di tirocinio (individuati in base all'appartenenza ad ambiti e organizzazioni differenti di lavoro: servizio sociale territoriale, servizio sociale ospedaliero, Dipartimento per la Giustizia Minorile e di Comunità, ecc.), sulla base di alcuni input proposti dalle autrici.

2.2. Criteri di lettura e scheda di analisi

Con particolare riferimento al corpus di relazioni, l'analisi si è concentrata sulle sezioni a maggiore densità riflessiva. Sono stati quindi analizzati i testi delle sezioni dedicate a considerazioni personali, riflessioni finali, elementi di autovalutazione. Sono state invece escluse da riflessione le parti prevalentemente descrittive relative all'ente dove il tirocinio è stato svolto, alla normativa, all'organizzazione, alla descrizione dei casi e agli strumenti professionali, salvo quando tali elementi venivano richiamati in una rielaborazione riflessiva dell'esperienza.

La lettura del corpus è stata guidata da una scheda di analisi costruita per osservare in modo sistematico i principali fenomeni connessi alla costruzione della professionalità. La scheda è stata articolata in quattordici unità di analisi, ovvero: ridefinizione delle rappresentazioni professionali, apprendimento, complessità, emozioni, supervisor, rapporto teoria-pratica, scelta professionale, postura professionale, turning point, linguaggio, evidenze, domande aperte, elementi inattesi e tono dominante della narrazione. Le prime otto unità riguardano i principali processi formativi osservabili nelle narrazioni:

- la ridefinizione delle rappresentazioni professionali consente di rilevare se e in che modo cambia il modo in cui lo studente rappresenta la figura dell'assistente sociale, la professione, i servizi o sé stesso come futuro professionista;
- l'apprendimento permette di osservare ciò che lo studente dichiara di avere imparato e a quali soggetti, esperienze o dispositivi attribuisce tale apprendimento;

- la complessità riguarda il riconoscimento della natura articolata della professione, dei vincoli organizzativi, delle reti, delle responsabilità e dell'imprevedibilità dell'intervento sociale;
- le emozioni vengono analizzate non solo come vissuti nominati, ma anche come possibile materiale di apprendimento e di rielaborazione professionale;
- le unità relative al supervisor, al rapporto teoria-pratica, alla scelta professionale e alla postura professionale permettono invece di osservare il ruolo delle figure di accompagnamento, il modo in cui gli studenti collegano il sapere accademico all'esperienza nei servizi, la conferma o la ridefinizione della scelta professionale e l'emergere di atteggiamenti, consapevolezze e modalità relazionali proprie della professione.

Le unità successive – turning point, linguaggio, evidenze, domande aperte, elementi inattesi e tono dominante – consentono di cogliere aspetti trasversali della costruzione narrativa, individuando momenti di svolta, lessico ricorrente, citazioni significative, interrogativi generati dall'esperienza, elementi non previsti dalla griglia e il tono complessivo delle singole relazioni.

La scheda non è stata utilizzata come strumento di classificazione rigida, ma come dispositivo di lettura sistematica. La sua costruzione ha preso avvio da tre fonti complementari: il quadro teorico di riferimento sulla formazione professionale e sul tirocinio; gli obiettivi conoscitivi della ricerca; l'esperienza didattica e scientifica maturata dalle autrici nell'accompagnamento dei percorsi di tirocinio. La scheda è stata quindi concepita come uno strumento aperto, orientato a sostenere una lettura sistematica del materiale senza predeterminarne gli esiti interpretativi, né limitare l'emersione di nuovi significati. Per ciascuna unità di analisi era infatti previsto uno spazio dedicato agli indicatori emergenti, che ha consentito di registrare elementi ricorrenti non previsti nella fase iniziale di costruzione della griglia. La successiva analisi comparativa dei corpora tematici non si è quindi limitata ad applicare categorie predefinite, ma ha permesso di riorganizzare criticamente il materiale, facendo emergere configurazioni interpretative progressivamente ricomposte nei fenomeni presentati nel capitolo dei risultati. Essa ha permesso di mantenere un equilibrio tra la comparabilità delle relazioni e l'attenzione alla specificità di ciascuna narrazione. La lettura del materiale ha quindi seguito un criterio selettivo ma non riduttivo cercando di individuare, all'interno delle relazioni, i passaggi in cui l'esperienza di tirocinio veniva trasformata in riflessione sulla professione, sul sé professionale in costruzione e sul rapporto tra formazione universitaria e pratica nei servizi.

Per ciascun fenomeno osservato, la scheda ha previsto la registrazione di indicatori, polarità, intensità, evidenze testuali e indicatori emergenti. Particolare attenzione è stata dedicata alla distinzione tra polarità e intensità. La polarità indica la direzione o la qualità interpretativa del fenomeno. Ad esempio, nel caso della ridefinizione delle rappresentazioni professionali, la scheda consente di distinguere tra assenza di cambiamento, conferma, conferma con arricchimento, ridefinizione e trasformazione profonda. Nel caso delle emozioni, la polarità consente di osservare se esse assumono una connotazione prevalentemente negativa, mista o trasformativa. Per il supervisor, invece, la polarità consente di distinguere tra una presenza marginale, una importante o una decisiva. L'intensità, invece, non misura se un fenomeno sia positivo o negativo, ma il peso che esso assume all'interno della narrazione. Per ciascun fenomeno è stato attribuito un punteggio su scala 0-3: 0 indica l'assenza del fenomeno o la mancanza di evidenze testuali sufficienti per riconoscerlo; 1 segnala una presenza solo accennata, generica o non sviluppata; 2 indica una presenza chiara, sostenuta da evidenze testuali e collegata all'esperienza di tirocinio; 3 viene attribuito quando il fenomeno assume una funzione centrale nella narrazione, orientando la costruzione del significato complessivo dell'esperienza. L'intensità è stata quindi attribuita sulla base della rilevanza interpretativa del fenomeno all'interno della relazione, considerando non soltanto la sua presenza lessicale, ma anche il grado di elaborazione riflessiva, il collegamento con l'esperienza concreta di tirocinio e la funzione svolta nella costruzione del significato complessivo della narrazione. Non si è proceduto mediante un conteggio meccanico delle occorrenze. Una parola o un tema potevano comparire più volte senza assumere necessariamente un'intensità elevata, qualora restassero su un piano descrittivo; al contrario, un fenomeno poteva essere richiamato in modo circoscritto ma assumere un'intensità elevata se risultava decisivo nella rielaborazione dell'esperienza. Nel caso dell'apprendimento, ad esempio, non è stata ritenuta sufficiente la semplice affermazione generica dell'"avere imparato molto". L'intensità è stata valutata in relazione alla capacità dello studente o della studentessa di specificare che cosa fosse stato appreso, attraverso quali esperienze, grazie a quali soggetti o dispositivi – esperienza diretta, utenti, équipe, supervisione, teoria, emozioni, errore – e con quali effetti sulla propria comprensione della professione. La scheda prevede infatti di rilevare sia gli indicatori dell'apprendimento sia i soggetti o le esperienze cui esso è attribuito. Analogamente, per le emozioni non è stata rilevata soltanto la loro presenza nominale, ma anche la funzione attribuita loro nella narrazione: ostacolo, apprendimento, crescita, conferma, dubbio o trasformazione. La stessa logica è stata applicata alla complessità, codificata con intensità bassa quando veniva soltanto evocata, con intensità

intermedia quando risultava riconosciuta attraverso riferimenti a organizzazione, rete, équipe, responsabilità, vincoli, imprevedibilità o decisioni, e con intensità alta quando costituiva il nucleo della riflessione. I punteggi di intensità non sono stati pertanto intesi come misurazioni oggettive o comparabili in senso statistico stretto, bensì come indicatori analitici utili a orientare la lettura qualitativa del corpus. Essi hanno permesso di distinguere tra fenomeni semplicemente presenti e fenomeni effettivamente centrali nelle narrazioni, rendendo possibile una lettura trasversale delle relazioni e l'individuazione dei nuclei più significativi nei processi di costruzione della professionalità. La codifica è stata svolta sulla base di criteri condivisi tra le ricercatrici. Dopo una prima fase di definizione e applicazione della scheda, una parte del corpus è stata sottoposta a lettura incrociata, così da confrontare le attribuzioni, discutere i casi dubbi e precisare progressivamente i criteri interpretativi. Le divergenze sono state affrontate attraverso il confronto con le evidenze testuali e risolte mediante discussione condivisa. L'obiettivo non era conseguire una misurazione standardizzata dell'accordo tra codificatori, ma garantire coerenza, trasparenza e aderenza al materiale narrativo.

La scheda di lettura ha rappresentato il livello di organizzazione del materiale di ricerca. Conseguentemente essa ha permesso di osservare in modo ordinato la presenza, la qualità e l'intensità dei diversi fenomeni all'interno delle singole relazioni. A partire dalla lettura trasversale del corpus, le unità di analisi sono state progressivamente riorganizzate in nuclei interpretativi più ampi, capaci di restituire la complessità dell'esperienza di tirocinio senza frammentarla in un numero eccessivo di categorie isolate. Questo passaggio ha consentito di mettere in relazione fenomeni che, nella narrazione degli studenti e delle studentesse, risultano spesso intrecciati. La ridefinizione delle rappresentazioni professionali, ad esempio, è frequentemente connessa al riconoscimento della complessità, alla relazione con il supervisor, al rapporto tra teoria e pratica e alla costruzione della postura professionale. Allo stesso modo, le emozioni non appaiono come elementi separati dall'apprendimento, ma come parte integrante del processo attraverso cui l'esperienza viene compresa, rielaborata e trasformata in consapevolezza professionale.

La riorganizzazione interpretativa ha consentito di individuare alcuni assi centrali: il tirocinio come spazio di ridefinizione delle rappresentazioni professionali; l'apprendimento della complessità; le emozioni come materiale formativo nel percorso di costruzione della professionalità e della riflessività; il tutoraggio come mediazione dell'esperienza e dell'acquisizione delle competenze implicite; i servizi come ambienti di professionalizzazione; i momenti di turning point; i limiti e le potenzialità "scoperte" nei servizi sono i profili narrativi attraverso cui gli studenti restituiscono e ricostruiscono il senso del proprio percorso.

2.3. L'approfondimento con i supervisor

La seconda prospettiva empirica della ricerca riguarda i supervisor di tirocinio. Tale fase nasce dalla necessità di integrare lo sguardo dei tirocinanti con quello dei professionisti che accompagnano quotidianamente la loro esperienza nei servizi. Il coinvolgimento dei supervisor non ha lo scopo di verificare o correggere le narrazioni degli studenti, ma di comprendere come chi svolge una funzione di accompagnamento interpreti il tirocinio come spazio formativo. In particolare, sono stati chiesti suggerimenti e sollecitazioni circa modalità innovative e sostenibili di gestione dei tirocini, percorsi dei tirocinanti e ruolo dell'accompagnamento durante l'esperienza. La fase con i supervisor intende esplorare quindi alcune dimensioni principali: il modo in cui essi rappresentano il proprio ruolo; i processi di cambiamento che osservano nei tirocinanti; le pratiche attraverso cui cercano di rendere l'esperienza apprendibile; le condizioni organizzative che facilitano o ostacolano la qualità del tirocinio; le emozioni, le fatiche e le responsabilità connesse all'accompagnamento; gli apprendimenti che l'esperienza di supervisione produce anche per i professionisti.

In questa prospettiva, in linea con la letteratura, il supervisor viene considerato non soltanto come figura che trasmette saperi professionali, ma anche come mediatore dell'esperienza, facilitatore della riflessione e soggetto che contribuisce a rendere visibile il curriculum implicito dei servizi. La sua funzione non si esaurisce nell'affiancamento operativo, ma riguarda anche la possibilità di aiutare lo studente a leggere la complessità, a rielaborare le emozioni, a comprendere i vincoli organizzativi, a collegare teoria e pratica e a costruire progressivamente una postura professionale. L'integrazione dello sguardo dei supervisor consente di ampliare la lettura delle narrazioni studentesche, facendo emergere responsabilità, apprendimenti e condizioni organizzative che difficilmente potrebbero essere osservati attraverso le sole relazioni finali. Le testimonianze raccolte rappresentano quindi un approfondimento qualitativo ed esplorativo utile a mettere a fuoco alcune dimensioni dell'accompagnamento formativo.

2.4. Questioni etiche, anonimizzazione e limiti della ricerca

L'analisi è stata condotta adottando alcune cautele etiche e metodologiche. Le relazioni sono state trattate come materiali narrativi e non come strumenti di valutazione degli studenti. L'obiettivo della ricerca non è giudicare la qualità delle singole relazioni, delle esperienze di tirocinio o dei percorsi

individuali, ma comprendere i processi attraverso cui studenti e studentesse attribuiscono significato all'esperienza e costruiscono progressivamente una rappresentazione della professione.

Ogni riferimento personale o identificativo è stato anonimizzato. Sono stati rimossi o resi non riconoscibili i riferimenti a studenti, servizi, operatori, utenti, situazioni specifiche o contesti che potessero consentire l'identificazione diretta o indiretta delle diverse persone coinvolte nelle narrazioni. L'anonimizzazione ha riguardato non soltanto i dati personali, ma anche quegli elementi contestuali che, se mantenuti integralmente, avrebbero potuto rendere riconoscibile una relazione, una situazione o un'esperienza.

La ricerca presenta inevitabilmente alcuni limiti riconducibili prioritariamente alle caratteristiche del corpus di relazioni. In primo luogo, l'indagine riguarda un contesto formativo specifico, quello del Corso di Laurea in Servizio sociale dell'Università di Bologna e non consente la generalizzazione delle riflessioni. In secondo luogo, le relazioni analizzate rappresentano testi prodotti nell'ambito di uno specifico insegnamento universitario (Tirocinio) che dà seguito a una votazione in trentesimi; le relazioni mantengono quindi un legame con una cornice valutativa. Questo può influenzare il modo in cui studenti e studentesse selezionano gli episodi, costruiscono il tono della narrazione e rappresentano sé stessi, il servizio e il proprio apprendimento riproducendo messaggi "desiderabili" o limitando gli aspetti maggiormente critici riscontrati nelle esperienze di tirocinio. Tale limite, tuttavia, non riduce a nostro avviso il valore del materiale che consente comunque di osservare come gli studenti costruiscano un discorso professionale su di sé e sulla propria esperienza. Le relazioni non vengono quindi lette come un accesso diretto e trasparente alla realtà del tirocinio, ma come produzioni narrative in cui si intrecciano esperienza vissuta, aspettative formative, linguaggio professionale, riflessività e costruzione identitaria. Gli studenti e le studentesse al momento vengono inoltre impegnati in due diversi tirocini nel triennio e le relazioni sono relative parzialmente al primo tirocinio, parzialmente al secondo. Non possiamo escludere che il primo tirocinio possa rappresentare un'esperienza maggiormente impattante rispetto al secondo, né che il secondo tirocinio sia un'esperienza maggiormente "formativa" per gli studenti. Non possiamo nemmeno escludere che il background e che la specifica tipologia di servizio entro cui l'esperienza di tirocinio è avvenuta non abbiano rilevanza prioritaria rispetto all'impatto percepito del tirocinio.

Un ulteriore limite riguarda la natura interpretativa della codifica. L'attribuzione di polarità e intensità non pretende di fornire una misurazione oggettiva dei fenomeni osservati, ma costituisce una modalità di ordinamento qualitativo del materiale. Per questo motivo, ogni codifica è stata

accompagnata dall'individuazione di evidenze testuali e dalla registrazione di eventuali indicatori emergenti, così da mantenere il legame tra l'analisi sistematica e l'interpretazione qualitativa. Nel complesso, la metodologia adottata mira a coniugare sistematicità e profondità interpretativa. La scheda di lettura ha orientato l'analisi del corpus, mentre la successiva costruzione dei nuclei interpretativi ha restituito la complessità del tirocinio quale esperienza formativa, relazionale e professionalizzante. In questo senso, la ricerca non si propone di produrre classificazioni definitive, ma di offrire strumenti di comprensione utili a sostenere una riflessione condivisa sul tirocinio nella formazione degli assistenti sociali, sugli strumenti utilizzati e utili a una sua valutazione e a quelli necessari a rendere questo spazio formativo il più produttivo possibile.

Come nel caso delle relazioni, le medesime accortezze di anonimizzazione sono state utilizzate per l'analisi del materiale qualitativo prodotto dai supervisor che hanno collaborato allo studio. In questo caso l'analisi testuale è stata più circoscritta e gli esiti delle riflessioni guidate sono raccolti e discussi all'interno del Capitolo 4.

LA NARRAZIONE DELLA PROPRIA ESPERIENZA DI TIROCINIO

Il capitolo restituisce l'analisi del materiale empirico raccolto nelle relazioni finali di tirocinio. L'analisi è stata inizialmente orientata da una scheda di lettura costruita attorno a quattordici dimensioni osservative, pensate per intercettare i principali nuclei attraverso cui gli studenti e le studentesse narrano l'esperienza di tirocinio ma non è stata utilizzata come griglia rigida né come strumento valutativo, piuttosto come dispositivo di orientamento alla lettura, utile a dare ordine a un corpus narrativo ampio e articolato e a rendere comparabili alcune dimensioni ricorrenti dell'esperienza.

La lettura trasversale del materiale ha permesso di individuare alcuni nuclei di particolare interesse analitico, perché ricorrenti, capaci di connettere più dimensioni della scheda oppure inattesi rispetto alle ipotesi iniziali. L'obiettivo dell'indagine non è rafforzare o convalidare conoscenze già acquisite, ma ampliare, attraverso l'analisi qualitativa delle narrazioni riflessive, la comprensione dei processi di formazione dei futuri e delle future assistenti sociali. Il capitolo si concentra pertanto su alcuni affondi tematici ritenuti particolarmente significativi: le rappresentazioni della professione; l'apprendimento della complessità e il rapporto tra teoria e pratica; il ruolo delle emozioni nella costruzione della postura professionale e della riflessività; il tutoraggio e la supervisione come accesso alle competenze implicite; il servizio e l'organizzazione come contesti formativi; i momenti di svolta; infine, il rapporto tra limiti, vincoli, criticità, potenzialità e risorse identificati dai tirocinanti. In questo modo, la scheda analitica svolge una duplice funzione. Da un lato, permette di restituire il quadro generale del corpus, evitando che l'analisi si fondi soltanto su impressioni di lettura o su singoli estratti particolarmente evocativi. Dall'altro, consente di individuare le traiettorie interpretative più rilevanti, orientando il passaggio dalla descrizione dei fenomeni alla comprensione dei processi formativi che attraversano le relazioni. L'attenzione si

sposta così dai singoli indicatori alla trama complessiva dell’esperienza: non solo che cosa gli studenti dichiarano di avere vissuto o appreso, ma come, attraverso la narrazione, costruiscono progressivamente significati professionali, riconoscono la complessità del lavoro sociale e iniziano a posizionarsi come futuri assistenti sociali.

TAB. 1 - Sintesi dei movimenti approfonditi nel capitolo

Movimento	Esito di ricerca
Da dove partono	Le rappresentazioni iniziali risultano spesso parziali e vengono confermate, ampliate o trasformate dall’incontro con la pratica.
Che cosa incontrano	Il servizio emerge come ambiente formativo complesso, nel quale organizzazione, strumenti, équipe e reti incidono sull’apprendimento.
Che cosa imparano	L’apprendimento si configura come progressiva comprensione della complessità e rielaborazione del rapporto tra teoria e pratica.
Chi li accompagna	Tutoraggio e supervisione rendono visibili saperi impliciti, criteri professionali e posture operative.
Come cambiano	Le emozioni, se rielaborate, contribuiscono alla costruzione della postura professionale e della riflessività.
Dove avviene la svolta	Alcune esperienze assumono valore di snodo narrativo, rendendo consapevole il passaggio dall’esperienza all’apprendimento.
Che cosa resta	Il tirocinio produce una visione più realistica della professione, capace di tenere insieme vincoli, criticità, risorse e possibilità.

3.1. Da dove partono: rappresentazioni della professione

Il primo movimento del percorso formativo riguarda le rappresentazioni della professione con cui studenti e studentesse entrano nel tirocinio. Le relazioni mostrano che l’esperienza nei servizi non viene vissuta come una semplice applicazione di conoscenze acquisite in aula, ma come un passaggio di verifica, ampliamento e talvolta trasformazione dell’immagine dell’assistente sociale.

Dagli stralci analizzati emerge anzitutto la presenza di rappresentazioni iniziali spesso parziali o semplificate. Alcune narrazioni restituiscono un’immagine dell’assistente sociale associata prevalentemente ai servizi territoriali di base, alla tutela dei minori, all’erogazione di sussidi o alla gestione di si-

tuazioni di grave marginalità economica. In questi casi, l'ingresso in contesti meno immediatamente riconducibili all'immaginario comune della professione produce un effetto di spiazzamento.

«Prima di intraprendere il tirocinio [...] la mia rappresentazione della figura dell'assistente sociale era fortemente influenzata da una visione classica, e per certi versi stereotipata, che associava la professione quasi esclusivamente ai servizi territoriali di base o alla tutela dei minori. Immaginavo un ruolo focalizzato prevalentemente sull'erogazione di sussidi, sul supporto a situazioni di grave marginalità economica o sulla gestione delle fragilità familiari in contesti prettamente assistenziali. L'ingresso nell'ambito penale ha scardinato questa immagine» [Relazione di tirocinio].

Un movimento simile emerge anche quando la professione viene inizialmente pensata entro una logica di accoglienza spontanea della domanda. In alcune relazioni, l'assistente sociale viene immaginato come il professionista a cui il cittadino si rivolge in presenza di un bisogno manifesto e di una motivazione esplicita al cambiamento. L'esperienza nei servizi, soprattutto nei contesti attraversati da mandati istituzionali forti, mostra invece che la relazione d'aiuto non nasce sempre da una domanda volontaria, chiara o pienamente condivisa.

«Prima di iniziare il mio percorso di tirocinio l'immagine che avevo dell'assistente sociale era influenzata dai modelli teorici appresi in aula. Immaginavo la professione inserita in una dinamica di accoglienza spontanea della domanda, in cui il cittadino si rivolgeva al servizio [...] L'esperienza sul campo ha profondamente ridefinito questa rappresentazione. Ho compreso che l'assistente sociale opera all'interno di una complessa e affascinante "altra dimensione", dove il mandato professionale si intreccia con il mandato istituzionale» [Relazione di tirocinio].

Questo passaggio è particolarmente rilevante perché mette in luce uno dei nodi più delicati del lavoro sociale: l'assistente sociale non opera sempre entro relazioni di aiuto liberamente richieste, ma spesso dentro cornici istituzionali, giudiziarie, sanitarie o organizzative che ridefiniscono i margini dell'intervento, il rapporto con l'utenza e il significato stesso della relazione professionale.

Una seconda rappresentazione ricorrente è quella dell'assistente sociale come figura prevalentemente burocratico-amministrativa oppure, all'opposto, terapeutico-riparativa. Alcune relazioni mostrano come il tirocinio consenta di superare questa polarizzazione, facendo emergere una figura professionale che non coincide né con la mera applicazione di procedure né

con l'ascolto clinico della sofferenza, ma con una funzione di lettura, coordinamento, mediazione e progettazione.

«L'esperienza vissuta [...] ha imposto una profonda ristrutturazione della mia visione professionale, costringendomi a confrontare i modelli teorici universitari con la complessità delle dinamiche organizzative ed umane. Prima dell'avvio del tirocinio, la mia percezione del ruolo dell'assistente sociale risentiva di una visione parziale. Tendevo a immaginare la professione sbilanciata o verso una rigida funzione burocratico-amministrativa (legata al controllo dei requisiti e all'applicazione fredda dei regolamenti d'ente) o, per contro, verso una funzione quasi terapeutico-riparativa, focalizzata esclusivamente sull'ascolto clinico della sofferenza. La pratica quotidiana accanto alle assistenti sociali ha ridefinito questo quadro, evidenziando la centralità della funzione di case management e di regia» [Relazione di tirocinio].

Questa ridefinizione attraversa molte narrazioni. In molti scoprono che il lavoro dell'assistente sociale non si esaurisce nella relazione diretta con le persone in condizione di bisogno, ma comprende attività di coordinamento, mediazione e raccordo con una pluralità di servizi e istituzioni.

«Prima di svolgere questo tirocinio avevo un'idea del Servizio Sociale sicuramente più lineare e meno articolata rispetto a quella che ho potuto osservare nella pratica quotidiana. Il contatto diretto con il servizio mi ha mostrato una realtà fortemente strutturata, composta da numerosi livelli organizzativi. Ho potuto osservare concretamente e consolidare ciò che già conoscevo a livello teorico, ovvero che il lavoro dell'Assistente Sociale non si esaurisce nella relazione diretta con l'utenza, ma comprende anche una costante attività di coordinamento, mediazione e raccordo con una pluralità di servizi e istituzioni. In questo senso, l'esperienza di tirocinio ha rafforzato un'immagine complessivamente positiva del ruolo, mettendo in luce la sua centralità all'interno dei processi di tutela e di presa in carico» [Relazione di tirocinio].

«L'esperienza di tirocinio mi è stata particolarmente utile per comprendere il ruolo dell'Assistente Sociale nel contesto pubblico territoriale. Ho potuto osservare come il ruolo dell'Assistente Sociale sia molto più ampio e caratterizzato da una funzione di coordinamento e di "regia dei lavori"» [Relazione di tirocinio].

L'immagine della "regia" appare particolarmente significativa perché sposta la rappresentazione della professione da un piano individuale a un piano organizzativo e relazionale. L'assistente sociale non agisce soltanto attraverso colloqui o prestazioni, ma costruisce connessioni, tiene insieme punti di vista differenti, orienta processi, media tra istituzioni e persone, lavora dentro reti

spesso complesse. Una studentessa descrive il ruolo come un “nodo strategico” all’interno di una rete, sottolineando che l’efficacia dell’intervento non risiede solo nell’utilizzo delle risorse interne al servizio, ma nella capacità di mantenere e alimentare rapporti costanti con le realtà del territorio, in cui il cittadino non è utente passivo, ma soggetto attivo del percorso di accompagnamento.

Un ulteriore elemento riguarda la scoperta della pluralità dei contesti professionali. Le rappresentazioni non si trasformano in astratto, ma attraverso l’incontro con servizi specifici: esecuzione penale esterna, tutela minori, salute mentale, Centro per le Famiglie, servizi territoriali, contesti sanitari, servizi di emergenza. Ogni contesto mette alla prova una diversa immagine dell’assistente sociale e consente di cogliere una declinazione particolare del ruolo. Il tirocinio presso un Centro per le Famiglie permette, ad esempio, di scoprire una dimensione preventiva e promozionale del lavoro sociale, spesso diversa dall’immagine dell’assistente sociale che “prende in carico” situazioni complesse o che agisce prevalentemente entro ambiti burocratici e istituzionali. In questa esperienza, la professione appare maggiormente flessibile, orientata alla costruzione di reti di supporto, alla promozione del benessere e al sostegno delle relazioni familiari. Nel contesto della salute mentale, l’assistente sociale non viene più pensato come semplice erogatore di prestazioni economiche o abitative, ma come mediatore tra la logica clinica del personale sanitario e la logica dell’inclusione sociale nel territorio. La figura professionale assume una funzione di garanzia: assicurare che la persona, anche in presenza di grave sofferenza psichica, mantenga intatta la propria soggettività e non venga ridotta a “caso clinico”, dove l’assistente sociale è colui o colei che connette la sofferenza individuale, la famiglia, l’équipe, il territorio e le risorse, preservando la dignità della persona dentro sistemi organizzativi complessi. Anche il contesto ospedaliero contribuisce a ridefinire la rappresentazione del ruolo. Alcune narrazioni sottolineano che l’assistente sociale ospedaliero opera in un tempo circoscritto, legato al ricovero, e dentro un ambiente prevalentemente sanitario, dove il linguaggio sociale non sempre è riconosciuto o pienamente compreso. Questa collocazione può ridurre alcuni margini di creatività tipici del lavoro territoriale, ma al tempo stesso rende evidente la specificità della funzione sociale nei luoghi della cura: tradurre bisogni, raccordare servizi, rendere visibili dimensioni sociali che rischiano di restare assorbite dalla logica clinica.

La pluralità dei contesti conosciuti permette quindi di superare l’idea di un’unica immagine dell’assistente sociale. La professione assume forme diverse a seconda dei mandati, degli spazi, dei tempi, dei linguaggi e delle orga-

nizzazioni in cui si colloca. Questa pluralità non frammenta necessariamente l'identità professionale ma obbliga studenti e studentesse a distinguere ciò che cambia (strumenti, vincoli, procedure, interlocutori) da ciò che permane: la centralità della relazione, la responsabilità etica, la lettura dei bisogni, il ricordo con le risorse e il riconoscimento della persona.

Le relazioni mostrano anche che la trasformazione delle rappresentazioni non sempre assume la forma della rottura. In alcuni casi il tirocinio conferma l'immagine iniziale, ma la arricchisce e la rende più concreta: in molti entrano nel tirocinio con aspettative elevate, desiderosi di "vedere" la teoria «nella sua realtà operativa»:

«Immaginavo un lavoro dinamico, fondato su colloqui ed ero anche contenta di poter finalmente entrare in contatto con il lavoro multidisciplinare e d'équipe, ampiamente valorizzati nel corso delle lezioni; in più ero desiderosa di poter avere un contatto diretto con l'utenza, per capire cosa le diverse situazioni mi avrebbero suscitato e quanto sarebbe stato forte il loro impatto sulle mie emozioni. L'esperienza diretta sul campo, da una parte ha confermato alcune aspettative, ma ha anche permesso di ridefinire la visione che avevo di questa professione» [Relazione di tirocinio].

«Questa esperienza di tirocinio non ha cambiato l'immagine che avevo dell'assistente sociale, ne ha confermato e arricchito alcuni tratti» [Relazione di tirocinio].

Queste testimonianze sono importanti perché impediscono di leggere il tirocinio solo come esperienza di "smentita" delle rappresentazioni iniziali. Talvolta la funzione formativa consiste piuttosto nel dare corpo a immagini già presenti, nel renderle praticabili, situate e professionalmente più dense. La conferma, quando avviene, non coincide con una semplice continuità, ma con un arricchimento: l'immagine dell'assistente sociale come figura empatica, di sostegno o orientata alla cittadinanza trova riscontro nella pratica, ma viene integrata con dimensioni prima meno visibili, come la rete, la documentazione, il coordinamento, la gestione dei vincoli e il lavoro organizzativo.

Un tratto trasversale agli stralci è il passaggio da una professione immaginata come relativamente lineare a una professione riconosciuta come complessa. Alcuni studenti dichiarano di aver immaginato il servizio sociale in modo più uniforme, mentre l'esperienza mostra che ogni situazione richiede una valutazione a sé e che la flessibilità costituisce una qualità fondamentale dei professionisti. Altri riconoscono che il lavoro dell'assistente sociale è molto distante dall'immagine riduttiva di un'attività puramente burocratica: si

configura piuttosto come un servizio professionale fondato sulla relazione d'aiuto e sulla costruzione di percorsi individualizzati.

Questa ridefinizione riguarda anche il modo in cui gli studenti concepiscono l'aiuto. In alcune relazioni, l'immagine iniziale della professione appare attraversata da una spinta ideale forte: aiutare, sostenere, risolvere, offrire strumenti. L'incontro con la pratica consente, però, di comprendere che il lavoro dell'assistente sociale non consiste nel "salvare" le persone, né nel sostituirsi a loro, bensì nel costruire condizioni affinché possano riconoscere risorse, possibilità e margini di autonomia. Questa trasformazione segna un passaggio decisivo: dall'aiuto come risposta risolutiva all'aiuto come accompagnamento, orientamento e costruzione di possibilità realistiche.

«Noi assistenti sociali non salviamo le persone, cerchiamo solo di dare gli strumenti a quest'ultime per riuscire a salvarsi da sole» [Relazione di tirocinio].

L'assistente sociale non è quindi colui che risolve dall'esterno, ma il professionista che costruisce insieme alla persona un campo di possibilità, all'interno di un accompagnamento capace di riconoscerne l'autonomia, i tempi, le risorse e i limiti.

Le relazioni mostrano anche l'incontro con le rappresentazioni sociali dell'assistente sociale prodotte dalla cittadinanza, dagli altri professionisti e dalle organizzazioni. In alcune narrazioni emerge la percezione di una figura talvolta fraintesa, associata all'erogazione di contributi, all'assegnazione di alloggi, alla risposta immediata a bisogni materiali o, al contrario, a una funzione di controllo. In questo senso, il tirocinio rende visibile anche il lavoro quotidiano di chiarificazione del mandato professionale.

«Durante il tirocinio, è capitato che alcune persone richiedessero mansioni che non erano di competenza dell'assistente sociale [...]. In queste situazioni [...] ho potuto osservare [...] una possibilità è quella di far conoscere alle persone qual è nel pratico il ruolo dell'assistente sociale, quali sono le azioni che lo stesso professionista può mettere in campo e quando, invece, è competenza e responsabilità di altri agire» [Relazione di tirocinio].

«A tutte queste fatiche interne si affianca poi una sfida esterna, legata alla percezione che la cittadinanza ha di questo ruolo. Ho notato come spesso le persone non sappiano di cosa si occupi davvero il Servizio Sociale: molti arrivano [...] considerandolo come un ente erogatore da cui, di volta in volta, attingere per contributi economici, oppure un'agenzia immobiliare che distribuisce case popolari o ancora un centro per l'impiego per un lavoro immediato. Scardinare questa visione e far comprendere che il Servizio Sociale non punta a un assistenzialismo passivo, ma

a costruire percorsi di cambiamento insieme alla persona, richiede un lavoro di ascolto e di ricalibrazione delle aspettative quotidiano e impegnativo» [Relazione di tirocinio].

Questi stralci consentono di cogliere una dimensione ulteriore: diventare assistenti sociali significa anche confrontarsi con l'immagine pubblica della professione, con le aspettative improprie, con le delusioni che derivano dall'impossibilità di rispondere direttamente a tutte le richieste e con la necessità di rendere comprensibile il proprio mandato.

La ridefinizione delle rappresentazioni riguarda, infine, il rapporto tra immagine della professione, scelta professionale e autorappresentazione di sé come futuro professionista. In alcuni stralci, l'esperienza permette di confermare il desiderio di diventare assistenti sociali; in altri, richiede una rielaborazione più faticosa.

«Ritengo che questa esperienza formativa mi abbia permesso di comprendere realmente di voler esercitare tale professione, nonostante i miei dubbi e le mie paure iniziali [...] ritengo che ogni storia meriti di essere raccontata, ascoltata e che debba custodire la possibilità di costruire un finale migliore» [Relazione di tirocinio].

«Ero partita con il pensiero di aver già imparato nello scorso tirocinio e di dover solo procedere nell'apprendimento in questo secondo, ben presto mi sono ritrovata a dover ammettere a me stessa di dover mettere da parte tutto quello che avevo appreso nell'esperienza passata, per fare spazio e vuoto dentro di me per potermi approcciare al nuovo ambiente, ammettendo di non sapere e accettando di dover ricominciare» [Relazione di tirocinio].

La trasformazione della rappresentazione professionale non riguarda solo il contenuto dell'immagine dell'assistente sociale, ma anche il modo in cui lo studente si colloca di fronte all'apprendimento. Ammettere di non sapere, accettare di ricominciare, rivedere ciò che si credeva acquisito sono elementi che segnano il passaggio da una posizione di attesa o conferma a una postura più riflessiva e professionale. La rappresentazione della professione diventa così inseparabile dalla rappresentazione di sé come futuro professionista. In questa prospettiva, la domanda non è più soltanto "che cosa fa l'assistente sociale?", ma "che tipo di assistente sociale posso diventare?". Il tirocinio diventa uno spazio di elaborazione identitaria, nel quale studenti e studentesse iniziano a confrontarsi non solo con funzioni, strumenti e mandati, ma anche con il proprio modo possibile di abitare il ruolo.

«Mi ha permesso [...] di interrogarmi sul tipo di assistente sociale che desidero diventare e di iniziare a delineare il modo in cui potrei ricoprire questo ruolo nella pratica professionale» [Relazione di tirocinio].

In alcuni casi, questo interrogativo assume una forma particolarmente intensa, perché riguarda il rapporto tra valori personali, mandato istituzionale e appartenenza alla professione.

«Avevo paura di tradirmi. Poi sono arrivato qui e con il passare dei giorni ho visto che questo mestiere poteva essere fatto anche in un altro modo. Poteva significare [...] adattarsi in un ambito istituzionale senza eccedere nel contestarlo ma cercando di usare i suoi strumenti per migliorare la vita del cittadino, con un lavoro che potesse essere dentro ma anche in contrasto» [Relazione di tirocinio].

Questo stralcio mostra che la costruzione della professionalità non coincide con l'adesione passiva a un modello precostituito. Diventare assistente sociale implica anche negoziare il rapporto tra valori personali, mandato istituzionale, strumenti professionali e possibilità concrete dell'agire. Il tirocinio permette di comprendere che l'identità professionale si costruisce dentro tensioni, adattamenti, scelte e margini di autonomia. In questo senso, la rappresentazione della professione si intreccia con una domanda etica e soggettiva: come stare dentro un'istituzione senza perdere capacità critica? Come usare gli strumenti del servizio per migliorare, anche parzialmente, la vita delle persone?

Nel complesso, il primo nucleo di attenzione mostra che il tirocinio agisce sulle rappresentazioni professionali in almeno cinque modi:

- le verifica, mettendo alla prova immagini costruite prima dell'ingresso nei servizi;
- le amplia, mostrando ambiti, funzioni e posture non sempre visibili nell'immaginario iniziale;
- le problematizza, facendo emergere mandati istituzionali, vincoli, responsabilità, ambivalenze e rappresentazioni sociali della professione che possono entrare in tensione;
- le pluralizza, perché mostra che la professione assume forme diverse a seconda dei contesti, dei servizi e dei mandati;
- le ricolloca sul piano identitario, perché la domanda "che cos'è l'assistente sociale?" si intreccia progressivamente con la domanda "che assistente sociale posso o voglio diventare?".

Da questo punto di vista, le relazioni consentono di leggere il tirocinio come passaggio dalla professione immaginata alla professione situata. La professione immaginata tende spesso a essere più lineare: l'assistente sociale come figura d'aiuto, erogatore di risorse, operatore territoriale, soggetto burocratico o professionista dell'ascolto. La professione situata appare invece più articolata: è fatta di mandati istituzionali, reti, vincoli, responsabilità, lavoro documentale, mediazione, capacità di stare nella complessità e di riconoscere la persona oltre il caso, la pratica o la diagnosi.

BOX DI APPROFONDIMENTO

Potrebbe succederti di:

1. Ridefinire ruolo e identità professionale

«Negli ultimi anni, dopo diverse esperienze, ero fermamente convinto di non voler essere un assistente sociale, credevo che fare parte di questo sistema significasse in un qualche senso tradire me stesso, i miei principi e l'idea che gli altri avevano di me [...] Questa esperienza mi ha aperto e cresciuto [...]»

«Il tirocinio mi ha aiutata a conoscere diverse modalità con cui poter esercitare tale incarico professionale.»

«Se all'inizio del tirocinio mi interrogavo su quale tipo di assistente sociale volessi diventare, oggi sento di avere una direzione più chiara: una professionista consapevole dei propri limiti, capace di riflettere sulle proprie azioni.»

«Prima di iniziare l'esperienza di tirocinio, i "vestiti" all'interno del mio bagaglio formativo delineavano solo i contorni della figura professionale dell'assistente sociale, ma osservare e partecipare all'esercizio delle funzioni proprie della professione ha portato colori e dettagli a tali abiti, rendendoli unici.»

«Da quest'esperienza ho capito che quando ricopro un ruolo professionale devo sempre attenermi a "quello che è giusto" per l'utente e accantonare il mio giudizio personale al fine di svolgere bene il mio lavoro.»

2. Rimodulare il concetto di aiuto

«Nella mia futura pratica, terrò a mente che l'onestà e l'utilizzo di un linguaggio semplice, specialmente quando si deve comunicare un limite, non indeboliscono il ruolo dell'assistente sociale, ma gettano le basi per un rapporto di fiducia autentico, in cui la persona si sente riconosciuta e rispettata come essere umano, e non solo vista come un problema da risolvere.»

«La lezione più grande che porto con me per il mio futuro professionale è la capacità di abitare lo spazio della relazione: la certezza che, anche quando le risorse materiali mancano, il modo in cui accogliamo, ascoltiamo e orientiamo il cittadino costituisce, di per sé, il primo passo fondamentale verso un cambiamento possibile.»

«Riporto una frase che considero estremamente rappresentativa dell'essenza professionale e che ha rappresentato l'elemento di aggancio con un nucleo familiare: "Non dovete mai sentirvi giudicati per la situazione che state vivendo: ciascuno di noi, un domani, potrebbe trovarsi nella stessa condizione. Il nostro compito è esservi accanto e offrirvi supporto". Questo episodio rappresenterà un punto di riferimento significativo nella costruzione dell'identità professionale che desidererei sviluppare.»

«Porterò con me l'idea che il nostro compito non è sostituirsi alla persona, ma fornirle gli strumenti e i supporti necessari affinché possa riappropriarsi della propria esistenza, un passo alla volta. Soprattutto, farò mia la capacità di restituire dignità attraverso l'ascolto.»

3. Incontrare sfide dettate dalla complessità

«Durante tutto il periodo del tirocinio, mi è sempre stato offerto uno spazio per la rielaborazione di ciò che era accaduto [...] una buona abitudine che cercherò di mantenere.»

«Oggi, l'idea che ho del mio futuro ruolo è meno idealizzata. [...] vedo una figura che deve saper gestire il conflitto, che deve saper dire anche no ma che non smette mai di cercare una strada per poter aiutare la persona.»

«Nessuno al di fuori di chi lo vive tutti i giorni sa quanto effettivo lavoro ci sia dietro e di quanto tutte le decisioni che vengono prese siano discusse e ridiscusse, di quanta competenza ci sia, di quanta passione e di quanta fatica dietro ogni singola relazione instaurata con gli utenti. Spero che un giorno quando diventerò io stessa assistente sociale sia capace di svolgere questo duro ma fondamentale lavoro con la stessa tenacia e coraggio.»

«Ho potuto comprendere quanto sia fondamentale per l'assistente sociale sviluppare competenze trasversali: capacità di mediazione, sensibilità, attenzione ai bisogni emotivi del minore e fermezza nella tutela dei diritti.»

«Questo percorso mi ha insegnato l'importanza di saper rallentare e salvaguardare il tempo della riflessione proprio quando la pressione esterna spinge ad agire con fretta.»

3.2. Che cosa incontrano: il servizio come contesto di apprendimento

Le relazioni mostrano che il tirocinio non introduce soltanto alla figura e al ruolo dell'assistente sociale, ma a un ambiente professionale complesso, fatto di strumenti, procedure, équipe, documentazione, reti, vincoli organizzativi, urgenze, responsabilità e tempi decisionali. Il servizio non costituisce dunque un semplice sfondo dell'esperienza formativa: è esso stesso un contesto di apprendimento, perché rende visibile il modo in cui la professione prende forma nella quotidianità operativa.

Un primo elemento ricorrente tra le relazioni è la scoperta del funzionamento del servizio. In diverse narrazioni, l'ingresso nel tirocinio viene descritto come un passaggio graduale: una prima fase di osservazione e conoscenza, seguita da un coinvolgimento progressivamente più attivo nelle attività. Questo andamento permette agli studenti di comprendere che l'apprendimento professionale non avviene immediatamente attraverso il "fare", ma tramite una sequenza di osservazione, affiancamento, partecipazione, rielaborazione e confronto.

«Nella prima fase, che definirei di conoscenza e osservazione, ho avuto modo di comprendere il funzionamento del servizio entrando in contatto con i diversi strumenti professionali [...] quali le équipe, i colloqui e l'utilizzo del programma informatico [...]. La seconda fase del percorso mi ha vista coinvolta in prima persona all'interno di diverse situazioni grazie alle quali ho potuto sperimentarmi sotto vari punti di vista e partecipare a momenti di confronto con altri professionisti e colleghi» [Relazione di tirocinio].

Questa progressione è importante perché mostra che il tirocinio consente di apprendere non solo singole attività, ma il modo in cui esse si collocano dentro un'organizzazione. Uno degli aspetti che emerge con maggiore forza è proprio il superamento di una visione lineare del procedimento metodologico. Alcune relazioni sottolineano che il lavoro sociale non può essere compreso come una rigida successione di passaggi burocratici, ma come un processo fluido, ricorsivo e diversificato. In questo senso la presa in carico viene appresa come percorso multidimensionale, nel quale non si risponde a un singolo bisogno, ma si costruiscono possibilità di autonomia, protezione, accompagnamento e cambiamento.

Questa complessità emerge con particolare evidenza nei casi caratterizzati da fragilità multiple. Alcuni stralci richiamano situazioni sociosanitarie, emergenziali o familiari nelle quali la lettura del bisogno non può essere ridotta a un solo elemento.

«Il caso [...] mi ha insegnato quanto sia fallace limitarsi a una lettura lineare del bisogno. Il sintomo [...] non era un problema individuale isolato, ma il grido di allarme di un sistema disfunzionale. [...] Solo attraverso la chiara definizione dei rispettivi ruoli tra chi gestisce l'acuzie in ospedale e chi progetta a lungo termine sul territorio è possibile costruire una reale e duratura rete di protezione» [Relazione di tirocinio].

Il servizio viene dunque appreso come luogo in cui la complessità è una condizione quotidiana dell'agire professionale. Complessità significa multidimensionalità dei bisogni, intreccio tra dimensioni personali, familiari, economiche, sanitarie, giuridiche e relazionali; compresenza di più attori, mandati e responsabilità. In questo quadro, diventa chiaro come l'assistente sociale sia quotidianamente chiamato a costruire una lettura ampia della situazione, evitando risposte standardizzate e cercando percorsi capaci di sostenere autonomia, tutela e continuità.

Un secondo elemento riguarda il servizio come ambiente relazionale. Le relazioni mostrano che studenti e studentesse non apprendono soltanto dal supervisor, ma dal clima dell'intero contesto professionale in cui sono inseriti. Il rapporto tra colleghi, il confronto quotidiano, la possibilità di chiedere aiuto, la condivisione dei casi e il sostegno reciproco vengono descritti come dimensioni fondamentali dell'esperienza formativa. In questo senso, la relazione tra colleghi appare uno strumento non formalizzato, ma decisivo, perché consente di sostenere il carico emotivo e operativo del lavoro.

«La relazione tra colleghi non è uno strumento da manuale del servizio sociale ma ho potuto notare quanto sia presente in modo partecipato e di grande importanza e quanto la presenza di questo faccia la differenza nel procedere della relazione d'aiuto e nel riuscire a sopportare psicologicamente il grande carico di casi che l'assistente sociale si trova a dover gestire» [Relazione di tirocinio].

«Il lavoro non viene svolto solo individualmente, ma è costantemente condiviso, discusso e pensato insieme. Questo modo di lavorare rende più sostenibile la gestione di situazioni complesse e contribuisce a creare un contesto professionale rassicurante, in cui è possibile confrontarsi, chiedere aiuto e riflettere insieme sulle scelte operative» [Relazione di tirocinio].

Gli studenti osservano come ogni assistente sociale abbia maturato nel tempo un proprio stile, un modo specifico di utilizzare strumenti, condurre colloqui, organizzare il lavoro e relazionarsi con l'utenza. L'apprendimento nasce allora anche dalla possibilità di confrontare modalità differenti di esercizio della professione, comprendendo che il ruolo è un "continuo di-

venire” che richiede costante capacità di mettersi in discussione. L'équipe rappresenta uno dei luoghi privilegiati di questo apprendimento. Partecipare alle riunioni e ai momenti di confronto permette di comprendere che le decisioni non sono soltanto atti individuali, ma esiti di un processo condiviso. L'équipe consente di costruire interventi più coerenti, di mettere in comune informazioni, di riflettere su quanto già attivato e di ridefinire periodicamente azioni e obiettivi.

«Un aspetto che mi ha colpito particolarmente è stato l'importanza attribuita ai momenti di confronto e di dialogo all'interno dell'équipe. Questo, a mio avviso, permette di garantire interventi condivisi [...] e di sostenere il carico emotivo dell'assistente sociale» [Relazione di tirocinio].

«Il confronto costante con l'équipe e la condivisione delle decisioni non sono solo un atto formale, ma uno strumento metodologico che permette di decongestionare la pressione sul singolo operatore, garantendo lucidità, omogeneità negli interventi e una presa in carico più solida che tutela sia la persona che il professionista» [Relazione di tirocinio].

«Il lavoro di gruppo e il confronto con i colleghi si sono rivelati ai miei occhi non solo uno strumento metodologico, ma il vero salvagente emotivo per tutelare la persona e l'operatore» [Relazione di tirocinio].

L'équipe risulta uno spazio di pensiero, corresponsabilità, verifica e sostegno che permette di non agire in modo impulsivo, di rileggere le situazioni, di distribuire il peso delle decisioni e di evitare che l'urgenza o l'impatto emotivo travolgano il professionista.

Dentro questa dimensione collettiva assume rilievo anche la partecipazione attiva dei tirocinanti. Alcune relazioni mostrano che gli studenti non si percepiscono soltanto come osservatori, ma anche come presenze capaci di offrire un contributo, pur nel rispetto dei limiti del proprio ruolo. Tale contributo può essere operativo – supporto nella documentazione, nell'organizzazione di appuntamenti, nella raccolta di informazioni, nella sistematizzazione di materiali – ma anche riflessivo, attraverso domande, osservazioni e restituzioni che permettono ai professionisti di rivedere prassi talvolta date per scontate.

In alcune narrazioni, questo sguardo esterno viene descritto come uno “specchio metodologico”: proprio perché il tirocinante non è ancora completamente immerso nella routine e nel logorio del servizio, può porre domande, sollevare dubbi, riattivare pause riflessive. Questa dimensione è rilevante perché consente di non pensare il tirocinio solo come apprendimento unidire-

zionale. Pur dentro un'asimmetria formativa, la presenza del tirocinante può produrre anche effetti sul sistema di riferimento.

Un terzo nucleo riguarda gli strumenti professionali. Tra questi, il colloquio emerge come uno degli strumenti più presenti e formativi. Le relazioni lo descrivono come il luogo in cui si apre il cuore della professione: ascolto, fiducia, analisi del bisogno, riconoscimento della soggettività, gestione dell'asimmetria di potere, decodifica della domanda, restituzione dei limiti e costruzione di possibilità. Attraverso l'osservazione e, in alcuni casi, la sperimentazione guidata, gli studenti comprendono che il colloquio non è una conversazione generica, ma uno spazio professionale intenzionale, orientato da obiettivi, confini e responsabilità.

«Ho sperimentato quanto sia cruciale e anch'esso potente [...] è il luogo in cui c'è in gioco tutto. C'è in gioco la fiducia che la persona ripone nell'assistente sociale [...] la possibilità di ascoltare bene e di capire i bisogni che la persona porta» [Relazione di tirocinio].

«Ho compreso quanto sia fondamentale avere chiaro l'obiettivo di ogni colloquio, porsi in ascolto attivo e mantenere un atteggiamento non giudicante, cercando di mettere la persona a proprio agio» [Relazione di tirocinio].

«Saper ascoltare come assistente sociale non ha nulla a che vedere con il saper ascoltare in una conversazione informale. Durante questo tirocinio mi sono resa conto, tante volte, di quante situazioni in realtà avrei fatto fatica a gestire, in quante occasioni avrei potuto sbagliare e in quante occasioni avrei sicuramente sbagliato» [Relazione di tirocinio].

Il colloquio appare anche come uno strumento flessibile, che cambia in base al contesto, all'interlocutore, alle finalità e al mandato istituzionale. Alcuni studenti sottolineano la necessità di modificare il registro linguistico in base alla persona, di rendere comprensibili contenuti giuridici o istituzionali, di utilizzare strumenti creativi per superare barriere linguistiche, cognitive o relazionali.

«Ho imparato a distinguere la direttività e la prontezza necessarie in un colloquio di indagine o di emergenza in ospedale, dall'ascolto empatico e maieutico richiesto in un colloquio di sostegno sul territorio. È emersa con forza l'importanza dei silenzi, della comunicazione non verbale e della capacità di formulare domande circolari» [Relazione di tirocinio].

«La mia posizione da osservatrice non partecipante mi ha permesso di assorbire molto da questi momenti mostrandomi come sia necessario un costante allenamen-

to per un corretto utilizzo di questi strumenti. Durante i numerosi colloqui a cui ho partecipato, ho appreso come l'approccio debba inevitabilmente essere elastico nella misura in cui ogni persona è diversa e ogni scambio con la stessa persona può richiedere spazi e modalità differenti» [Relazione di tirocinio].

Accanto al colloquio, la scrittura professionale risulta uno strumento centrale. Le relazioni restituiscono bene la scoperta della quantità e della rilevanza dei testi prodotti dall'assistente sociale: diari, relazioni, verbali, appunti, comunicazioni tra servizi, documentazione amministrativa e professionale. La scrittura non viene vissuta soltanto come adempimento burocratico, ma come atto professionale capace di dare voce alla persona, costruire rete, orientare decisioni, rendere espliciti obiettivi e responsabilità.

«Ho compreso come la scrittura, insieme alla relazione personale, sia uno strumento prezioso e potente che ha l'assistente sociale. Con questo si può dare voce alla persona che si è recata al servizio con un bisogno, si può creare una rete tra professionisti per la soluzione di questo e si possono avviare molte riflessioni su come e perché sia meglio procedere» [Relazione di tirocinio].

«La scrittura professionale rivolta a diversi destinatari è stato lo strumento principe, oltre ai colloqui, del mio tirocinio. Ho notato la quantità delle relazioni che un assistente sociale deve redigere e l'importanza che queste assumono in quanto, a volte unico, strumento di veicolazione di informazioni tra i soggetti coinvolti nella relazione d'aiuto» [Relazione di tirocinio].

Alcuni stralci nominano esplicitamente l'insieme di attività che non si svolgono sempre con l'utenza, enfatizzandone l'importanza.

«Questa esperienza mi ha consentito di riconoscere il valore del cosiddetto "lavoro invisibile", quell'insieme di attività organizzative e documentali che, pur non svolgendosi sempre a diretto contatto con l'utenza, risultano determinanti per la costruzione di un intervento efficace e professionalmente fondato» [Relazione di tirocinio].

La documentazione viene appresa anche come responsabilità. Alcuni studenti riconoscono che la scrittura professionale allena l'osservazione, la memoria, la capacità di sintesi e l'autoriflessione continua su ciò che si pensa, si sente e si decide di tradurre in forma scritta.

«Quando noi scriviamo scegliamo come raccontare, cosa raccontare, cosa omettere. [...] Attraverso la scrittura ho allenato un'osservazione obiettiva e non giudicante

della situazione, potenziando la capacità di raccolta e selezione delle informazioni. Tutto ciò ha inevitabilmente portato a un'autoriflessione continua su quanto sensitivo e pensavo e su come poterlo tradurre in un elaborato scritto» [Relazione di tirocinio].

Questa attenzione alla documentazione si collega a un'altra competenza concreta: la capacità di leggere tracce materiali della vita quotidiana. In uno stralcio viene sottolineata l'importanza di saper interpretare bollette, estratti conto, scontrini, documentazione sanitaria e giuridica per una lettura corretta della condizione delle persone. Il lavoro sociale si costruisce dunque anche attraverso competenze apparentemente minute, ma decisive: leggere documenti, ricostruire condizioni di vita, riconoscere fragilità non immediatamente espresse, trasformare elementi dispersi in una valutazione professionale.

Il lavoro di rete costituisce un ulteriore asse centrale. Le relazioni restituiscono l'assistente sociale come figura di raccordo, "collante", "regista del territorio", punto di incontro tra servizi e istituzioni diverse. Questo ruolo, tuttavia, non viene narrato in modo ingenuamente armonico.

«Uno dei compiti principali è riuscire a far dialogare i diversi attori della rete in modo da garantire un'effettiva armonia tra le azioni. È complicato riuscire a fare ciò nella pratica, soprattutto quando gli altri professionisti vedono tale posizione come una via attraverso la quale liberarsi di compiti e doveri. Grazie al tirocinio, ho compreso che è fondamentale essere consapevoli che fungere da punto d'incontro significa riconoscere le diverse responsabilità, e non sopperire a quest'ultime» [Relazione di tirocinio].

La rete, oltre ad essere collaborazione, è anche negoziazione, chiarificazione dei ruoli, gestione dei confini, mediazione tra linguaggi professionali e istituzionali differenti. L'assistente sociale deve costruire connessioni, ma non può sostituirsi agli altri attori. Deve promuovere integrazione, ma anche evitare che la propria funzione diventi il luogo in cui ricadono responsabilità non assunte da altri. Il tirocinio rende visibile proprio questa tensione: la rete è indispensabile, ma non è mai automaticamente disponibile; va costruita, mantenuta, sollecitata e continuamente rinegoziata.

«Mi sento di dire che il lavoro di rete non è solo un pezzo del lavoro, ma uno degli aspetti che lo rende possibile [...] la linfa principale, insieme alla progettazione, senza la quale non sarebbe possibile passare dalla teoria alla pratica» [Relazione di tirocinio].

Un ulteriore aspetto riguarda la creatività professionale, che non appare come improvvisazione, ma competenza necessaria e in particolare come capacità di adattare strumenti, linguaggi e modalità operative quando la situazione concreta non corrisponde a schemi predefiniti.

«Ho capito quando all'università dicevano che una delle caratteristiche dell'assistente sociale è la creatività. L'ho sperimentato [...] nei casi in cui nel vivo della relazione d'aiuto bisogna pensare alle risorse da attivare dati i bisogni specifici e le evoluzioni che possono esserci con l'attivazione di una risorsa piuttosto che un'altra» [Relazione di tirocinio].

In questa prospettiva, il rapporto tra teoria e pratica emerge come uno dei nodi più forti. Le relazioni non svalutano la teoria; tuttavia, l'esperienza mostra che la pratica pone di fronte a sfide per cui non ci si sentiva sufficientemente pronti.

«Il tirocinio mi ha fatto capire quanto la teoria sia importante, perché fornisce strumenti, metodo e chiavi di lettura indispensabili. Allo stesso tempo, però, la pratica è tutt'altra cosa. Le situazioni reali sono molto più complesse di come appaiono nei libri o nelle esercitazioni universitarie. Nella realtà non esistono casi "perfetti" o procedure automatiche: ogni situazione richiede capacità di adattamento, riflessione e lettura critica» [Relazione di tirocinio].

La teoria offre linguaggi, categorie e orientamenti; la pratica costringe a confrontarsi con ambivalenze, incompletezza delle informazioni, urgenze, limiti di risorse, differenze tra contesti, risposte impreviste delle persone e margini effettivi dell'organizzazione.

Nel complesso, il secondo nucleo mostra che, entrando nei servizi, gli studenti conoscono la professione nella sua densità operativa, relazionale e organizzativa. Incontrano strumenti, ma soprattutto il modo in cui gli stessi vengono usati; incontrano procedure, ma anche le loro zone di adattamento; incontrano équipe, reti e organizzazioni, ma anche fatiche di coordinamento, confini di responsabilità e necessità di mediazione tra attori diversi. Incontrano inoltre un lavoro spesso invisibile, fatto di scrittura, produzione di documentazione, contatti telefonici, riunioni, programmazione, aggiornamenti e mediazioni, senza il quale la relazione d'aiuto non potrebbe sostenersi. Dopo aver rielaborato l'immagine dell'assistente sociale, studenti e studentesse iniziano quindi a comprendere dove e come quella professione prende forma.

BOX DI APPROFONDIMENTO

Potrebbe succederti di:

1. Scoprire la forza dell'équipe

«In una presa in carico da parte dell'équipe e non dal singolo professionista, spesso si svolgono colloqui congiunti, e il confronto con i colleghi è continuo. Questo è sicuramente stato uno degli elementi che più ho apprezzato e penso che sia un grandissimo punto di forza del lavoro. [...] Dall'altra parte, l'équipe aiuta anche il singolo professionista a sentirsi meno solo e più supportato nel proprio lavoro, riducendo il rischio di burn out.»

«La cosa che in quel momento mi ha colpito maggiormente è stato osservare come il lavoro di équipe permetta di ampliare e allargare lo sguardo sul caso: ogni professionista ha il suo punto di vista focalizzato su aspetti piuttosto che altri, e questo permette di andare a costruire una progettazione completa e multidimensionale.»

«In secondo luogo, sono stata colpita dalla dimensione del lavoro d'équipe; fin dal primo giorno di tirocinio mi sono infatti resa conto che la rete interna al servizio era assolutamente attiva e sana, e questo ha reso la mia esperienza ancora migliore poiché mi ha permesso di notare come il lavoro dell'assistente sociale assuma più valore e concretezza se inserito all'interno di una cornice operativa condivisa, in cui è possibile ed importante confrontarsi con gli altri professionisti per una migliore efficacia degli interventi.»

«Il primo grande valore che porterò con me è la centralità dell'équipe. Lavorare in un team unito non significa semplicemente dividersi i compiti ma creare una rete di stimolo reciproco dove il punto di vista dell'altro arricchisce e completa il proprio.»

«Partecipando a queste riunioni ho iniziato a comprendere l'importanza del condividere le proprie idee e i propri pensieri, perché magari con il nostro contributo possiamo aiutare un altro professionista a trovare una soluzione efficace per risolvere un loro caso, e viceversa.»

2. Individuare la centralità del lavoro di rete

«Un'altra enorme potenzialità è la multidisciplinarietà del lavoro di rete.»

«Durante la formazione sul campo, mi è stata offerta la possibilità di interfacciarmi con molte realtà professionali differenti, ciò mi ha permesso di osservare ogni giorno come sia fondamentale tenere a mente che essere inseriti in una rete formale richiede una visione generale che riconosca i diversi ruoli e attribuisca le rispettive responsabilità.»

«Un aspetto al tempo stesso critico e positivo è rappresentato dal lavoro di rete che, se svolto in modo realmente coordinato da parte di tutti i professionisti coinvolti, costituisce un vero punto di forza. Tuttavia, le situazioni lavorative particolarmente frenetiche e complesse possono talvolta portare a incomprensioni, alla perdita di alcuni elementi importanti o a modalità di lavoro più individuali che integrate. Inoltre, può accadere di immedesimarsi eccessivamente nel ruolo dell'altro professionista, arrivando a credere di sapere come dovrebbe comportarsi o quali decisioni dovrebbe prendere.»

«La Rete e l'equipe incoraggiano la sperimentazione e la progettazione di interventi innovativi e mirati al sostegno dei nuclei che presentano delle problematiche specifiche [...] Anche questa possibilità di sviluppare le idee per aiutare la cittadinanza in effettivi progetti a sostegno di quest'ultima è una grande risorsa su cui sarebbe positivo investire.»

«La potenzialità di fare lavoro di rete consente di non liquidare la persona con un semplice rifiuto, ma di orientarlo con precisione verso il terzo settore o altre realtà locali, costruendo ponti e alleanze che moltiplicano le risposte possibili al di là delle rigide risorse istituzionali. Per contrastare i carichi di lavoro elevati, la più grande potenzialità del professionista risiede nella sua appartenenza a un gruppo di lavoro.»

3. Riconoscere l'urgenza del lavoro di comunità

«Una di queste è stato capire quanto sia effettivamente una professione che è in sinergia con il territorio e il lavoro di rete sia fondamentale.»

«Quelle che ho individuato io personalmente come potenzialità del ruolo sono: il grande lavoro di comunità con tutti i soggetti della rete, la collaborazione tra i servizi che non è sempre scontata, ma fondamentale per riuscire a comprendere a pieno quelli che sono i bisogni della persona in continua evoluzione.»

«Spesso nel lavoro sociale si è così impegnati a svolgere la parte prettamente istituzionale del lavoro che non si ha abbastanza tempo per svolgere il lavoro di comunità. Con la presenza di una tirocinante la mia tutor è riuscita a dividere il tempo lavoro da dedicare alla parte istituzionale e riuscire a svolgere anche quella parte di lavoro di comunità che spesso non si riesce ad approfondire.»

«Ho avuto la fortuna di partecipare non solo alla progettazione del percorso, ma anche ai primi due incontri: qui ho potuto vedere come le signore presenti, pur essendo di etnie diverse e avendo alcune un livello di italiano basso, hanno comunque deciso di mettersi in gioco, trovando nella diversità un punto di forza. Grazie a questo progetto, ma non solo, ho potuto notare l'importanza del lavoro di comunità, capendo cosa esso significhi realmente.»

3.3. Che cosa imparano: apprendere la complessità e rielaborare il rapporto teoria-pratica

Incontrando il servizio come contesto organizzativo, relazionale e professionale, studenti e studentesse iniziano a rielaborare ciò che vivono nell'esperienza. Il tirocinio non produce soltanto conoscenza del funzionamento dei servizi, degli strumenti o delle procedure, ma introduce progressivamente a un diverso modo di pensare l'agire professionale. Dalle relazioni emerge infatti che l'apprendimento più significativo non consiste nell'acquisizione di risposte già pronte, ma nella capacità di leggere situazioni complesse, tollerare l'incertezza, collegare elementi diversi e riformulare il rapporto tra teoria e pratica.

Un primo aspetto riguarda il passaggio da una lettura semplice del bisogno a una comprensione multidimensionale delle situazioni. Nei racconti degli studenti, il bisogno non appare mai come un dato isolato, immediatamente interpretabile o riconducibile a una sola causa. Al contrario, esso si presenta come intreccio di dimensioni personali, familiari, sociali, sanitarie, economiche, giuridiche e istituzionali. L'apprendimento consiste allora nel comprendere che la domanda portata al servizio è spesso solo la parte visibile di una condizione più ampia, che richiede tempo, osservazione, confronto e capacità di ricostruzione. In questo senso, alcune relazioni sottolineano che la presa in carico non consiste nel rispondere a un bisogno singolo, ma nel costruire percorsi orientati all'autonomia e all'uscita da situazioni di disagio. Altre evidenziano la necessità di garantire una valutazione multidisciplinare e multidimensionale, evitando risposte standardizzate. La complessità, quindi, non è soltanto una caratteristica dei casi più "difficili", ma una proprietà ordinaria dell'intervento sociale: ogni situazione richiede di essere letta nella sua specificità, senza ridurla a una categoria, a una procedura o a una prestazione.

Questa consapevolezza modifica il modo in cui gli studenti guardano al metodo professionale. Il procedimento metodologico, appreso nei corsi e nei testi, viene riconosciuto come indispensabile, ma non come sequenza rigida da applicare meccanicamente. L'esperienza mostra che il metodo è piuttosto una guida per orientarsi in processi fluidi e diversificati. L'assistente sociale osserva, raccoglie informazioni, formula ipotesi, verifica, riformula, torna sui passaggi precedenti, ridefinisce obiettivi e strategie. L'apprendimento professionale nasce proprio da questa tensione: da un lato il bisogno di riferimenti concettuali e metodologici, dall'altro la necessità di usarli in contesti sempre parziali, incerti e situati.

Un secondo apprendimento riguarda la capacità di distinguere tra urgenza della situazione ed emergenza dell'azione professionale. Alcuni stralci

mostrano che le situazioni incontrate nel tirocinio sollecitano una forte spinta ad agire: il bisogno appare grave, la sofferenza è evidente, la richiesta può essere pressante, il contesto può essere emergenziale. Tuttavia, l'esperienza insegna che intervenire professionalmente non significa farsi travolgere, ma mantenere uno spazio di pensiero. Anche quando la situazione richiede tempestività, l'assistente sociale deve poter riflettere, confrontarsi, valutare e assumere decisioni non impulsive. Questa competenza è strettamente legata alla complessità. Stare nella complessità significa, infatti, non cercare immediatamente una soluzione rassicurante, ma accettare di sostare in una fase di analisi, confronto e incertezza. Significa riconoscere che alcune decisioni richiedono tempo, che non sempre è possibile offrire una risposta materiale immediata, che la qualità dell'intervento dipende anche dalla capacità di non agire troppo in fretta. In questa direzione, alcune relazioni descrivono la professionalità come capacità di mantenere lucidità e riflessività anche in situazioni di forte pressione. Nei servizi, gli studenti scoprono che molte situazioni sono rilevanti, molte domande sono legittime, molte fragilità appaiono urgenti. Proprio per questo, imparare a distinguere ciò che deve essere trattato subito da ciò che può essere rinviato, ciò che richiede attivazione immediata da ciò che necessita di osservazione, ciò che appartiene al proprio ruolo da ciò che va condiviso con altri professionisti, diventa una competenza essenziale.

«Pur riconoscendo di essere una persona organizzata che riesce a gestire molte “cose” insieme, trovo spesso difficile distinguere tra ciò che dovrebbe essere una priorità e ciò che non lo è, poiché dentro di me ogni cosa risulta essere sempre importante. Per questo motivo, durante tutto il percorso di tirocinio ho prestato particolarmente attenzione all'aspetto della categorizzazione delle situazioni e organizzazione del tempo da dedicarvi» [Relazione di tirocinio].

Un terzo aspetto riguarda la costruzione di uno sguardo capace di tenere insieme autonomia, tutela e responsabilità. Qui la complessità assume una forma specificamente etica: non riguarda soltanto la difficoltà di leggere la situazione, ma la necessità di decidere come agire senza semplificare la posizione della persona. Alcune relazioni insistono infatti sul mantenimento della centralità dell'utente e del rispetto dell'autodeterminazione anche in condizioni di rischio. In questa prospettiva, il tirocinio permette di comprendere che l'intervento sociale non si esaurisce nella ricerca di una soluzione immediata: l'apprendimento riguarda anche la dimensione processuale del lavoro sociale.

«Ho imparato che non si risolvono solo i problemi, si attivano veri e propri percorsi che entrano a fare parte del vivere della persona e ne faranno parte per sempre, anche quando il percorso d'aiuto terminerà» [Relazione di tirocinio].

Il sapere professionale che gli studenti iniziano a maturare è quindi un sapere temporale e processuale, capace di leggere il presente alla luce della storia della persona e delle possibili evoluzioni future.

Un ulteriore apprendimento riguarda la capacità di sostenere la complessità senza perdere la postura professionale. Alcune relazioni descrivono il tirocinio come passaggio da una visione teorica della professione a una comprensione più concreta e situata del ruolo. L'agire professionale si costruisce quotidianamente attraverso scelte responsabili, valutazioni complesse e una mediazione costante tra bisogni delle persone, risorse disponibili e vincoli istituzionali. Tale mediazione non produce necessariamente disillusione; al contrario, può rafforzare una visione più consapevole delle responsabilità connesse al ruolo.

«Ho compreso che la professionalità si costruisce anche attraverso la capacità di sostare nella complessità, tollerare le incertezze e mantenere una postura equilibrata, senza perdere la capacità di ascolto e di attenzione alla persona» [Relazione di tirocinio].

Questa espressione – “sostare nella complessità” – sintetizza efficacemente il nucleo dell'apprendimento. Il tirocinio non insegna soltanto a fare, ma a stare: stare nell'incertezza, nelle domande aperte, nei vincoli, nei tempi dell'altro, nelle contraddizioni dei servizi, nella distanza tra ciò che sarebbe auspicabile e ciò che è possibile. La complessità non viene eliminata; viene abitata professionalmente.

Nel complesso, il terzo nucleo mostra che l'apprendimento del tirocinio non consiste nella trasformazione della teoria in pratica secondo una logica lineare. Consiste piuttosto nella costruzione di una competenza riflessiva e situata, capace di usare la teoria dentro contesti reali, ambivalenti e non completamente governabili. Gli studenti imparano che il lavoro sociale richiede metodo, conoscenze, strumenti ma anche flessibilità, capacità di lettura e giudizio.

In questo passaggio gli studenti iniziano a comprendere che diventare assistenti sociali non significa possedere risposte già definite, ma sviluppare la capacità di formulare buone domande, costruire letture complesse e agire con responsabilità dentro situazioni sempre singolari.

BOX DI APPROFONDIMENTO

Potrebbe succederti di:

1. Riconoscere l'impatto della riflessività professionale e l'importanza dello sguardo esterno

«È nell'ambito della riflessività professionale che ritengo di aver offerto il contributo più significativo. Al termine di ogni colloquio, riunione di équipe o momento formativo, si è instaurato con la tutor un dialogo costante orientato al confronto critico. In questi spazi di debriefing, lo scambio reciproco di impressioni ha permesso di ri-analizzare le dinamiche relazionali e i contenuti emersi. In particolare, il mio sguardo, per quanto in fase di formazione, ha funto da “secondo osservatore”, permettendo di far emergere dettagli non verbali, sfumature linguistiche o atteggiamenti dell'utente che sarebbero potuti sfuggire in una conduzione individuale.»

«A volte, avere accanto una persona non direttamente coinvolta nella presa in carico quotidiana può favorire nuove riflessioni o aiutare a cogliere aspetti differenti della situazione.»

«Ritengo che le mie domande aperte e il mio sguardo esterno abbiano a volte stimolato preziosi momenti di confronto. Questo scambio bidirezionale ha trasformato lo spazio della supervisione in un campo di riflessione libera e comune in cui la voglia di imparare e la curiosità da me portata si è integrata con la solida esperienza sul campo del professionista.»

«Essendo esterna al ritmo travolgente del servizio, con la mente ancora fresca di università e di studi, potevo guardare le situazioni in un'altra ottica. Penso che questo sguardo nuovo, questo “occhio del futuro” abbia portato un valore aggiunto nei momenti di riflessione.»

«Non essendo immersa nella routine e nel logorio emotivo che inevitabilmente caratterizzano un servizio di frontiera, ho potuto porre domande e sollevare dubbi teorici partendo da quanto studiato in aula. Questo scambio ha generato brevi ma significativi momenti di pausa riflessiva per il tutor, il quale ha potuto decostruire e analizzare criticamente alcune azioni che, per motivi di tempo o di abitudine, rischiavano di essere agite in modo automatico o puramente procedurale.»

«Dal punto di vista riflessivo, la mia presenza ha richiesto al tutor un costante esercizio di esplicitazione del proprio sapere pratico.»

2. Scoprirsi importante per il servizio

«Questa esperienza mi ha aiutata a comprendere che, anche come tirocinante, è possibile contribuire al clima relazionale del servizio attraverso la presenza, l'ascolto e la volontà di imparare e collaborare.»

«Ho cercato di essere una risorsa attiva per il tutor, mostrando disponibilità, ascolto e partecipazione alle attività proposte. Ritengo di aver offerto un contributo soprattutto in termini di presenza relazionale, capacità di osservazione e atteggiamento collaborativo, cercando di apprendere in modo attivo ed integrarmi nel contesto organizzativo.»

«Ritengo di aver rappresentato una risorsa operativa per la mia tutor supportandola nella gestione della documentazione professionale. Ho proceduto alla scrittura dei diari, alla stesura dei verbali di équipe e alla redazione delle relazioni, permettendomi di migliorare le mie competenze di scrittura professionale e fornendo un contributo per la migliore gestione del carico lavorativo.»

«Nonostante la mia posizione di apprendimento, ritengo che il mio percorso abbia rappresentato una risorsa tangibile per il tutor aziendale e per l'organizzazione del modulo su diversi livelli. Sul piano strettamente operativo e delle mansioni attribuite, ho offerto un supporto concreto sollevando il tutor da adempimenti burocratici e amministrativi che spesso saturano il suo tempo lavorativo. Supportare il tutor nella preparazione di questi atti ha richiesto precisione metodologica e mi ha permesso di alleggerire il suo carico di lavoro.»

«Inoltre, attraverso i miei dubbi e le mie domande sulla metodologia professionale, ritengo di aver creato spazi di riflessione utili non soltanto alla costruzione della mia identità professionale, ma anche per il servizio.»

«Nelle fasi più riflessive invece credo di essere stata una risorsa valida nella progettazione del Gruppo Genitori intervenendo su quelle che potevano essere delle attività funzionali alla costruzione del gruppo.»

«Ho cercato di rendermi utile attraverso la redazione dei verbali di alcune riunioni e cercando di appuntarmi informazioni significative durante i colloqui.»

«Credo che l'aiuto sia stato un modo per rendere il lavoro dell'organizzazione delle cartelle meno "pesante" per le assistenti sociali e per dare loro più tempo a disposizione per lo svolgimento di altre attività.»

«Ho cercato di offrire quanto più supporto possibile nelle attività quotidiane: anche solo piccoli gesti di accoglienza e attenzione mi hanno fatta sentire utile all'interno del contesto di tirocinio.»

3.4. Chi li accompagna: tutoraggio e supervisione come mediazione dell'esperienza

Il quarto movimento del percorso formativo riguarda soprattutto le figure che accompagnano studenti e studentesse durante il tirocinio. Se il servizio costituisce il contesto entro cui la professione prende forma e la complessità rappresenta ciò che progressivamente viene appreso, il tutoraggio appare il principale dispositivo che rende tale esperienza leggibile, sostenibile e formativa. Le relazioni mostrano, infatti, che la presenza del supervisor non viene vissuta soltanto come riferimento organizzativo o come figura deputata alla supervisione delle attività, ma come soggetto che attua quella mediazione fondamentale tra osservazione e comprensione, tra vissuto personale e postura professionale, tra sapere universitario e sapere situato. Nel corpus, il riferimento al tutoraggio riguarda principalmente la figura dell'assistente sociale del servizio presso cui lo studente o la studentessa svolge il tirocinio e a cui viene affidato/a nel percorso formativo. Nel presente paragrafo il termine "tutor" viene quindi utilizzato in senso stretto per indicare il referente professionale interno al servizio (supervisor). Il tutor introduce lo studente nel mondo concreto del servizio, ne facilita l'orientamento, rende comprensibili procedure, scelte operative, linguaggi e dinamiche organizzative. In questo senso, non accompagna soltanto il "fare", ma soprattutto l'interpretazione di ciò che accade aiutando a dare ordine alla pluralità di dinamiche, strumenti e procedure con cui viene a contatto.

«Un aspetto che per me è stato fondamentale durante il tirocinio è stato il rapporto con la mia tutor. Ritengo che la figura del tutor abbia un ruolo chiave, perché è la persona che ti guida concretamente dentro il mondo del lavoro, ti introduce alle dinamiche del Servizio e ti aiuta a interpretare ciò che vedi e vivi ogni giorno. [...] ho trovato una tutor disponibile, chiara nelle spiegazioni, attenta nel rispondere ai miei dubbi e sempre pronta a coinvolgermi e a informarmi sulle procedure operative e istituzionali» [Relazione di tirocinio].

Questa funzione interpretativa è particolarmente importante perché il tirocinio espone gli studenti a una realtà densa e non immediatamente decifrabile. Il tutoraggio permette di non lasciare l'esperienza allo stato di impressione o di semplice osservazione, ma di ricondurla a domande professionali: che cosa sta accadendo? Perché si agisce in un certo modo? Quali alternative sono possibili? Quali responsabilità sono in gioco? Quali confini definiscono il ruolo? Da questo punto di vista, il tutor non è soltanto colui o colei che mostra il lavoro, ma chi aiuta a leggerlo.

Un primo elemento ricorrente nelle relazioni riguarda la gradualità dell'accompagnamento. Il tutor viene descritto come figura che modula il passaggio dall'osservazione alla partecipazione attiva, quindi dall'affiancamento all'assunzione di piccoli compiti, dalla protezione iniziale alla sperimentazione controllata. Questa gradualità consente agli studenti di avvicinarsi alla pratica senza esserne travolti, ma anche senza rimanere in una posizione puramente passiva.

«L'accompagnamento della mia tutor in questo è stato fondamentale. Mi ha accompagnato nelle diverse fasi gradualmente, dandomi compiti e responsabilità che fossero alla mia portata e gestibili. Mi ha dato fiducia e mi ha spronato a gestire in modo autonomo le pratiche di intervento e il rapporto diretto con l'utenza» [Relazione di tirocinio].

Il tutoraggio si configura così come una forma di esposizione progressiva alla professionalità. In questo processo, la fiducia assume un valore formativo: sentirsi riconosciuti come capaci, pur nella posizione di apprendisti, permette agli studenti di misurarsi con il ruolo e di iniziare a percepirsi come futuri professionisti.

Un secondo aspetto riguarda la funzione riflessiva ed emotiva del tutoraggio. Molte relazioni mostrano che i momenti più significativi non sono solo quelli dell'azione, ma anche quelli che seguono l'azione: il confronto dopo un colloquio, la rielaborazione di una visita domiciliare, la possibilità di nominare dubbi, emozioni, disagio, o incertezze. Il tutor diventa allora una figura che aiuta a trasformare il vissuto in pensiero professionale. Senza spazi di rielaborazione, infatti, l'esperienza rischierebbe di rimanere un accumulo di episodi, impressioni e vissuti emotivi.

«Durante tutto il periodo del tirocinio, a seguito di ogni colloquio o visita domiciliare, mi è sempre stato offerto uno spazio per la rielaborazione di ciò che era accaduto, dandomi la possibilità di esprimere ciò che sentivo e analizzarne la causa; questo momento è risultato indispensabile al fine di una crescita personale e professionale, una buona abitudine che cercherò di mantenere» [Relazione di tirocinio].

In alcuni casi, il tutoraggio viene descritto come spazio di contenimento e legittimazione delle emozioni. Davanti a situazioni difficili, a storie di sofferenza o a contesti di forte vulnerabilità, il tutor aiuta a dare parola a ciò che inizialmente appare confuso, disturbante o difficile da accettare.

«La condivisione di questi vissuti con la mia tutor si è rivelata fondamentale. Ho trovato in lei una figura capace di accogliere anche le mie sensazioni di incredulità, dando voce a un pensiero che inizialmente faticavo ad accettare» [Relazione di tirocinio].

Il tutor, dunque, non svolge soltanto una funzione tecnica, ma anche una funzione di sostegno alla riflessività emotiva. Non elimina l'impatto dell'esperienza, ma aiuta a contestualizzarlo, rielaborarlo, gestirlo.

Un terzo elemento riguarda il tutor come modello professionale osservabile. Le relazioni mostrano che gli studenti apprendono molto non solo da ciò che il tutor spiega, ma da ciò che il tutor fa: il modo in cui conduce un colloquio, formula una domanda, restituisce un limite, tiene insieme empatia e lucidità, modula i confini, scrive una relazione, interagisce con altri professionisti, gestisce i tempi. Il tutor rende visibili competenze che spesso restano implicite e che difficilmente possono essere apprese fuori dal campo.

«Nella mia tutor ho potuto osservare con chiarezza alcune qualità professionali che mi hanno profondamente colpito. Tra queste vi è la capacità di mantenere un equilibrio tra la costruzione di una relazione di fiducia con l'utente e il rispetto del ruolo e dei confini professionali; una forte empatia accompagnata però da lucidità e razionalità; un atteggiamento comprensivo e non giudicante che, tuttavia, non si traduce in un'eccessiva adesione al racconto dell'utente» [Relazione di tirocinio].

Attraverso il tutor, gli studenti vedono concretamente come si possa stare nella relazione senza esserne assorbiti, essere empatici senza perdere lucidità, ascoltare senza rinunciare alla valutazione professionale. Il tutor mostra, nella pratica, quell'equilibrio tra vicinanza e distanza che costituisce uno degli apprendimenti più delicati del tirocinio.

La figura del tutor appare inoltre come luogo di trasmissione di un metodo di lavoro. Gli studenti osservano anche un modo di organizzare il lavoro, selezionare informazioni, approfondire situazioni, verificare ipotesi, non fermarsi alle prime apparenze.

«Un aspetto dell'esperienza di tirocinio che mi ha particolarmente colpita è stato osservare il metodo di lavoro della mia tutor. Da lei ho compreso quanto, nel lavoro dell'assistente sociale, siano fondamentali l'organizzazione, la precisione e la capacità di approfondire le situazioni senza fermarsi alle prime informazioni raccolte. [...] Mi ha colpito anche la sua determinazione nell'andare fino in fondo alle cose» [Relazione di tirocinio].

In questa prospettiva, il tutoraggio permette di accedere al sapere tacito della professione. Non tutto ciò che il professionista fa è immediatamente formalizzabile: alcune competenze si esprimono nei tempi di una decisione, nella scelta delle parole, nella gestione di un silenzio, nell'attenzione a un dettaglio, nella capacità di distinguere ciò che è urgente da ciò che è importante, nella prudenza con cui si formula una valutazione.

Un ulteriore aspetto riguarda la capacità del tutor di orientare lo sguardo dello studente verso la persona, oltre la pratica, il caso o la diagnosi. In alcuni contesti, soprattutto quelli attraversati da forte specializzazione sanitaria, giuridica o istituzionale, il rischio è che la persona venga letta prevalentemente attraverso la categoria che la definisce: paziente, utente, minore, beneficiario, caso, diagnosi, pratica. Alcune relazioni mostrano invece come il tutor aiuti a mantenere al centro la soggettività della persona.

«Un aspetto su cui la mia tutor mi ha molto aiutato è stato il fatto di concentrarsi sulla persona come tale, lasciando in secondo piano quella che era poi la diagnosi psichiatrica, nonostante questa spesso fosse un elemento preponderante rispetto a quella che era la personalità dell'utente» [Relazione di tirocinio].

Il tutoraggio incide inoltre sulla costruzione dell'identità professionale. Alcuni studenti lo descrivono come punto di riferimento capace di confermare la scelta, rafforzare la motivazione e rendere più concreta l'immagine del futuro ruolo impattando anche sul senso di appartenenza alla professione.

«[...] Ho scoperto, studiato, vissuto un tirocinio davvero speciale e formativo. Innanzitutto, grazie alla professionalità della mia tutor, che con pazienza, dedizione e fiducia mi è stata a fianco ad ogni passo, investendo il suo tempo facendomi crescere e dandomi basi solidissime su cui poter costruire il mio futuro» [Relazione di tirocinio].

Accanto al tutoraggio quotidiano, alcune relazioni attribuiscono rilievo anche alla supervisione professionale interpretata come uno spazio che non riguarda soltanto l'apprendimento del tirocinante, ma il modo in cui i professionisti stessi mantengono aperto uno spazio di pensiero sul proprio agire. Assistere a momenti di supervisione professionale permette agli studenti di comprendere che la riflessività non appartiene solo alla fase formativa iniziale, ma costituisce una dimensione permanente della professionalità.

«La possibilità di assistere alla giornata di supervisione mi ha permesso [...] soprattutto di comprendere l'importanza del sostegno, del confronto e dell'orientamento che garantisce ai professionisti questo tipo di supporto» [Relazione di tirocinio].

La supervisione consente ai professionisti di rileggere situazioni complesse, condividere dubbi, interrogare decisioni, elaborare il carico emotivo e mantenere uno sguardo critico sul proprio intervento. Per gli studenti, osservare questo spazio significa comprendere che la professionalità non coincide con la sicurezza assoluta, ma con la disponibilità a interrogarsi continuamente.

«Ho potuto assistere anche alla supervisione professionale. [...] Si è commentato appunto quand'è che effettivamente una presa in carico possa considerarsi chiusa e quando noi possiamo effettivamente distaccarci dall'utente quando non c'è più una presa in carico per volontà di quest'ultimo, nonostante noi riteniamo necessario seguirlo ancora» [Relazione di tirocinio].

La supervisione professionale si manifesta, già nell'esperienza di tirocinio, come uno spazio necessario non soltanto per contenere le difficoltà incontrate, ma per elaborare e rielaborare dilemmi professionali ed etici. Ciò che nei corsi universitari può essere presentato come tema di riflessione astratta viene qui osservato nella sua concretezza.

Un aspetto meno immediato, per certi versi già emerso e particolarmente significativo, riguarda la possibile reciprocità del tutoraggio. Pur dentro una relazione chiaramente asimmetrica, nella quale il tutor ha il compito di orientare, supervisionare e garantire la qualità dell'esperienza formativa, alcune relazioni mostrano che la presenza del tirocinante può produrre effetti riflessivi anche sul professionista e sul servizio. Lo studente non apprende soltanto osservando il tutor; attraverso domande, dubbi, osservazioni e restituzioni, può sollecitare il tutor a esplicitare passaggi normalmente impliciti, a motivare scelte operative, e quindi direttamente o indirettamente a riconsiderare prassi date per scontate.

«La possibilità di offrire uno sguardo esterno e ancora in formazione ha permesso di aprire spazi di riflessione sulla gestione delle situazioni osservate, sulle modalità comunicative utilizzate durante i colloqui e sulle dinamiche relazionali emerse con l'utenza. In questo senso, il confronto tra la mia percezione iniziale e la lettura più esperta della tutor ha rappresentato non solo un momento di apprendimento per me, ma anche un'occasione di dialogo e riflessività sulla pratica professionale» [Relazione di tirocinio].

In questo senso, il tutoraggio non va inteso soltanto come trasmissione unidirezionale di saperi dall'esperto al principiante. La relazione formativa può diventare anche uno spazio in cui il sapere professionale viene reso esplicito, discusso e talvolta riattivato. La presenza del tirocinante costringe il professionista a dire ciò che spesso nel lavoro quotidiano resta incorporato nell'abitudine: perché si sceglie una certa parola, perché si rinvia un intervento, perché si formula una domanda in un modo e non in un altro, perché si scrive una relazione selezionando alcune informazioni e non altre.

Questa reciprocità non annulla l'asimmetria tra tutor e tirocinante, ma ci mostra che l'apprendimento nel tirocinio può essere generativo anche per il contesto che lo accoglie. Alcuni studenti, nelle loro relazioni, si sono de-

scritti come “sguardo esterno”, capace di introdurre domande e pause riflessive dentro routine operative talvolta appesantite e velocizzate dall’urgenza, dal carico di lavoro o dalle consuetudini del gruppo di lavoro. Il tutor, nel momento in cui spiega, argomenta, mostra, corregge e discute, è chiamato a rendere visibili i propri criteri di azione. In questo processo può riconoscere automatismi, nominare saperi taciti, rivedere scelte e riscoprire il senso di alcune pratiche quotidiane. Il tirocinio diventa così un dispositivo formativo a doppia direzione: forma chi entra nella professione, ma può anche riattivare consapevolezza in chi già esercita.

Nel complesso, il quarto nucleo mostra che tutoraggio e supervisione svolgono una funzione decisiva nella costruzione della professionalità. Il tutor accompagna, orienta, espone gradualmente alla pratica, sostiene la rielaborazione emotiva, rende visibili competenze implicite, offre un modello professionale e aiuta lo studente a collocarsi dentro il ruolo. Al tempo stesso, la relazione tutoriale può generare apprendimento anche per il professionista e per il servizio, perché lo sguardo del tirocinante sollecita domande, esplicitazioni e pause riflessive sulle pratiche quotidiane. La supervisione, a sua volta, mostra che anche i professionisti esperti hanno bisogno di spazi di pensiero, confronto e rilettura critica.

3.5. Come cambiano: emozioni, postura professionale e riflessività

Il quinto movimento del percorso formativo riguarda il modo in cui studenti e studentesse cambiano attraverso l’esperienza di tirocinio. Dopo aver incontrato il servizio, appreso la complessità e sperimentato il valore dell’accompagnamento tutoriale, le relazioni mostrano un ulteriore passaggio: l’impatto dell’esperienza sul piano soggettivo, emotivo e riflessivo. Il lavoro sociale espone infatti gli studenti a situazioni segnate da sofferenza, vulnerabilità, conflitto, urgenza e senso di impotenza. Il contatto con tali vissuti produce inevitabilmente risonanze emotive. Ciò che emerge dalle relazioni, tuttavia, non è una semplice dichiarazione di coinvolgimento, ma il progressivo apprendimento di un modo professionale di stare nelle emozioni: riconoscerle, nominarle, interrogarle, contenerle, senza negarle e senza esserne travolti. In questo senso, la dimensione emotiva diventa una componente essenziale della postura professionale.

Un primo apprendimento riguarda proprio il riconoscimento dell’impatto emotivo del lavoro sociale. Molti studenti dichiarano di non aver pienamente previsto la forza di tale impatto prima dell’ingresso nei servizi. Alcuni parlano di un “carico emotivo” inatteso; altri riferiscono la difficoltà

di confrontarsi con storie segnate da violenza, disagio, malattia, fragilità o sofferenza. In particolare, i contesti della tutela minori, della salute mentale, dell'emergenza, delle dipendenze e della non autosufficienza sembrano rendere particolarmente visibile la dimensione emotiva della professione.

«Per quanto riguarda l'aspetto emotivo e la gestione delle emozioni, una delle mie maggiori preoccupazioni all'inizio di questa esperienza era quella di non riuscire a mantenere una giusta distanza emotiva e di farmi coinvolgere troppo dalle storie degli utenti. Temevo che la mia emotività potesse compromettere la mia lucidità nell'affrontare certe tematiche» [Relazione di tirocinio].

«Nel corso del tirocinio ho riflettuto anche sull'impatto che le mie emozioni hanno avuto nella gestione delle relazioni con l'utenza. Entrare in contatto con storie di vita segnate da violenza, fragilità e sofferenza ha inevitabilmente suscitato in me emozioni intense, come preoccupazione, tristezza o senso di impotenza. Ho cercato di riconoscere queste emozioni e di accoglierle, senza negarle né respingerle, ma allo stesso tempo evitando di manifestarle in modo inopportuno» [Relazione di tirocinio].

L'incontro con la sofferenza dell'altro mette alla prova la capacità di ascolto, la tenuta personale, la lucidità, il rapporto tra empatia e confine. Proprio per questo, l'esperienza emotiva diventa una soglia formativa: obbliga a chiedersi non solo che cosa fare, ma come stare.

Un secondo nucleo riguarda la costruzione della "giusta distanza". Le relazioni mostrano che studenti e studentesse imparano progressivamente a distinguere il coinvolgimento empatico dall'identificazione, la vicinanza dall'assorbimento, l'ascolto dalla sostituzione. Questa distanza non viene intesa come freddezza o indifferenza, ma come condizione necessaria per mantenere lucidità operativa e capacità di valutazione.

«Ho compreso l'importanza del concetto di "giusta distanza" emotiva, che non significa indifferenza, ma capacità di accogliere la frustrazione e il rifiuto senza farsi travolgere. Questo mi ha permesso di ricollocare l'ansia da prestazione all'interno della cornice teorica del servizio sociale, imparando che il successo di un intervento non si misura sulla risoluzione magica del problema, ma sulla capacità di stare nella relazione anche quando questa è interrotta o conflittuale» [Relazione di tirocinio].

La "giusta distanza" appare quindi come una competenza relazionale complessa, da intendere come forma di responsabilità che protegge la persona, protegge il professionista e rende possibile un intervento lucido ed equilibrato. Alcune relazioni nominano esplicitamente questa esigenza di equilibrio tra coinvolgimento e distacco. Il tirocinio diventa però anche il

luogo in cui gli studenti comprendono che il proprio stato emotivo non può essere ignorato, perché incide sulla relazione, sulla valutazione e sulla capacità di agire.

«Il nostro stato mentale deve essere riconosciuto e soprattutto è importante mantenere un equilibrio tra il coinvolgimento empatico e il distacco» [Relazione di tirocinio].

Questo equilibrio non è dato una volta per tutte, ma si costruisce nella pratica, attraverso l'osservazione, il confronto, la rielaborazione e la progressiva conoscenza di sé. Le relazioni mostrano infatti che gli studenti imparano a riconoscere le proprie reazioni, i propri limiti, le proprie paure, le proprie risonanze.

«Ho capito che tutte queste emozioni si riflettono sia in maniera positiva sia in maniera negativa nell'operato dell'assistente sociale e nello stesso utente. Io stessa ho avuto modo di sperimentare la reazione a determinate emozioni» [Relazione di tirocinio].

«In alcune occasioni ho sperimentato anche una certa ambivalenza emotiva» [Relazione di tirocinio].

«Uno degli aspetti più complessi e, al tempo stesso, più formativi del tirocinio è stato l'impatto emotivo legato al lavoro. Non ero preparata al coinvolgimento emotivo. Mi sentivo fragile e, in modo forse ingenuo, facevo fatica ad accettare che ragazzi e bambini così piccoli potessero essere stati esposti a situazioni di tale gravità» [Relazione di tirocinio].

Un terzo aspetto riguarda il rapporto tra emozione e conoscenza di sé. Alcuni stralci sottolineano che lavorare con le persone significa entrare inevitabilmente in contatto con le emozioni, proprie e altrui. Conoscersi diventa allora una condizione per agire in modo professionale, perché permette di distinguere ciò che appartiene alla situazione da ciò che risuona nella propria storia, nelle proprie paure, nei propri valori o nelle proprie aspettative.

«Imparare come gestire la frustrazione, sia della persona che la nostra come futuri professionisti, ci darebbe gli strumenti per non subire passivamente le difficoltà del servizio, ma per affrontarle con più maturità. In conclusione, questo primo tirocinio è stato molto più di un semplice affiancamento: è stato un vero e proprio bagno di realtà» [Relazione di tirocinio].

Conoscere se stessi non significa concentrarsi su di sé a scapito della persona, ma acquisire consapevolezza dei propri movimenti interni per limitare al massimo la possibilità che essi agiscano in modo inconsapevole dentro la relazione. La riflessività diventa così una forma di responsabilità: sapere che cosa si prova, perché lo si prova e come questo può incidere sull'intervento.

Un quarto nucleo riguarda l'apprendimento della tenuta emotiva nelle situazioni di urgenza, conflitto o forte pressione. In alcuni contesti, gli studenti osservano come il professionista debba saper affrontare emergenze, rabbia, frustrazione, tristezza o conflitti limitando le reazioni impulsive. La tenuta emotiva non coincide con il controllo rigido, ma con la capacità di mantenere uno spazio interno sufficiente per pensare e agire responsabilmente.

«Ho avuto modo di vedere effettivamente sul campo come si gestiscono le emozioni e soprattutto a saper affrontare le emergenze senza farsi prendere dal panico [...] Spesso in queste situazioni subentra l'etica personale e quella professionale dove il professionista deve saper bene calibrare le due cose al fine di portare del benessere all'utente» [Relazione di tirocinio].

Il professionista è quindi chiamato a riconoscere ciò che sente, ma anche a non trasformare immediatamente tale sentire in azione.

Un quinto aspetto riguarda il passaggio dall'emozione alla riflessività. Le relazioni mostrano che l'emozione diventa formativa quando viene rielaborata: attraverso il confronto con il tutor, l'équipe, la supervisione, la scrittura o la riflessione personale. Senza rielaborazione, l'emozione rischia di restare impatto, fatica o turbamento; attraverso la riflessione, invece, può diventare conoscenza, comprensione, consapevolezza.

«In alcuni casi mi sono resa conto di portarmi a casa pensieri, emozioni e preoccupazioni anche dopo la fine della giornata. Tuttavia, grazie al confronto con il tutor e con gli operatori, ho capito che riconoscere le proprie emozioni non significa essere poco professionali; al contrario, significa sviluppare consapevolezza rispetto a ciò che il lavoro suscita dentro di noi» [Relazione di tirocinio].

La professionalità richiede di riconoscere le emozioni proprio per evitare che esse agiscano in modo inconsapevole. Il tirocinio diventa così uno spazio nel quale gli studenti apprendono che essere professionali non significa essere impermeabili, ma saper trasformare ciò che si prova in consapevolezza e orientamento dell'azione. In questo senso, l'esperienza produce un cambiamento nel modo di percepirsi dentro la relazione professionale.

«L'esperienza di tirocinio è stata molto più intensa e coinvolgente di quanto immaginassi. Mi ha messa davanti non solo alla realtà concreta del lavoro dell'assistente sociale, ma anche ai miei limiti, alle mie aspettative e alle emozioni. È stata un'esperienza sorprendente, a tratti faticosa, ma profondamente formativa, che mi ha lasciato molto sia dal punto di vista professionale sia personale» [Relazione di tirocinio].

Il rapporto tra emozioni e postura professionale consente quindi di leggere il tirocinio come luogo di passaggio dal sentire immediato alla riflessività. Gli studenti imparano che non basta provare empatia; occorre interrogarsi su come questa empatia orienta lo sguardo, su quando aiuta e quando rischia di confondere, su come possa essere mantenuta senza diventare identificazione. Allo stesso modo, non basta “reggere” situazioni difficili; occorre comprendere quali strumenti, quali spazi di confronto e quali confini permettono di sostenere tale esposizione nel tempo.

Nel complesso, il quinto nucleo mostra che il cambiamento prodotto dal tirocinio riguarda anche il modo in cui studenti e studentesse abitano emotivamente la professione. Le emozioni non sono semplicemente qualcosa da controllare, ma materiale formativo da riconoscere, elaborare e integrare nella costruzione della postura professionale. Attraverso il contatto con la vulnerabilità, la rielaborazione dei vissuti, il confronto con tutor ed équipe e la progressiva conoscenza di sé, gli studenti iniziano a comprendere che la professionalità dell'assistente sociale si costruisce anche nella capacità di tenere insieme umanità e lucidità, vicinanza e confine, empatia e responsabilità.

Da questo punto di vista, il tirocinio non produce soltanto apprendimento operativo o cognitivo, ma una trasformazione più profonda del modo di stare nella relazione d'aiuto. Diventare assistenti sociali significa anche imparare a riconoscere ciò che il lavoro suscita, a non negarlo e a non esserne dominati. La riflessività nasce esattamente in questo spazio: tra ciò che si prova e ciò che si decide di farne professionalmente.

BOX DI APPROFONDIMENTO

Potrebbe succederti di:

1. Specchiarti nelle storie altrui

«Durante un colloquio, dentro di me si era aperto un vortice di tristezza, paura e impotenza davanti al suo pianto. Sentendo quanto mi stesse toccando, mi sono resa conto che era qualcosa di più profondo che era stato richiamato, era ciò che io proiettavo su di lei. Quello scambio aveva fatto emergere

una delle mie più grandi paure [...]. Dopo aver compreso cosa stesse accadendo dentro di me, mi sono permessa di sentire quel dolore e di empatizzare, riconoscendo, però, due storie differenti.»

«Sono una persona emotiva [...] all'inizio del mio percorso accademico ho spesso pensato che sarebbe stato un grande limite in un lavoro come quello dell'assistente sociale, ma ero altresì consapevole che avrebbe potuto essere anche una grande risorsa. Lavorando su me stessa, ho imparato a dare il giusto spazio a queste emozioni e ho appreso come riconoscerle e gestirle affinché mi permettessero di essere presente nel qui ed ora. L'ambiente del tirocinio ha messo alla prova queste mie abilità; sono stati molti i momenti nei quali le mie emozioni sono emerse, ma in tali situazioni ho compreso che gestirle non significa non mostrarle, ma viverle e ascoltarle per pensare e agire consapevolmente.»

2. Centrare le differenze tra confine e distanza

«Un aspetto che ha attirato maggiormente la mia attenzione è stato il delineare dei confini. La parola confine viene utilizzata per indicare un punto in cui due distinti elementi si toccano; non è distanza, è incontro e, come tale, non va temuto, ma auspicato. Nel concreto, penso al modo nel quale la mia tutor gestiva gli scambi con una persona da lei seguita che spesso chiamava anche solo per avere qualcuno con cui parlare sentendosi sola. Se fossi stata io l'assistente sociale, avrei pensato fosse mio dovere rispondere e offrire quell'ascolto incondizionatamente e indipendentemente dal momento nel quale mi avrebbe colto la chiamata. Osservando, ho compreso che c'era una cosa che non vedevo: tale ascolto ci poteva essere, ma lo spazio e il tempo che la signora richiedeva non erano un qualcosa a cui avrei dovuto rispondere semplicemente alzando il telefono. [...] Il mio obiettivo avrebbe dovuto essere comprendere quale fosse la richiesta sottostante e attivarmi per incontrarla al confine di ciò che era il mio ruolo nella relazione.»

«Ho compreso l'importanza del concetto di giusta distanza emotiva, che non significa indifferenza, ma capacità di accogliere la frustrazione e il rifiuto senza farsi travolgere. Questo mi ha permesso di ricollocare l'ansia da prestazione all'interno della cornice teorica del servizio sociale, imparando che il successo di un intervento non si misura sulla risoluzione magica del problema, ma sulla capacità di stare nella relazione anche quando questa è interrotta o conflittuale.»

«Durante l'incontro con A: ho preso la consapevolezza di aver adottato un distacco emotivo rispetto al racconto della sua storia familiare. Successivamente ho potuto riconoscere come tale atteggiamento fosse strettamente connesso ad una precedente esperienza professionale [...] come strategia di protezione rispetto all'impatto emotivo. Questo è stato il motivo per cui,

durante il colloquio con A: non sono riuscita a stabilire la giusta connessione emotiva ed empatica con la sua storia. [...] Nonostante la mia esperienza passata avesse influenzato la mia capacità di empatizzare con la sua storia, ho cercato di mettere da parte le mie emozioni per lasciare spazio alle sue. Questo perché, l'unico modo per entrare veramente dentro alle storie delle persone, è fondamentale distinguere e separare le proprie emozioni e il proprio sentire dal loro.»

3. Confrontarti con emozioni particolarmente intense

«Un episodio specifico ha rappresentato per me un importante banco di prova rispetto a questa tenuta emotiva. Durante un turno al front-office, ho ricevuto la chiamata di una persona in uno stato di profonda prostrazione. [...] La signora è scoppiata in un pianto diretto, confidando che aveva finalmente percepito la gravità della propria dipendenza e il rischio di perdere anche la propria occupazione. Sebbene avessi già gestito numerose telefonate, quella è stata la prima volta in cui mi sono interfacciata con una disperazione così manifesta. In quel momento, l'impatto emotivo è stato forte: la percezione di uno sconvolgimento esistenziale così radicale avrebbe potuto generare agitazione. Tuttavia, sono riuscita a mantenere la lucidità necessaria per non farmi travolgere dal vissuto della signora. Ho scelto deliberatamente di non indugiare in una consolazione di tipo amicale, che avrebbe potuto far sentire l'utente ulteriormente vulnerabile, ma ho risposto con una accoglienza professionale. Ho proseguito con la prassi operativa, ovvero la compilazione della cartella telefonica e la fissazione del primo appuntamento, con l'obiettivo di normalizzare la richiesta d'aiuto. In questo modo, il messaggio trasmesso implicitamente alla signora è stato che la sua situazione, per quanto drammatica ai suoi occhi, trovava nel servizio uno spazio di competenza pronto a tradurre quella disperazione in un percorso di cura strutturato. La mia reazione è stata dettata dalla volontà di offrire un primo contenimento emotivo attraverso la concretezza dell'azione istituzionale. Nonostante la tenuta professionale che penso di aver avuto durante la chiamata, devo ammettere che l'episodio ha lasciato un impatto profondo per il resto della giornata. Mi sono sentita scossa dalla cruda realtà del dolore altrui, ma allo stesso tempo colpita dal coraggio necessario per compiere quel primo, difficilissimo passo di confidenza verso un servizio sconosciuto. Questa esperienza mi ha insegnato che la gestione delle emozioni non consiste nel non provarle, ma nel saperle processare affinché non ostacolino l'intervento, trasformandole invece in una spinta etica verso il rispetto e la cura della persona.»

«Durante il mio percorso di tirocinio, l'impatto con i vissuti connotati da una grande vulnerabilità ha generato in me un importante carico emotivo. [...] Un episodio che mi ha particolarmente colpito riguarda una persona che si è presentata a colloquio in uno stato di forte agitazione. [...] Nel mo-

mento in cui l'assistente sociale comunicava l'impossibilità di accogliere la sua richiesta, la rabbia della signora si riversava in aggressioni verbali. Ciò che terrò a mente nella costruzione della mia futura identità professionale è la gestione della situazione attuata dalla mia tutor. Nonostante la situazione particolarmente tesa ha mantenuto la calma, adottando una comunicazione assertiva, validando il turbamento della signora ma facendo presente i limiti legati alle risorse disponibili. Questo per me è stato un grande esempio di come la professionalità dell'assistente si trovi nell'equilibrio tra empatia e fermezza, il sostegno alla cittadinanza non si esaurisce nel risolvere ogni bisogno ma anche nel saper accogliere e gestire la frustrazione offrendo ascolto e presenza.»

3.6. Dove avviene la svolta: turning point e snodi narrativi della professionalizzazione

Il sesto movimento del percorso formativo riguarda i momenti di svolta che studenti e studentesse individuano, più o meno esplicitamente, all'interno della propria esperienza di tirocinio. Nella scheda di lettura, il turning point è stato osservato come presenza di un episodio, un incontro, un colloquio, una visita domiciliare, un caso, un confronto con il tutor o con l'équipe capace di assumere, nella narrazione, il valore di snodo formativo. Non si tratta necessariamente di eventi straordinari o traumatici. Più spesso, le relazioni mostrano micro-passaggi nei quali l'esperienza cambia significato: ciò che fino a quel momento era stato osservato, ascoltato o vissuto viene improvvisamente guardato e interpretato in modo diverso.

Il turning point, dunque, non coincide semplicemente con "qualcosa che accade", ma con il momento in cui ciò che accade viene riconosciuto come formativo. In questo senso, esso ha una natura fortemente narrativa: è nella scrittura della relazione che lo studente seleziona un episodio, lo isola dal continuum dell'esperienza e gli attribuisce un valore esplicativo. Quel momento diventa il punto attraverso cui raccontare una trasformazione.

Un primo tipo di svolta riguarda il riconoscimento da parte del contesto professionale. Alcune relazioni mostrano che il cambiamento non avviene soltanto quando lo studente comprende qualcosa, ma anche quando viene riconosciuto dagli altri come presenza legittima nel servizio. L'essere coinvolti, interpellati, responsabilizzati o considerati parte dell'équipe produce uno spostamento importante: il tirocinante non si percepisce più soltanto come osservatore esterno, ma come soggetto in formazione che può contribuire, anche nei limiti del proprio ruolo, alla vita del servizio.

«Nelle ultime settimane, il rapporto è cambiato radicalmente. Mi sono sentita finalmente parte integrante dell'équipe. Il segnale più tangibile di questo cambiamento è stata la fiducia da parte loro. È capitato spesso che il personale mi affidasse la gestione di pazienti che, tecnicamente, non rientravano strettamente nelle mie mansioni o competenze iniziali. Alcune volte mi trattavano come se fossi già un'assistente sociale» [Relazione di tirocinio].

Il riconoscimento da parte dell'équipe produce un effetto identitario: lo studente comincia a vedersi attraverso lo sguardo professionale degli altri. Essere trattati “come se” si fosse già assistenti sociali non significa confondere il ruolo del tirocinante con quello del professionista, ma sperimentare anticipatamente una possibile appartenenza.

Un secondo tipo di svolta riguarda l'apprendimento dello sguardo. In alcune relazioni, il cambiamento viene raccontato come capacità progressiva di vedere ciò che prima non era visibile: segnali corporei, bisogni inespressi, silenzi, attese, fragilità non formulate in modo esplicito. Il tirocinio produce così una trasformazione percettiva: non si tratta solo di “sapere di più”, ma di raffinare lo sguardo, articolando una prospettiva differente.

«Con il passare delle settimane ho imparato a leggere i segnali silenziosi: la postura di chi è solo, lo sguardo smarrito di chi non comprende le dinamiche del triage, la tensione di un familiare in attesa» [Relazione di tirocinio].

In questi casi la svolta consiste nell'acquisizione di una sensibilità professionale: non solo osservare, ma attribuire significato a ciò che si osserva. In questo senso, il turning point può coincidere con la scoperta che il lavoro sociale comincia spesso prima della domanda esplicita, nella capacità di intercettare segni deboli e bisogni non ancora formulati.

Un terzo tipo di snodo riguarda l'incontro con una situazione che “tocca” in modo particolare. Alcune relazioni individuano un caso specifico come punto di condensazione dell'apprendimento. Non perché il caso sia usato in senso descrittivo o esemplificativo, ma perché attraverso quella situazione lo studente comprende la complessità reale del lavoro: la necessità di confrontarsi con altri sguardi, la fatica delle decisioni, la pluralità delle letture possibili, l'impossibilità di procedere in modo solitario.

«Vi è una famiglia che, in particolar modo, mi ha “toccato”, poiché è una situazione con dinamiche particolari che spesso ha portato l'assistente sociale responsabile del caso, la mia tutor, a confronti con la psicologa di riferimento e con le coordinatrici per avere più punti di vista sulla situazione e riflettere su determinati interventi che era opportuno attivare. Questo mi ha fatto capire le vere sfide che deve affrontare un'assistente sociale tutti i giorni» [Relazione di tirocinio].

Si tratta di situazioni in cui lo studente comprende che il lavoro sociale richiede confronto, prudenza, pluralità di prospettive e capacità di sostenere situazioni non immediatamente risolvibili.

Un quarto tipo di svolta riguarda il rapporto tra contesto assegnato e scoperta formativa. In alcune relazioni, il turning point non coincide con un singolo colloquio o caso, ma con l'ingresso in un'area di servizio inattesa. L'assegnazione a un contesto non inizialmente prescelto può produrre sorpresa, disorientamento o resistenza; tuttavia, proprio questo scarto tra aspettativa e realtà apre un apprendimento inatteso. In questo caso, la svolta non è prodotta da un evento critico, ma da una ricollocazione dello sguardo. L'esperienza mostra che anche ciò che non corrisponde alle attese iniziali può diventare altamente formativo. Il tirocinio funziona allora come spazio di apertura: porta gli studenti a incontrare contesti, target e funzioni che non avevano immaginato, ampliando il campo delle possibilità professionali. La sorpresa iniziale diventa occasione per scoprire un ambito, riconoscerne il valore e rivedere le proprie preferenze o rappresentazioni.

Un movimento simile emerge quando uno specifico ambito, inizialmente percepito come poco interessante o lontano da sé, viene rivalutato attraverso l'esperienza concreta.

«Scoprire quest'area grazie a questo tirocinio è stato molto importante per me: pensando all'area della disabilità prima pensavo che fosse quasi noiosa, senza vedermici minimamente all'interno» [Relazione di tirocinio].

Alcuni contesti possono diventare interessanti perché il tirocinio ne rende visibili valore, responsabilità e possibilità. La svolta riguarda dunque anche la ridefinizione del proprio immaginario lavorativo.

Un quinto tipo di svolta riguarda l'esperienza di efficacia della relazione d'aiuto. Alcuni stralci mostrano momenti nei quali lo studente coglie il cambiamento della persona accompagnata: l'accettazione di un supporto, la trasformazione di una resistenza iniziale, la possibilità di riconoscere l'aiuto non come perdita di autonomia, ma come risorsa. In questi casi, il turning point non riguarda solo lo studente, ma il modo in cui egli osserva una trasformazione nella relazione tra servizio e persona.

«La signora ha iniziato ad accettare il supporto non come una perdita, ma come una risorsa che le permetteva di mantenere più a lungo la propria autonomia» [Relazione di tirocinio].

Per lo studente, osservare questo spostamento significa comprendere una dimensione essenziale della professione: il lavoro sociale non consiste sem-

plicemente nell'attivare prestazioni, ma nel costruire con la persona un senso possibile dell'aiuto. La svolta sta nel vedere che l'intervento diventa efficace quando viene riconosciuto dalla persona come compatibile con la propria dignità e autodeterminazione.

Un sesto tipo di snodo riguarda la possibilità del tirocinante di incidere, anche in modo limitato, sul ragionamento professionale. Alcuni stralci mostrano che il turning point può avvenire quando lo studente si accorge che il proprio punto di vista viene accolto e considerato utile. Questo tema dialoga con quanto già emerso in alcuni paragrafi sulla relazione non completamente unidirezionale, ma qui assume una funzione narrativa specifica: il momento in cui lo studente comprende di poter contribuire al pensiero professionale.

«In quel momento, ripensando alla situazione e sapendo di trovarmi in uno spazio che dava importanza al mio punto di vista, ho suggerito di non utilizzare come strumento le e-mail, ma di preferire una comunicazione telefonica per confrontarsi prima di attivarsi ufficialmente. Mi ha genuinamente sorpresa vedere due professionisti accogliere tale osservazione riconoscendola come un ottimo suggerimento, come uno sguardo esterno e nuovo che gli ha permesso di guardare da un'altra prospettiva ciò che stava accadendo» [Relazione di tirocinio].

Nel complesso, i punti di svolta osservati nelle relazioni non costituiscono una categoria omogenea: possono assumere la forma di un riconoscimento da parte del contesto professionale, di un cambiamento dello sguardo, di un incontro particolarmente significativo, di una scoperta inattesa, di un'esperienza di efficacia della relazione d'aiuto o di un contributo accolto. Ciò che li accomuna non è il contenuto dell'episodio, ma la funzione che esso svolge nella narrazione: rendere visibile il passaggio dall'esperienza all'apprendimento. Il sesto nucleo mostra quindi che la professionalizzazione non avviene soltanto per accumulo progressivo di esperienze, ma anche attraverso momenti nei quali l'apprendimento diventa riconoscibile e narrabile. Il turning point è precisamente questo: non necessariamente una frattura netta tra un prima e un dopo, ma il momento in cui lo studente può attribuire senso a ciò che ha vissuto e riconoscere che qualcosa, nel proprio modo di guardare, pensare o abitare il ruolo, è cambiato.

BOX DI APPROFONDIMENTO

Potrebbe succederti di:

1. Scoprire di saper affrontare una situazione che temevi

«Un'altra preoccupazione riguardava la mia ansia, soprattutto nel confronto diretto con gli utenti. Avevo paura di usare parole sbagliate, di non riuscire a rispondere alle loro domande o, peggio, di suscitare reazioni di rabbia o frustrazione. Verso metà tirocinio è avvenuto un episodio che mi ha aiutato a superare questo ostacolo: una persona mi ha aspettata lungo una strada vicino al servizio [...] e mi ha chiesto informazioni riguardo a un contributo che doveva ricevere. L'ultima volta che l'avevamo incontrata mi era sembrata leggermente alterata perché questo contributo era in ritardo, quindi ero un po' preoccupata a parlarle da sola. Alla fine sono riuscita a spiegarle [...] che io e la tutor avremmo provato nuovamente a chiamare appena possibile.»

«In quel momento ho compreso che non servivano delle risposte pronte: bastava essere onesti, mostrare una reale volontà di aiuto e mantenere un atteggiamento calmo.»

«Nei confronti delle persone in carico sentivo molto la resistenza di non saper come pormi perché pensavo che ponendomi come una "tirocinante" non sarei stata presa sul serio e di conseguenza non sarei riuscita a mettermi alla prova a livello professionale. [...] Poi ho capito che la relazione è la chiave per tutto. Che alle persone non importa chi hanno dall'altra parte, molte volte quanto dicevo che ero tirocinante non si sforzavano di capire cosa significasse, perché l'importante era che avessero una persona disposta ad ascoltarle. In quella relazione molte volte le persone, soprattutto se straniere, trovano una delle poche possibilità che hanno per raccontare tutto il loro percorso di vita molto sofferto e pieno di fatica e paura e questo a volte aiuta ad avvicinarsi alla situazione di bisogno oggettivo in modo più razionale e positivo perché sentono che chi gli è di fronte è lì per loro e non solo come funzionario del comune.»

2. Comprendere che essere efficaci non significa necessariamente risolvere

«Mi è rimasto impresso un momento specifico, ovvero l'incontro con una persona di mezza età, visibilmente trasandata e trasparente agli occhi degli altri pazienti, che non chiedeva nulla e stava rannicchiato su una sedia. Avvicinandomi con una scusa banale per offrire orientamento, è emerso un mondo di solitudine estrema e di vergogna.»

«In quel momento ho capito che la mia presenza lì non serviva a risolvere la sua vita in dieci minuti, ma a testimoniare che lui esisteva ancora come

cittadino e come persona per l'istituzione. Questo aspetto ha cambiato radicalmente la mia idea di identità professionale: ho imparato che essere un assistente sociale non significa avere sempre una soluzione pronta o un modulo da compilare, ma avere il coraggio di stare in silenzio accanto a chi soffre, gestire l'impotenza del momento e trasformarla in un aggancio relazionale.»

«Torrò a mente che la nostra identità si costruisce anche nella capacità di umanizzare i non-luoghi, come le sale d'attesa, e di dare voce a chi ha smesso di gridare il proprio bisogno.»

3.7. Che cosa resta: limiti, risorse e realismo professionale

Il settimo movimento del percorso formativo riguarda ciò che resta dell'esperienza di tirocinio al termine dei diversi passaggi attraversati: la rielaborazione delle rappresentazioni, l'incontro con il servizio, l'apprendimento della complessità, l'accompagnamento tutoriale, il confronto con le emozioni e l'individuazione di alcuni snodi significativi. Nelle relazioni, questo esito prende spesso la forma di una visione più realistica della professione. Il realismo che emerge non coincide con una perdita di motivazione, né con un disincanto; al contrario, rappresenta una forma più matura di consapevolezza, capace di tenere insieme limiti e possibilità, vincoli e margini di azione, criticità strutturali e potenzialità professionali. Le relazioni mostrano infatti che il tirocinio espone studenti e studentesse alla distanza tra ciò che sarebbe auspicabile e ciò che è concretamente possibile. Questa distanza si manifesta nella burocrazia, nei tempi amministrativi, nella carenza di risorse, nei passaggi organizzativi non sempre fluidi, nella difficoltà di reperire servizi adeguati, nei carichi di lavoro, nella frammentazione dei percorsi, nei pregiudizi sociali e nelle resistenze dell'utenza o del contesto. Tuttavia, proprio l'incontro con questi limiti consente di comprendere più profondamente il senso dell'agire professionale: l'assistente sociale non opera in un contesto ideale, ma dentro condizioni imperfette, spesso vincolate, nelle quali è comunque chiamato a costruire possibilità.

Un primo nucleo riguarda il modo in cui le criticità vengono lette: non solo come ostacoli, ma come parte del campo professionale. Alcune narrazioni mostrano che riconoscere un problema significa già iniziare a trasformarlo in oggetto di pensiero, confronto e possibile cambiamento.

«Ritengo che parlare di criticità racchiuda in sé già il concetto di potenzialità: riconoscere una problematica è il primo passo verso l'effettivo sviluppo del suo

potenziale in quanto risorsa. [...] ho potuto constatare quanto la burocrazia possa, talvolta, portare all'impossibilità di proseguire nei progetti in tempi funzionali; questo aspetto è stato spesso presente nei dibattiti di équipe portando alla ricerca di modalità nuove, riadattate all'esperienza delle stesse professioniste. Ritengo che la capacità di sedersi a un tavolo e discutere in un'ottica di miglioramento sia una delle potenzialità che rendono il lavoro dell'assistente sociale una professione dinamica, protesa verso il futuro e al cambiamento» [Relazione di tirocinio].

Il limite non viene soltanto denunciato, ma diventa occasione per interrogare il funzionamento del servizio, discutere in équipe, cercare modalità nuove e adattare l'intervento alle condizioni concrete. La criticità, in questa prospettiva, non annulla l'agire professionale, ma lo obbliga a misurarsi con la realtà, a non restare astratto, a tradursi in scelte possibili.

Un secondo nucleo riguarda la sproporzione tra bisogni e risposte disponibili. In alcune relazioni, tale sproporzione emerge con particolare evidenza nell'area della disabilità, della non autosufficienza, dell'abitare e dell'accesso a servizi adeguati. Gli studenti osservano che non sempre le risorse esistenti sono coerenti con la specificità delle situazioni incontrate; talvolta mancano strutture adatte, interventi sufficientemente individualizzati o risposte capaci di riconoscere la singolarità del bisogno.

«Le persone con disabilità acquisita il più delle volte non accettano con favore contesti o Servizi dove sono presenti persone con altra tipologia di disabilità, in quanto non ci si riconoscono. Sarebbe necessario quindi creare contesti vicini e rispondenti ai loro bisogni [...] Il Servizio Sociale territoriale spesso riscontra difficoltà nel reperire strutture in grado di gestire le situazioni di grave non autosufficienza [...] Sarebbero necessarie delle strutture "ad hoc" [...] Anche rispetto ai servizi domiciliari si è riscontrato che le persone con disabilità acquisita richiedono un'individualizzazione degli interventi, che non sempre trova riscontro nelle offerte dei servizi disponibili» [Relazione di tirocinio].

Qui il limite non è soltanto quantitativo, legato alla scarsità delle risorse, ma anche qualitativo: le risposte disponibili non sempre corrispondono alla forma concreta del bisogno. Il tirocinio consente così di comprendere che il lavoro sociale si colloca spesso in uno spazio di scarto tra categorie istituzionali e biografie reali. Le persone non entrano sempre facilmente nelle misure previste; i servizi non riescono sempre ad adattarsi alla complessità delle traiettorie individuali. Proprio in questo scarto si articola la capacità professionale di leggere, mediare, cercare alternative e sostenere istanze di maggiore adeguatezza.

Un terzo aspetto riguarda la burocrazia e i passaggi amministrativi come elementi che condizionano i tempi e le possibilità dell'intervento. Le relazio-

ni non restituiscono una visione ingenua della burocrazia: essa appare come cornice necessaria, ma anche come possibile ostacolo quando rallenta, frammenta o irrigidisce i percorsi. Ciò che resta agli studenti non è però soltanto la percezione del vincolo, ma la consapevolezza della necessità di mantenere trasparenza, chiarezza comunicativa e attenzione al benessere della persona anche dentro procedure complesse.

«Al centro delle discussioni tra diversi professionisti, ho constatato quanto, soprattutto nei momenti in cui ci si scontrava con quella che è la realtà burocratica propria dell'amministrazione comunale, il filo che guidava le scelte e le comunicazioni da dare alle persone fosse quello della trasparenza e priorità del benessere del beneficiario. [...] Il passaggio dai 65 anni tra il servizio disabilità e quello per la non autosufficienza è uno dei più critici e più dibattuti per la sua complessità e non definita strutturazione procedurale» [Relazione di tirocinio].

La trasparenza diventa qui una risorsa professionale: spiegare, chiarire, rendere comprensibili le ragioni di una scelta o di un limite, evitare che la complessità amministrativa si traduca in opacità per chi si rivolge al servizio.

Un quarto nucleo riguarda l'elevato carico di lavoro e la frammentazione dei percorsi. Alcune relazioni mostrano come l'organizzazione dei servizi possa incidere sulla continuità della presa in carico e sulla possibilità di costruire una relazione fiduciaria. Il tema non riguarda solo il benessere degli operatori, ma anche l'esperienza delle persone che incontrano il servizio.

«Un'area ad altissimo flusso e il continuo avvicendamento del personale, unito al numero esorbitante di casi in carico a ogni singolo Assistente Sociale, rischia purtroppo di frammentare il percorso d'aiuto. Per la persona, che avrebbe bisogno di punti di riferimento stabili per costruire un rapporto di fiducia, dover ricominciare da capo la propria storia con un nuovo professionista può diventare un motivo di disorientamento e allontanamento dal servizio» [Relazione di tirocinio].

Lo stralcio rende evidente un punto importante: il limite organizzativo non resta interno al servizio, ma produce effetti sulla relazione d'aiuto. La discontinuità dei riferimenti può ostacolare la fiducia, aumentare il disorientamento e rendere più difficile l'accesso effettivo all'aiuto. Gli studenti comprendono così che la qualità del lavoro sociale dipende anche dalle condizioni organizzative che lo rendono possibile o lo indeboliscono.

In alcune relazioni, questa criticità si lega al rischio che bisogni profondi o confusi non vengano intercettati adeguatamente nella fase di accesso, soprattutto quando la domanda viene espressa in modo disordinato, rabbioso o non conforme alle aspettative del servizio.

«Un'altra criticità che ho potuto osservare riguarda la gestione del disagio sommerso e il rischio di non intercettare la reale domanda d'aiuto in fase di accesso. Spesso allo sportello si trovano gli operatori amministrativi invece degli assistenti sociali. Questo può far sì che alcune richieste, se espresse dalla persona in modo confuso, rabbioso o semplicemente "sbagliato", vengano archiviate senza dare alle persone dei riferimenti concreti. In questo modo, il bisogno profondo ed emotivo del cittadino rischia di rimanere sommerso o invisibile» [Relazione di tirocinio].

Il realismo professionale che resta dall'esperienza non riguarda solo la constatazione della scarsità, ma anche la consapevolezza che l'accesso al servizio è un momento delicato: la domanda può essere formulata male, mascherata da emozioni o non trovare parole adeguate. L'assistente sociale deve allora saper leggere oltre la forma immediata della richiesta, evitando che la burocrazia o la standardizzazione dei passaggi rendano invisibile il bisogno.

Un quinto aspetto riguarda il dilemma dell'autodeterminazione.

«Spesso verrebbe spontaneo agire "di impulso", poiché si ritiene che la proposta offerta sia la migliore e la più tutelante per la persona; tuttavia, quando quest'ultima rifiuta l'aiuto offerto e decide di intraprendere un percorso differente che ai nostri occhi potrebbe apparire meno adeguato, è necessario fare un passo indietro e rimanere accanto all'altro rispettandone la decisione» [Relazione di tirocinio].

Il limite non è quindi solo esterno, imposto da risorse, norme o organizzazioni; può essere anche interno alla relazione d'aiuto, quando la persona non accoglie la proposta del servizio o sceglie diversamente da ciò che il professionista ritiene preferibile. In questi casi, restare accanto senza sostituirsi diventa una competenza decisiva. L'assistente sociale è chiamato a sostenere, orientare e tutelare, ma anche a riconoscere l'autodeterminazione dell'altro, accettando che il percorso non coincida sempre con la traiettoria e l'esito immaginati dal professionista.

Accanto alle criticità, le relazioni restituiscono con forza anche le potenzialità della professione. Una prima potenzialità riguarda la capacità dell'assistente sociale di favorire l'accesso ai diritti, orientare le persone, promuovere autonomia e allargare il campo delle possibilità. Questa dimensione impedisce di leggere il realismo professionale come pura constatazione dei limiti.

«(L'assistente sociale) Favorisce l'accesso ai diritti e alle risorse disponibili, orientando le persone e promuovendo la loro autonomia, costruendo una progettualità nel rispetto dell'autodeterminazione della persona [...] L'assistente sociale ha anche il compito di allargare lo spazio delle possibilità, che non significa proporre risorse inesistenti ma permettere alle persone di immaginarsi in modi diversi [...] Per favo-

rire questi processi, utilizza come principale strumento la relazione, che può svilupparsi pienamente solo se fondata sulla fiducia» [Relazione di tirocinio].

Un'altra potenzialità riguarda la capacità di sostenere processi di integrazione, inclusione e superamento delle barriere sociali. Anche quando le risposte istituzionali risultano parziali, il servizio sociale può contribuire a modificare condizioni che aggravano l'esclusione. Il tirocinio permette quindi agli studenti di comprendere che anche interventi parziali possono avere un valore trasformativo quando riducono barriere, facilitano accessi, costruiscono collegamenti o rendono più abitabile una situazione.

Una potenzialità trasversale è la conoscenza del territorio. Essa viene presentata come risorsa essenziale del lavoro sociale, perché consente di orientare le persone, costruire connessioni e non fermarsi alla risposta immediatamente disponibile. La conoscenza del territorio viene individuata come una competenza professionale strategica. Essa permette di trasformare il limite in ricerca di alternative, di connettere risorse formali e informali, di evitare che la persona resti sola davanti alla frammentazione dei servizi. In questa direzione si colloca anche la figura dell'assistente sociale come attivatore di reti. L'assistente sociale non cancella i blocchi burocratici, ma può cercare passaggi, connessioni, interlocutori, risorse e percorsi. Il suo lavoro si colloca in una posizione di mediazione: tra persona e istituzione, tra bisogno e risorsa, tra domanda e possibilità, tra limite strutturale e progettualità concreta. In alcune relazioni, questa funzione di mediazione viene descritta in modo particolarmente articolato. L'assistente sociale appare come professionista capace di "leggere tra le righe", di accogliere richieste confuse o rabbiose, di individuare il bisogno sommerso e di restituire dignità laddove la burocrazia rischierebbe di produrre distanza.

«L'Assistente sociale diventa così un filtro competente, capace di restituire dignità e ascolto profondo laddove la burocrazia rischierebbe di creare barriere» [Relazione di tirocinio].

L'assistente sociale è colui che, dentro sistemi spesso rigidi, tenta di mantenere aperto uno spazio di ascolto e di riconoscimento della persona e la cui competenza professionale, anche quando le risorse economiche o strutturali sono limitate, può ridurre il disorientamento, semplificare i linguaggi, esplicitare i passaggi e personalizzare l'aiuto.

Un ulteriore aspetto riguarda la dimensione politica del lavoro sociale. Alcune relazioni mostrano che l'assistente sociale non è chiamato solo a gestire bisogni individuali, ma anche a leggere criticità del sistema e, quando possibile, trasformarle in questioni più ampie.

«Il compito dell'assistente sociale è quello di ricomporre le risorse: deve saper leggere le criticità del sistema (es. carenza di alloggi) e trasformarle in istanze politiche» [Relazione di tirocinio].

L'assistente sociale intercetta contraddizioni del welfare, vede dove le risorse mancano, dove le procedure non rispondono ai bisogni, dove le disuguaglianze producono esclusione. Trasformare le criticità in istanze politiche significa non ridurre il lavoro sociale alla gestione individuale della domanda, ma riconoscere la connessione tra storie personali e condizioni strutturali, applicare il pensiero critico e sposare un modello orientato all'advocacy volta alla tutela dei diritti.

Nel complesso, il settimo nucleo mostra che ciò che resta dell'esperienza di tirocinio è una visione più realistica e insieme più articolata della professione. Studenti e studentesse comprendono che il lavoro sociale non si svolge in condizioni ideali, ma dentro vincoli normativi, organizzativi, economici e istituzionali; incontrano la scarsità delle risorse, il peso della burocrazia, la frammentazione dei percorsi, i carichi di lavoro, i limiti delle risposte disponibili, le resistenze dell'utenza, i dilemmi legati all'autodeterminazione e la difficoltà di garantire risposte pienamente adeguate a bisogni complessi. Tuttavia, proprio dentro questa consapevolezza, riconoscono anche le potenzialità della professione: orientare, connettere, spiegare, mediare, rendere accessibili diritti e risorse, sostenere autonomia, leggere bisogni sommersi, costruire fiducia, personalizzare l'aiuto e trasformare criticità individuali in domande collettive.

Da questo punto di vista, il realismo professionale rappresenta uno degli esiti più maturi del tirocinio. Dopo il tirocinio, l'assistente sociale non appare più come figura capace di risolvere ogni problema, né come semplice esecutore di procedure o distributore di risorse. Appare piuttosto come professionista che opera in uno spazio di molteplici tensioni. È proprio in questo spazio che si colloca la professionalità: non nell'assenza di limiti, ma nella capacità di riconoscerli, abitarli criticamente e cercare, dentro di essi, possibilità di azione responsabile.

BOX DI APPROFONDIMENTO

Potrebbe succederti di:

1. Scoprire che il lavoro sociale deve trovare spazio tra logiche e tempi differenti

«Analizzando l'esperienza in ospedale, la criticità maggiore che ho riscontrato è stata senza dubbio la collisione tra paradigmi diversi. Da un lato quello medico, centrato sull'urgenza e sulla prestazione clinica rapida, e dall'altro quello psico-sociale, che richiede i tempi lunghi dell'ascolto e dell'accoglienza. In un ambiente così frenetico, il rischio è che l'intervento sociale venga percepito come un "di più" opzionale o, peggio, come un intralcio alla velocità dei flussi.»

«Un'ulteriore criticità di rilievo riguarda l'inadeguata "politicizzazione dei servizi". Nello specifico si fa riferimento all'influenza dell'amministrazione locale nell'orientamento e operato dei servizi sociali. Il professionista si trova quindi in un dilemma etico in cui è chiamato ad agire rispondendo alle indicazioni operative dell'amministrazione pur non condividendole.»

2. Riconoscere la rilevanza dello sguardo sociale

«Il sociale entra così in ambiti che in passato erano considerati totalmente sanitari, creando un contributo fondamentale nelle reti di supporto e nella lettura delle risorse, o dell'assenza di risorse, delle persone ricoverate.»

«L'area accoglienza assume un ruolo preventivo nel sostenere le famiglie nel momento in cui si manifestano precarietà sociali ed educative, affinché i fattori di rischio non diventino pregiudizio.»

«Questo lavoro richiede una flessibilità enorme nei tempi, negli orari, nelle risposte delle persone, nelle emozioni che emergono, nei cambiamenti improvvisi delle situazioni.»

3. Rimodulare il senso del lavoro sociale

«In più situazioni ho osservato come le risorse disponibili non fossero immediatamente attivabili oppure non fossero coerenti con i bisogni espressi dalle famiglie [...], creando un clima di frustrazione che l'assistente sociale deve gestire mantenendo un equilibrio tra richieste, criteri e tutele.»

«Le criticità che ho osservato non dipendono dalle persone, ma dal sistema: carichi di lavoro molto alti, responsabilità molteplici, emergenze quotidiane, difficoltà burocratiche, tempi sempre insufficienti e rischi personali elevati.»

«Un'altra delle potenzialità maggiormente rilevanti dell'assistente sociale riguarda sicuramente la sua capacità di "problem solving"; il suo modo stra-

tegico di osservare, valutare e progettare situazioni molto diverse tra loro e soprattutto caratterizzato da un notevole livello di complessità.»

«La figura dell'assistente sociale racchiude in sé delle potenzialità strategiche capaci di fare la differenza e di andare oltre i limiti istituzionali [...] possiede la competenza professionale per “leggere tra le righe” che permette di accogliere anche le richieste più confuse o rabbiose, trasformando una domanda puramente materiale o espressa in modo “sbagliato” nell'individuazione del reale bisogno sommerso della persona.»

Nel loro insieme, le narrazioni analizzate mostrano come il tirocinio non produca soltanto l'acquisizione di conoscenze e strumenti operativi, ma una più profonda trasformazione del modo di guardare alla professione. L'incontro con i servizi conduce studenti e studentesse a superare rappresentazioni idealizzate o salvifiche, riconoscendo che l'efficacia dell'intervento non coincide con il possesso di soluzioni immediate, ma con la capacità di costruire relazioni, attivare risorse e sostenere processi di autonomia. La complessità organizzativa, i vincoli istituzionali e la limitatezza delle risorse non vengono letti esclusivamente come ostacoli, ma come condizioni entro cui esercitare creatività, responsabilità e discernimento etico. Gli apprendimenti più significativi riguardano così la capacità di abitare l'incertezza, mantenere lucidità nelle situazioni di pressione, riconoscere lo stigma e contrastarlo anche attraverso il lavoro di rete e di comunità. Parallelamente, il confronto con supervisor, équipe e contesti organizzativi rendono evidente il valore della supervisione e degli spazi di rielaborazione dell'esperienza. Il tirocinio insegna che rallentare, interrogare le proprie emozioni e sottoporre le decisioni a riflessione non rappresenta una sospensione dell'azione, ma una componente essenziale della competenza professionale. Ciò che resta è dunque un realismo non rassegnato, fondato sulla consapevolezza dei limiti propri, istituzionali e professionali, ma anche delle possibilità di azione che permangono al loro interno. Più che sentirsi definitivamente pronti, studenti e studentesse imparano a riconoscersi capaci di apprendere dall'esperienza e di continuare a interrogare criticamente il proprio agire. È in questa disponibilità alla revisione, alla responsabilità e alla ricerca di possibilità concrete che prende forma una prima, più matura, appartenenza alla professione.

LO SGUARDO DEI SUPERVISOR: ACCOMPAGNAMENTO, RECIPROCIÀ E SOSTENIBILITÀ DEL TIROCINIO

Dopo aver osservato il tirocinio attraverso le narrazioni degli studenti e delle studentesse, è utile spostare l'attenzione su chi li accompagna quotidianamente nei servizi. Le testimonianze di sette supervisor introducono una prospettiva diversa e complementare: non servono semplicemente a confermare quanto emerso nel capitolo precedente, ma permettono di interrogare le condizioni relazionali e organizzative che rendono possibile l'esperienza formativa.

Il supervisor ha necessariamente un ruolo di primo piano nel tirocinio di studenti e studentesse: ne accompagna l'ingresso nel servizio, seleziona le esperienze alle quali esporlo, rende comprensibili pratiche e linguaggi, regola il passaggio dall'osservazione alla partecipazione e sostiene la rielaborazione di quanto vissuto. Dalle testimonianze emerge, tuttavia, che questa funzione non può essere considerata esclusivamente una qualità della relazione tra due persone. Il tirocinio coinvolge, con responsabilità differenti, il supervisor, l'équipe, l'organizzazione e l'università.

Lo sguardo dei supervisor rimanda una tensione costante: accogliere studenti e studentesse rappresenta un'occasione di riflessione, rinnovamento e riattivazione del sapere professionale; al tempo stesso, richiede tempo, disponibilità emotiva e condizioni organizzative che non sempre vengono adeguatamente riconosciute. Valore formativo e sostenibilità concreta non costituiscono quindi due questioni separate: la qualità dell'esperienza dipende dalla possibilità di costruire un dispositivo capace di sostenere entrambi.

4.1. Il tirocinio come responsabilità condivisa

La prima questione che emerge riguarda la necessità di superare una concezione del tirocinio centrata esclusivamente sulla relazione individuale tra studente e supervisor. Sebbene il supervisor mantenga una responsabilità

specifica nella progettazione, nell'accompagnamento e nella valutazione del percorso, l'esperienza formativa prende concretamente forma all'interno di un servizio e attraverso il contributo di una pluralità di soggetti. Come sostiene una supervisor «l'accoglienza dell'esperienza di tirocinio rappresenta l'incontro di due mondi generazionali e simmetrici, tutor e tirocinante, che si mettono in ascolto reciproco, imparando l'uno dall'altro». Questo incontro, tuttavia, non può essere affidato alla sola disponibilità personale del singolo professionista ma richiede una rete formativa capace di operare con coerenza e sintonia. La stessa supervisor sottolinea infatti che:

«La possibilità di poter lavorare con coerenza e sintonia tra tutti i punti della rete dell'esperienza resta una delle modalità, forse non nuova ma attualmente di difficile realizzazione, più efficace. Le occasioni di confronto consentono di costruire e aggiornare, individuando anche elementi innovativi contestuali, attraverso momenti collettivi di incontro tra Università, supervisor e studenti.»

Il raccordo tra università e servizi può tradursi anzitutto in una maggiore strutturazione dell'ingresso in servizio. Tra le proposte compare un dossier formativo da affidare agli studenti fin dall'inizio del tirocinio; una preparazione di base sull'organizzazione territoriale, sulla normativa di settore e sulle funzioni dell'ente consentirebbe allo studente di disporre fin da subito di alcune coordinate per leggere l'esperienza.

«Uno strumento da affidare agli studenti già dal primo momento del loro arrivo, che contenga i documenti necessari introduttivi, di riferimento ed esplicativi negli ambiti organizzativo e specifico professionale.»

«Servirebbe una introduzione su normativa del settore/organizzazione territoriale dei servizi in modo da avere elementi di lettura dell'esperienza pratica fin da subito ed evitare l'effetto spaesamento che spesso brucia la metà del tempo tirocinio.»

Non si tratta di sottrarre al supervisor la funzione di orientamento, ma di evitare che ricada interamente su di lui la trasmissione ripetuta delle informazioni preliminari:

«Si potrebbero creare anche solo dispense e raccolta di documentazione per ogni ente/servizio, in modo da non demandare unicamente all'iniziativa personale/professionale del tutor.»

In questa direzione viene richiamata la possibilità di organizzare momenti formativi comuni per settore di intervento, mantenendo nel contesto di tirocinio l'accompagnamento relativo alle pratiche, alle situazioni incontrate

e al percorso individuale. La preparazione comune e il tutoraggio sul campo svolgerebbero così funzioni distinte ma integrate.

La responsabilità potrebbe essere maggiormente distribuita anche all'interno dei singoli servizi. Una supervisor descrive un'organizzazione nella quale la titolarità del percorso resta affidata a un professionista, mentre più colleghi collaborano all'affiancamento:

«Come stiamo sperimentando col mio Servizio Sociale Territoriale, la titolarità e la gestione del tirocinio è di un collega però collaborano anche altri colleghi per l'affiancamento del tirocinante in colloqui, visite domiciliari, partecipazione ad équipe monoprofessionali o interistituzionali così in questo modo il tirocinante ha una visione d'insieme dal punto di vista professionale, come équipe e come tipologia dei casi e delle diverse aree e anche per noi tutor, l'organizzazione è più agevole.»

L'affiancamento plurale amplia le opportunità formative, permette di osservare stili professionali e aree di intervento differenti e riduce la dipendenza dell'intero percorso dalla disponibilità quotidiana di una sola persona. Perché questa pratica non resti confinata all'informalità dell'ufficio, viene proposta una forma di riconoscimento esplicito del contributo dei colleghi.

«Per i servizi e i professionisti il poter ripartire l'impegno di tutoraggio con altri colleghi potrebbe essere un incentivo. So che la responsabilità del tutor finora deve ricadere su di uno solo ma poter prevedere (non solo nell'informalità dell'ufficio) la possibilità di effettuare le ore fra più tutor potrebbe aprire disponibilità di più colleghi a mio parere.»

«Credo in un superamento dell'esclusivo affiancamento tradizionale assistente sociale supervisor-tirocinante per arrivare ad una responsabilità più corale. Questo affaticherebbe meno il tutor e darebbe risalto all'impegno della supervisione come parte integrante del lavoro di ogni singola assistente sociale.»

Nella stessa prospettiva viene valutata positivamente la costituzione del Pool tirocini tra Università di Bologna e Comune di Bologna¹. Secondo le testimonianze, il presidio organizzativo ha semplificato e reso più mirati gli

1. Il Comune di Bologna ha istituito un sistema cittadino di referenze, cosiddetto Pool Trasversale Tirocini, costituito da sei Assistenti Sociali in rappresentanza di ciascun quartiere, nell'ottica di garantire un più puntuale raccordo con tutte le sedi di servizio e raggiungere in modo capillare i potenziali supervisor, condividere prassi procedurali omogenee, introdurre nuove e più compatibili modalità di gestione che rendano l'attività di tirocinio integrata e sostenibile per l'attuale organizzazione dei Servizi, con l'attenzione a garantire al contempo un'esperienza formativa qualificata sia per gli studenti che per i soggetti ospitanti.

abbinamenti, favorito occasioni periodiche di confronto e coinvolto professionisti prima meno propensi ad assumere l'impegno. L'esperienza suggerisce che la disponibilità dei supervisor non dipende esclusivamente dalla motivazione personale, ma anche dalla presenza di procedure chiare, interlocutori riconoscibili e una distribuzione equilibrata dei percorsi.

Un coordinamento interno all'ente potrebbe inoltre monitorare candidature e disponibilità, garantire maggiore omogeneità procedurale e organizzare attività comuni di supporto, come ad esempio programmare l'ingresso di piccoli gruppi di studenti in determinati momenti dell'anno, predisponendo occasioni collettive di orientamento e confronto. In questo modo, una parte delle attività introduttive e trasversali non dovrebbe essere ripetuta separatamente da ogni supervisor ad ogni nuovo inizio di tirocinio. La richiesta di condivisione della responsabilità si accompagna a quella di un riconoscimento della funzione formativa che il tirocinio possiede:

«Per favorire una maggiore partecipazione degli assistenti sociali sarebbe necessario individuare delle forme di riconoscimento specifiche di questa esperienza, che possano incentivare la motivazione personale.»

Una testimonianza formula la criticità in modo ancora più diretto:

«Modalità non sostenibile ma che riporto per onestà: molti colleghi non danno disponibilità a fare i tutor perché non c'è un ritorno.»

Il "ritorno" non coincide necessariamente con un incentivo economico. Può assumere la forma di tempo riconosciuto, formazione, crediti professionali, valorizzazione organizzativa, possibilità di confronto o restituzione degli esiti. Il Regolamento per la formazione continua dell'Ordine Assistenti Sociali Consiglio Nazionale in vigore dall'1 gennaio 2023 riconosce al supervisor di tirocinio due crediti formativi per ogni tirocinio seguito e tre crediti deontologici per un massimo di tre esperienze nel triennio. Il punto centrale è che il tutoraggio non venga trattato come un'aggiunta invisibile al lavoro ordinario, sostenuta soltanto dalla buona volontà del singolo.

4.2. Reciprocità e valore prodotto dal tirocinio

Un secondo nucleo riguarda ciò che la presenza del tirocinante produce per il supervisor e per l'organizzazione. La relazione resta asimmetrica sul piano delle competenze, delle responsabilità e del potere decisionale; ciò non

impedisce, tuttavia, che possa generare apprendimenti in più direzioni. Una supervisor riassume il contributo al supervisor con un'espressione incisiva:

«Contributo al tutor: obbligo di fermarsi a pensare.»

Spiegare una scelta metodologica, motivare una decisione, ricostruire il percorso che ha condotto a una valutazione o rendere comprensibile una procedura costringe il professionista a esplicitare un sapere che nel tempo può essersi incorporato nelle routine, come già affrontato nel Capitolo 3. Una testimonianza approfondisce questo effetto:

«Come tutor la presenza di tirocinanti e delle conseguenti spiegazioni da fornirgli, mi ha obbligato (in bene) a fermarmi a ragionare su processi e azioni, così da uscire da automatismi e rivedere strategie di intervento.»

Il contributo non deriva dunque dal fatto che lo studente possiede già soluzioni alternative, ma dalla necessità di rendere intelligibile il lavoro quotidiano. Le sue domande possono interrompere automatismi, riportare l'attenzione sui criteri che orientano l'azione e sostenere la motivazione del professionista:

«Costruire assieme al tirocinante il percorso del tirocinio consente di esplorare in modo innovativo il proprio territorio lavorativo alla scoperta di nuovi significati e di sottolineare con maggior precisione il focus professionale, contribuendo a sostenere la motivazione personale.»

Questa reciprocità può investire anche l'équipe. La presenza di studenti di età, interessi e provenienze differenti sollecita un confronto intergenerazionale che, secondo una supervisor, rappresenta spesso «un tasto dolente». Nelle riunioni, nei progetti individualizzati e negli spazi di supervisione, il tirocinante introduce una posizione parzialmente esterna alle consuetudini del servizio. Non interviene come esperto dell'organizzazione, ma può formulare domande e osservazioni capaci di rendere visibili aspetti che il gruppo tende a considerare scontati:

«All'interno dell'organizzazione la presenza del tirocinante di servizio sociale Professionale consente di dare visibilità e vitalità alla professione; la presenza e gli interventi degli studenti nelle riunioni, all'interno dei progetti individualizzati e di rete come osservatori-partecipanti inserisce un elemento di novità e di maggiore autoriflessività condivisa.»

«La presenza dei tirocinanti durante gli incontri di supervisione monoprofessionale o pluriprofessionale di gruppo sono state importanti occasioni per accogliere uno sguardo esterno e spunti di riflessione su criticità organizzative.»

Alla funzione riflessiva possono affiancarsi contributi operativi identificabili in: raccolta e sistematizzazione delle informazioni emerse nei colloqui e nelle visite domiciliari; ricerca di materiali e aggiornamenti normativi; redazione di verbali o bozze di relazioni; riordino della documentazione; supporto nell'utilizzo degli strumenti digitali; osservazioni su schede, regolamenti e modalità di lavoro. Queste attività acquistano valore formativo quando sono coerenti con gli obiettivi del percorso, accompagnate e progressivamente affidate:

«Andrebbe promossa la proattività del tirocinante con la definizione di piccole mansioni da svolgere in autonomia.»

Il tirocinante può diventare una risorsa per il servizio nella misura in cui i compiti assegnati gli consentono di sperimentare competenze, comprenderne il significato professionale e ricevere una restituzione.

Una proposta particolarmente interessante riguarda una piccola attività di ricerca sociale o di analisi dei dati, trasversale alle esperienze di tirocinio. Essa potrebbe strutturare i momenti nei quali il supervisor non è disponibile per un affiancamento diretto e produrre una restituzione utile al servizio. La proposta segnala anche un limite dell'attuale relazione finale, spesso redatta a percorso concluso e raramente condivisa con il supervisor. Rendere la restituzione parte dell'esperienza permetterebbe di trasformare l'elaborazione dello studente in un possibile strumento di conoscenza per l'organizzazione.

Occorre tuttavia evitare una rappresentazione idealizzata della reciprocità. Il valore prodotto dipende dal tempo disponibile, dalla qualità dell'accompagnamento e dalle caratteristiche del percorso. Come osserva una supervisor:

«Contributo all'organizzazione: se avessero a disposizione più ore, potrebbero essere un reale supporto in alcuni progetti, ad esempio di lavoro di comunità.»

Le testimonianze suggeriscono dunque di distinguere almeno due livelli. Il contributo al supervisor riguarda soprattutto la riattivazione della riflessività, la possibilità di esplicitare il sapere tacito, il confronto generazionale e il sostegno alla motivazione professionale. Il contributo all'organizzazione può invece tradursi nella partecipazione alle attività, nell'apertura di nuove domande, nel supporto a specifici progetti, nella produzione di strumen-

ti e in una maggiore visibilità del servizio sociale. La reciprocità non può pertanto essere assunta come automatica né usata per giustificare l'impiego dello studente come risorsa aggiuntiva. È un esito possibile di un tirocinio ben progettato: lo studente apprende partecipando, mentre il servizio riceve domande, osservazioni, strumenti o conoscenze che rendono visibile il valore dell'accoglienza.

4.3. Accompagnare la partecipazione, le emozioni e la costruzione del ruolo

Dal punto di vista dei supervisor, l'ingresso nella comunità professionale si realizza attraverso una regolazione progressiva della partecipazione. La comprensione del valore formativo del tirocinio può maturare soltanto dopo una prima fase di orientamento e adattamento. La durata limitata dell'esperienza rischia, in alcuni casi, di interrompere il percorso proprio nel momento in cui lo studente inizia a sentirsi maggiormente parte del servizio e a utilizzare con più consapevolezza le opportunità disponibili.

«Ho notato che nelle situazioni in cui non vi erano vincoli di tempistiche ferree, tutti i tirocinanti hanno in qualche modo prolungato o dilazionato l'esperienza per trarne il massimo beneficio. La consapevolezza dell'utilità del tirocinio arriva però dopo un periodo di inserimento e questo dipende molto dalla persona.»

In linea con quanto emerso dall'analisi delle relazioni di tirocinio, anche per i supervisor l'identità professionale non deriva esclusivamente dall'imitazione del singolo operatore. L'affiancamento a più professionisti permette di osservare stili differenti e di comprendere che la metodologia del servizio sociale non si traduce in un unico modo di agire:

«Fondamentale è l'osservazione e l'affiancamento nelle attività dell'assistente sociale, l'osservazione dei diversi stili, se affiancano più colleghi e di diverse aree: toccano con mano la metodologia di servizio sociale.»

Osservazione, sperimentazione e rielaborazione si alternano durante tutto il percorso, in relazione alle situazioni, alle competenze maturate e al grado di autonomia dello studente. L'affiancamento a più professionisti permette inoltre di confrontare stili differenti e di comprendere che il metodo professionale non coincide con la riproduzione del modo di agire del singolo supervisor. La partecipazione alle équipes consente anche di osservare concre-

tamente la posizione dell'assistente sociale rispetto agli altri professionisti e ai ruoli di coordinamento. Ciò che distingue lo sguardo dei supervisor non è tanto la descrizione della trasformazione identitaria dello studente, già approfondita nel capitolo precedente, quanto l'attenzione alle condizioni che la sostengono: tempo di inserimento, gradualità delle responsabilità, pluralità dei modelli osservabili, confronto sui valori e riconoscimento da parte del gruppo di lavoro. Il tirocinio può così generare appartenenza, ma anche distanza, a seconda dell'immagine della professione trasmessa e del modo in cui lo studente viene accolto.

L'accompagnamento identitario può diventare anche oggetto esplicito del confronto:

«Inoltre una parte dei confronti tutor/tirocinante almeno per quanto riguarda la mia esperienza, è volta a capire “che tipo assistente sociale vorresti essere”. Non so fino a che punto ci sono riuscita ma un'evoluzione identitaria l'ho notata.»

La domanda non sollecita l'imitazione di un modello, ma invita lo studente a interrogarsi sul modo in cui desidera interpretare metodi, valori e responsabilità della professione.

Una funzione specifica del supervisor riguarda la dimensione emotiva. Le testimonianze mostrano che non sempre lo studente riconosce o comunica spontaneamente la propria fatica. Il supervisor può cogliere segnali di difficoltà e aprire uno spazio di parola:

«Se il tirocinante fatica a riconoscere emozioni e fatiche, lo si accompagna prima nel percorso dall'implicito all'esplicito, perché è importante verbalizzare ciò che sta accadendo per poi decidere come affrontare queste difficoltà».

La verbalizzazione consente di trasformare ansia, senso di impotenza, coinvolgimento o incertezza in materiali dell'apprendimento professionale. Spesso è il supervisor a sollecitare la riflessione a posteriori, perché gli studenti possono temere che chiedere aiuto li faccia apparire inesperti o fragili, oppure possono sottovalutare l'impatto delle situazioni osservate:

«Quasi sempre ho sollecitato io a posteriori una riflessione sulle situazioni problematiche, avendo implicitamente avvertito necessità di questo spazio».

L'elaborazione avviene prevalentemente a partire dalle situazioni concrete. Il supervisor accompagna lo studente nella rilettura di colloqui, visite domiciliari e decisioni, restituendo osservazioni sulle modalità comunicative e

relazionali. Anche l'esplicitazione del proprio vissuto da parte del supervisor può svolgere una funzione formativa, mostrando che l'ascolto di sé non appartiene soltanto alla fase iniziale della formazione:

«Trovo che sia efficace che anche il supervisor espliciti il proprio vissuto, in modo da trasmettere l'abitudine all'ascolto di sé come parte integrante del processo valutativo».

«Quando è stato necessario, come supervisor mi sono presa il tempo per dare voce alla mia e alla parte emotiva del tirocinante, con momenti dedicati. Ci siamo reciprocamente chiesti come stavamo in quel momento e cosa potevamo fare per stare sull'emozione, riconoscerla e gestirla senza esserne sopraffatti.»

L'esposizione alla pratica deve essere regolata anche in relazione alla sicurezza, alla tutela delle persone e alle caratteristiche del setting. Alcuni supervisor riferiscono di aver escluso gli studenti da situazioni con elevata prevedibilità di aggressività o nelle quali la presenza di troppi operatori avrebbe compromesso il colloquio. Nel contesto ospedaliero, dove gli incontri avvengono spesso in reparto o nelle stanze, può ad esempio essere necessario chiedere al tirocinante di mantenere una posizione più defilata. Proteggere lo studente non significa sottrarlo alla complessità, ma rendere l'incontro compatibile con il livello di esperienza e con le condizioni dell'intervento. Nei servizi di tutela minori, il sostegno riguarda in modo particolare il senso di responsabilità, l'incertezza e l'impatto di decisioni che incidono sulla vita dei minori e delle famiglie. Il confronto con l'équipe multiprofessionale permette di ampliare le letture e distribuire il peso della responsabilità. L'obiettivo non è neutralizzare il coinvolgimento emotivo, ma aiutare lo studente a riconoscerlo e governarlo, costruendo un equilibrio tra empatia e ruolo professionale. Il bisogno di supporto varia, tuttavia, da persona a persona e può investire questioni più ampie rispetto alla singola esperienza professionale, fino a coinvolgere il progetto di vita dello studente. Proprio questa estensione rende evidente che la relazione con il supervisor, pur centrale, non può rappresentare l'unico luogo di elaborazione. Alcune testimonianze propongono spazi ulteriori, preferibilmente gruppali, nei quali gli studenti possano confrontarsi su motivazioni, aspettative, emozioni e difficoltà trasversali. Viene inoltre suggerito di rafforzare la preparazione universitaria sulle tecniche di comunicazione e sulla gestione dei conflitti. Una pluralità di spazi consentirebbe al supervisor di mantenere la propria funzione riflessiva concentrandosi maggiormente sulle questioni che emergono dalla pratica situata.

Lo spazio del tirocinio è inoltre, anche per gli assistenti sociali supervisor, utile a prendere le distanze da luoghi comuni e ideologie connesse alla figura professionale.

«Lo sguardo del/della tirocinante è ancora molto vicino a quello dell'opinione pubblica e più volte sono state sollevate dallo/a studente osservazioni su come l'esterno percepisca il lavoro sociale e sulle modalità di comunicare il lavoro svolto.»

«Nel percorso di tirocinio si ritroverà a prendere distanza da pregiudizi e convinzioni ideologiche sul lavoro sociale, talvolta ben lontane dall'essere professionale. Sperimenterà come ci siano stili e approcci molto diversificati tra un professionista e un altro e come questo possa essere una risorsa.»

4.4. Condizioni di sostenibilità e direzioni di sviluppo

La sostenibilità del tutoraggio dipende da variabili personali, temporali e organizzative. I supervisor osservano che studenti molto autonomi e partecipi richiedono un tipo di accompagnamento diverso da chi entra nel servizio con minore consapevolezza, passività o fragilità nella motivazione. Questa variabilità non costituisce un criterio di esclusione, ma deve essere riconosciuta perché modifica il carico formativo. La durata limitata accentua la difficoltà. In duecento ore il supervisor deve orientare lo studente nell'organizzazione, introdurlo agli strumenti e ai riferimenti metodologici, coinvolgerlo gradualmente nelle attività, sostenere la rielaborazione emotiva e accompagnare la costruzione del ruolo. Una testimonianza evidenzia la sproporzione:

«A me piace tantissimo fare anche questa parte con i ragazzi, ma mi rendo conto che è poco sostenibile, soprattutto con sole 200 ore. Se ci fossero dei gruppi di lavoro, interni ai servizi oppure all'università, dove i ragazzi possano trovare spazio per la comprensione della propria motivazione rispetto al lavoro o altre tematiche più ampie, con il tutor ci si potrebbe poi concentrare di più sugli aspetti più tecnici della professione».

Anche l'articolazione della presenza può essere ripensata. Secondo una supervisor, è più sostenibile che il tirocinante frequenti il servizio tre o quattro giorni alla settimana, senza coincidere necessariamente con tutto l'orario di lavoro del supervisor. Tale soluzione può lasciare al professionista tempi per svolgere attività non compatibili con l'affiancamento e offrire allo studente spazi per studio, rielaborazione o compiti autonomi concordati.

Gli strumenti digitali vengono indicati come supporto: diari online, piattaforme condivise, documentazione digitale e incontri periodici a distanza tra studente, supervisor e tutor universitario potrebbero facilitare comunicazione e monitoraggio. Analogamente, incontri tra supervisor di enti e aree differenti favorirebbero lo scambio di pratiche e strategie, riducendo l'isolamento con cui la funzione viene talvolta esercitata. Momenti di confronto tra tirocinanti permetterebbero invece di mettere in relazione contesti diversi e riconoscere elementi comuni.

Un ulteriore nodo riguarda il feedback. Una supervisor propone:

«Sarebbe utile creare una scheda di feedback finale anche per l'ente/tutor.»

Il supervisor partecipa alla valutazione dello studente, ma dispone di spazi più limitati per restituire all'università una valutazione del percorso, degli strumenti e delle condizioni organizzative². Un feedback rivolto anche al supervisor e all'ente renderebbe visibili criticità e proposte e consentirebbe una revisione periodica del dispositivo. Strumenti condivisi per osservare le competenze acquisite potrebbero inoltre chiarire obiettivi, progressi e aree da sviluppare, purché non riducano la valutazione a una misurazione rigida.

Le direzioni delineate dalle testimonianze possono essere ricondotte a tre assi. Il primo è il rafforzamento dell'alleanza tra università e servizi, attraverso materiali introduttivi, referenti stabili, incontri periodici, strumenti di monitoraggio e spazi di supervisione congiunta. Il secondo è la distribuzione del carico formativo, mediante il coinvolgimento dell'équipe, l'affiancamento di più professionisti, momenti comuni per gli studenti e occasioni di confronto tra supervisor. Il terzo è il riconoscimento del valore prodotto: apprendimenti per lo studente, riflessività per il supervisor, confronto intergenerazionale per l'équipe e contributi operativi o conoscitivi per il servizio.

Nel loro insieme, le testimonianze mostrano che l'efficacia del tirocinio non può dipendere soltanto dalle qualità personali del supervisor. Anche il professionista più motivato opera dentro vincoli di tempo, carichi di lavoro e assetti organizzativi che possono limitare la continuità dell'accompagnamento. Affidare la funzione formativa alla sola disponibilità individuale rende fragile l'intero dispositivo.

Riconoscere il valore del tutoraggio significa quindi riconoscerne anche il costo organizzativo. La funzione deve poter entrare nella programmazione dei servizi, essere sostenuta da strumenti condivisi e trovare interlocutori

2. La griglia di valutazione finale di tirocinio del supervisor è in fase di aggiornamento per lasciare maggiore spazio alla dimensione riflessiva anche per questa figura.

stabili nell'università. Soltanto in questa cornice la reciprocità può diventare una caratteristica strutturale dell'esperienza e non un esito occasionale legato alla buona volontà dei singoli.

Il tirocinio appare così come un processo al quale studente, supervisor, équipe, organizzazione e università partecipano con responsabilità differenti. Lo studente acquisisce strumenti, linguaggi e appartenenza professionale; il supervisor è sollecitato a esplicitare e interrogare il proprio sapere; il servizio può ricevere contributi operativi e riflessivi.

Quanto emerge supera la singola esperienza: come costruire una rete nella quale la qualità del tirocinio non dipenda soltanto dalla disponibilità personale di chi accoglie, ma da una responsabilità effettivamente condivisa? È a partire da questa domanda che acquistano significato le sperimentazioni organizzative e le collaborazioni territoriali illustrate nel capitolo successivo, intese come tentativi ancora in evoluzione di tradurre il valore riconosciuto al tirocinio in modalità di gestione più strutturate, partecipate e sostenibili.

DALLE ESPERIENZE ALLE SPERIMENTAZIONI: CURARE UNA RETE FORMATIVA TRA UNIVERSITÀ, SERVIZI E TERRITORIO

*«Non nascondo che mi è dispiaciuto che il tirocinio
sia finito: avrei voluto continuare, conoscere altri casi,
approfondire altre dinamiche.
Mi porto dietro la curiosità e l'interesse di sapere come
proseguono le storie delle persone che ho incontrato,
perché ho imparato che ogni storia ha un'evoluzione propria,
e seguirla è parte del senso profondo di questo lavoro.»*
(Relazione di Tirocinio)

5.1. Dalle evidenze al cambiamento organizzativo

Avviandoci verso le conclusioni, questo capitolo assume i risultati emersi dall'analisi delle relazioni degli studenti e delle testimonianze dei supervisor come punto di partenza per interrogare le modalità di organizzazione del tirocinio. L'obiettivo non è ripercorrere i processi formativi già illustrati, ma mostrare come le evidenze raccolte nel corso degli anni stiano orientando la revisione della collaborazione tra il Corso di laurea in Servizio sociale e gli enti che rappresentano storicamente i principali contesti di accoglienza dei tirocini curriculari, al fine di introdurre modelli gestionali snelli e flessibili, capaci di integrare il tirocinio nell'architettura operativa dei servizi in modo sostenibile e ottimizzandone le risorse.

In tal senso, l'analisi delle relazioni prodotte dagli studenti nell'ultimo anno accademico ha permesso di validare alcune intuizioni e di delineare nuovi percorsi e azioni da implementare. Questo conferma come il processo di individuazione e assegnazione dei tirocini rappresenti una vera co-produzione che, per risultare efficace, necessita di una convergenza non solo tecnica, ma profondamente valoriale e deontologica.

Nell'ottica di implementare progettualità future, i capitoli precedenti hanno messo in luce due acquisizioni particolarmente rilevanti. La prima riguarda il progressivo passaggio dello studente da una posizione prevalentemente osservativa a una partecipazione più attiva alla vita del servizio. Quando viene coinvolto, interpellato e accompagnato nell'assunzione di responsabilità compatibili con il proprio ruolo, il tirocinante non si limita ad apprendere procedure e strumenti, ma inizia a riconoscersi come parte di una comunità professionale. Il tirocinante comincia a interiorizzare il nuovo ruolo anche tramite l'interpellanza diretta da parte dell'équipe: l'essere chiamati a contribuire e considerati "parte del gruppo", nel rispetto dei ruoli, può determinare un vero e proprio spostamento semantico nell'esperienza. Al contempo, dagli elaborati dei tirocinanti e dalle interviste ai supervisor prende corpo l'ipotesi che un coinvolgimento protetto e presidiato, possa avere effetti positivi per l'intera organizzazione che accoglie studenti in formazione, in termini di sostegno operativo e di riflessione metodologica. Ciò favorisce una lettura non esclusivamente unidirezionale dell'esperienza: pur entro una relazione formativa asimmetrica, la presenza dello studente può introdurre domande, osservazioni e competenze capaci di sollecitare la riflessività del supervisor e, in alcune condizioni, di offrire un contributo riconoscibile al servizio.

La seconda acquisizione strategica, richiamando quanto emerso dall'analisi delle relazioni, risiede nella capacità del tirocinante di interiorizzare la complessità del sistema in cui opera e di maturare un realismo critico nel confronto con i limiti istituzionali (organizzativi, burocratici e di risorse). La crescita professionale si realizza nel momento in cui queste componenti non vengono vissute solo come criticità, ma come uno spazio da abitare con consapevolezza. Riuscire ad intravedere la possibilità di trasformare le criticità in questioni pubbliche, promuovere l'accesso ai diritti e attivare reti territoriali sono le azioni che rendono possibile il superamento della logica del vincolo. In quest'ottica, la professionalità dunque non si misura nella mera gestione della prestazione, ma anche nel desiderio di diventare un professionista pro-attivo, capace di "fare la propria parte". Presidiare questo nucleo forte di pensiero appare, pertanto, condizione imprescindibile allo studente per affrontare la complessità sostenendo la motivazione e il senso di autoefficacia, offrendo al contempo agli stessi professionisti una prospettiva critica rinnovata sulla propria pratica.

In un'ottica di incontro proficuo e generativo tra supervisor e studenti, capace di produrre valore, il terreno comune risiede nella necessità, per le nuove generazioni, di essere accompagnati ad interpretare attivamente un ruolo in costante evoluzione e al contempo di fare leva sulla motivazione

degli assistenti sociali di lunga esperienza, rilanciando le funzioni formative e politiche della professione per restituire una voce collettiva e sinergica alle sfide odierne. Questi esiti non dipendono tuttavia soltanto dalle qualità personali dello studente o dalla disponibilità del singolo supervisor. Richiedono tempo, gradualità, possibilità di confronto, esperienze selezionate in coerenza con gli obiettivi formativi e un contesto organizzativo capace di riconoscere il tirocinio come parte della propria attività. La qualità dell'esperienza è pertanto collegata alle condizioni strutturali che permettono allo studente di partecipare senza essere utilizzato come risorsa sostitutiva e al supervisor di svolgere la propria funzione senza doverla sostenere esclusivamente negli interstizi del lavoro ordinario.

Anche il confronto con i limiti dei servizi assume, in questa prospettiva, un significato specifico. Carichi di lavoro, scarsità delle risorse, rigidità procedurali e frammentazione organizzativa costituiscono elementi con cui lo studente deve misurarsi per costruire una rappresentazione realistica della professione. Al tempo stesso, tali condizioni incidono concretamente sulla possibilità dei servizi di accogliere e accompagnare nuovi tirocinanti. I limiti osservati dagli studenti come parte del lavoro professionale sono quindi anche i limiti dentro i quali deve essere organizzata la loro esperienza formativa.

Le relazioni mostrano che, quando adeguatamente accompagnato, lo sguardo del tirocinante può contribuire a rendere visibili non soltanto le risorse, ma anche le criticità dell'organizzazione. Due supervisor osservano:

«L'allieva per tutta la durata del tirocinio si è mostrata disponibile all'ascolto, propositiva e in diverse occasioni ha portato dopo il colloquio le sue valutazioni su alcune situazioni; ciò ha favorito una riflessione condivisa sulla progettualità futura[...]. Ha curato nel dettaglio la sua relazione finale mettendo in risalto i punti di forza e di debolezza dell'organizzazione» [Testimonianza supervisor].

«Nonostante le inevitabili vulnerabilità e complessità quotidiane del lavoro, [il tirocinante] ha dimostrato una partecipazione attiva e un impegno costante, trasformando ogni occasione in una reciproca crescita e arricchimento professionale e personale. Con gratitudine si riconosce il valore di un cammino condiviso che ha lasciato tracce di impegno, sensibilità ed etica professionale» [Testimonianza supervisor].

Le elaborazioni degli studenti possono diventare uno strumento di riflessione condivisa, purché il servizio predisponga spazi nei quali osservazioni e restituzioni possano essere accolte, discusse e ricondotte agli obiettivi del percorso. La reciprocità deve essere sostenuta da dispositivi che rendano possibile la partecipazione e valorizzino il contributo prodotto. È a partire da

queste evidenze che il Corso di laurea ha avviato una revisione delle modalità di collaborazione con i principali enti ospitanti. Le sperimentazioni illustrate nel capitolo cercano di superare una gestione fondata prevalentemente sull'abbinamento individuale tra studente e supervisor, introducendo forme di accoglienza grupale, équipe dedicate, tirocini collegati a specifiche progettualità, strumenti condivisi di accompagnamento e occasioni più stabili di raccordo tra aula, servizi e territorio.

Si tratta di esperienze ancora in evoluzione, che non propongono un unico modello applicabile a ogni contesto. Esse condividono tuttavia una stessa direzione: integrare il tirocinio nell'architettura ordinaria dei servizi, distribuire la responsabilità formativa tra più soggetti e rendere maggiormente riconoscibile il valore prodotto per studenti, professionisti e organizzazioni. In questa prospettiva, l'individuazione e l'assegnazione dei tirocini non costituiscono una semplice operazione tecnica, ma un processo di co-progettazione che richiede una convergenza organizzativa, formativa, valoriale e deontologica tra università e comunità professionale.

Prima di presentare le sperimentazioni avviate, è quindi necessario soffermarsi sullo scenario nel quale esse hanno preso forma: la crescente difficoltà dei servizi a garantire disponibilità, continuità e tempo per l'accompagnamento, e la conseguente necessità di conciliare sostenibilità organizzativa ed equità dell'esperienza formativa.

5.2. Tra sostenibilità dei servizi ed equità formativa: la sfida dell'abbinamento

Negli ultimi anni, l'esperienza maturata dal Corso di laurea in Servizio sociale ha evidenziato una crescente difficoltà nel reperire un numero di supervisor disponibili adeguato alle esigenze dei tirocini curriculari. Tale difficoltà non sembra derivare da una perdita generalizzata di interesse nei confronti della funzione formativa. Nelle testimonianze dei professionisti permane, infatti, il riconoscimento del valore del tirocinio e della responsabilità deontologica connessa alla formazione delle nuove generazioni di assistenti sociali. La disponibilità ad assumere il ruolo di supervisor si confronta tuttavia con condizioni organizzative che rendono più complesso integrare stabilmente lo studente nell'attività ordinaria dei servizi. I carichi di lavoro elevati riducono il tempo che può essere dedicato alla spiegazione, all'osservazione guidata e alla rielaborazione delle esperienze. Il frequente avvicendamento dei professionisti e le modifiche degli assetti organizzativi possono compromettere la continuità necessaria all'accompagnamento. A ciò si aggiungono

condizioni logistiche, quali la dislocazione del personale su più sedi, la carenza di spazi adeguati o la difficoltà di garantire la presenza del tirocinante in attività che richiedono particolare riservatezza. Anche la precarietà contrattuale può incidere sulla disponibilità, soprattutto quando il professionista non percepisce la propria collocazione come sufficientemente stabile da poter rappresentare un riferimento continuativo. In queste condizioni, il tirocinio rischia di essere vissuto come un compito aggiuntivo, affidato alla motivazione personale del singolo e sostenuto negli interstizi di giornate già dense. La questione non riguarda soltanto il numero delle disponibilità, ma la qualità delle condizioni offerte: accogliere uno studente significa poterlo introdurre al contesto, selezionare attività coerenti con gli obiettivi formativi, rispondere alle sue domande, accompagnarne la partecipazione e riservare tempo al confronto. Una disponibilità esclusivamente formale, non sostenuta dall'organizzazione, rischia pertanto di non tradursi in un'esperienza effettivamente formativa.

La difficoltà dei servizi introduce una tensione che emerge in modo ricorrente nel lavoro di abbinamento. Il supervisor, sottoposto a rilevanti pressioni operative, può comprensibilmente auspicare l'inserimento di uno studente motivato, preparato, autonomo e capace di adattarsi rapidamente al contesto. La richiesta, talvolta espressa attraverso la formula informale «Sì, però mandatemi uno bravo», segnala il timore che il tirocinio comporti un carico non sostenibile o richieda un investimento superiore alle possibilità del servizio. Dietro questa espressione non vi è necessariamente una volontà selettiva, ma la preoccupazione di non disporre del tempo e degli strumenti necessari per accompagnare studenti con bisogni formativi più intensi. L'attenzione si sposta quindi sulle modalità attraverso cui le organizzazioni possono integrare efficacemente gli studenti in formazione, favorendo una ricaduta positiva per il supervisor, per l'équipe e per l'ente stesso con l'obiettivo ambizioso di strutturare una reciprocità fra i saperi e le competenze in modo dialogico. Inserire i tirocinanti in un contesto organizzativo strutturato, sorretto da un mandato istituzionale forte che trascenda la singola disponibilità individuale, permette di conferire senso all'esperienza e ne garantisce una maggiore sostenibilità.

Al fine di accogliere le concrete difficoltà degli enti ospitanti, adeguare l'offerta formativa alla complessità del lavoro sociale oggi e agganciare la motivazione residua dei professionisti, diventa quindi urgente un ripensamento delle dinamiche di collaborazione tra le istituzioni formative e le comunità professionali del territorio.

Le sperimentazioni in atto testimoniano la capacità della comunità professionale di rigenerare il proprio mandato politico e formativo, a condizione che tale impegno trovi un adeguato supporto e una concreta valorizzazione.

In quest'ottica assumono un ruolo cruciale sia l'ente di appartenenza, chiamato a incorporare le attività di tirocinio nella pianificazione operativa ordinaria, sia il team accademico, chiamato a promuovere strategie di gestione che restituiscano ai supervisor il giusto riconoscimento e valorizzino lo studente come risorsa attiva.

L'università è però chiamata a garantire un accesso equo a un'esperienza curriculare obbligatoria. Il tirocinio non può essere riservato agli studenti già capaci di muoversi con sicurezza nei servizi: costituisce precisamente uno dei luoghi nei quali autonomia, consapevolezza e postura professionale devono poter essere sviluppate. Considerare l'autonomia come requisito preliminare rischierebbe di trasformare un obiettivo formativo in un criterio di selezione.

La questione richiede pertanto di distinguere tra requisiti necessari per accedere all'esperienza e competenze che devono essere costruite attraverso di essa. Correttezza, rispetto della riservatezza, disponibilità al confronto e assunzione responsabile degli impegni costituiscono condizioni indispensabili. La capacità di leggere situazioni complesse, utilizzare gli strumenti professionali, gestire l'impatto emotivo e partecipare con crescente autonomia rappresenta invece un esito progressivo, che non può essere dato per acquisito all'inizio del percorso.

La procedura di abbinamento non può quindi ridursi all'incrocio tra disponibilità degli enti e preferenze degli studenti. Essa richiede una conoscenza sufficientemente approfondita delle caratteristiche dei contesti, delle aspettative dei supervisor e degli interessi e bisogni formativi degli studenti. Colloqui preliminari e momenti di confronto, formali e informali, possono contribuire a presentare con chiarezza la proposta, verificare la compatibilità tra obiettivi e condizioni e ricomporre aspettative non realistiche.

Anche un abbinamento accurato non permette tuttavia di prevedere ogni difficoltà. Alcune incertezze personali emergono soltanto nel confronto con la pratica; la complessità emotiva di un'area o la natura delle attività possono assumere un significato diverso quando vengono vissute direttamente. Il tirocinio svolge infatti anche una funzione di orientamento: per molti studenti conferma e consolida la scelta professionale; per altri apre dubbi, conduce a un ripensamento o rende evidente la necessità di intraprendere un percorso differente.

Tale esito non deve essere necessariamente interpretato come fallimento dell'esperienza. Riconoscere di non desiderare o non riuscire a sostenere uno specifico ambito, oppure di non identificarsi nella professione, può costituire una decisione matura quando deriva da un processo di riflessione consapevole. In questi casi, la funzione del supervisor non consiste nel trattenere lo studente a ogni costo, ma nell'aiutarlo a nominare la difficoltà, distinguerla

da una momentanea insicurezza e valutare possibili alternative. La testimonianza di una supervisor mostra con chiarezza questa funzione:

«La studentessa tirocinante ha adottato un comportamento corretto, attento al contesto e disponibile al confronto. Sono emerse una sensibilità ed una competenza empatica degne di nota in termini positivi ed ho accolto la decisione dell'interessata, che ha spontaneamente realizzato di non sentirsi in grado di affrontare la complessità emotiva dell'esperienza intrapresa. Sottolineo anch'io la disponibilità a consentire uno spazio ritagliato a misura, di cui ho parlato con lei, ma ha affermato di avere deciso di interrompere il tirocinio, anzi da quanto mi ha riferito sta valutando di modificare il percorso di formazione universitaria per orientarsi verso altro ambito professionale. Ritengo perciò che debba essere supportata nella scelta e certamente non penalizzata, tenuto conto dell'assunzione di una posizione esplicitamente riconosciuta e responsabilmente assunta» [Testimonianza supervisor].

La testimonianza permette di distinguere la valutazione della persona dalla valutazione della sua scelta. Correttezza, sensibilità e disponibilità possono essere riconosciute anche quando lo studente decide di interrompere l'esperienza. Il valore formativo risiede allora nella possibilità di trasformare una difficoltà in consapevolezza, senza ricondurla automaticamente a inadeguatezza o insuccesso.

In altri casi, il tirocinio può produrre il movimento opposto: studenti inizialmente incerti o poco orientati verso la professione possono scoprirne, attraverso il contatto con i servizi, aspetti che non avevano considerato e rilanciare il proprio investimento nel percorso. Tra conferma, riorientamento e riscoperta, l'esperienza non conduce dunque a un esito uniforme. Proprio questa variabilità rende necessario un accompagnamento capace di adattarsi alle caratteristiche dello studente e al momento del suo percorso formativo.

La sostenibilità non può tuttavia essere affidata alla capacità del singolo supervisor di rispondere a ogni bisogno. Se gli studenti richiedono livelli differenti di orientamento, spiegazione e sostegno, il carico formativo deve essere riconosciuto e distribuito. Preparazione preliminare, materiali introduttivi, momenti gruppal, confronto tra pari, partecipazione dell'équipe e raccordo con il tutor universitario possono ridurre la pressione sulla relazione individuale senza impoverirla. Il supervisor conserva la responsabilità specifica dell'accompagnamento professionale, ma opera all'interno di una rete che sostiene le dimensioni trasversali dell'esperienza.

La questione dell'abbinamento rivela così un problema più ampio. Non si tratta di individuare studenti già "pronti" da collocare nei servizi maggior-

mente disponibili, ma di costruire condizioni nelle quali la differenza dei bisogni formativi possa essere accolta senza compromettere la sostenibilità delle organizzazioni. Equità e qualità non rappresentano obiettivi contrapposti: richiedono dispositivi capaci di preparare meglio gli studenti, sostenere i supervisor e intervenire tempestivamente quando emergono difficoltà.

L'esperienza sul campo agisce da catalizzatore nel percorso formativo con effetto di ricomposizione dei saperi, favorendo in molti studenti un significativo processo di maturazione, come già richiamato in modo potente dall'analisi delle relazioni. Tuttavia, spesso emerge la percezione di uno scarto tra l'esperienza in aula e quella professionalizzante, come se fossero due dimensioni sovrapponibili piuttosto che propedeutiche l'una all'altra e complementari per il disegno formativo complessivo finalizzato all'acquisizione integrata di competenze professionali. Nell'ottica che queste dimensioni vadano sempre più allineate e ricomposte, gli spunti degli studenti in merito alle attività da implementare in aula mettono in luce la necessità di un costante allineamento tra la didattica accademica e la prassi operativa dei Servizi, pertanto saranno oggetto di successivo approfondimento.

Rileviamo al contempo come questo obiettivo sia quanto più sfidante, data la difficoltà dello stesso sistema di Welfare a stare al passo con nuove modalità di fronteggiamento dei fenomeni sociali emergenti, e quanto lo sguardo degli studenti possa significativamente contribuire ad orientare ed integrare i contenuti oggetto di formazione.

5.3. Dall'abbinamento individuale alla rete formativa: uno spazio stabile di collaborazione

L'Università, con la propria struttura e le risorse dedicate al tirocinio dei futuri assistenti sociali (l'Ufficio tirocini area sociale, il tutor accademico, il tutor didattico per la pianificazione, coordinamento e accompagnamento dell'attività curricolare), si colloca nell'importante posizione di snodo tra formazione e mondo del lavoro, tra studente, supervisor ed ente, con l'obiettivo di definire collaborazioni efficaci e proficue per tutti i soggetti coinvolti.

Il Corso di laurea ha pertanto avviato azioni orientate ad ampliare e consolidare la rete degli enti ospitanti, rendere maggiormente omogenee le procedure e costruire modalità di raccordo più stabili con la comunità professionale. Questa prospettiva richiede di riconoscere il tirocinio come una responsabilità formativa alla quale partecipano università, organizzazioni, équipe e supervisor. È quindi determinante la volontà condivisa di sviluppare progettualità flessibili e innovative, capaci di adeguarsi all'attuale realtà dei

Servizi. Oltre al necessario riconoscimento e alla valorizzazione della funzione di tutorato, l'intento è evolvere l'abbinamento individuale verso una dimensione di analisi condivisa e riflessione collettiva. Si intende così costruire un raccordo trasversale e sinergico tra l'Università e i Servizi, stabilendo un ponte stabile tra l'aula e la comunità professionale mediante la co-progettazione di percorsi formativi partecipati e trasversali.

Perché questa collaborazione possa essere progressivamente qualificata, è necessario affiancare alle attività di accompagnamento strumenti di monitoraggio e valutazione. Raccogliere in modo sistematico il punto di vista degli studenti, dei supervisor e degli enti consente di individuare criticità ricorrenti, riconoscere gli effetti delle sperimentazioni e orientare le successive scelte organizzative. La valutazione non riguarda quindi soltanto le competenze acquisite dal tirocinante, ma anche la qualità delle condizioni predisposte e il valore che l'esperienza ha prodotto per i diversi soggetti coinvolti.

La rete formativa assume, in questo senso, una duplice funzione: rende maggiormente sostenibile l'esperienza e crea uno spazio stabile nel quale università e servizi possono interrogare congiuntamente contenuti, significati e pratiche del tirocinio. Le sperimentazioni illustrate nelle sezioni successive rappresentano prime traduzioni operative di questa prospettiva, adattate alle caratteristiche dei differenti contesti organizzativi e territoriali.

5.3.1. Interrogare l'esperienza per orientare il cambiamento: fare le domande giuste

Gli strumenti attraverso cui viene richiesta la restituzione del tirocinio non si limitano a registrare ciò che è accaduto, ma contribuiscono a orientare lo sguardo degli studenti sull'esperienza. Le domande proposte selezionano gli aspetti ai quali prestare attenzione, sollecitano connessioni tra vissuto e apprendimento e possono favorire il passaggio da un resoconto prevalentemente descrittivo a una rielaborazione critica della pratica. A partire da settembre 2025, lo schema della relazione finale utilizzato dagli studenti è stato pertanto revisionato attraverso l'inserimento di una sezione dedicata alle considerazioni personali, agli apprendimenti maturati e all'autovalutazione degli esiti formativi. La modifica nasceva dall'esigenza di lasciare maggiore spazio alla dimensione soggettiva e riflessiva del tirocinio, spesso compressa nei precedenti resoconti delle attività svolte, delle procedure osservate e delle caratteristiche del servizio.

Come mostrato dall'analisi presentata nei capitoli precedenti, i nuovi stimoli hanno permesso di raccogliere narrazioni più articolate. Gli studenti

sono stati invitati a confrontare le rappresentazioni iniziali della professione con quanto osservato nei servizi, riconoscere le competenze sviluppate, interrogare l'impatto emotivo delle situazioni incontrate e individuare episodi ai quali attribuiscono un particolare valore formativo. Le domande hanno inoltre sollecitato una riflessione sui limiti e sulle potenzialità della professione e sul tipo di assistente sociale che ciascuno studente immagina di diventare. Un'innovazione particolarmente significativa ha riguardato l'introduzione di quesiti sul contributo che il tirocinante ritiene di avere offerto al supervisor e al servizio. Chiedere agli studenti di riflettere su questa dimensione ha consentito di rendere visibili attività, osservazioni e scambi che erano sino ad ora rimasti solo sullo sfondo. La domanda non presuppone che ogni tirocinio produca necessariamente un beneficio per l'organizzazione, né attenua l'asimmetria formativa tra studente e supervisor. Permette però di osservare se e in quale modo la presenza del tirocinante abbia generato domande, momenti di confronto, contributi operativi o occasioni di riflessività.

Le aree introdotte nello schema della relazione finale riguardano:

- l'evoluzione della rappresentazione del servizio sociale, del ruolo professionale e delle sue funzioni nei confronti dell'organizzazione e della cittadinanza;
- l'individuazione delle criticità e delle potenzialità del ruolo dell'assistente sociale emerse durante l'esperienza sul campo;
- il riconoscimento delle risonanze emotive suscitate dalla relazione con le persone, analizzate anche attraverso il riferimento a una situazione specifica;
- l'individuazione di un evento, un incontro o un aspetto dell'esperienza ritenuto significativo per la progressiva costruzione dell'identità professionale;
- la riflessione sul contributo offerto dal tirocinante al supervisor e al servizio, sia nello svolgimento delle attività sia nei momenti di confronto e rielaborazione metodologica;
- il bilancio delle competenze sviluppate e l'esplicitazione dei bisogni formativi che sarebbe utile affrontare o approfondire in aula.

Nel loro insieme, queste aree consentono di osservare il tirocinio come processo, non soltanto come insieme di attività realizzate. Lo schema offre inoltre al Corso di laurea indicazioni che possono essere utilizzate per rivedere i contenuti didattici, individuare bisogni ricorrenti e migliorare l'accompagnamento prima, durante e dopo l'esperienza.

La revisione ha tuttavia evidenziato una parziale asimmetria tra gli strumenti rivolti agli studenti e quelli destinati ai supervisor. Mentre la relazione finale degli studenti sollecita un'ampia rielaborazione personale e professionale, la valutazione conclusiva compilata dai supervisor è stata finora maggiormente concentrata sull'osservazione del comportamento e delle competenze acquisite dal tirocinante.

Le interviste realizzate con il piccolo gruppo di supervisor suggeriscono l'utilità di ampliare anche questa seconda prospettiva. Oltre a valutare il percorso dello studente, sarebbe opportuno chiedere stabilmente ai professionisti:

- quali cambiamenti abbiano osservato durante il percorso;
- quali condizioni abbiano facilitato o ostacolato l'apprendimento;
- se la presenza del tirocinante abbia prodotto un contributo per il supervisor, l'équipe o l'organizzazione;
- in quali momenti siano emerse convergenze o divergenze di lettura;
- quali domande, competenze o iniziative abbiano introdotto un punto di vista ulteriore;
- quali modifiche organizzative o formative potrebbero migliorare le esperienze successive.

Raccogliere queste dimensioni consentirebbe di non ridurre la voce del supervisor a un giudizio conclusivo sul singolo studente. Il supervisor potrebbe contribuire anche alla valutazione del dispositivo di tirocinio, delle condizioni offerte dal servizio e della qualità del raccordo con l'università. Il Corso di laurea, in accordo con gli enti ospitanti, sta pertanto aggiornando gli strumenti di valutazione affinché permettano di osservare con maggiore precisione le metodologie e le competenze acquisite e, contemporaneamente, di raccogliere indicazioni sul percorso nel suo complesso.

L'obiettivo è costruire progressivamente una narrazione plurale dell'esperienza, nella quale le restituzioni degli studenti, dei supervisor e delle organizzazioni possano essere messe in relazione. Tale confronto non elimina le differenze di ruolo e di responsabilità, ma consente di individuare punti di contatto, criticità e possibili aree di sviluppo. Il monitoraggio diventa così parte integrante della collaborazione: non interviene soltanto al termine del tirocinio, ma produce conoscenze utili a orientare la didattica, gli abbinamenti e le modalità organizzative future.

L'aggiornamento degli strumenti è ancora in corso e richiederà una verifica della loro effettiva capacità di raccogliere informazioni significative senza appesantire ulteriormente il lavoro di studenti e supervisor. La rilevazione non deve infatti trasformarsi in un nuovo adempimento, ma offrire occasioni

reali di riflessione e restituire ai soggetti coinvolti gli esiti della conoscenza prodotta. Soltanto in questo modo le narrazioni raccolte possono diventare una risorsa per migliorare non solo il singolo percorso, ma l'intero sistema formativo.

5.3.2. Sperimentazioni per una gestione condivisa e sostenibile

Le esperienze presentate di seguito cercano di rispondere, con modalità differenti, ad alcune criticità comuni: la difficoltà di reperire disponibilità come supervisor, la concentrazione del carico formativo sui singoli professionisti, la frammentarietà degli abbinamenti, la necessità di preparare meglio gli studenti all'ingresso nei servizi e l'esigenza di rendere maggiormente riconoscibile il valore prodotto dal tirocinio.

Le sperimentazioni si collocano in ambiti diversi (sanitario, territoriale, ospedaliero e dell'esecuzione penale) e sono state sviluppate all'interno di collaborazioni consolidate con enti che rappresentano importanti contesti di accoglienza per gli studenti del Corso di laurea. Non costituiscono modelli compiuti o immediatamente trasferibili a ogni organizzazione ma si tratta di esperienze ancora in evoluzione.

Le tre sperimentazioni intervengono su livelli differenti. La prima affianca al rapporto tra studente e supervisor momenti di accoglienza e confronto rivolti a gruppi di tirocinanti. La seconda introduce un'équipe stabilmente dedicata alla programmazione e al raccordo con l'università. La terza collega gli inserimenti a progettualità definite, sulle quali studenti e servizi concordano anticipatamente obiettivi e possibili contributi. Nel loro insieme, le esperienze consentono di osservare come la sostenibilità possa essere perseguita attraverso la condivisione delle attività introduttive, il coordinamento organizzativo e una maggiore intenzionalità nella costruzione degli abbinamenti.

5.3.2.1. Accoglienza strutturata e confronto tra tirocinanti

La prima sperimentazione, avviata in ambito sanitario e inizialmente riferita al settore delle dipendenze, integra il tradizionale abbinamento tra studente e supervisor con incontri collettivi rivolti ai tirocinanti accolti nello stesso contesto organizzativo. Gli incontri sono previsti nelle fasi di ingresso, durante lo svolgimento del percorso e al momento della chiusura.

Il progetto nasce dall'esigenza di evitare che ogni supervisor debba ripetere individualmente le medesime informazioni sull'assetto dell'organiz-

zazione, sulle funzioni dei servizi e sui principali riferimenti operativi. Le questioni comuni possono essere affrontate in momenti condivisi, mentre il confronto individuale con il supervisor può concentrarsi maggiormente sulle situazioni osservate, sull'apprendimento degli strumenti professionali e sulla rielaborazione dell'esperienza.

Il modello non sostituisce quindi il rapporto tutoriale, ma introduce una differenziazione delle funzioni. Gli aspetti generali dell'accoglienza e dell'orientamento vengono condivisi; l'accompagnamento alla pratica resta affidato al supervisor e agli altri professionisti coinvolti nel percorso. Questa articolazione risponde contemporaneamente all'esigenza di utilizzare in modo più sostenibile il tempo dei supervisor e a quella di offrire agli studenti una conoscenza meno frammentaria del contesto.

La sperimentazione persegue tre obiettivi principali:

1. favorire una conoscenza sistemica dell'organizzazione, del settore di intervento e della collocazione dell'assistente sociale al suo interno;
2. sostenere la riflessione sull'identità professionale, sulle aspettative e sugli apprendimenti attraverso occasioni di confronto tra studenti;
3. distribuire più efficacemente il tempo dedicato alla formazione, distinguendo le informazioni comuni dalle esigenze specifiche dei singoli percorsi.

La dimensione gruppal introduce, inoltre, una risorsa che il tradizionale abbinamento individuale non sempre rende disponibile: il confronto tra pari. Gli studenti possono mettere in relazione le rispettive esperienze, riconoscere differenze e ricorrenze, condividere dubbi e ridurre la percezione di isolamento che può accompagnare l'ingresso in un ambiente professionale nuovo. La presenza di ex tirocinanti negli incontri iniziali offre un ulteriore passaggio di esperienza tra chi ha già attraversato il contesto e chi vi entra per la prima volta.

Il progetto è stato preceduto da incontri tra la rete universitaria e i professionisti dell'ambito sanitario, durante i quali sono stati condivisi bisogni, vincoli e modalità di attuazione. Questa fase di co-progettazione è parte integrante della sperimentazione: il modello non è stato definito unilateralmente dall'università, ma costruito a partire dalle caratteristiche del servizio e dalla disponibilità dei professionisti coinvolti.

Per tutta la durata del percorso è previsto un sistema di monitoraggio attraverso questionari e altri strumenti di rilevazione. L'obiettivo è osservare la qualità dell'accoglienza, l'utilità percepita dei momenti collettivi, gli effetti sul lavoro dei supervisor e gli aspetti che richiedono una revisione. Trat-

tandosi di un'esperienza recente e circoscritta a uno specifico settore, non è ancora possibile formulare una valutazione conclusiva. Sarà in particolare necessario verificare se gli incontri comuni riescano effettivamente a ridurre il carico informativo dei supervisor e, nello stesso tempo, a produrre un apprendimento significativo per gli studenti.

La sperimentazione suggerisce comunque una prima direzione: alcune funzioni dell'accompagnamento possono essere condivise senza indebolire la relazione individuale. L'accoglienza gruppale può anzi creare una cornice comune entro cui il singolo percorso diventa maggiormente comprensibile e sostenibile.

5.3.2.2. Un'équipe dedicata ai tirocini universitari

La seconda sperimentazione nasce dalla collaborazione storica con un Servizio sociale territoriale, che rappresenta uno dei principali contesti di accoglienza dei tirocinanti ed è esito di input giunti nel tempo. Il progetto, oggi al termine del primo anno di attività, ha portato alla costituzione di un Pool stabile di assistenti sociali incaricati di presidiare il rapporto con l'università e sostenere l'organizzazione dei percorsi.

L'elemento distintivo consiste nel riconoscimento formale della funzione. I componenti del Pool hanno ricevuto dall'ente di appartenenza un incarico specifico e un monte ore lavorativo dedicato. Il coordinamento dei tirocini non dipende pertanto soltanto dalla disponibilità informale di alcuni professionisti, ma entra, sebbene parzialmente, nell'organizzazione ordinaria del servizio.

L'équipe è stata costituita con le finalità di:

1. rendere maggiormente omogenee le procedure di attivazione e accompagnamento;
2. raccogliere e programmare le disponibilità dei supervisor nell'arco dell'intera annualità;
3. ampliare il numero dei professionisti coinvolgibili, intercettando nuove disponibilità nelle diverse articolazioni territoriali;
4. sostenere i supervisor negli adempimenti amministrativi e nel rapporto con le procedure di Ateneo;
5. facilitare, quando opportuno, forme di affiancamento condiviso tra più professionisti;
6. offrire un riferimento interno per la gestione tempestiva delle criticità;
7. consolidare il raccordo tra ente ospitante e Corso di laurea.

La programmazione annuale permette di disporre di un quadro delle disponibilità nel medio periodo e di evitare, per quanto possibile, una gestione fondata sull'urgenza. Gli abbinamenti possono essere valutati mettendo in relazione interessi e bisogni formativi degli studenti, caratteristiche delle aree e condizioni offerte dai servizi. Il Pool può inoltre raccogliere eventuali esigenze specifiche già nella fase iniziale e accompagnare le situazioni che richiedono un confronto ulteriore durante il percorso.

Per i supervisor, la presenza di referenti interni rende disponibile un interlocutore vicino all'organizzazione e capace di svolgere una funzione di raccordo con l'università. Le difficoltà non devono essere affrontate esclusivamente dal singolo supervisor, ma possono essere condivise e ricondotte a un livello organizzativo. Allo stesso modo, il Pool può raccogliere proposte, disponibilità o competenze degli studenti che potrebbero essere valorizzate anche in attività trasversali al singolo affiancamento.

La presenza di referenti distribuiti nelle diverse articolazioni territoriali permette un presidio capillare, pur mantenendo un coordinamento comune. Il Pool incontra periodicamente il tutor accademico del Corso di laurea e ha avviato forme di collaborazione che si estendono anche alla didattica, attraverso la partecipazione di assistenti sociali del territorio a lezioni e attività laboratoriali. La presenza in aula di assistenti sociali permette infatti di condividere saperi e competenze che offrono ai nostri studenti una opportunità di conoscenza e una preziosa funzione di orientamento all'attività di tirocinio. Il raccordo non riguarda quindi soltanto la gestione amministrativa dei tirocini, ma può contribuire a costruire una maggiore continuità tra aula e servizi.

Tra gli ambiti di sviluppo individuati figurano:

- l'organizzazione di momenti formativi rivolti a gruppi di tirocinanti;
- la predisposizione di un vademecum con documenti, riferimenti e materiali suddivisi per area di intervento;
- la costruzione di un glossario delle sigle, degli acronimi e dei termini più utilizzati nei servizi;
- la stabilizzazione di momenti formativi e di confronto rivolti ai supervisor;
- l'ampliamento delle occasioni di scambio tra studenti inseriti in servizi o aree differenti.

Vademecum e glossario non rappresentano soltanto strumenti informativi. Possono aumentare l'autonomia dello studente nella ricerca delle informazioni e ridurre il tempo che il supervisor deve dedicare alla spiegazione ripetuta di elementi preliminari. Per essere efficaci, dovranno tuttavia essere

aggiornati e utilizzati come supporto all'orientamento, non come sostituzione del confronto con i professionisti.

Le prime restituzioni mostrano anche il valore della dimensione gruppale:

«Si è bene inserita nel gruppo di lavoro e con le altre tirocinanti. È stata sempre disponibile ad essere di supporto al proprio supervisor e motivata rispetto alle attività proposte e allo svolgimento del ruolo professionale. Ha portato a termine tutti i compiti che le sono stati assegnati in modo molto soddisfacente. Anche la relazione con le altre tirocinanti è stata positiva e improntata al supporto reciproco e alla collaborazione» [Testimonianza supervisor].

La testimonianza non consente, da sola, di valutare l'efficacia del modello, ma segnala un possibile effetto della presenza simultanea di più studenti: il tirocinio può produrre apprendimento e sostegno non soltanto nella relazione verticale con il supervisor, ma anche attraverso il confronto orizzontale tra pari.

Il valore principale della sperimentazione risiede nella trasformazione del tirocinio da disponibilità individuale a funzione organizzativamente presidiata. Restano da consolidare la formazione periodica dei supervisor, il monitoraggio degli esiti e la possibilità di verificare nel tempo se la struttura abbia effettivamente ampliato e stabilizzato le disponibilità, ridotto le criticità e migliorato la qualità degli abbinamenti.

5.3.2.3. Tirocini collegati a specifiche progettualità

La terza sperimentazione riguarda la costruzione di tirocini collegati a progetti già attivi o in fase di avvio presso gli enti. Il percorso prende le mosse da una ricognizione delle progettualità e delle esigenze organizzative per le quali la presenza di uno studente, o di un piccolo gruppo, possa assumere un significato formativo e offrire un contributo riconoscibile.

In questo modello, l'abbinamento non avviene soltanto sulla base dell'area di interesse o della disponibilità del supervisor, ma a partire da un oggetto di lavoro esplicitato anticipatamente. I professionisti possono presentare il progetto in aula, illustrandone obiettivi, attività, tempi e competenze richieste. Gli studenti interessati formulano quindi una candidatura consapevole, eventualmente approfondita attraverso un colloquio motivazionale.

La presentazione preventiva riduce il rischio di un inserimento generico e permette allo studente di valutare la coerenza tra il progetto, i propri interessi e il momento del percorso formativo. La candidatura non deve trasformarsi in un meccanismo selettivo fondato sulla ricerca dello studente già piena-

mente competente; serve piuttosto a verificare motivazione, disponibilità e compatibilità tra obiettivi formativi e caratteristiche dell'esperienza.

In alcuni casi sono stati costituiti piccoli gruppi, mediamente composti da tre tirocinanti, provenienti da annualità o percorsi differenti: primo e secondo tirocinio della laurea triennale e tirocinio magistrale. La composizione mista consente di mettere in relazione competenze e livelli di esperienza diversi. Gli studenti più avanzati possono offrire riferimenti a chi entra per la prima volta nei servizi; quelli all'inizio del percorso possono introdurre domande e punti di vista meno condizionati dalle routine professionali. Il gruppo diventa così uno spazio di apprendimento tra pari, senza che le differenze di livello vengano cancellate.

Perché questa modalità funzioni, è necessario che le attività siano definite con sufficiente chiarezza. Obiettivi, mansioni, tempi, responsabilità e prodotti attesi devono essere concordati fin dall'inizio, evitando che lo studente venga utilizzato come supporto generico. Il supervisor concentra maggiormente il proprio impegno nella fase iniziale di progettazione e calendarizzazione, mantenendo successivamente momenti periodici di verifica individuale e gruppale. Anche gli studenti possono assumere responsabilità nel monitoraggio delle attività e nella condivisione degli apprendimenti.

I progetti possono offrire occasioni per sperimentare attività meno facilmente accessibili all'interno dell'affiancamento tradizionale: raccolta e analisi di dati, osservazione sul campo, documentazione delle attività, promozione di iniziative, lavoro di comunità, costruzione di materiali, restituzioni all'équipe e partecipazione a momenti di progettazione. In un'esperienza ospedaliera, ad esempio, la tirocinante ha partecipato a un progetto di cura proattiva dell'attesa, integrando osservazione, accoglienza, analisi delle fragilità e condivisione dei dati.

«La studentessa ha partecipato alla sperimentazione del progetto in ambito ospedaliero: [...] ha svolto alcune giornate di osservazione partecipante degli spazi, dell'attività degli operatori e degli utenti [...] ha svolto attività di cura proattiva dell'attesa [...] un'attività di ricerca etnografica attraverso la compilazione del diario osservativo ed attività di analisi dei profili di fragilità incontrati. Attraverso i briefing e altri momenti di restituzione con l'équipe ospedaliera ha partecipato anche a momenti di presentazione e condivisione dei dati» [Testimonianza supervisor].

Questa esperienza rende visibile lo specifico valore del tirocinio su progetto: lo studente non è inserito soltanto per osservare il lavoro ordinario, ma partecipa a un percorso delimitato, produce materiali e restituzioni e può riconoscere più chiaramente il contributo offerto.

Le testimonianze dei tutor richiamano anche la possibile reciprocità dell'esperienza:

«Il percorso condiviso con la tirocinante è stato caratterizzato da una forte e positiva contaminazione: uno scambio reciproco che ha indubbiamente arricchito lei dal punto di vista formativo, ma che ha rappresentato uno stimolo e un valore aggiunto anche per il mio lavoro quotidiano come tutor» [Testimonianza supervisor].

Il contributo dello studente non deve essere presupposto né valutato soltanto attraverso giudizi generali sulla sua eccellenza. Nei tirocini su progetto può essere osservato in relazione a elementi concreti: attività realizzate, materiali prodotti, dati raccolti, restituzioni formulate, partecipazione alle iniziative e capacità di collaborare con il gruppo di lavoro.

Il modello presenta anche alcune criticità da considerare. La definizione preventiva delle attività potrebbe irrigidire eccessivamente il percorso, riducendo lo spazio per gli apprendimenti inattesi; le esigenze del progetto potrebbero prevalere sugli obiettivi curriculari; la candidatura potrebbe favorire gli studenti già più sicuri o dotati di esperienze precedenti. È quindi necessario mantenere un equilibrio tra finalità del servizio e finalità formative, prevedere margini di adattamento e garantire una supervisione adeguata anche quando gli studenti lavorano in gruppo.

Nel complesso, il tirocinio su progetto sembra offrire una risposta a due esigenze: rendere più intenzionale l'abbinamento e rendere maggiormente visibile il valore prodotto dall'esperienza. La sua efficacia dovrà essere verificata non soltanto attraverso la valutazione dei singoli studenti, ma osservando la coerenza tra attività, obiettivi formativi, qualità dell'accompagnamento e utilità della restituzione per il servizio.

Le tre sperimentazioni descritte non individuano una soluzione unica. Mostrano piuttosto tre possibili livelli di intervento: condividere l'accoglienza, presidiare organizzativamente il sistema dei tirocini e collegare gli inserimenti a progettualità definite. La loro progressiva valutazione potrà consentire di comprendere quali elementi siano trasferibili ad altri contesti e quali richiedano invece adattamenti legati alle caratteristiche dei servizi, dei professionisti e degli studenti.

5.4. Oltre il tirocinio: la comunità studentesca come risorsa del territorio

Il tirocinio costituisce il principale dispositivo di incontro tra formazione universitaria e pratica professionale, ma non deve necessariamente rappresen-

tare l'unica occasione attraverso cui gli studenti entrano in contatto con i servizi e con le realtà territoriali. La presenza di numerose progettualità sociali, sostenute anche da linee di finanziamento nazionali ed europee, l'introduzione dei Livelli essenziali delle prestazioni sociali e la crescente attenzione verso il lavoro di prossimità e di comunità rendono oggi il territorio un ambiente formativo particolarmente ricco e articolato. Servizi pubblici, Terzo settore, associazioni, volontariato e iniziative di cittadinanza attiva concorrono alla costruzione di risposte che non sempre sono conoscibili attraverso gli insegnamenti o il solo affiancamento a un singolo professionista. Favorire un avvicinamento progressivo degli studenti a tali realtà può contribuire a rappresentare il sistema di welfare nella sua effettiva composizione, mostrando le connessioni tra intervento istituzionale, risorse informali e partecipazione comunitaria. Le relazioni di tirocinio mostrano, ad esempio, che la scoperta del lavoro di comunità modifica spesso la rappresentazione iniziale del servizio sociale. L'intervento non appare più circoscritto alla risposta individuale o alla presa in carico, ma comprende la capacità di costruire condizioni nelle quali persone, gruppi e organizzazioni possano riconoscersi come risorse reciproche. Una studentessa osserva:

«Ho potuto vedere in prima persona quanto la costruzione di una rete sul territorio che abbia la capacità di coordinarsi e creare percorsi e progetti, che con il tempo assumono una loro autonomia, faccia bene alla popolazione, sia direttamente nei confronti degli utenti che accedono ai servizi, sia al resto del contesto cittadino che in un'ottica di cura e salute pubblica [...] fungendo da ammortizzatore sociale» [Relazione di tirocinio].

Il lavoro di comunità consente agli studenti di osservare forme dell'intervento che non si realizzano esclusivamente nella relazione "uno a uno", orientando lo sguardo verso una dimensione più ampia, di natura politica e comunitaria, dove l'impegno dell'assistente sociale si radica sul terreno dei diritti umani, della cittadinanza attiva e del lavoro con il territorio. Questa competenza si esprime nel connettere risorse, facilitare la partecipazione e sostenere processi che possano progressivamente acquisire una propria autonomia, abilitando le risorse presenti nel territorio in un circuito generativo collettivo. Gli studenti in tal senso intravedono una potenzialità trasversale, nonché una competenza professionale strategica, nella conoscenza del territorio e dei soggetti privati e pubblici che lo vivono. Attività apparentemente semplici possono così produrre nuove relazioni e generare forme di attivazione non programmabili attraverso procedure rigide:

«Questo evidenzia l'importanza che, in un'ottica di apertura ed evoluzione, ha la presenza sul territorio di un servizio che nel tempo pretende di volersi posizionare di fianco al cittadino segnando insieme a lui una strada di crescita comunitaria che nasce dal singolo e si riverbera sul collettivo» [Relazione di tirocinio].

«Nella mia esperienza le potenzialità del ruolo sono: il grande lavoro di comunità [...] promozione di una sempre maggiore autonomia del cittadino per quanto riguarda aspetti lavorativi, dell'abitare o nelle relazioni; [...] è straordinario come una singola figura riesca a creare un ponte tra le necessità dei singoli e le risorse disponibili sul territorio» [Relazione di tirocinio].

Alcuni stralci, in particolare, rendono visibile come l'innovazione sociale possa prendere forma anche negli spazi informali che generano nuovo tessuto sociale, quando il servizio non occupa interamente la scena ma crea le condizioni perché le persone possano incontrarsi, costruire legami e riconoscere capacità condivise. Per lo studente, partecipare a queste esperienze significa osservare il passaggio da un intervento “per” la persona a un lavoro costruito “con” le persone e con le risorse di una comunità capace di riprendere autonomia e controllo sociale sulle proprie dinamiche.

«(Il progetto) nasce come semplice merenda di metà mattina e si trasforma autonomamente in un crocevia di pensieri che genera, per sua natura, amicizie e connessioni tra persone che mediante la semplice, ma non scontata, condivisione di un caffè riescono a tramutarsi in anticorpi sociali non solo riducendo l'accesso ai servizi ma anche a far scoprire nuove passioni, attività e una nuova e rinnovata voglia di attivazione e cura del territorio tra i partecipanti» [Relazione di tirocinio].

«Questa attività assume ulteriore importanza per il contesto in cui si inserisce trasmettendo agli abitanti una volontà di miglioramento e personificazione di ciò che è bene comune, innescando un processo di controllo sociale al fine di un aumento di benessere della comunità, in posti spesso visti come non luoghi, destinati e identificati come degradati, dal resto della cittadinanza. L'altro aspetto interessante, e dal mio punto di vista anche innovativo, del progetto vive nella volontà da parte dei servizi di promuovere l'iniziativa senza volerci mettere sopra il “cappello”» [Relazione di tirocinio].

In tale prospettiva, anche chi accede ai servizi può assumere una funzione formativa. Il contatto con le persone “esperte per esperienza” non è secondario rispetto all'apprendimento offerto dai professionisti: permette di conoscere il significato attribuito agli interventi da chi li vive, di interrogare il linguaggio dei servizi e di comprendere risorse che rischiano di rimanere invisibili dentro una lettura esclusivamente tecnica:

«La cosa interessante è che la persona può diventare, nel gruppo, maestra per esperienza [...] processi che ad occhi di molti accadono anche al di fuori di quei momenti, ma che in quel contesto assumono un significato trasformativo per tutto il gruppo, dove ogni parola o intervento, in un qualche modo, acquisisce di senso anche solo per il fatto che sia rivolto ad un obiettivo comune, il benessere dell'altro» [Relazione di tirocinio].

«Queste considerazioni nascono da parole e impressioni espresse dalle persone che ho incontrato durante questi momenti tra merende e laboratori dove senza forzature o pressioni si sono create relazioni fiduciarie e di apertura che probabilmente non sarebbero state possibili da dietro la scrivania o tramite gli strumenti di lavoro convenzionali» [Relazione di tirocinio].

Ampliare le occasioni di incontro con il territorio non significa trasformare ogni iniziativa in un'attività curriculare né sovrapporre esperienze volontarie e tirocinio. Si tratta piuttosto di rendere maggiormente accessibili opportunità formative coerenti con il percorso di studi, alle quali gli studenti possano scegliere di partecipare sulla base dei propri interessi e della propria disponibilità. Il Corso di laurea sta pertanto valutando la costruzione di un canale informativo dedicato alle iniziative promosse sul territorio. Lo spazio, collocato sul sito del Corso, potrebbe raccogliere opportunità gratuite, facoltative ed extracurricolari proposte prioritariamente da enti già conosciuti o convenzionati con l'Università, rispetto ai quali sia presente un rapporto di collaborazione capace di garantire la qualificazione delle attività.

Le opportunità potrebbero riguardare due principali filoni:

1. iniziative, eventi e attività di sensibilizzazione aperti alla cittadinanza, promossi da enti pubblici, organizzazioni del Terzo settore o partenariati territoriali;
2. occasioni gratuite di formazione e approfondimento rivolte ai professionisti, per le quali sia possibile prevedere la partecipazione di un numero definito di studenti interessati.

L'avvicinamento volontario e graduale alle realtà territoriali potrebbe perseguire diverse finalità:

- ridurre la distanza percepita tra formazione universitaria e realtà dei servizi;
- ampliare la conoscenza del sistema di welfare e delle connessioni tra istituzioni, Terzo settore e cittadinanza attiva;

- offrire ulteriori occasioni di approfondimento e orientamento;
- permettere agli studenti di conoscere progetti e ambiti prima di formulare preferenze rispetto al tirocinio o al proseguimento degli studi;
- favorire forme di partecipazione attraverso le quali sperimentare interessi e capacità;
- sostenere una costruzione progressiva dell'identità professionale e del senso di appartenenza alla comunità.

Queste esperienze possono avere anche una funzione orientativa. Il contatto anticipato con servizi, progetti e professionisti consente di verificare aspettative, approfondire ambiti poco conosciuti e assumere decisioni maggiormente consapevoli rispetto al percorso formativo. Può sostenere la motivazione, ma anche accompagnare processi di riorientamento quando lo studente riconosce interessi o traiettorie differenti.

La partecipazione degli studenti alle attività del territorio non deve tuttavia essere descritta soltanto in termini di beneficio individuale. In alcune condizioni, essi possono contribuire alla promozione delle iniziative, alla documentazione delle attività, alla raccolta di informazioni, alla costruzione di materiali e alla restituzione di osservazioni. Tale contributo deve essere delimitato, accompagnato e coerente con il livello di preparazione, senza sostituire il lavoro degli operatori. Il valore risiede nella possibilità di costruire uno scambio nel quale lo studente apprende partecipando e il progetto territoriale riceve attenzione, domande e risorse compatibili con la sua posizione.

Un indicatore significativo dell'avvicinamento alla comunità professionale può essere individuato nel linguaggio utilizzato nelle relazioni. In alcuni passaggi, gli studenti ricorrono al pronome “noi” per riferirsi al servizio, alla professione o alle responsabilità collettive vissute durante il tirocinio:

«Ho scelto di parlare del caso di [...] perché l'ho visto strettamente legato all'attualità [...] Una storia come tante che però continua sistematicamente a coglierci impreparati e che ci pone davanti all'interrogativo del “come potrebbe andare a finire?”, chiedendoci se gli strumenti a disposizione come servizio e come società siano realmente adeguati alle situazioni che la contemporaneità ci pone davanti, e sul quale dobbiamo lavorare con l'alto obiettivo di tutelare la persone e la comunità, vedendoli come due cose che non possono prescindere l'una dall'altra, obbligandoci a fare un passo in più, un sforzo che ci porti ad uscire e immaginare nuove pratiche di lavoro obbligandoci a modificare e aggiornare i nostri strumenti» [Relazione di tirocinio].

Il “noi” rende visibile un'appartenenza in costruzione, sostenuta dal riconoscimento ricevuto nel servizio e dalla possibilità di partecipare ai suoi spazi di pensiero:

«Assieme abbiamo spesso riflettuto sulla nostra professione, sul suo funzionamento, la sua metodologia professionale e la sua evoluzione, portandole domande e tentando delle risposte derivanti da una formazione più recente e ancora in corso» [Relazione di tirocinio].

L'uso del "noi" può essere letto come una traccia narrativa del passaggio dalla presenza alla partecipazione. Affinché tale appartenenza non resti soltanto simbolica, è necessario offrire agli studenti occasioni concrete, progressive e accompagnate di incontro con la professione, i servizi e la comunità.

5.5. Dal tirocinio all'aula: indicazioni per la formazione universitaria

Il raccordo tra università e servizi non si realizza soltanto preparando gli studenti all'ingresso nel tirocinio. L'esperienza sul campo restituisce a sua volta indicazioni utili per interrogare contenuti, tempi e modalità della formazione universitaria. Le relazioni finali mostrano una significativa convergenza rispetto ad alcune competenze che gli studenti ritengono opportuno sviluppare maggiormente prima o durante l'avvio delle esperienze nei servizi. Gli studenti riconoscono il valore dei fondamenti etici, deontologici e metodologici acquisiti in aula e riferiscono che molti contenuti diventano pienamente comprensibili proprio quando vengono incontrati nella pratica. Chiedono però una maggiore integrazione con attività laboratoriali ed esperienziali che consentano di sperimentare, in un contesto protetto, alcune dimensioni del lavoro professionale.

Le proposte possono essere ricondotte a quattro aree principali: simulazione dei colloqui e analisi dei casi; scrittura professionale; conoscenza dell'organizzazione dei servizi e del territorio; gestione delle emozioni e delle situazioni conflittuali.

Un primo bisogno riguarda la possibilità di esercitarsi nella conduzione dei colloqui prima dell'ingresso nei servizi. Gli studenti non chiedono di acquisire in aula una competenza già compiuta, che può svilupparsi soltanto attraverso la pratica e la supervisione, ma di sperimentare alcune situazioni in un ambiente nel quale sia possibile sbagliare, fermarsi e ricevere una restituzione:

«Credo però che in futuro sarebbe utile, in ambito formativo, dedicare spazio a esercitazioni simulate di colloquio con utenti e familiari, in modo da offrire agli studenti l'opportunità di allenarsi in un contesto protetto prima dell'ingresso nei servizi» [Relazione di tirocinio].

Le simulazioni potrebbero riguardare l'apertura e la chiusura del colloquio, la formulazione delle domande, l'uso dei silenzi, la comunicazione di un limite, la gestione di richieste non pertinenti e l'adattamento del linguaggio a interlocutori differenti. La successiva rielaborazione consentirebbe di mettere in relazione scelte comunicative, obiettivi professionali ed effetti prodotti nell'interazione.

Accanto alle simulazioni, gli studenti chiedono un maggiore utilizzo di casi e storie di vita. L'analisi dovrebbe evitare la ricerca di soluzioni univoche e permettere invece di ricostruire informazioni mancanti, formulare ipotesi, riconoscere dilemmi, distinguere responsabilità e valutare possibili interventi. La partecipazione di assistenti sociali e di altri professionisti potrebbe contribuire a rendere visibili i ragionamenti che orientano le decisioni nei servizi.

«In base alla mia esperienza ritengo che un maggior numero di esercitazioni dedicate alla simulazione dei colloqui, seguito da momenti di confronto con il personale docente sulle perplessità emerse, possa rappresentare un elemento fondamentale di preparazione. Inoltre, potrebbe essere utile prevedere uno spazio in cui gli studenti possano esprimere quali sono le loro maggiori preoccupazioni rispetto all'attività pratica dell'assistente sociale, le motivazioni che li hanno spinti a scegliere tale indirizzo universitario e la competenza che secondo loro è fondamentale nell'esercizio di tale professione» [Relazione di tirocinio].

La proposta collega l'apprendimento operativo alla riflessione sulle aspettative e sulle preoccupazioni. La simulazione non dovrebbe quindi diventare un addestramento esclusivamente tecnico, ma uno spazio nel quale osservare anche le reazioni suscitate dalla relazione e il modo in cui esse influenzano l'azione.

La scrittura professionale rappresenta l'ambito richiamato con maggiore frequenza. Gli studenti scoprono nei servizi la quantità e la varietà dei testi prodotti dall'assistente sociale: relazioni, verbali, segnalazioni, comunicazioni tra enti, documenti destinati all'Autorità giudiziaria, alla scuola e ad altri interlocutori. Avvertono inoltre la responsabilità connessa alla selezione delle informazioni, al linguaggio utilizzato e agli effetti che il documento può produrre.

«Allo stesso tempo, l'esperienza di tirocinio mi ha fatto riflettere su alcune competenze che sarebbe utile rafforzare maggiormente in ambito accademico prima dell'ingresso nei servizi. In particolare, ritengo utile un approfondimento più pratico sulla documentazione professionale, soprattutto per quanto riguarda la scrittura delle relazioni che in aula viene affrontata in modo molto teorico rispetto alla sua reale complessità, magari tramite strumenti esperienziali come laboratori o simulazioni dirette da professionisti» [Relazione di tirocinio].

«Ho partecipato al laboratorio di scrittura professionale e credo sia da rendere obbligatorio perché avendo svolto tirocinio in tutela minori mi sentivo più preparata a scrivere una relazione all'autorità giudiziaria ma per esempio mi sono trovata in difficoltà a scrivere una richiesta per l'amministratore di sostegno» [Relazione di tirocinio].

La testimonianza suggerisce di distinguere due livelli: una preparazione introduttiva precedente al primo tirocinio e un laboratorio più strutturato, capace di affrontare destinatari e tipologie documentali differenti.

Un terzo nucleo riguarda la difficoltà iniziale nel comprendere l'organizzazione degli enti, i rapporti tra servizi, i vincoli amministrativi e normativi, le procedure e i principali strumenti operativi. L'ingresso nel tirocinio può produrre spaesamento quando lo studente non dispone di una prima mappa del sistema nel quale viene inserito:

«Dal punto di vista formativo, penso che sarebbe utile approfondire maggiormente gli aspetti organizzativi e pratici dei servizi. All'inizio del mio tirocinio, mi sono ritrovata in difficoltà nel capire l'organizzazione dei servizi sanitari e sociali» [Relazione di tirocinio].

Le testimonianze confermano il valore degli insegnamenti dedicati all'organizzazione dei servizi, ma suggeriscono di rafforzarne il collegamento con i contesti reali. Presentazioni di enti e aree di intervento, mappe territoriali, analisi delle procedure, incontri con professionisti e illustrazione delle progettualità in corso potrebbero offrire riferimenti più concreti. La collaborazione con i professionisti del territorio può assumere qui una funzione centrale. La loro partecipazione a lezioni e laboratori permette di collegare i contenuti teorici alle trasformazioni dei servizi e, contemporaneamente, di portare nell'università criticità e sperimentazioni emergenti. Anche la presentazione in aula dei progetti territoriali può aiutare gli studenti a conoscere opportunità che potrebbero diventare oggetto di tirocinio o di partecipazione extracurricolare.

Diversi studenti chiedono infine una maggiore attenzione alla dimensione emotiva della professione, alla gestione dello stress, all'incertezza decisionale e alle situazioni conflittuali o di aggressività. L'esigenza non è imparare a neutralizzare le emozioni, ma acquisire strumenti per riconoscerle, comprenderne l'impatto e non lasciare che orientino inconsapevolmente l'intervento:

«Questa esperienza mi ha fatto capire che nel lavoro sociale le emozioni non vanno mai negate, ma non bisogna neppure lasciare che prendano il sopravvento. Per me è

stato importante rendermi conto che si può essere partecipi e umani senza perdere lucidità e l'ho capito anche grazie al confronto con le operatrici. Anzi, credo che proprio questa capacità di sentire, ma anche di restare centrati, sia una delle cose più difficili e più importanti da imparare in questo mestiere» [Relazione di tirocinio].

Le proposte riguardano attività sulla gestione dei conflitti, la de-escalation dell'aggressività, la negoziazione e la prevenzione del sovraccarico emotivo. Tali contenuti potrebbero essere affrontati attraverso simulazioni, analisi di episodi, esercitazioni interdisciplinari e confronto con professionisti dotati di competenze specifiche:

«Per gli aspetti da implementare ritengo che sia fondamentale approfondire la migliore gestione del sovraccarico di lavoro presente nei servizi, le tecniche di gestione dei conflitti e di de-escalation dell'aggressività fondamentali per gestire la relazione con le persone in situazioni critiche» [Relazione di tirocinio].

Anche in questo caso, la preparazione universitaria non può sostituire la rielaborazione situata con il supervisor e l'équipe. Può però offrire un primo lessico per riconoscere ciò che accade, ridurre il timore di apparire fragili quando si chiede aiuto e rendere maggiormente comprensibili gli strumenti di sostegno disponibili.

Le richieste degli studenti non riguardano soltanto contenuti o competenze specifiche. Emerge anche il bisogno di spazi nei quali condividere motivazioni, aspettative, timori e scelte formative. Dall'anno accademico 2025-2026, il tutor didattico di tirocinio e la tutor del progetto POT (Piani per l'Orientamento e il Tutorato) hanno promosso laboratori facoltativi al di fuori dell'orario delle lezioni, differenziati per annualità. Per gli studenti del primo anno, gli incontri sono centrati sulle motivazioni che hanno orientato la scelta del Corso e su un primo bilancio dell'esperienza universitaria. Per il secondo anno viene proposto uno spazio di confronto sull'andamento del tirocinio, aperto anche a chi deve ancora iniziarlo. Per il terzo anno l'attenzione si sposta sul proseguimento degli studi e sugli sbocchi professionali, anche attraverso il dialogo con studenti in uscita dal percorso triennale. Questi spazi possono integrare, senza sostituirli, gli insegnamenti, il tutoraggio universitario e la supervisione nei servizi. La dimensione grupppale permette di riconoscere difficoltà condivise, mettere in relazione esperienze differenti e sostenere processi di orientamento o riorientamento. La partecipazione di assistenti sociali e di altri professionisti può inoltre contribuire a rappresentare la pluralità degli ambiti e degli stili professionali. Nel loro insieme, le indicazioni raccolte convergono verso una maggiore integrazione tra forma-

zione teorica, attività laboratoriali ed esperienza sul campo. Gli studenti non chiedono che l'università riproduca anticipatamente il lavoro dei servizi, né mettono in discussione il valore dell'impianto etico, metodologico e teorico del percorso. Chiedono occasioni nelle quali poter collegare i saperi, sperimentarsi in condizioni protette e arrivare al tirocinio con una maggiore consapevolezza delle domande che la pratica porrà loro.

Il movimento tra aula e territorio deve quindi essere pensato in entrambe le direzioni. L'università prepara gli studenti all'ingresso nei servizi; il tirocinio e le esperienze territoriali restituiscono all'università informazioni utili per aggiornare contenuti e modalità formative. In questo circuito, le narrazioni degli studenti e dei supervisor non rappresentano soltanto il resoconto conclusivo di un'esperienza, ma una fonte attraverso cui il Corso di laurea può continuare a interrogare e trasformare la propria proposta formativa.

CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE

Il percorso sviluppato in questo volume ha assunto il tirocinio come dispositivo nel quale conoscenze, rappresentazioni, emozioni e pratiche entrano in relazione e vengono progressivamente rielaborate. Le narrazioni analizzate mostrano che la costruzione della professionalità non avviene per semplice accumulo di conoscenze, né attraverso una lineare applicazione della teoria alla pratica. Essa prende forma in un processo più complesso, nel quale saperi universitari, esperienza situata, supervisione, relazioni, emozioni e confronto con i contesti organizzativi si intrecciano continuamente. L'oggetto di attenzione, l'esperienza situata del tirocinio curriculare, rende evidente perché l'università sia una condizione necessaria ma non sufficiente della formazione professionale dell'assistente sociale. Questo perché la conoscenza professionale nel servizio sociale è costitutivamente anche esperienziale, relazionale e situata. La pratica pone gli studenti di fronte a situazioni per le quali non si sentono ancora sufficientemente preparati. Questo scarto non costituisce necessariamente un limite del contesto universitario ma la riteniamo una cifra propria dell'esperienza. Nessuna formazione preliminare può riprodurre interamente l'incertezza dell'incontro con le persone, la parzialità delle informazioni disponibili, l'impatto emotivo delle storie, la compresenza di mandati differenti o la necessità di assumere decisioni dentro organizzazioni vincolate. La teoria fornisce concetti, metodo, riferimenti etici e strumenti di lettura; l'esperienza obbliga a mobilitarli in situazioni nelle quali le variabili non sono controllabili e le risposte non sono già definite. Per questa ragione, le università che formano alle professioni sociali sono chiamate a costruire forme stabili di ibridazione con i luoghi della pratica poiché università e contesti professionali producono forme di conoscenza differenti e complementari. I servizi non sono soltanto luoghi nei quali applicare ciò che è stato appreso, ma ambienti nei quali si genera sapere professionale; l'università non è soltanto il luogo che precede l'esperienza, ma lo spazio nel quale essa può

essere concettualizzata, confrontata e sottoposta a riflessione critica. Insegnamento universitario e insegnamento sul campo possono allora essere pensati come due forme parallele di mediazione. Il docente rende accessibili teorie, categorie e riferimenti interpretativi; il supervisor rende osservabili i criteri incorporati nell'azione professionale, spiegando perché una domanda viene formulata in un certo modo, perché una decisione viene rinviata o perché alcune informazioni acquistano rilevanza. Entrambi accompagnano lo studente nel passaggio da ciò che vede o conosce a ciò che riesce a comprendere e utilizzare. La qualità della formazione dipende anche dalla possibilità che questi due insegnamenti entrino in dialogo, senza che l'uno venga considerato sostitutivo dell'altro. Il ruolo della rielaborazione diventa, in questa prospettiva, decisivo. L'esperienza non è infatti automaticamente formativa: lo diventa quando può essere nominata, interrogata e messa in relazione con conoscenze, emozioni e responsabilità. Colloqui, visite domiciliari, riunioni, scelte, esitazioni e situazioni inattese acquistano valore quando lo studente dispone di spazi nei quali ricostruire ciò che è accaduto e comprendere che cosa abbia orientato il proprio sguardo. La supervisione, il confronto con l'équipe, la scrittura riflessiva e la discussione in aula rappresentano dispositivi differenti dello stesso processo: trasformare il vissuto in apprendimento.

Le narrazioni mostrano in particolare come i momenti critici possano attivare la riflessività. Un caso che colpisce, una decisione difficile, un conflitto, una risposta che non produce l'esito atteso o un limite che impedisce di realizzare quanto progettato interrompono l'andamento ordinario dell'esperienza e costringono a interrogare le proprie categorie. Il carattere formativo di questi momenti non risiede nella criticità in sé, ma nella possibilità di rielaborarla. Senza spazi di pensiero, l'evento rischia di tradursi in frustrazione, senso di inadeguatezza o risposta difensiva; quando viene ripreso e discusso, può diventare un passaggio attraverso cui riconoscere la complessità, riformulare le ipotesi e maturare una postura professionale più consapevole. La complessità, del resto, non emerge soltanto nei casi eccezionali. Le relazioni mostrano che essa costituisce una proprietà ordinaria dell'intervento sociale. Ogni situazione si colloca all'incrocio tra biografie, relazioni familiari, condizioni economiche, dimensioni sanitarie, norme, risorse territoriali e mandati istituzionali. Anche una domanda apparentemente semplice può richiedere di distinguere bisogni espliciti e impliciti, responsabilità differenti e possibilità effettive del servizio. Imparare la professione significa pertanto rinunciare alla ricerca di risposte automatiche senza rinunciare al metodo.

Il tirocinio rende poi visibile la crescente specializzazione dei servizi e dei contesti professionali. Gli studenti non incontrano "il" servizio sociale come realtà uniforme, ma una pluralità di mondi organizzativi: esecuzione penale

esterna, tutela minori, salute mentale, servizio sociale ospedaliero, disabilità, Centri per le Famiglie. Ogni contesto possiede mandati, linguaggi, strumenti, tempi, interlocutori e culture operative specifiche. Non è possibile assumere una singola esperienza di tirocinio come rappresentativa di ogni possibile declinazione del servizio sociale. Diventa quindi importante offrire agli studenti occasioni per conoscere contesti diversi, confrontare stili professionali e comprendere la collocazione dell'assistente sociale all'interno di differenti sistemi organizzativi. La specializzazione, tuttavia, non frammenta necessariamente l'identità professionale. Al contrario, può renderla più consapevole, perché obbliga a distinguere ciò che cambia (strumenti, procedure, linguaggi e vincoli) da ciò che permane: la responsabilità etica, il riconoscimento della persona, la lettura multidimensionale dei bisogni, la tutela dei diritti e la costruzione di relazioni e connessioni. Proprio le relazioni costituiscono un apprendimento centrale, nonostante non siano facilmente circoscrivibili come materia autonoma della didattica. Gli studenti scoprono la relazione con le persone, ma anche il valore delle relazioni tra colleghi, dentro l'équipe e con gli altri soggetti della rete. Il confronto professionale non è soltanto un supporto accessorio: permette di ampliare lo sguardo, distribuire il peso delle decisioni, contenere l'impatto emotivo e contrastare il rischio di agire in modo isolato. La tenuta dell'intervento dipende anche dalla qualità del contesto relazionale nel quale il professionista è inserito. Chiedere un confronto, esporre un dubbio e modificare una valutazione alla luce del punto di vista altrui non rappresentano segni di fragilità, ma pratiche di responsabilità. Anche questo sapere si apprende soprattutto osservando e partecipando: vedendo come i professionisti discutono, come gestiscono divergenze e come trasformano una pluralità di letture in una decisione condivisa. L'università può preparare a riconoscere il valore metodologico del confronto; è però l'esperienza situata a mostrarne concretamente la funzione.

Dentro la pluralità dei contesti osservati, le narrazioni restituiscono infine una funzione trasversale dell'assistente sociale: umanizzare i sistemi. Nei servizi segnati da procedure, urgenze, scarsità di risorse, mandati istituzionali e linguaggi specialistici, il professionista appare come una presenza capace di riportare al centro la persona. Umanizzare non significa sottrarsi alle norme, negare i vincoli o sostituire la relazione alle competenze tecniche. Significa impedire che la necessaria traduzione istituzionale della domanda diventi una riduzione della persona a pratica, diagnosi, misura, requisito, codice o problema. In questo senso, l'assistente sociale svolge una funzione di traduzione e garanzia: tiene insieme sistemi e biografie, procedure e storie di vita, bisogni e diritti, risorse disponibili e possibilità da costruire. Può rendere comprensibile un limite, dare parola a un bisogno espresso in modo confuso,

riconoscere la soggettività dentro una definizione clinica o giuridica e mantenere aperto uno spazio di ascolto nei luoghi dominati dall'urgenza organizzativa. È forse qui che il tirocinio mostra con maggiore chiarezza il proprio valore formativo. Permette a chi si prepara alla professione di comprendere che diventare assistente sociale non significa soltanto apprendere strumenti e procedure, ma imparare a stare dentro organizzazioni complesse senza smettere di vedere le persone. L'università offre i riferimenti necessari per dare nome e direzione a questa responsabilità; i servizi ne mostrano la concretezza, le tensioni e i limiti. La professionalità si costruisce nello spazio tra questi due luoghi, attraverso un movimento continuo di esperienza e rielaborazione.

Le evidenze emerse aprono anche alcune direzioni di ricerca. Sarà anzitutto utile osservare longitudinalmente come le rappresentazioni e le posture professionali individuate nelle relazioni di tirocinio evolvano nel passaggio alla pratica lavorativa. Ulteriori approfondimenti potranno mettere a confronto le narrazioni prodotte nel primo e nel secondo tirocinio, i differenti contesti organizzativi e gli ambiti di intervento, verificando in che modo tali condizioni incidano sui processi di apprendimento e di costruzione dell'identità professionale. Un'altra prospettiva riguarda lo sguardo dei supervisor: l'ampliamento del numero di testimonianze consentirebbe di approfondire gli effetti formativi del tutoraggio sui professionisti e sulle équipes. Infine, le sperimentazioni organizzative descritte nel volume richiederanno un monitoraggio nel tempo, per comprenderne gli effetti sulla qualità degli abbinamenti, sulla sostenibilità dell'accompagnamento e sulla reciprocità tra università, servizi e studenti.

Siamo coscienti, infine, del fatto che al termine del tirocinio, studenti e studentesse non si sentono necessariamente pronti né privi di dubbi. Iniziano però a riconoscere quali domande dovranno continuare a porsi, quali responsabilità saranno chiamati ad assumere e quali strumenti potranno utilizzare per non agire da soli. La maturazione professionale non coincide con la scomparsa dell'incertezza, ma con la capacità di sostenerla attraverso metodo, relazioni e riflessività.

Concludiamo sottolineando un insegnamento fermo, che gli stessi studenti ci rimandano dopo i loro percorsi di tirocinio: formare assistenti sociali significa sempre più costruire contesti nei quali sia possibile imparare a intercettare, vivere e gestire la complessità senza perdere di vista la persona.

BIBLIOGRAFIA

- V. Alastra, F. Menegon, R. Ferretti, Lavorare nel “sociale”: il punto di vista su formazione e professione di studenti e neolaureati in Servizio Sociale, in *FOR. Rivista per la formazione*, n. 80, 2009, pp. 63-89.
- P. Álvarez-Pérez, J. Ferreira, M. J. Pena, Alternative model for social work undergraduate training, in *Social Work Education*, vol. 39, n. 1, 2020, pp. 97-110.
- E. Ayguler, S. Buz, Examination of university students' attitudes towards older people: The case of social work education, in *Educational Gerontology*, vol. 48, n. 6, 2022, pp. 237-249.
- A. Azhar, Motivational factors among social work undergraduates in online education during the post-COVID-19 era, in *International Social Work*, vol. 66, n. 1, 2023, pp. 259-263.
- M. Barretti, What do we know about the professional socialization of our students?, in *Journal of Social Work Education*, vol. 40, n. 2, 2004, pp. 255-283.
- M. Bergamaschi, P. Lacarpia, Une adhésion précoce. Devenir assistant social en Italie, in *Cahiers du travail social*, n. 82, 2016, pp. 43-55.
- R. Berger, M. S. Paul, Study abroad in social work education: “Citizen of Two Worlds” faculty, in *Journal of Teaching in Social Work*, vol. 37, n. 4, 2017, pp. 402-415.
- T. Bertotti, V. Riva, L'apprendimento dal tirocinio: circolarità tra teoria e pratica secondo gli studenti di servizio sociale, in *Rassegna di Servizio Sociale*, vol. 53, n. 3-4, 2014, pp. 32-47.
- S. B. Björktomta, P. Tham, Building professional identity during social work education: the role of reflective writing as a tool, in *Social Work Education*, vol. 43, n. 9, 2024, pp. 2847-2864.
- B. Bozek, P. Raeymaeckers, P. Spooren, Motivations to become a master in social work: a typology of students, in *European Journal of Social Work*, vol. 20, n. 3, 2017, pp. 409-421.
- L. Bruning, K. Hay, K. O'Donoghue, The string to my kite: How supervision contributes to the development of a newly qualified social worker's professional identity, in *Aotearoa New Zealand Social Work*, vol. 36, n. 1, 2024, pp. 89-101.

- A. Bruno, G. Dell'Aversana, 'What shall I pack in my suitcase?': the role of work-integrated learning in sustaining social work students' professional identity, in *Social Work Education*, vol. 37, n. 1, 2018, pp. 34-48.
- A. Butler-Warke, J. Bolger, Fifty years of social work education: Analysis of motivations and outcomes, in *Journal of Social Work*, vol. 21, n. 5, 2021, pp. 1019-1040.
- E. Cabiati, F. Folgheraiter, Let's try to change ourselves first. An action-research on experiential learning with social work students, in *Social Work Education*, vol. 38, n. 4, 2019, pp. 439-452.
- E. Cabiati, E. J. Gómez-Ciriano, The dialogue between what we are living and what we are teaching and learning during Covid-19 pandemic: Reflections of two social work educators from Italy and Spain, in *Qualitative Social Work*, vol. 20, n. 1-2, 2021, pp. 273-283.
- E. Cabiati, C. Landi, L. Pinto, Social work student telephones Expert by experience: service users involvement in social work education during Covid-19 pandemic, in *Social Work Education*, vol. 41, n. 6, 2022, pp. 1141-1154.
- E. Cabiati, S. Levy, 'Inspiring conversations': A comparative analysis of the involvement of experts by experience in Italian and Scottish social work education, in *The British Journal of Social Work*, vol. 51, n. 2, 2021, pp. 487-504.
- A. Campanini, Social work in Italy. Problems and perspectives, in *Locus SOCI@L*, n. 3, 2009, pp. 36-47.
- S. Carbone, Participatory training of social work students: a mapping experience, in *Social Work Education*, vol. 45, n. 1, 2025, pp. 50-68.
- S. Carbone, Empathy yes... empathy no? Training social workers in empathy, in *Social Work Education*, vol. 45, n. 5, 2026, pp. 1280-1296.
- R. Cardenas-Rodriguez, T. Terron-Caro, C. Monreal-Gimeno, An interdisciplinary or a multidisciplinary approach at the university level: challenges for teaching coordination, in *Bordón. Revista de Pedagogía*, vol. 67, n. 3, 2015, pp. 167-183.
- J. Caspersen, J. C. Smeby, Placement training and learning outcomes in social work education, in *Studies in Higher Education*, vol. 46, n. 12, 2021, pp. 2650-2663.
- B. Casula, Stare nel tirocinio e stare negli enti: l'esperienza di tirocinio del Corso di Laurea in Servizio sociale all'Università di Sassari, in *Rivista di servizio sociale*, vol. LX, n. 2, 2020, pp. 100-110.
- Q. Chen, R. M. Russell, Students' reflections on their field practicum: An analysis of BSW student narratives, in *Journal of Teaching in Social Work*, vol. 39, n. 1, 2019, pp. 60-74.
- J. Christensen, A. Wærnsby, Reflective writing in course design for active learning in social work education, in *Journal of Social Work Education*, vol. 59, n. 3, 2023, pp. 756-771.
- M. D. C. Concha Toro, N. G. Lagos San Martín, Y. B. Anabalón, C. V. López, P. A. Becerra Aguayo, Emotional competencies in the training of social work professionals, in *Revista Educación*, vol. 47, n. 2, 2023, pp. 891-907.

- L. Cook Heffron, M. L. Held, M. Huslage, Immigration in Social Work Education: Student Knowledge and Perception of Risk of Detention and Deportation, in *Journal of Social Work Education*, vol. 60, n. 1, 2024, pp. 59-72.
- Y. Couturier, T. Lemaître, M. Guillette, D. Gagnon, L. Belzile, P. Wankah, Evolution over time in choosing a career as a social worker, in *Social Work Education*, vol. 41, n. 8, 2022, pp. 1785-1801.
- A. Datta, A. K. Pankaj, Scope of multilingual education, teaching, and training: perspective of post-graduate social work students in India, in *Nordic Social Work Research*, vol. 13, n. 4, 2023, pp. 510-521.
- Y. De La Fuente Robles, M. C. Martín Cano, Youth and adolescent social work education. Analysis of the impact of the Bologna plan on university study programs in Europe, in *Social Work Education*, vol. 39, n. 1, 2020, pp. 9-22.
- S. Dedotsi, E. Cabiati, 'Say it with a photograph!' exploring Greek and Italian students' opinions and feelings about social work and migration through photovoice, in *Social Work Education*, vol. 43, n. 9, 2024, pp. 2503-2519.
- S. Dedotsi, A. Young, K. Broadhurst, Social work education in a time of national crisis in Greece: educating the workforce to combat inequalities, in *European Journal of Social Work*, vol. 19, n. 3-4, 2016, pp. 368-384.
- M. Dellavalle, *Il tirocinio nella formazione al servizio sociale. Un modello di apprendimento dall'esperienza*, Carocci 2011.
- M. Dellavalle, V. Rocca, Sperimentare nuovi percorsi di servizio sociale attraverso il tirocinio, in *Prospettive sociali e sanitarie*, n. 4, 2017, pp. 21-25.
- R. Duschinsky, G. Kirk, 'I've come on this course to learn how to be politically minded': political discourses among students entering a social work programme, in *European Journal of Social Work*, vol. 17, n. 4, 2014, pp. 587-599.
- C. Facchini, S. Tonon Giraldo, The university training of social workers: Elements of innovation, positive and critical aspects in the case of Italy, in *The British Journal of Social Work*, vol. 43, n. 4, 2013, pp. 667-684.
- L. Fazzi, *Il servizio sociale nel terzo settore*, Maggioli 2016.
- L. Fazzi, Why it's still worth it: Continuing to supervise trainee students in a period of crisis in Italy, in *European Journal of Social Work*, vol. 23, n. 5, 2020, pp. 826-836.
- J. Finch, A. Poletti, 'It's been hell.' Italian and British practice educators' narratives of working with struggling or failing social work students in practice learning settings, in *European Journal of Social Work*, vol. 17, n. 1, 2014, pp. 135-150.
- S. Fjeldheim, Groupwork skills training in social work education: practicing skills training in a Norwegian context, in *Social Work Education*, vol. 44, n. 8, 2025, pp. 2007-2023.
- A. E. Fortune, M. Lee, A. Cavazos, Achievement motivation and outcome in social work field education, in *Journal of Social Work Education*, vol. 41, n. 1, 2005, pp. 115-129.
- G. Franzone, *Indagine conoscitiva dell'immagine dell'Assistente Sociale tra gli studenti del corso di laurea triennale di Servizio Sociale, a.a. 2023/2024*, tesi di laurea, Università di Genova 2024.

- E. Frost, S. Höjer, A. Campanini, Readiness for practice: social work students' perspectives in England, Italy, and Sweden, in *European Journal of Social Work*, vol. 16, n. 3, 2013, pp. 327-343.
- V. Gant, L. Cheatham, H. Di Vito, E. Offei, G. Williams, N. Yatosenge, Social work through collaborative autoethnography, in *Social Work Education*, vol. 38, n. 6, 2019, pp. 707-720.
- F. J. García-Castilla, Á. De-Juanas Oliva, E. Vírveda-Sanz, J. Páez Gallego, Educational potential of e-social work: social work training in Spain, in *European Journal of Social Work*, vol. 22, n. 6, 2019, pp. 897-907.
- J. G. Hanson, J. G. McCullagh, Career choice factors for BSW students: A 10-year perspective, in *Journal of Social Work Education*, vol. 31, n. 1, 1995, pp. 28-37.
- S. Hantman, M. Ben-Oz, There are no shortcuts: Trusting the social work training process, in *Journal of Social Work*, vol. 14, n. 5, 2014, pp. 491-505.
- L. E. Hirsbrunner, D. N. Loeffler, E. L. Rompf, Spirituality and religiosity: Their effects on undergraduate social work career choice, in *Journal of Social Service Research*, vol. 38, n. 2, 2012, pp. 199-211.
- Z. X. Hu, K. P. Gan, G. Y. Sun, Q. Wang, Public service motivation and career choice intentions of social work students: the roles of altruistic motivation and professional values, in *Frontiers in Psychology*, vol. 16, 2025, p. 1517457.
- V. Ioakimidis, D. Sookraj, Global standards for social work education and training, in *International Social Work*, vol. 64, n. 2, 2021, pp. 161-174.
- J. H. Jönsson, A. L. Flem, International field training in social work education: beyond colonial divides, in *Social Work Education*, vol. 37, n. 7, 2018, pp. 895-908.
- J. Y. Joslin, A. B. Dessel, M. R. Woodford, Social work students' experiences in a Christianity and sexual minority intergroup dialogue, in *Social Work Education*, vol. 35, n. 5, 2016, pp. 547-559.
- P. K. Kam, H. L. Mok, W. W. Fung, Informal social work education: A complementary training method to develop competent social workers, in *International Social Work*, vol. 40, n. 1, 1997, pp. 101-115.
- H. Kim, T. Sussman, M. N. Khan, S. Kahn, 'All social work takes place in a macro context': The gap between international social work training and practice, in *International Social Work*, vol. 66, n. 2, 2023, pp. 373-387.
- Y. Kotera, F. Tsuda-McCaie, A. M. Edwards, D. Bhandari, G. Maughan, Self-compassion in Irish social work students: relationships between resilience, engagement and motivation, in *International Journal of Environmental Research and Public Health*, vol. 18, n. 15, 2021, p. 8187.
- D. Kranke, E. L. Weiss, J. Nicholas, S. Naimi, K. Dellafera, V. Escobar, J. Gonzalez, J. Mound, M. Pena, L. Rodriguez, S. Stupp, Teaching advanced qualitative analytic skills through song lyrics, in *Social Work Education*, vol. 40, n. 2, 2021, pp. 219-228.
- O. Labra, I. Chamblas, P. Turcotte, N. Dube, Is it a man's world? An exploratory study of male students in social work: experiences from Chile, in *The British Journal of Social Work*, vol. 48, n. 3, 2018, pp. 769-786.

- K. Laidlaw, E. Cabiati, O. Henriksen, C. Shore, Preparing students for social work practice in contemporary societies: Insights from a transnational research network, in *European Journal of Social Work*, vol. 23, n. 6, 2020, pp. 980-991.
- C. Landi, F. Corradini, P. Limongelli, Unconventional practice placements as learning experiences. Social work students' views in an online survey, in *Social Work Education*, vol. 42, n. 1, 2023, pp. 28-43.
- A. Lazar, B. Z. Cohen, D. Guttman, Professional commitment among graduating BSW students in Israel, in *International Social Work*, vol. 38, n. 4, 1995, pp. 341-353.
- S. J. Leathers, T. C. Strand, Social work training in the use of evidence-based treatments for children: What works?, in *Journal of Social Work Education*, vol. 54, suppl. 1, 2018, pp. S41-S55.
- S. Levy, E. Cabiati, E. Dowson, K. Swankie, G. Martin, Reflections on inspiring conversations in social work education: the voices of Scottish experts by experience and Italian students, in K. Driessens, V. Lyssens-Danneboom (eds.), *Involving Service Users in Social Work Education, Research and Policy*, Policy Press 2021, pp. 97-108.
- G. E. Limb, K. C. Organista, Change between entry and graduation in MSW student views on social work's traditional mission, career motivations, and practice preferences: Caucasian, student of color, and American Indian group comparisons, in *Journal of Social Work Education*, vol. 42, n. 2, 2006, pp. 269-290.
- H. Litwin, Sources of motivation for work in gerontology: The ethnic factor among students of social work in Israel, in *Educational Gerontology: An International Quarterly*, vol. 20, n. 4, 1994, pp. 329-334.
- L. Lundgren, C. P. Salas-Wright, M. Amodeo, I. Krull, T. Hall, D. P. Alford, Advancing alcohol and other drug education among social work faculty: An evaluation of social work faculty immersion training, in *Journal of Social Work Practice in the Addictions*, vol. 18, n. 1, 2018, pp. 49-70.
- M. Maggio, F. Mantovani, *Come (so) stare nel colloquio. Spunti di riflessione e lezioni chiave per la formazione in servizio sociale*, Bologna University Press 2025.
- M. Maggio, G. Manella, F. Mantovani, M. C. Marelli, Formarsi in servizio sociale a Bologna: obiettivi e motivazioni di studentesse e studenti oggi, poster presentato alla V Conferenza Italiana sulla Ricerca di Servizio Sociale (CIRSS), Catania, 4-6 giugno 2026.
- K. J. Magruder, D. B. Mitschke, H. M. Slater, Teaching Note—Ecological Devastation Bus Tour: A New Pedagogy for Environmental Social Work?, in *Journal of Social Work Education*, vol. 59, n. 4, 2023, pp. 1273-1280.
- M. Malka, M. Moshe-Grodofsky, Social-work students' perspectives on their learning process following the implementation of community based participatory research in a community practice course, in *Social Work Education*, vol. 42, n. 6, 2023, pp. 847-866.
- G. Marzano, J. Lizut, L. Ochoa, Digital Social Innovation: A Preliminary Portfolio of Competencies for School Social Workers, in *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, vol. 2, 2019, pp. 320-329.

- E. Matutini, The pandemic as an opportunity for learning and improving the students' reflective learning strategies in the field of social work. Reflections based on an Italian case study, in *Social Work Education*, vol. 43, n. 4, 2024, pp. 898-912.
- C. McCartan, J. Byrne, J. Campbell, D. Coogan, G. Davidson, D. Hayes, G. Kirwan, M. MacDonald, S. McCaughren, P. McFadden, C. McGregor, L. Montgomery, M. Pentaraki, S. Roddy, A. Roulston, C. Shore, E. Wilson, Social work students on the island of Ireland: a cross-sectional survey, in *Social Work Education*, vol. 41, n. 2, 2022, pp. 228-247.
- P. McFadden, H. Bloomberg, J. Kallio, C. Kroll, C. McCartan, N. Flanagan, G. Kirwin, M. Pentaraki, E. Wilson, A Common Purpose? Social Work Students' Social Justice Related Views in Finland and the island of Ireland, in *The British Journal of Social Work*, vol. 54, n. 3, 2024, pp. 1236-1255.
- S. E. Miller, Professional socialization: A bridge between the explicit and implicit curricula, in *Journal of Social Work Education*, vol. 49, n. 3, 2013, pp. 368-386.
- B. Moorhead, K. Otani, W. Bowles, M. Baginsky, K. Bell, N. Ivory, H. Mackenzie, R. Savaya, Toward a definition of professional identity for social work: Findings from a scoping review, in *The British Journal of Social Work*, vol. 55, n. 2, 2025, pp. 877-896.
- M. Moosa-Mitha, International social work education: the Canadian context, in C. Noble, H. Strauss, B. Littlechild (eds.), *Global Social Work. Crossing Borders, Blurring Boundaries*, Sydney University Press 2014, pp. 213-224.
- N. Nguyen, Factors influencing social work students' motivation to work in drug treatment settings: The role of knowledge and attitudes, in *Social Work in Health Care*, vol. 59, n. 7, 2020, pp. 460-469.
- U. Nothdurfter, A. Nagy, Few and far from radical? LGBT-related contributions in European social work journal publishing, in *The British Journal of Social Work*, vol. 46, n. 8, 2016, pp. 2227-2244.
- É. P. O. Nunes, Formação profissional em serviço social na contemporaneidade, in *Humanidades & Inovação*, vol. 10, n. 16, 2023, pp. 304-316.
- L. Nygren, B. Blom, Analysis of short reflective narratives: a method for the study of knowledge in social workers' actions, in *Qualitative Research*, vol. 1, n. 3, 2001, pp. 369-384.
- P. J. Osteen, Motivations, Values, and Conflict Resolution: Students' Integration of Personal and Professional Identities, in *Journal of Social Work Education*, vol. 47, n. 3, 2011, pp. 423-444.
- P. Osteen, R. C. Morris, J. Castillo, T. D. Baffour, Professional values, gatekeeping, and motivations for seeking the MSW degree, in *Journal of Social Work Education*, vol. 59, n. 1, 2023, pp. 66-77.
- Y. Patyk, Motivational tendencies of future social workers, in *Science and Education*, n. 1, 2016, pp. 47-50.
- M. C. Pedroni, Critical report writing as a link between social work theory, ethics, and practice: a reflexive analysis of two Italian cases, in *Social Work Education*, vol. 44, n. 7, 2025, pp. 1767-1784.

- R. Perry, Who wants to work with the poor and homeless?, in *Journal of Social Work Education*, vol. 39, n. 2, 2003, pp. 321-341.
- L. Posada, M. Álvarez, A. Fernández, M. Fernández, G. Fernández, Academic Engagement and Disaffection in Social Work Undergraduates From Spain: The Role of Teaching Styles and Student Motivation, in *Journal of Social Work Education*, vol. 60, n. 4, 2024, pp. 591-608.
- E. Pouliot, J. Rocheleau, Teaching Social Work in the Context of a Pandemic: An Example of a Moodle Hybrid Online Learning Environment, in *International Journal of Technologies in Higher Education*, vol. 17, n. 2, 2020, pp. 44-50.
- L. Prescott, Life writing and life-learning: An analysis of creative writing students' work, in *Studies in Continuing Education*, vol. 34, n. 2, 2012, pp. 145-157.
- G. Pusztai, C. Csók, Ambivalence of professional socialization in social and educational professions, in *Social Sciences*, vol. 9, n. 8, 2020, p. 147.
- L. Rai, Responding to emotion in practice-based writing, in *Higher Education*, vol. 64, n. 2, 2012, pp. 267-284.
- S. C. Reed, J. Berrett-Abebe, M. Bender, Narrative discussions to support social work competence, in *Social Work Education*, vol. 43, n. 5, 2024, pp. 1483-1495.
- M. Rehn, H. Kalman, Social work students' reflections on challenges during field education, in *Journal of Social Work*, vol. 18, n. 4, 2018, pp. 451-467.
- A. Rosignoli, Exploring the implicit curriculum in social work education: A narrative literature review, in *Social Work Education*, vol. 44, n. 4, 2025, pp. 898-911.
- P. Rossi, F. Maci, The redesign of field placement for social work students during the pandemic. An Italian case study, in *Social Work Education*, vol. 42, n. 3, 2023, pp. 337-352.
- R. S. Rueda, R. C. Martínez, J. R. Ortega, F. G. Rodríguez, Análisis sobre el uso de Podcast en la Escuela Nacional de Trabajo Social considerando la ciencia de datos y el aprendizaje automático, in *Revista Gestión de las Personas y Tecnología*, vol. 13, n. 37, 2020, pp. 68-80.
- M. S. Salzer, The quandary: Disclosing a mental illness in applications to helping professional academic programs, in *Stigma and Health*, vol. 7, n. 1, 2022, p. 80.
- G. Sarchielli, Ci sono ancora spazi per il lavoro interprofessionale nei servizi socio-sanitari?, in *Giornale italiano di psicologia*, vol. 24, n. 2, 1997, pp. 259-270.
- A. Sicora, Reflective practice and learning from mistakes in social work student placement, in *Social Work Education*, vol. 38, n. 1, 2019, pp. 63-74.
- L. D. Simmons, L. C. Taylor, K. Anderson, S. L. Neely-Barnes, Comparative experiences of first-and continuing-generation social work students, in *Journal of Social Work Education*, vol. 54, n. 3, 2018, pp. 480-491.
- F. Spensberger, I. Kollar, E. Gambrill, C. Ghanem, S. Pankofer, How to teach evidence-based practice in social work: A systematic review, in *Research on Social Work Practice*, vol. 30, n. 1, 2020, pp. 19-39.
- M. Špiláčková, V. M. Racko, K. Pobucká, I. Tichá, V. M. Holasová, P. Rabasová, Mandated work duties of students: situational analysis of the actors involved, in *Kontakt*, vol. 26, n. 4, 2024, pp. 361-368.

- M. Stevens, J. Moriarty, J. Manthorpe, S. Hussein, E. Sharpe, J. Orme, G. Mcyntyre, K. Cavanagh, P. Green-Lister, B. R. Crisp, Helping others or a rewarding career? Investigating student motivations to train as social workers in England, in *Journal of Social Work*, vol. 12, n. 1, 2012, pp. 16-36.
- K. M. Stoltzfus, The motivation of Russian Federation social work students for pursuing a social work degree, in *International Social Work*, vol. 60, n. 4, 2017, pp. 847-860.
- J. Strompl, D. Kutsar, M. Selg, M. Linno, R. Sirotkina, D. Narusson, Training research-minded social workers: experience from Estonia, in *European Journal of Social Work*, vol. 20, n. 3, 2017, pp. 361-373.
- E. Szenes, N. Tilakaratna, Deconstructing critical reflection in social work and business: Negotiating emotions and opinions in reflective writing, in *Journal of English for Academic Purposes*, vol. 49, 2021, p. 100931.
- C. Tang Yan, R. Orlandimeje, R. Drucker, A. J. Lang, Unsettling reflexivity and critical race pedagogy in social work education: Narratives from social work students, in *Social Work Education*, vol. 41, n. 8, 2022, pp. 1669-1692.
- T. Tarsia, Studenti e operatori esperti: un'esperienza di cooperazione didattica, in *II Conferenza Italiana sulla Ricerca di Servizio Sociale. Book of abstract*, Società Italiana di Servizio Sociale 2019, p. 63.
- C. Taylor, Narrating significant experience: Reflective accounts and the production of (self) knowledge, in *The British Journal of Social Work*, vol. 36, n. 2, 2006, pp. 189-206.
- A. Tesi, D. Di Santo, A. Aiello, Academic motivation of students experiencing person-environment misfit in social work educational settings: the role of social dominance orientation, in *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, vol. 14, n. 2, 2024, pp. 272-283.
- I. Testoni, L. Ronconi, H. Orkibi, G. Biancalani, M. Raccichini, L. Franchini, S. Keisari, M. Bucuta, K. Cieplinski, M. Wieser, S. Varani, Death education for Palliative care: a european project for University students, in *BMC Palliative Care*, vol. 22, n. 1, 2023, p. 47.
- J. T. Thomas, Brief mindfulness training in the social work practice classroom, in *Social Work Education*, vol. 36, n. 1, 2017, pp. 102-118.
- M. Tognetti Bordogna, *Voglio fare l'assistente sociale. Formazione e occupazione dei laureati in Servizio sociale in tempi di crisi e discontinuità*, FrancoAngeli 2015.
- I. Weiss, Interest in working with the elderly: A cross-national study of graduating social work students, in *Journal of Social Work Education*, vol. 41, n. 3, 2005, pp. 379-391.
- I. Weiss, Factors associated with interest in working with the poor, in *Families in Society*, vol. 87, n. 3, 2006, pp. 385-394.
- I. Weiss, J. Gal, R. A. Cnaan, Social work education as professional socialization: A study of the impact of social work education upon students' professional preferences, in *Journal of Social Service Research*, vol. 31, n. 1, 2004, pp. 13-31.

- A. Westhues, C. Barsen, N. Freymond, P. Train, An outcome evaluation of a problem-based learning approach with MSW students, in *Journal of Social Work Education*, vol. 50, n. 3, 2014, pp. 472-489.
- S. Williamson, C. Hostetter, K. Byers, P. Huggins, I found myself at this practicum: Student reflections on field education, in *Advances in Social Work*, vol. 11, n. 2, 2010, pp. 235-247.
- D. B. Wohlsifer, L. P. Suttenger, J. Park, A reflection on special challenges and amending pedagogy in clinical social work practice courses during the COVID-19 pandemic, in *Clinical Social Work Journal*, vol. 50, n. 1, 2022, pp. 35-42.
- A. Zanutto, Il tirocinio come pratica situata. Le esperienze dei corsi di laurea in servizio sociale, in M. Tognetti Bordogna (a cura di), *Il tirocinio come pratica situata*, FrancoAngeli 2015, pp. 27-37.
- A. Zeira, M. Schiff, Testing group supervision in fieldwork training for social work students, in *Research on Social Work Practice*, vol. 20, n. 4, 2010, pp. 427-434.
- T. R. Žiberna, A. Žiberna, What Influences Mentors' Satisfaction with Social Work Practical Training in Slovenia, in *Annual of Social Work*, vol. 30, n. 2, 2023, pp. 151-174.

*Collana del Dipartimento di Sociologia e Diritto dell'Economia Università
di Bologna*

Open Access

Federica Bertocchi, [La violenza contro le donne](#). La rivoluzione culturale.

Alessandro Martelli, Alceste Santuari, Carlotta del Sordo, [L'inclusione socio-lavorativa come sistema integrato](#). Un'indagine del territorio forlivese.

Marco Tieghi, Carlotta del Sordo, [Il bilancio di esercizio degli ETS non commerciali](#). Aspetti economico-aziendali, normativa di riferimento e strumenti di analisi.

Claudia Golino, Alessandro Martelli (a cura di), [Un modello sociale europeo?](#). Itinerari dei diritti di welfare tra dimensione europea e nazionale.

Alessandro Pomelli, [Inside Debt Financing](#). Theory, Practice, and Regulatory Approaches.

Open Access Green

Francesca Pellegrini, [Understanding Litigation Funding](#). Comparative Perspectives on Regulation, Market Behaviour, and Economic Consequences.

Marco Lamandini, David Ramos Munoz (a cura di), [Effective Judicial Protection and Cross-Border Financial Disputes in Europe](#). A Complex Status Quo.

Mario Bertolissi, Marco Lamandini, Roberto Nania (a cura di), [La tutela giurisdizionale effettiva dei diritti](#). Sfide e prospettive in materia economico-finanziaria nell'ordinamento italiano.

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

Tra Aula e Servizi

Il tirocinio mette alla prova idee, aspettative ed emozioni, segnando profondamente il percorso universitario. Il volume si rivolge a studenti e studentesse, riconoscendo la complessità del loro ingresso nei servizi, ma anche ai supervisor, il cui prezioso lavoro di accompagnamento rimane spesso poco visibile. Nato dall'esperienza del Corso di laurea in Servizio sociale dell'Università di Bologna, il libro esplora il tirocinio attraverso le parole di chi lo vive. Le relazioni finali sono analizzate come narrazioni riflessive, nelle quali studenti e studentesse rileggono l'esperienza, rivedono le proprie rappresentazioni della professione e maturano una postura professionale. A queste si affiancano le voci di sette supervisor esperti. Le evidenze raccolte alimentano l'impegno del Corso di laurea nel rafforzare il rapporto con i servizi e il territorio e nel rinnovare gli strumenti di accompagnamento e valutazione. Il tirocinio emerge così come una responsabilità condivisa, attraverso la quale università, servizi, professionisti e studenti costruiscono insieme il futuro della comunità professionale.

Elisabetta Francolini, PhD, assistente sociale, è tutor didattica del Corso di laurea in Servizio sociale dell'Università di Bologna, per il quale cura l'organizzazione dei tirocini, l'orientamento in ingresso e opera in supporto alla didattica. Si occupa di formazione e supervisione professionale.

Manuela Maggio, PhD, sociologa e assistente sociale, è ricercatrice (RTT) presso il Dipartimento di Sociologia e Diritto dell'Economia dell'Università di Bologna, dove insegna Metodi e tecniche del servizio sociale I nell'ambito della Laurea triennale in Servizio sociale e Laboratorio sul disagio abitativo e analisi socio-spaziale nella Laurea magistrale in Sociologia e servizio sociale.

Francesca Mantovani, PhD, sociologa e assistente sociale, è professoressa associata presso il Dipartimento di Sociologia e Diritto dell'Economia dell'Università di Bologna, dove è coordinatrice del Corso di laurea in Servizio sociale e insegna diverse materie professionali e professionalizzanti.