



CORSO DI DOTTORATO IN
TEORIA E RICERCA EDUCATIVA E SOCIALE
Curriculum Sociologia e Servizio Sociale

XXXVIII CICLO

**Curriculum implicito e processi di apprendimento nella
formazione degli studenti di Servizio Sociale**
La socializzazione al disincanto come dinamica trasformativa nella
costruzione dell'identità professionale

Dottoranda Angela Rosignoli

Docenti Tutor Prof. Urban Nothdurfter

Prof. Luca Fazzi

Coordinatore Prof. Marco Accorinti

In ricordo di mio padre

Indice

Indice	5
Introduzione	8
Capitolo 1	
La costruzione dell'identità professionale nel servizio sociale tra sapere, potere e omissioni	15
1. La costruzione ufficiale dell'identità professionale	18
1.2 Paradossi e tensioni nella costruzione dell'identità professionale	20
1.3 Dispositivi di potere e funzioni latenti nella costruzione identitaria	23
1.3.1 La filantropia ottocentesca (seconda metà del XIX sec.): benevolenza e disciplina	26
<i>Prospettiva archeologia</i>	26
<i>Funzione latente</i>	27
<i>Effetti sulla socializzazione professionale</i>	27
1.3.2 Il "trauma flexneriano" (1915): nascita della legittimazione scientifica	28
<i>Prospettiva archeologica</i>	28
<i>Prospettiva genealogica</i>	29
<i>Funzione latente</i>	29
<i>Effetti sulla socializzazione professionale</i>	29
1.3.3 L'epoca dell'espansione del welfare (anni '60-'70): universalismo e diritti sociali	30
<i>Prospettiva archeologica</i>	30
<i>Prospettiva genealogica</i>	31
<i>Funzione latente</i>	31
1.3.4 La svolta critica e femminista (anni '70-'80): genere, potere e struttura	32
<i>Prospettiva archeologica</i>	33
<i>Prospettiva genealogica</i>	33
<i>Funzione latente</i>	34
<i>Effetti sulla socializzazione professionale</i>	34
1.3.5 L'era neoliberale (anni '90 - oggi): trasformazioni istituzionali e logiche manageriali	35
<i>Prospettiva archeologica</i>	35
<i>Prospettiva genealogica</i>	36
<i>Funzione latente</i>	36
<i>Effetti sulla socializzazione professionale</i>	36
1.3.6 Globalizzazione e localismi (anni 2000- oggi): definizioni universali, pratiche plurali	37
<i>Prospettiva archeologica</i>	37
<i>Prospettiva genealogica</i>	38
<i>Funzione latente</i>	38
<i>Effetti sulla socializzazione professionale</i>	39
2. La produzione accademica come dispositivo di legittimazione	40
2.1 Le tre principali correnti teoriche	40
2.1.2 L'approccio struttural-funzionalista	41
2.1.3 Il costruzionismo sociale	42
2.1.4 Il paradigma critico	44
2.2 Identità professionale nel social work: una panoramica della letteratura più recente	46

2.2.1 Ampiezza delle rassegne teoriche	47
2.2.2 Profondità dell'analisi empirica	49
2.2.3 La critica epistemologica	51
3. La soggettività come dimensione costitutiva della professionalità	52
3.1. Dimensione affettivo-emotiva e corporea	54
3.2 Dimensione socio-normativa	56
3.3 Dimensione narrativa-riflessiva	58
In sintesi	62

Capitolo 2

La socializzazione professionale nei percorsi universitari di servizio sociale	64
2.1 La socializzazione professionale e le dinamiche istituzionali contemporanee	66
2.2 Fasi della socializzazione professionale in università	69
<i>La socializzazione anticipatoria (pre-ingresso)</i>	71
<i>Imprinting e assimilazione (ingresso all'università)</i>	71
<i>Socializzazione trasformativa</i>	72
<i>Socializzazione organizzativa (tirocinio)</i>	73
<i>Acculturazione e re-imprinting (fine percorso)</i>	73
2.3. Oltre aula e tirocinio: lo spazio della socializzazione	74
2.4 Le dimensioni dello spazio relazionale della socializzazione	76
2.4 Gli attori nello spazio della socializzazione professionale	80
2.4.1 Lo studente come attore liminale nella socializzazione professionale	81
2.4.2 Il cerchio interno delle relazioni incarnate	83
<i>I gatekeeper come mediatori delle soglie professionali</i>	83
<i>La communitas dei pari come spazio orizzontale di sostegno e rielaborazione</i>	84
<i>Gli esperti per esperienza: ponte tra sapere vissuto e sapere professionale</i>	85
2.4.3 Il cerchio intermedio delle relazioni strutturali	85
2.4.4 Il cerchio esterno delle relazioni normative	86
2.5 La trama implicita della socializzazione professionale	87
2.5.1 Origini e sviluppo del concetto	89
<i>Le teorie del consenso: educazione come strumento di integrazione sociale</i>	90
<i>Le teorie della riproduzione: educazione come meccanismo di disuguaglianza</i>	90
<i>Interazionismo e complessità: educazione come esperienza e riflessività</i>	92
<i>Prospettive critiche e situate</i>	93
2.6 L'introduzione del concetto di <i>implicit curriculum</i> nel social work	94
2.6.1 Il curriculum implicito nella letteratura della <i>social work education</i>	97
2.6.2 Implicazioni epistemologiche e formative del <i>curriculum</i> implicito	99
In sintesi	100

Capitolo 3

Il progetto di ricerca	103
3.1 Approccio epistemologico	104
3.1.2 I concetti sensibilizzanti: una guida euristica per l'ingresso nel campo	106
3.2 Disegno della ricerca	107
3.2.1 Fasi di realizzazione della ricerca	107
3.2.2 Sviluppo del disegno di ricerca	109
3.2.3 Il contesto della ricerca	112
3.2.4 I partecipanti	114
3.2.5 Il campionamento teorico	116
3.2.6 Il disegno longitudinale e partecipativo	117
3.2.7 Etica della ricerca, consenso informato e principi di trasparenza	120
3.3 Gli strumenti della ricerca	121
3.3.1 L'intervista narrativa in profondità	124

3.3.2 Le interviste narrative con la tecnica delle “istruzioni al sosia”	126
<i>L’adattamento alla ricerca</i>	128
3.3.3 Memo analitici e <i>cluster</i>	131
3.3.4 Le “Parole per dire la professione”	132
3.3.5 Il diario riflessivo della ricerca	134
3.4 Analisi dei dati: codifica e concettualizzazione	136
3.4.1 Codifica iniziale	137
3.4.2 Codifica focalizzata	138
3.4.3 Codifica teorica	139
3.5 Validazione del processo interpretativo	142
3.6 Riflessioni e limiti della ricerca	143
In sintesi	145
Capitolo 4	
La socializzazione al disincanto	146
4.1 La codifica aperta: iniziare a muoversi fra codici e categorie provvisorie	148
4.1.1 La prima intervista	149
Prime impressioni “dal” campo	149
<i>Retrosцена analitico. Non giungere troppo in fretta alle conclusioni</i>	152
4.1.2 La seconda intervista	154
Esplorare la cultura professionale	154
<i>Retrosцена analitico: la memoria implicita</i>	158
4.1.3 La terza intervista	160
Aspettative e rappresentazioni del tirocinio	160
<i>Retrosцена analitico. La “relazione di ricerca”</i>	165
4.2 La codifica focalizzata: mettere in relazione i temi ricorrenti	166
4.2.1 La quarta intervista	166
Prime “istruzioni al sosia”	166
<i>Retrosцена analitico. “Mai ‘na gioia”</i>	174
4.2.2 La quinta intervista	175
Seconde “istruzioni al sosia”	175
<i>Retrosцена analitico. La configurazione professionale del disincanto</i>	180
4.3 La codifica selettiva: la costruzione delle categorie centrali	180
4.3.1 La sesta intervista	182
L’intervista della maturità	182
<i>Retrosцена analitico. Guardare indietro, insieme</i>	186
4.4 Le categorie centrali e la socializzazione al disincanto	186
4.4.1 L’incontro con il reale	191
4.4.2 La turbolenza di ideali	196
4.4.3 Il bivio tra resilienza riflessiva e disimpegno	200
4.5 Le forme del disincanto: quattro modalità di configurazioni identitarie	203
<i>Disincanto pratico-adattivo</i>	205
<i>Disincanto cognitivo-normativo</i>	206
<i>Disincanto conformativo</i>	207
<i>Disincanto trasformativo</i>	208
In sintesi	211
Conclusioni	
Attraversare il disincanto	212
Bibliografia	216

Introduzione

Questa ricerca nasce da un'urgenza conoscitiva. Quella di comprendere cosa apprendono oggi gli studenti di Servizio Sociale, oltre ai contenuti formalizzati dai corsi di laurea e fare spazio a una dimensione dell'esperienza formativa che resta spesso sullo sfondo del dibattito sulla *social work education* e che riguarda le dimensioni implicite dell'apprendimento ufficiale per diventare assistenti sociali e il modo in cui contribuiscono alla costruzione dell'identità professionale.

Durante la mia esperienza come tutor dei tirocini nel corso di laurea in servizio sociale dell'Università di Trento, ho avuto la possibilità di cogliere con una certa frequenza la presenza di questa forma di apprendimento nascosto nei messaggi impliciti, nelle aspettative di ruolo e nelle pratiche non formalizzate che influenzano la percezione della professione tra gli studenti e la loro proiezione futura all'interno di essa. Tuttavia, sebbene numerosi studi pedagogici e sociologici abbiano da tempo messo in evidenza come proprio una parte significativa dei processi di socializzazione si sviluppino tramite le dimensioni tacite del curriculum implicito (Lempp & Seale, 2004; Wildhagen, 2022), che possono sostenere od ostacolare l'esperienza formativa se in contrasto con i valori dichiarati esplicitamente nei programmi ufficiali, la ricerca sul ruolo attivo del curriculum implicito nella socializzazione professionale degli studenti di Servizio Sociale appare ancora limitata.

Finora, infatti, gli studi sul curriculum implicito nel Servizio Sociale a livello internazionale sono stati fortemente influenzati dai sistemi di accreditamento, soprattutto da quelli relativi alle *Educational Policy and Accreditation Standards* adottate negli Stati Uniti dal 2008. In questi studi, il curriculum implicito è stato generalmente considerato come un indicatore della qualità dell'ambiente educativo, invece che come un oggetto di indagine sociologica sui processi di socializzazione

(Minnick et al., 2022; S. E. Moore et al., 2022). Solo alcune ricerche ne hanno messo in evidenza la pervasività e il ruolo rilevante nella costruzione dell'identità professionale (Peterson et al., 2014; Quinn & Barth, 2014; Scourfield, 2018). In Italia, invece, la discussione sulle dimensioni implicite della formazione appare ancora più marginale.

Questa lacuna risulta particolarmente significativa se si considera che, nei percorsi di formazione al Servizio Sociale, una parte consistente dell'apprendimento professionale prende forma proprio nelle pratiche relazionali che raramente vengono tematizzate nei programmi ufficiali e che si sviluppano all'interno di uno scenario in cui la professione è attraversata, secondo una parte della letteratura, da una crescente pressione di logiche manageriali orientate all'efficienza, alla valutazione delle prestazioni e al rispetto di standard procedurali, con una conseguente riduzione degli spazi dedicati alla dimensione etico-relazionale che tradizionalmente caratterizza il servizio sociale (Cellini & Dellavalle, 2022; Nothdurfter, 2012; Pascoe et al., 2023; Pavani et al., 2025; Spolander et al., 2016). In questo contesto, i messaggi che circolano nei servizi e nelle sedi di tirocinio non riguardano soltanto le competenze tecniche richieste, ma trasmettono implicitamente anche ciò che è considerato possibile, legittimo o sostenibile nell'esercizio quotidiano della professione.

Parallelamente, anche l'università è interessata da processi di massificazione e standardizzazione che hanno progressivamente ridotto i tempi e i dispositivi dedicati alla riflessione sull'esperienza formativa (Campanini et al., 2012; Fazzi & Rosignoli, 2020; Sicora & Lawrence, 2017). Questi cambiamenti hanno contribuito ad ampliare e diversificare profondamente il profilo degli studenti che si avvicinano alla professione. L'aumento costante delle immatricolazioni e l'abolizione del numero chiuso e dell'obbligo di frequenza hanno reso le aule luoghi attraversati da biografie, risorse, aspettative e vincoli molto differenti. A questa crescente eterogeneità non è, tuttavia, corrisposta una risposta formativa altrettanto diversificata, poiché l'organizzazione didattica ha continuato a funzionare come se tutti gli studenti avessero preparazione e motivazioni simili, privilegiando logiche tecnicistiche e misurabili a scapito della riflessività e dell'elaborazione dell'esperienza. In questo quadro, l'esperienza formativa risulta sempre più intrecciata con le condizioni biografiche degli studenti e il diventare professionisti assume una configurazione meno lineare e più situata, in cui l'ingresso nella professione non è un esito automatico

del percorso di studi, ma un processo che richiede continui aggiustamenti tra aspettative, possibilità concrete e scelte di vita (Sarchielli, 2009). Per molti studenti, infatti, la professione di assistente sociale rappresenta uno dei tasselli di un progetto di vita più ampio, all'interno del quale valori personali, relazioni significative e altri ambiti di impegno concorrono a orientare le decisioni e a dare senso all'investimento nella formazione (Hitchcock et al., 2024; Tham et al., 2023).

A ciò si aggiunge che l'identità professionale si sviluppa all'interno di una pluralità di contesti e comunità di pratica, ciascuno caratterizzato da specifici linguaggi, norme e criteri di legittimazione. Il sentirsi competenti e il sentirsi parte della professione possono così cambiare significativamente in base all'ambiente in cui la persona si trova. Uno studente, per esempio, può sentirsi competente e riconosciuto in aula e sentirsi invece inadeguato o marginale nel servizio, oppure il contrario. Questo mette in discussione una visione rigida e uniforme della formazione che separa nettamente l'aula (teoria) dal tirocinio (pratica), come se fossero due mondi distinti e consequenziali e porta in evidenza come il diventare professionisti implica processi sociali e relazionali, come l'osservazione di modelli, l'imitazione, il feedback e il riconoscimento da parte degli altri (Bandura, 1977; Eraut, 2000).

In questo quadro, l'assenza di una riflessione sistematica sul curriculum implicito inteso come processo di socializzazione professionale rende solo parzialmente comprensibile il modo in cui studenti e studentesse apprendono a interpretare il senso della professione, a collocarsi nei contesti organizzativi e a riorganizzare le proprie aspettative nel corso della loro formazione.

A partire da queste premesse è stata formulata la domanda di ricerca che ha orientato il lavoro che segue. L'intento è stato quello di comprendere in che modo il curriculum implicito e gli apprendimenti taciti che attraversano l'esperienza di aula e di tirocinio incidano sulla costruzione dell'identità professionale degli studenti di Servizio Sociale. L'ipotesi di lavoro che ne è scaturita è che gli apprendimenti più significativi per la formazione dell'identità professionale non si producano soltanto nei dispositivi formali dell'insegnamento, ma si costruiscano nelle intersezioni tra ciò che viene insegnato in modo esplicito dall'università e ciò che viene trasmesso in modo implicito nelle relazioni con docenti, supervisori e tutor di tirocinio, così come nelle interazioni con il gruppo dei pari, sia in aula sia nei contesti di tirocinio. In queste intersezioni il curriculum implicito contribuirebbe a delineare le condizioni entro cui gli studenti

attribuiscono significato alla professione, riorganizzano le proprie aspettative e apprendono come collocarsi, sul piano simbolico e operativo, nel campo del servizio sociale.

La ricerca è stata impostata come uno studio di coorte che ha coinvolto 24 studentesse del corso di laurea in Servizio Sociale dell'Università di Trento, auto selezionate e seguite per l'intera durata del percorso universitario, dal 2023 al 2025. La scelta di un disegno longitudinale e partecipato ha reso possibile osservare in modo continuativo l'evoluzione delle esperienze formative e dei processi di costruzione dell'identità professionale delle studentesse nel tempo, andando oltre quegli approcci che finora hanno analizzato la socializzazione professionale limitandosi a singoli momenti del percorso formativo (Carpenter, 2011; Lam et al., 2006; Tham & Lynch, 2014). La natura implicita del fenomeno oggetto di indagine ha richiesto, inoltre, che il disegno qualitativo fosse flessibile e sensibile al contesto. In assenza di un corpo di studi consolidato sul curriculum implicito inteso come dispositivo di socializzazione professionale nel servizio sociale, ho quindi adottato un approccio capace di lasciarsi orientare progressivamente dai dati empirici rendendo intercettabili elementi che le studentesse non nominavano in modo esplicito, ma che attraversavano le loro pratiche, i loro racconti e le loro interpretazioni dell'esperienza formativa. In questa prospettiva, la ricerca ha assunto un impianto ispirato alla *Grounded Theory* costruttivista, (Charmaz, 2006) che consente di costruire le categorie analitiche a partire dall'analisi sistematica delle esperienze delle partecipanti, piuttosto che dall'applicazione di schemi interpretativi predefiniti. L'adozione di un approccio *grounded* costruttivista ha legittimato anche il mio ruolo di ricercatrice all'interno del processo di conoscenza. In questo senso, la mia collocazione, al tempo stesso interna ed esterna alla comunità professionale studiata, è stata riconosciuta come parte integrante del processo di costruzione del sapere e come una delle condizioni che hanno orientato l'interpretazione dei dati.

Il percorso di analisi ha mostrato che il curriculum implicito non agisce solo attraverso pratiche o messaggi che attraversano l'esperienza formativa, ma crea anche le condizioni entro cui gli studenti sviluppano la propria identità professionale. Dentro questo quadro è stato possibile individuare una dinamica che la letteratura tende spesso a descrivere come un sentimento transitorio di disincanto o delusione (Barretti, 2004a; H. A. Cohen, 1981; Heraud, 1981; Lam et al., 2006), riferito al momento in cui le

rappresentazioni iniziali della professione degli studenti entrano in tensione con ciò che sperimentano concretamente nei contesti formativi e sul campo. I dati di questa ricerca mostrano, invece, che quel disincanto non riguarda semplicemente uno stato d'animo, ma un meccanismo di socializzazione con una sua logica interna, caratterizzato da passaggi ricorrenti e da specifiche ricadute sulla costruzione dell'identità professionale. Gli esiti di questo processo risultano strettamente dipendenti dalle condizioni entro cui la riorganizzazione dell'esperienza dello scarto fra ideali e realtà prende forma. Quando la socializzazione al disincanto si sviluppa in un ambiente relazionale e formativo capace di sostenere l'esposizione alla complessità, può diventare un'occasione generativa, perché consente di trasformare l'ideale iniziale della professione in una versione più matura e consapevole. In contesti meno favorevoli, o in presenza di messaggi impliciti disfunzionali, lo stesso meccanismo può invece stabilizzarsi in forme di cinismo, adattamento difensivo o distacco dalla professione. Anche se queste configurazioni identitarie possono modificarsi nel tempo, il riconoscimento della socializzazione al disincanto come componente strutturale del processo del diventare assistente sociale presenta una rilevanza teorica circoscritta, ma significativa nella misura in cui consente di superare letture che interpretano il disincanto come un esito individuale, contingente o transitorio e di ricollocarlo all'interno dei più ampi processi di socializzazione professionale. In questa prospettiva, il curriculum implicito non è considerato come un elemento residuale o marginale della formazione, ma come una dimensione analitica centrale dell'apprendimento che, insieme alla teoria e alla pratica, contribuisce a comprendere le modalità attraverso cui le identità professionali si costruiscono, si trasformano e, in alcuni casi, si stabilizzano nel campo della formazione al servizio sociale.

Lo studio delle dimensioni implicite della formazione si è sviluppato su diversi livelli di analisi che corrispondono ai quattro capitoli di questa tesi: storico, teorico, metodologico ed empirico.

Il primo capitolo ricostruisce criticamente la storia della professionalizzazione del Servizio Sociale in Italia, mettendo in luce le tensioni e le fratture che hanno accompagnato la costruzione dell'identità della professione. In questa prospettiva genealogica, il Servizio Sociale appare come un campo attraversato da ingiustizia epistemica (Fricker, 2007), in cui alcune forme di sapere sono state sistematicamente svalutate a favore di modelli più conformi agli standard scientifici e istituzionali.

Applicare questa chiave di lettura al Servizio Sociale significa non tanto abbandonare, quanto affiancare alla narrazione neutra e progressiva della professionalizzazione, che ha dominato a lungo e costituisce parte della memoria collettiva della professione, una prospettiva che ne metta in evidenza le tensioni e le ambivalenze. In questa luce, si può riconoscere come, nel tentativo di legittimarsi sul piano scientifico e istituzionale, la disciplina abbia talvolta marginalizzato o silenziato le dimensioni soggettive e tacite che ne rappresentano invece una componente vitale. Questo processo ha prodotto nel tempo fratture e tensioni che, trasmesse di generazione in generazione, hanno alimentato quella condizione di costante “crisi di identità” in cui il Servizio Sociale oscilla tuttora: tra l’essere definito come un insieme predefinito di competenze e valori da interiorizzare e l’essere invece una configurazione dinamica, continuamente ridefinita nei contesti relazionali, affettivi e istituzionali in cui i professionisti operano. Per alcuni studiosi questa crisi è una componente dinamica e vitale, perché spinge la professione a interrogarsi e a ridefinirsi; per altri, più critici, essa segnala una difficoltà persistente a riconoscere piena cittadinanza alle dimensioni tacite e soggettive e a superare assetti epistemici consolidati.

Il secondo capitolo sposta lo sguardo sul contesto universitario come luogo primario di socializzazione all’identità professionale. L’università viene analizzata non come spazio neutro di trasmissione del sapere, ma come dispositivo complesso in cui si intrecciano pratiche educative, relazioni di potere, aspettative implicite e forme di regolazione simbolica. In questo capitolo viene approfondito il concetto di curriculum implicito come lente di lettura dei processi formativi, ripercorrendone le origini teoriche e gli sviluppi nella letteratura pedagogica e sociologica, per poi declinarlo nel campo della *social work education*. Particolare attenzione è dedicata alle modalità attraverso cui il curriculum implicito si manifesta nelle pratiche d’aula, nelle relazioni con docenti e tutor, nei dispositivi valutativi e, soprattutto, nei contesti di tirocinio. Il capitolo mette in evidenza come tali dimensioni contribuiscano a orientare in modo significativo ciò che gli studenti apprendono su cosa significhi essere un “buon” assistente sociale, su quali aspetti della professione siano riconosciuti come legittimi e su quali restino invece ai margini del percorso formativo.

Il terzo capitolo presenta il disegno della ricerca e illustra le ragioni che hanno portato a privilegiare un’osservazione nel tempo dei processi di apprendimento e di costruzione identitaria, descrivendo il contesto della ricerca, le caratteristiche delle

partecipanti e le fasi di realizzazione dello studio. Vengono presentati gli strumenti di raccolta dati, con particolare attenzione alle interviste narrative e alla tecnica delle “istruzioni al sosia”, utilizzata per accedere alle dimensioni tacite dell’esperienza formativa sul campo. Il capitolo chiarisce, infine, il mio ruolo come ricercatrice nel processo di costruzione della conoscenza, esplicitando le pratiche riflessive adottate e le scelte etiche che hanno accompagnato il lavoro sul campo.

Il quarto capitolo è dedicato all’analisi dei materiali empirici e alla costruzione teorica dei risultati. Attraverso un percorso analitico che segue le fasi della codifica aperta, focalizzata e teorica, il capitolo ricostruisce il processo attraverso cui è stato elaborato il concetto di socializzazione al disincanto. Viene mostrato come, lungo il percorso formativo, l’incontro con la realtà accademica e professionale produca una riorganizzazione delle rappresentazioni iniziali della professione, mettendo in crisi ideali, aspettative e immagini di ruolo. Il disincanto viene interpretato non come un vissuto individuale episodico, ma come un processo di socializzazione strutturato che attraversa l’esperienza di molti studenti e che ha ricadute significative sulla costruzione dell’identità professionale. Il capitolo analizza le diverse configurazioni che questo processo può assumere, mettendo in evidenza come le condizioni relazionali, organizzative e pedagogiche incidano sulle possibilità di rielaborazione critica, adattamento difensivo o distacco dalla professione.

Nota metodologica

Ho scelto di scrivere in prima persona in coerenza con l’approccio *grounded* costruttivista adottato. Inoltre, nel testo utilizzo in modo differenziato il genere grammaticale. Nei capitoli dedicati all’analisi empirica mantengo il genere femminile, in coerenza con le voci e le narrazioni che compongono il materiale di ricerca. Nei passaggi di teorizzazione e di discussione concettuale utilizzo, invece, il genere maschile come forma di generalizzazione. Questa scelta si colloca all’interno di una convenzione accademica ancora diffusa e non neutra. La differenza tra le due forme viene mantenuta e resa esplicita in quanto richiama il passaggio tra piani diversi di costruzione e riconoscimento del sapere, oggetto di approfondimento nel primo capitolo.

Capitolo 1

La costruzione dell'identità professionale nel servizio sociale tra sapere, potere e omissioni

La narrazione tradizionale della costruzione dell'identità professionale nel servizio sociale è storicamente intrecciata a una lunga e mai del tutto conclusa ricerca di riconoscimento e legittimazione. Fin da quando più di un secolo fa Abraham Flexner, (1915) si chiese se “*is social work a profession?*”, rispondendosi che no, non poteva essere ancora considerata una professione pienamente sviluppata perché mancavano una base scientifica autonoma, un metodo specifico e un quadro teorico definito, il Servizio Sociale ha intrapreso un lungo percorso di riconoscimento e legittimazione della professione che accenna a non finire. Da allora, il tema della professionalizzazione del Servizio Sociale ha continuato a occupare una posizione centrale nel dibattito, alimentato da un lato dai tentativi a livello disciplinare di ricomporre una frammentazione epistemica riconosciuta come costitutiva della disciplina stessa. In questa direzione, la riflessione si è orientata sia alla valorizzazione della pluralità degli approcci teorici, sia alla possibilità di costruire una narrazione capace di tenere insieme il lavoro sul benessere individuale e l'impegno per la giustizia sociale. In questo quadro si collocano anche le analisi critiche sul ruolo politico della professione, sulla valutazione dell'efficacia degli interventi, sull'impatto della digitalizzazione e sui cambiamenti nei processi formativi (Gelman & González, 2016). Dall'altro lato, nel passaggio dal piano del dibattito teorico a quello delle rappresentazioni professionali condivise, il processo di professionalizzazione tende a essere narrato come una sequenza storica relativamente ordinata che a partire da Mary Richmond, Jane Adams e le prime forme di assistenza organizzata nelle *Charity Organization Society* (COS) conduce progressivamente all'istituzionalizzazione accademica, al riconoscimento giuridico, alla regolazione ordinistica e alla costruzione

di organismi di rappresentanza nazionale e internazionale (IASSW, IFSW)¹. Questa narrazione, pur svolgendo una funzione importante perché contribuisce a garantire stabilità, senso di appartenenza e legittimità alla professione, e offre una cornice condivisa entro cui riconoscersi, allo stesso tempo produce un effetto meno visibile, poiché le difficoltà, le contraddizioni e le crisi che attraversano il lavoro sociale tendono a non essere lette come il risultato di scelte storiche, politiche e istituzionali, ma vengono progressivamente interiorizzate come dimensioni inevitabili dell'essere assistenti sociali, più che come problemi collettivi da interrogare criticamente. Un esempio particolarmente significativo di questa dinamica è rappresentato dal paradosso tra la funzione di aiuto e quella di controllo. Il Servizio Sociale è storicamente attraversato da questa tensione che nel contesto delle riforme neoliberali si è ulteriormente accentuata, attraverso una ridefinizione del mandato professionale in termini di attivazione, valutazione del merito e condizionalità nell'accesso alle risorse. Inserita all'interno di una narrazione che presenta l'identità professionale come stabile e coerente, questa trasformazione tende a essere vissuta come una caratteristica inevitabile del lavoro, piuttosto che come l'esito di specifiche configurazioni istituzionali e organizzative. È proprio questo processo che incide in profondità sulla costruzione dell'identità professionale e sui modi in cui i futuri assistenti sociali apprendono a stare nel ruolo (Ghares et al., 2021)

Per una ricerca che si propone di indagare la relazione tra dimensioni implicite dell'apprendimento e processi di socializzazione alla professione, la questione di ciò che viene normalizzato nei percorsi formativi assume un rilievo centrale, poiché consente di interrogare i regimi di conoscenza entro cui gli studenti oggi apprendono cosa significa essere assistenti sociali e di individuare ciò che viene marginalizzato o reso meno dicibile all'interno dei percorsi formativi. È in questa direzione che si collocano anche gli studi della sociologia delle professioni che da tempo hanno mostrato come le variabili in gioco nei processi di professionalizzazione non riguardino esclusivamente il livello istituzionale o normativo, ma coinvolgano in profondità anche le dimensioni cognitivo-relazionali dei soggetti e i modi attraverso cui si apprende il “mestiere”, si interiorizzano i valori professionali e si negozia il

¹ *International Association of Schools of Social Work (IASSW); International Federation of Social Workers (IFSW).*

proprio ruolo nei contesti concreti di lavoro (Abbott, 1988; Freidson, 2001; Tousijn & Dellavalle, 2017).

Interrogarsi su ciò che viene normalizzato nei percorsi formativi implica, dunque, interrogarsi sull'identità professionale non solo come insieme di contenuti esplicitamente trasmessi, ma come costruzione che prende forma anche attraverso ciò che viene reso visibile e dicibile e, al contrario, attraverso ciò che resta implicito, silenziato o marginale. L'identità professionale si configura così come un terreno attraversato da confini simbolici e discorsivi che orientano l'apprendimento del ruolo e delimitano ciò che può essere riconosciuto come parte legittima dell'esperienza professionale. Da questa prospettiva diventa rilevante chiedersi quali forze storiche e discorsive abbiano contribuito a produrre e stabilizzare tali confini.

È a partire da questa domanda che si articola la struttura del capitolo. Il primo paragrafo si concentra sul ruolo della storia, intesa non come sequenza lineare di eventi, ma come stratificazione di discorsi, dispositivi istituzionali e pratiche professionali che hanno contribuito nel tempo a definire ciò che è stato reso dicibile e legittimo nel Servizio Sociale (Foucault, 1971). Il secondo paragrafo, invece, esamina il peso esercitato dalla storica pluralità di paradigmi epistemologici nella definizione dell'identità professionale (Fargion, 2009) e, infine, il terzo paragrafo tematizza il ruolo della soggettività, intesa non solo come esperienza individuale, ma come luogo di interiorizzazione, negoziazione e talvolta resistenza rispetto ai discorsi professionalizzanti dominanti (Hitchcock et al., 2024)

Per concludere, è opportuno aggiungere una considerazione metodologica. La ricostruzione proposta in questo capitolo adotta un approccio euristico, orientato a far emergere alcune linee interpretative utili per interrogare criticamente le dinamiche che hanno attraversato la professionalizzazione del Servizio Sociale nei paesi dell'Europa occidentale e sul Nord America, contesti in cui si sono storicamente affermati i modelli teorici, formativi e istituzionali più riconosciuti e diffusi nella letteratura internazionale. Tuttavia, sono ben consapevole che in altri contesti storici o geografici si sarebbero potute tracciare genealogie differenti e attribuire significati altri alla professione (Henrickson, 2024). Ma il mio interesse non è costruire una narrazione esaustiva della professionalizzazione del Servizio Sociale, ma tematizzare esplicitamente le dimensioni implicite che la hanno attraversata e nei capitoli che

seguono analizzarle criticamente, soprattutto in relazione a come agiscono nel contesto della formazione, dove contribuiscono alla costruzione dell'identità professionale.

1. La costruzione ufficiale dell'identità professionale

Fin dalle sue origini, l'identità professionale del Servizio Sociale è stata ricostruita attraverso una narrazione, che ne ha costruito una rappresentazione centrata sulla progressiva istituzionalizzazione, sulla specializzazione tecnico-scientifica e sul riconoscimento pubblico. Questa narrazione ha avuto inizio nella seconda metà del XIX secolo, quando le prime forme organizzate di intervento sociale sono emerse in risposta alla cosiddetta "questione sociale", l'insieme di problemi legati ai cambiamenti provocati da industrializzazione e urbanizzazione. Appartengono a questo periodo la nascita di organizzazioni come le *Charity Organization Societies* in Inghilterra, negli Stati Uniti le *Settlement Houses* e le prime forme di assistenza municipale o religiosa che danno vita a una pratica di aiuto strutturata, sebbene ancora priva di un riconoscimento professionale formale. In Italia, le radici del Servizio Sociale si collocano inizialmente all'interno delle reti assistenziali cattoliche e delle Opere Pie, con un'impronta prevalentemente caritativa e filantropica, per poi evolvere nel periodo tra le due guerre attraverso esperienze educative e sociali coordinate da enti pubblici (Dellavalle, 2008).

Nel primo Novecento, il Servizio Sociale si avvia a diventare una professione con la creazione delle prime *Schools of Social Work* negli Stati Uniti e l'avvio del percorso di accademizzazione della formazione. L'intervento di Abraham Flexner alla *National Conference of Charities and Correction* nel 1915, che negava al *social work* lo status di vera professione, rappresenta lo spartiacque con il periodo precedente. La sua critica, per sua stessa ammissione superficiale "... before beginning to consider whether social work is or is not a profession, I must confess a very genuine doubt as to my competency to undertake the discussion. My acquaintance with social work, with the literature of social work, and with social workers is distinctly limited, far too much (p. 576), condiziona a lungo il Servizio Sociale nella ricerca di uno status professionale secondo i criteri dominanti di scientificità, metodo e specializzazione (R. M. ael Daley & Pittman-Munke, 2021). Da quel momento, si moltiplicheranno gli sforzi per dotarsi di un sapere codificato e trasmissibile. Risale al 1917 la pubblicazione del testo *Social Diagnosis* di Mary Richmond che viene annoverato

come la prima sistematizzazione nel lavoro sociale moderno dell'approccio di indagine sul caso individuale (Bortoli, 2001).

Nel secondo dopoguerra, la professione conosce una fase di consolidamento globale. L'affermazione dello Stato sociale in Europa e in Nord America, ispirato ai principi *keynesiani* di giustizia redistributiva e cittadinanza sociale, porta il servizio sociale a essere integrato nelle politiche pubbliche. Il *Beveridge Report* del 1942, documento fondativo per il welfare britannico, dichiarava che povertà, malattia, ignoranza, squallore e disoccupazione, dovessero essere contrastati tramite l'azione pubblica coordinata, riconoscendo l'intervento sociale come funzione essenziale della democrazia moderna (Fargion, 2009; Siddall, 2000). Su questa scia, in molti Paesi europei, iniziano a prendere forma le definizioni dei profili professionali, si istituiscono enti di rappresentanza e si stabiliscono percorsi formativi regolamentati. In Italia, la figura dell'assistente sociale verrà riconosciuta più tardi, negli anni Novanta, ma già a partire dagli anni Settanta la funzione del servizio sociale è pienamente riconosciuta all'interno dei sistemi di welfare, con l'attribuzione di ruoli e interventi specifici in diversi ambiti. La creazione degli ordini professionali e quindi dei codici deontologici, sancirà definitivamente la legittimazione pubblica della professione avviata in questo periodo: negli Stati Uniti nasce la National Association of Social Workers (NASW), anno 1955 e in Italia, con l'istituzione dell'Ordine nazionale e dell'Albo nel 1993, viene approvato il primo codice deontologico nel 1994. Negli anni Ottanta e Novanta, l'irruzione del paradigma neoliberale ristruttura profondamente il quadro operativo del servizio sociale (qui inteso come ambito di pratica), introducendo logiche di mercato, criteri di efficienza e responsabilizzazione individuale che hanno trasformato sia la natura sia il contesto dell'intervento professionale (Ferguson & Lavalette, 2006; Lorenz, 2005). Nello stesso periodo, il Servizio Sociale consolida la propria legittimazione scientifica e accademica: in Italia, la riforma universitaria del 1999 (DM 509) ne sancirà l'ingresso nel sistema universitario con corsi di laurea triennale e magistrale.

Nel XXI secolo il Servizio Sociale prosegue il suo progetto di legittimazione a livello globale con l'elaborazione di definizioni professionali condivise e documenti internazionali che ne delineano la missione e i valori. La Global Definition of Social Work, redatta congiuntamente dall'International Federation of Social Workers (IFSW) e dall'International Association of Schools of Social Work (IASSW) nel 2004, poi

aggiornata nel 2014, rappresenterà il tentativo di fornire una base comune per i professionisti del servizio sociale in tutti il mondo, guidando le loro pratiche e promuovendo valori condivisi dei diritti umani e della giustizia sociale. Parallelamente, anche i percorsi formativi si avviano progressivamente all'internazionalizzazione attraverso la creazione di reti tra atenei, il potenziamento dei programmi di mobilità e la ricerca di un bilanciamento tra armonizzazione europea e valorizzazione delle specificità nazionali. In Italia, l'adeguamento agli standard delineati dal Processo di Bologna (1999), finalizzato all'uniformità dei sistemi universitari europei e al reciproco riconoscimento dei titoli di studio per favorire la mobilità studentesca, insieme alla sempre maggiore cooperazione tra università, servizi e ordini professionali, concorrerà in modo rilevante al rafforzamento sia del profilo scientifico sia di quello pratico della professione nel contesto nazionale.

Questa storia rappresenta, di fatto, il racconto più accreditato, tanto nella letteratura scientifica quanto nella memoria professionale.

1.2 Paradossi e tensioni nella costruzione dell'identità professionale

Se la storia del Servizio Sociale può essere quindi letta, a tutti gli effetti, come un progetto di legittimazione attraverso cui un'attività originata dal volontariato e dalla filantropia è stata progressivamente integrata e riconosciuta come professione all'interno dei sistemi di welfare (Wilensky, 1964) vale la pena considerare che una parte rilevante della letteratura critica suggerisce anche che il Servizio Sociale sia diventato paradossalmente ostaggio del proprio stesso progetto di professionalizzazione, sacrificando progressivamente sull'altare del riconoscimento istituzionale la sua dimensione politica e collettiva e la spinta verso la giustizia sociale (Hugman, 2009; Maylea, 2021; Olson, 2007; Payne, 2005).

Il concetto di professionalizzazione è un concetto analitico che si è sviluppato nel corso del Novecento all'interno del dibattito della sociologia delle professioni ed è stato associato al processo di costruzione istituzionale e simbolica dello status professionale. L'approccio funzionalista, a partire da Parsons (1939), ha interpretato la professionalizzazione come un processo di crescente razionalizzazione del lavoro, fondato sulla specializzazione del sapere, sull'adesione a codici etici e sull'assunzione di responsabilità pubbliche. In questa prospettiva, il *professionalismo* rappresenta il modello che orienta la professionalizzazione, stabilendo i criteri di legittimità e

riconoscimento istituzionale. Autori come M.S. Larson (2017) ed Everett Hughes (1984), hanno, tuttavia, messo in discussione questa visione lineare e apparentemente neutrale del processo di professionalizzazione, mostrando come si tratti in realtà di una costruzione storica e politica orientata alla produzione di status e alla riproduzione di gerarchie. Da questa prospettiva, il caso del Servizio Sociale diventa emblematico nel rendere visibile come il processo di professionalizzazione abbia funzionato anche come dispositivo selettivo e normalizzante, finendo per intrappolare la professione in un modello che essa stessa ha contribuito a costruire. L'evoluzione del processo di professionalizzazione del Servizio Sociale è, infatti, profondamente intrecciato a una tensione costitutiva che ne accompagna la nascita e lo sviluppo, quella tra due approcci fondativi, spesso narrati come contrapposti, incarnati da Mary Richmond e Jane Addams (Bortoli, 2006). Pur condividendo una comune tensione etica verso il miglioramento delle condizioni di vita dei soggetti più vulnerabili, i loro modelli d'intervento sono stati progressivamente rappresentati come alternativi: da un lato, l'approccio individualizzante e tecnico di Richmond; dall'altro, quello comunitario, politico e trasformativo di Addams (Dominelli, 1996; Webb, 2017). Questa dicotomia, che molte ricostruzioni storiografiche più recenti tendono a ridimensionare (Franklin, 1986; Thompson et al., 2019), è stata invece rafforzata dalla logica della professionalizzazione che ha privilegiato l'allineamento del Servizio Sociale a criteri di neutralità, efficienza e standardizzazione propri delle professioni liberali, relegando in secondo piano la vocazione critica, relazionale e collettiva originariamente presente nella tradizione di Addams (Hugman, 2009).

La scelta, tutt'altro che neutra, di privilegiare l'approccio di Richmond nel (o dal) processo di professionalizzazione del Servizio Sociale ha prodotto effetti duraturi e profondi sulla costruzione dell'identità professionale del servizio sociale su diversi livelli. Innanzitutto, sul piano epistemologico, la mancata elaborazione di questa dicotomia, ha prodotto una gerarchizzazione interna dei saperi, favorendo quelli misurabili e metodologicamente coerenti con le esigenze istituzionali e marginalizzando di conseguenza la dimensione relazionale, politica e riflessiva dell'agire professionale. Questo squilibrio si è riflesso anche nella formazione universitaria che si è progressivamente concentrata sulla promozione di un'immagine dell'assistente sociale come figura qualificata, dotata di competenze tecnico-operative specifiche, a discapito della soggettività, dell'etica e della capacità critica. Ma le

conseguenze non si sono limitate all'ambito formativo. Questa tensione originaria tra approcci ha contribuito, nel tempo, a naturalizzare una visione parziale della professione, rafforzando alcuni tratti a discapito di altri e alimentando ambivalenze che restano ancora oggi irrisolte. Tra gli effetti più evidenti vi è una lenta, ma costante depoliticizzazione della professione (Dominelli, 1996), che ha finito per tradursi in un insieme di pratiche di gestione e adattamento individuale piuttosto che in uno strumento di analisi e azione sui processi strutturali di disuguaglianza (Bečević & Herz, 2023). A ciò si aggiunge il nesso tra l'individualizzazione dell'intervento, centrato sul trattamento del singolo individuo e la femminilizzazione della professione che si è costruito attraverso meccanismi di normazione formale, come lauree, codici deontologici ed esami strutturati secondo modelli *malestream* (Dahle, 2012) e ha contribuito a rafforzare un'immagine dell'assistente sociale come figura vocata alla cura per "natura", piuttosto che come soggetto politico o agente critico. Questa costruzione simbolica ha finito per riprodurre stereotipi di genere e per collocare il Servizio Sociale in una posizione di minore riconoscimento rispetto ad altre professioni del *welfare*, percepite come più tecniche, neutre e autorevoli (Davies, 1996; Witz, 2013).

A questo punto si delinea un possibile paradosso: il tentativo di rafforzare esternamente la professione, conferendole una forma istituzionalmente riconoscibile, sembra aver comportato anche un costo interno, i cui effetti si riflettono ancora oggi nella difficoltà di definire in modo condiviso l'identità professionale dell'assistente sociale (Daley & Pittman-Munke, 2021; Donovan et al., 2017; Moorhead et al., 2025). Ma questa analisi apre anche a una riflessione più ampia. Interrogarsi su come è stata e continua a essere costruita l'identità professionale del Servizio Sociale, significa riconoscere che epistemologie privilegiate, assunti normativi, gerarchie simboliche e narrazioni istituzionali costituiscono ancora oggi un terreno sotterraneo, ma decisivo nel modo in cui la professione è strutturata, insegnata (appresa) e riconosciuta.

Per catturare questi processi impliciti, si è rivelato particolarmente utile analizzarli da due prospettive diverse che si rifanno a due cornici teoriche altrettanto diverse. La prima assume come riferimento il pensiero di Michel Foucault per interrogare i regimi di verità e i dispositivi storici che hanno reso pensabile e legittimo un certo modo di "fare il" servizio sociale. La seconda, invece, si ispira al concetto di funzione latente di Robert K. Merton (2000, p.196), che permette di far emergere quegli effetti non

intenzionali, contraddittori e talvolta distorsivi prodotti dal progetto di professionalizzazione che hanno inciso in profondità sulla traiettoria identitaria della professione.

1.3 Dispositivi di potere e funzioni latenti nella costruzione identitaria

Riflettere sulla storia del Servizio Sociale oltre una lettura esclusivamente lineare e neutra permette di comprendere come, nel corso della professionalizzazione, alcune narrazioni si siano progressivamente consolidate, mentre altre abbiano trovato minore spazio nel discorso professionale. Combinare i contributi di Foucault e Merton per una lettura critica dell'identità professionale, pur tenendoli separati nelle fondamenta dei loro approcci teorici, consente di compiere alcune rilevanti operazioni di ri-significazione.

Innanzitutto, considerare come certi saperi si formano e si trasmettono con il contributo delle riflessioni di Foucault (2014) sul rapporto fra sapere e potere chiarisce che non c'è sapere senza certe condizioni (di potere), che rendono certi regimi di verità credibili in determinati contesti storici e istituzionali. Il concetto di regime di verità (*ibidem*, p. 106) è la versione più matura (in quanto elaborato da Foucault negli anni prima della sua morte) dell'originario *nexus* sapere/potere definito come dispositivo funzionale alla costruzione di verità nelle routine, nei linguaggi e nelle categorie condivise che influenzano il modo in cui interpretiamo il mondo. In questa riconcettualizzazione, Foucault sposta lo sguardo dall'oggetto al soggetto, al processo della sua soggettivazione (e assoggettazione) che lo rende esso stesso prodotto del potere – esistere del potere - essere detto - e del potere – essere legittimato -, a determinate condizioni. Il potere nel pensiero di Foucault è un concetto cruciale per leggere la realtà (Sorrentino, 2013), ma non ha niente a che vedere, per esempio, con la posizione che gli assegna Merton e in generale il pensiero positivista-funzionalista che è il punto di partenza dell'analisi della realtà di Merton, pur con le dovute distinzioni e il punto di rottura per Foucault. Per Merton il potere è implicito nei ruoli e nelle funzioni sociali, per Foucault il potere è diffuso, capillare, incorporato nelle pratiche e nei saperi. Così, da questa prospettiva, rileggere le categorie che hanno orientato e orientano tuttora il discorso professionale come bisogno, fragilità, rischio, devianza, inclusione significa svelare che esse non funzionano soltanto come descrizioni di situazioni reali, ma costruiscono, selezionano e organizzano la realtà

stessa su cui si interviene. Che in altre parole vuol dire che il sapere professionale non si limita a rispondere a condizioni già date, ma contribuisce a definirle, delineando i confini di ciò che è trattabile, di chi può essere aiutato e di quali forme di aiuto siano ritenute legittime. L'identità stessa dell'assistente sociale prende forma dentro questo regime di verità che ne orienta i comportamenti, le scelte operative, i linguaggi, ma anche aspettative soggettive e riconoscimenti istituzionali (Garrett, 2013). Un esempio particolarmente illuminante di questa dinamica potere/sapere è la genealogia della medicina moderna, che Foucault ricostruisce come il risultato non tanto di una progressiva scoperta della verità scientifica, quanto di una riorganizzazione profonda dei dispositivi attraverso cui il sapere medico ha acquisito visibilità, autorità e potere d'intervento (Foucault, 1976). Con la nascita dell'ospedale moderno e l'introduzione dell'osservazione clinica, il corpo del malato viene reso oggetto di sapere in un nuovo modo, tracciando un confine tra normalità e patologia che legittima un nuovo tipo di intervento regolativo. È in questa trasformazione che la medicina moderna si consolida non solo come disciplina scientifica, ma come autorità epistemica e sociale (lo stesso discorso vale per il Servizio Sociale).

Un'altra operazione di ri-significazione della storia della legittimazione del Servizio Sociale che è resa possibile dal ricorso al pensiero di Foucault e Merton, questa volta in maniera convergente, riguarda anche l'attenzione di entrambi ai livelli impliciti dell'azione sociale, ovvero a tutto ciò che agisce nelle pratiche e nelle istituzioni al di sotto del livello delle intenzioni esplicite. Merton, attraverso il concetto di funzione latente, mostra come molte istituzioni producano effetti che non sono stati voluti né riconosciuti dai soggetti che vi partecipano e questi effetti, pur non dichiarati, svolgono un ruolo decisivo nella stabilizzazione dell'ordine sociale e nella riproduzione delle norme. Foucault, dal canto suo, mette in luce il potere dei dispositivi di sapere/potere e delle pratiche discorsive che, senza imporsi come comando diretto, modellano le soggettività e delimitano il dicibile e il pensabile. Tutti e due gli studiosi contemplano la necessità di spostare l'analisi dei significati dichiarati delle pratiche sociali agli effetti reali, rendendo visibili quelle dimensioni latenti, strutturali o silenziose che spesso restano escluse dalla narrazione ufficiale. Sulla base di queste affermazioni, per esempio, l'attribuzione al servizio sociale della definizione di lavoro di cura consente di svelare la profonda connessione/tensione tra professione e soggettività femminile. La cura è da sempre e culturalmente associata all'identità di

genere femminile e, in quanto tale, si porta dietro una lunga eredità di invisibilità, svalutazione e naturalizzazione. L'aver legittimato il Servizio Sociale attraverso categorie tradizionalmente attribuite alle donne ha rafforzato la femminilizzazione della professione, non solo in termini numerici, ma anche sul piano simbolico, funzionando con l'idea che le assistenti sociali sono rappresentate come "portate alla cura" non in virtù della loro formazione, ma perché percepite come naturalmente predisposte, secondo un modello vocazionale che attribuisce alla professione una dimensione affettiva, relazionale e innata. Questa costruzione discorsiva, apparentemente valorizzante, ha avuto invece come effetto disfunzionale quello di depotenziare la dimensione critica e politica del Servizio Sociale, riconducendo il sapere professionale a un'estensione delle qualità morali o materne della professionista, piuttosto che a una competenza socialmente e culturalmente situata (I. Ferguson, 2008; Strier & Bershtling, 2016; Wallace & Pease, 2011).

Infine, e a partire da queste operazioni di ri-significazione, il pensiero di Foucault e di Merton stanno alla base del modello interpretativo e alternativo alla lettura tradizionale della costruzione dell'identità del Servizio Sociale che segue. Nel modello sono state integrate le prospettive di entrambi utilizzando le categorie analitiche di Foucault, dell'archeologia e della genealogia (1971), per mostrare la natura contingente dei saperi con la prima e per mettere in relazione il passato con le problematiche attuali, analizzando i discorsi e le dinamiche che hanno consolidato determinati saperi, con la seconda. La nozione di funzione latente proposta da Merton viene utilizzata per analizzare gli effetti non intenzionali e inattesi delle azioni sociali e in particolare per interrogare come i processi di legittimazione del Servizio Sociale possano aver contribuito anche a forme di esclusione. In questo quadro si introduce inoltre una quarta dimensione, non riconducibile in modo diretto a uno dei due autori, ma collocabile come punto di convergenza tra le loro prospettive: il processo di socializzazione professionale. Per entrambi, infatti, esso non si esaurisce in un atto consapevole o dichiarato, ma si configura come un processo più profondo, che opera anche attraverso meccanismi impliciti di normalizzazione e selezione e che, per questo, può essere oggetto di analisi critica nei percorsi di formazione professionale. L'intento di questa analisi è, in ultima istanza, quello di approfondire la cronologia del progetto di legittimazione professionale, focalizzandosi sulle eredità silenti e sui

retaggi impliciti che continuano, ancora oggi, a incidere e a problematizzare il dibattito sulla definizione dell'identità professionale dell'assistente sociale.

1.3.1 La filantropia ottocentesca (seconda metà del XIX sec.): benevolenza e disciplina

Sia in Europa sia negli Stati Uniti la Rivoluzione industriale ha rappresentato un fattore determinante nell'emergere della questione sociale, stimolando la crescita delle città, il cambiamento dei rapporti di lavoro e la diffusione della povertà urbana. In questo scenario iniziano a svilupparsi forme embrionali di intervento sociale, inizialmente sotto forma di pratiche assistenziali e filantropiche ispirate a motivazioni religiose e morali. Nascono opere caritatevoli, case di carità e società di mutuo soccorso, spesso promosse da organizzazioni religiose o da iniziative private, animate dall'obiettivo di "redimere" la povertà attraverso l'educazione morale e il lavoro. Queste pratiche riflettono una visione paternalistica dell'aiuto e un forte legame tra moralità individuale e merito (Moore, 1977). In Italia la questione sociale esploderà in modo più marcato tra la fine dell'Ottocento e l'inizio del Novecento, in concomitanza con l'industrializzazione tardiva e i processi di urbanizzazione, specialmente al Sud e nelle periferie urbane. A differenza del mondo anglosassone, però, la filantropia italiana manterrà una più forte connessione con la Chiesa cattolica e con forme tradizionali di carità.

Prospettiva archeologia

Da una prospettiva archeologica, il discorso dominante si configura come una "benevolenza disciplinante" (Foucault, 1976). L'idea di povertà è *costruita* non come fenomeno sociale o strutturale, ma come conseguenza di mancanze individuali, di moralità e di autodisciplina. Questo discorso si nutre di termini come filantropia, carità, correzione, difettosi, delinquenti (Steiner, 1921) e di teorie come quelle di Herbert Spencer, che applicava in modo discutibile la selezione naturale alle condizioni sociali, giustificando le disuguaglianze come naturali e inevitabili e ignorando del tutto le responsabilità storiche, strutturali e politiche (H. Spencer, 1881).

Prospettiva genealogica

Da una prospettiva genealogica, queste idee non rappresentano semplici opinioni culturali, ma diventano l'infrastruttura ideologica su cui si costruiscono dispositivi di

potere. Le pratiche assistenziali, pur presentate come aiuto, funzionano in realtà come meccanismi disciplinari: servono a indirizzare, correggere e normalizzare le condotte delle persone assistite. Il beneficiario dell'assistenza si configura così come un cittadino minore, legittimato solo nella misura in cui aderisce ai valori dominanti e accetta di trasformarsi in base ai criteri di normalità fissati dall'alto (Hall et al., 1997). In questo contesto storico, il *Social Work* si presenta come un insieme di pratiche morali, religiose e filantropiche, svolte soprattutto da donne. Si sviluppa all'interno di una divisione del lavoro basata sul genere, che assegna alle donne il compito di prendersi cura, educare e correggere i comportamenti delle persone povere o devianti. Proprio perché legato alla cura e al ruolo femminile, il sapere del Servizio Sociale è stato talvolta percepito come meno valido e, per questo, collocato in una posizione di minore riconoscimento rispetto ad altre professioni con uno statuto tecnico-scientifico più consolidato, come la medicina o il diritto.

Funzione latente

Secondo la prospettiva di Merton, la funzione latente di questa fase consente di evidenziare come, accanto agli obiettivi espliciti di redenzione, supporto e inclusione, le pratiche filantropiche possano generare effetti imprevisti e non intenzionali, contribuendo anche al rafforzamento delle gerarchie sociali e alla riproduzione di forme di dipendenza e subordinazione. In questo quadro, l'individuo assistito tende a essere trattato come oggetto dell'intervento piuttosto che come soggetto titolare di diritti. In tale prospettiva, la filantropia, pur orientata alla riduzione delle disuguaglianze, può in alcuni casi concorrere a legittimarle e a consolidarle, mantenendo una distanza sia simbolica sia materiale tra chi fornisce aiuto e chi lo riceve. Questa funzione latente, connessa a dinamiche di esclusione e controllo, appare radicarsi nella costruzione culturale delle pratiche di assistenza.

Effetti sulla socializzazione professionale

In questo contesto culturale e ideologico si delinea progressivamente la figura di un'assistente sociale *ante litteram*, una figura spesso femminile, inserita nella cultura della cura, che svolge un ruolo di osservazione, supporto e controllo. Questa professionalità nascente si caratterizza per una forte tensione tra spirito di servizio e disciplina, tra cura e normazione delle condotte. Il fatto che questo ruolo fosse affidato prevalentemente alle donne ha rafforzato la tendenza a considerare la cura come una

responsabilità naturale e morale, piuttosto che come un sapere professionale, riproducendo così logiche di subordinazione (Dominelli, 2002b; Tronto, 2020). Allo stesso tempo, è proprio attraverso questa relazione femminilizzata, considerata “naturale” e rassicurante, che il lavoro sociale ha potuto esercitare una forma di controllo sociale: una sorveglianza quotidiana e una regolazione dei comportamenti, resa accettabile proprio perché veicolata attraverso il linguaggio dell’aiuto. L’origine del lavoro sociale come professione prevalentemente femminile, insieme alla sua natura caratterizzata sia dalla cura sia dal controllo, ha costituito la base dello sviluppo professionale del settore. Ciò ha determinato una persistente ambivalenza tra la funzione di aiuto e quella di controllo che ancora oggi influenza la percezione e la pratica della professione (Parton, 1996).

1.3.2 Il “trauma flexneriano” (1915): nascita della legittimazione scientifica

All’inizio del XX secolo, l’autorità della scienza e il paradigma positivista si diffondono ampiamente, imponendo una visione del sapere come neutrale, oggettivo e quantificabile. Lo sviluppo delle scienze mediche e delle discipline sperimentali, considerate rigorose e affidabili, ha un impatto anche sul Servizio Sociale, in cerca di una legittimazione accademica e scientifica per rafforzare il proprio status professionale. Le scuole di Servizio Sociale nascono così in stretta relazione con il settore medico, l’igiene pubblica e le riforme sanitarie urbane, stabilendo un legame strutturale tra assistenza e salute pubblica.

Prospettiva archeologica

In questo contesto, il discorso dominante diventa quello della professionalizzazione scientifica e il Servizio Sociale deve, quindi, dimostrare la propria legittimità attraverso basi teoriche solide, metodi rigorosi e una formazione universitaria accreditata (Steiner, 1921). Il modello biomedico si impone come paradigma implicito di scientificità, fondato sull’idea che il sapere valido debba essere neutrale e oggettivo. Ne deriva la svalutazione di forme di sapere legate all’esperienza, alla relazione, alla contestualità, elementi centrali nel lavoro sociale, ma difficilmente standardizzabili. La conoscenza situata, esperienziale o narrativa viene marginalizzata in nome di una epistemologia gerarchica, che attribuisce valore solo a ciò che è misurabile (Gitterman, 2014).

Prospettiva genealogica

La prospettiva genealogica consente di mettere in evidenza come il Servizio Sociale sia stato definito “professione” anche in relazione a specifici criteri di legittimazione, tra cui quelli proposti da Abraham Flexner, che ha applicato al settore un modello medico-scientifico influenzandone lo sviluppo (Loganathan, 2022). Questo processo ha favorito la strutturazione dei percorsi formativi e la formalizzazione delle conoscenze, ma ha contribuito anche a rafforzare gerarchie epistemiche e di genere, collocando il Servizio Sociale in una posizione di minore riconoscimento. L’identità professionale si è così progressivamente modellata in relazione a standard esterni, talvolta interiorizzati in modo non pienamente esplicitato.

Funzione latente

La funzione latente di questo processo può essere letta nell’interiorizzazione di un modello di professionalità riconosciuto come autentico soprattutto quando validato da una prospettiva esterna, accademica e storicamente prevalente. Questo ha contribuito ad attribuire minore rilevanza alle pratiche di cura e alle conoscenze situate, spesso associate a contesti femminili e di intervento quotidiano, riducendone la visibilità nei codici epistemologici dominanti (Austin, 1983). Una possibile conseguenza non prevista è un certo conformismo epistemico che, in nome della legittimazione scientifica, tende a limitare le dimensioni politica, relazionale e trasformativa del servizio sociale. In questo senso, la condizione di subordinazione epistemica può essere letta come uno degli elementi che contribuiscono all’ambivalenza dell’identità professionale contemporanea.

Effetti sulla socializzazione professionale

Le scuole di servizio sociale e i programmi formativi si sono progressivamente ai criteri proposti da Flexner, adottando un modello di professionalizzazione che separa in modo netto teoria e pratica e formalizzava i saperi in un curriculum accademico standardizzato. Questo approccio, costruito sulla base di parametri esterni e accademici, tende spesso a discostarsi dalle fondamenta pratico-relazionali proprie del lavoro sociale. Il processo di socializzazione professionale si configura dunque come un percorso di assimilazione di competenze tecnico-scientifiche astratte, frequentemente in tensione con il sapere esperienziale maturato nell’esperienza

quotidiana. Questo conflitto rappresenta una spaccatura interna nel modo in cui gli assistenti sociali apprendono la professione, spiegando molte delle criticità ancora presenti nel servizio sociale (R. M. ael Daley & Pittman-Munke, 2021).

1.3.3 L'epoca dell'espansione del welfare (anni '60-'70): universalismo e diritti sociali

Questa tappa si colloca nel periodo di massimo sviluppo dei sistemi di welfare nei Paesi europei e nordamericani (Jones, 2014), quando il Servizio Sociale si integra stabilmente all'interno di un modello di protezione sociale orientato all'universalismo dei diritti sociali. È in questo contesto di crescita della spesa pubblica per l'istruzione, la sanità e l'assistenza che la professione di assistente sociale consolida la propria legittimazione attraverso la creazione di percorsi di studio formali, ordini professionali e codici deontologici. In Italia questo processo si completerà più tardi, con la Legge 84/93 che istituirà l'Ordine degli Assistenti Sociali e l'Albo professionale; tuttavia, già negli anni '60 e '70 le scuole di Servizio Sociale e le prime forme di regolamentazione professionale cominciano a delineare la figura dell'assistente sociale come attore centrale del welfare.

Prospettiva archeologica

L'espansione dei diritti sociali e delle politiche universalistiche si accompagna alla sedimentazione di un discorso dominante che privilegia l'efficienza, la standardizzazione e la certificazione come criteri di legittimazione (Arne, 1952). Queste dimensioni, frutto di un processo storico e politico di regolazione crescente, sono state progressivamente assorbite all'interno del campo del Servizio Sociale, fino a contribuire a definire il modo in cui si costruisce e si riconosce l'identità professionale dell'assistente sociale. Si consolida così l'idea che la piena professionalità consista anche nell'adesione a normative formali e codici strutturati, talvolta a scapito delle dimensioni relazionali, riflessive e critiche (Collins et al., 2002), che, con il progressivo radicarsi della burocrazia, tendono a tradursi sempre più in procedure formalizzate e norme di conformità (Hugman, 1991). Nel contesto italiano, seppur con un certo ritardo rispetto ad altri Paesi europei, si sviluppa un processo analogo. A partire dagli anni '40 nascono le prime scuole di Servizio Sociale con curriculum relativamente omogenei, basati su discipline sociologiche, giuridiche e psicologiche, con tirocini supervisionati e prove finali. Negli anni '60 e '70, la

progressiva influenza delle leggi regionali e nazionali, favorita anche dal decentramento amministrativo introdotto dal DPR 616/1977, contribuisce a consolidare una logica istituzionale e regolativa della professione: si definiscono requisiti formali per l'accesso ai concorsi pubblici, si standardizzano i percorsi formativi e si rafforza l'inquadramento burocratico del ruolo dell'assistente sociale all'interno dei servizi pubblici.

Prospettiva genealogica

Adottando uno sguardo genealogico è possibile interrogare le condizioni storiche che hanno reso possibile l'affermazione di un sapere professionale riconosciuto, fondato su regole operative, percorsi di formazione codificati e procedure formalizzate (Clarke & Newman, 1997; Mintzberg, 1980). Se da un lato questo processo ha contribuito a legittimare il Servizio Sociale come professione autonoma e dotata di status, dall'altro ha prodotto effetti di segmentazione e gerarchizzazione. Il rafforzamento istituzionale della professione ha, infatti, favorito la progressiva differenziazione interna, attraverso la definizione di ruoli specialistici, compartimentazioni burocratiche e requisiti distinti che, più che unificare la professione, ne hanno accentuato la frammentazione (O'Neill, 1999).

Funzione latente

La prospettiva mertoniana consente di cogliere gli effetti non intenzionali connessi ai processi di istituzionalizzazione. L'enfasi crescente sulla certificazione, sulla standardizzazione e sui controlli, pur giustificata come strumento di tutela dei diritti sociali e della qualità dei servizi, può contribuire a forme di disciplinamento dell'identità professionale. Si configura così un certo conformismo formativo che tende a comprimere la dimensione critica e creativa dell'agire professionale (Jones, 2014; van Heugten, 2011), con il rischio di ridefinire il ruolo dell'assistente sociale da garante dei diritti sociali a esecutore di procedure burocratiche, favorendo l'interiorizzazione di una funzione prevalentemente tecnico-gestionale.

In parallelo, la moltiplicazione di ruoli specialistici, compartimentazioni burocratiche e requisiti di accesso distinti ha contribuito a rafforzare la frammentazione interna della professione e la separazione operativa tra ambiti quali sanità, giustizia, scuola ed enti locali. Ne deriva una costruzione di identità professionali parziali, spesso modellate più dai contesti organizzativi che da un

riferimento condiviso all'etica del Servizio Sociale (Gross, 1978). A ciò si aggiungono disuguaglianze territoriali e contrattuali, dovute alla varietà delle regolamentazioni regionali e dei criteri di assunzione nei servizi pubblici, che rendono più complessa anche l'unificazione dei percorsi formativi.

Effetti sulla socializzazione professionale

Gli effetti della regolazione e della standardizzazione del Servizio Sociale si riflettono in modo significativo anche sui processi attraverso cui si costruisce l'identità dell'assistente sociale durante la formazione. I sistemi di valutazione dell'apprendimento, introdotti nei percorsi universitari e nei tirocini, tendono a privilegiare gli aspetti tecnici e procedurali dell'intervento, in quanto più facilmente codificabili, osservabili e misurabili. Questa impostazione, pensata per rispondere all'esigenza di uniformare i percorsi formativi e garantire standard comuni di legittimazione professionale (Albright & Thyer, 2010; Cherry et al., 1989), riduce però lo spazio per la riflessione critica, per il ragionamento contestuale e per la comprensione delle contraddizioni strutturali del welfare. Il risultato è un processo formativo che tende a marginalizzare la dimensione relazionale e trasformativa dell'agire professionale, a favorire pratiche conformi ma meno capaci di adattarsi alla complessità e, più in generale, a limitare lo sviluppo di una prospettiva critica sul ruolo dell'assistente sociale nei contesti sociali e istituzionali. Questa tensione tra regole e creatività, tra standardizzazione e riflessività, continua a caratterizzare la professione e può essere letta come uno degli effetti a lungo termine dei processi di istituzionalizzazione e standardizzazione avviati in questo periodo.

1.3.4 La svolta critica e femminista (anni '70-'80): genere, potere e struttura

La quarta fase dello sviluppo professionale del Servizio Sociale si colloca in un contesto storico attraversato da profonde trasformazioni sociali e culturali. A livello internazionale, l'emergere delle teorie critiche, del femminismo e dei movimenti di contestazione ha messo in discussione l'idea di neutralità e universalità del sapere professionale, sollecitando un ripensamento radicale delle categorie utilizzate per definire i bisogni, le responsabilità e le competenze della professione (Fook, 2012). Questi approcci hanno aperto la strada a una lettura relazionale e situata del potere, interrogando le disuguaglianze che attraversano le relazioni d'aiuto e portando

attenzione non solo al genere, ma anche alle intersezioni tra razza, classe, disabilità e orientamento sessuale. Sebbene ancora in forma embrionale, questa fase prefigura l'affermazione della prospettiva intersezionale come chiave analitica per comprendere le oppressioni interconnesse, che incidono in modo significativo sia sulle traiettorie biografiche e professionali delle persone, sia sulle rappresentazioni condivise di ciò che costituisce un'identità professionale legittima nel servizio sociale (Cho et al., 2013; Dominelli, 2002b; Hankivsky, 2014). Anche nel contesto italiano, pur in modo meno sistematico rispetto all'ambito anglosassone, emergono letture critiche che mettono in discussione la presunta neutralità del sapere professionale, mostrando come la femminilizzazione della professione abbia spesso coinciso con una sua svalutazione simbolica ed economica, oltre che con la riproduzione implicita di ruoli di genere nei contesti formativi e organizzativi (Benvenuti & Segatori, 2006; Rosa & Gui, 2021).

Prospettiva archeologica

Dal punto di vista archeologico, è possibile rintracciare in questo periodo le sedimentazioni storiche, che hanno contribuito a definire il Servizio Sociale come una professione femminile e ancillare, sin dalle sue origini (Austin, 1983). Fin dalle prime istituzionalizzazioni, la componente relazionale e di cura – tradizionalmente associata alla sfera femminile – viene incorporata come elemento fondante della professione, ma al tempo stesso tende a essere marginalizzata rispetto ai saperi tecnico-burocratici, ritenuti più scientifici e legittimi (Hugman, 1991; Tronto, 1987). Questa naturalizzazione della cura come inclinazione “innata” delle donne può aver contribuito a generare una struttura professionale in cui il lavoro di cura risulta meno valorizzato, sia sul piano simbolico sia su quello materiale, riflettendo relazioni di potere storicamente consolidate (Hearn, 1982).

Prospettiva genealogica

In chiave genealogica, la svolta femminista rappresenta una rottura significativa con la narrazione dominante, mettendo in discussione la presunta oggettività del sapere professionale e rivendicando la centralità della cura, delle emozioni e delle relazioni come dimensioni epistemiche e politiche del lavoro sociale (Dominelli, 1996). Tuttavia, questo processo di emancipazione si sviluppa all'interno di un contesto che, pur registrando una crescente presenza femminile, continua a riprodurre gerarchie di genere e modelli di leadership prevalentemente maschili, soprattutto nei ruoli

decisionali e accademici e accademici (McPhail, 2004). Per ottenere riconoscimento istituzionale, il Servizio Sociale ha spesso interiorizzato criteri di legittimazione mutuati da contesti professionali maschili e tecnocratici, contribuendo così a riprodurre al proprio interno gerarchie simboliche e di genere (Irvine & Vermilya, 2019).

Funzione latente

Al di sotto di queste trasformazioni visibili, si è mantenuta una funzione latente di subordinazione. Mentre in superficie i discorsi critici promuovevano *empowerment* e valorizzazione della cura, le pratiche organizzative e le condizioni materiali del lavoro continuavano a riprodurre forme di esclusione, precarizzazione e sfruttamento. Il Servizio Sociale è rimasto ancorato a una retorica della cura che, pur centrale nei valori dichiarati, può contribuire a oscurare il mancato pieno riconoscimento economico, professionale e simbolico, con effetti che si distribuiscono in modo diseguale, in particolare lungo linee di genere, posizione sociale e condizioni lavorative (Davies, 1996b; Hanmer & Statham, 1999).

Effetti sulla socializzazione professionale

Queste tensioni hanno inciso anche sulla socializzazione professionale. A partire dagli anni '80, si sono aperti spazi significativi per forme alternative di apprendimento, come la riflessività, l'autocoscienza e la supervisione critica, capaci di mettere in discussione norme, ruoli e gerarchie. Questi strumenti permettono di riconoscere il peso dei vissuti personali nella costruzione dell'identità professionale e di problematizzare le emozioni come parte integrante del lavoro sociale (Haraway, 1988; Weihe, 2006). Nella formazione al Servizio Sociale si aprono spazi importanti per imparare in modo critico e riflessivo, grazie a strumenti come l'autocoscienza e la supervisione. Tuttavia, questi saperi – spesso legati a prospettive femministe, partecipative e situate – continuano a incontrare resistenze nei contesti formativi e istituzionali, dove prevalgono ancora modelli di conoscenza improntati su oggettività, distanza emotiva e standardizzazione (Hicks, 2015).

1.3.5 L'era neoliberale (anni '90 - oggi): trasformazioni istituzionali e logiche manageriali

L'avvento dell'era neoliberista ha segnato una profonda riconfigurazione delle politiche sociali e del ruolo delle professioni di cura. In particolare, si è assistito a un passaggio da un modello di welfare universalistico, ispirato ai principi della solidarietà collettiva, verso un sistema di tipo workfare, in cui l'accesso alla protezione sociale viene condizionato alla partecipazione attiva e alla disponibilità lavorativa (Jessop, 1993). Questo mutamento è stato influenzato dalla crisi fiscale dello Stato e dalla globalizzazione dei mercati, che hanno portato le istituzioni pubbliche ad adottare logiche orientate al mercato e a ridurre il proprio intervento diretto, privilegiando forme di governance concorrenziali (Harvey, 2005). In questo contesto, la razionalità neoliberista investe anche le istituzioni di *welfare*, ridefinendo i concetti di diritto, bisogno e professionalità secondo criteri quali efficienza, misurabilità e responsabilizzazione individuale (Klenk & Pavolini, 2015). La figura dell'assistente sociale, storicamente legata ai diritti sociali, viene sempre più coinvolta in sistemi che ne ridefiniscono il ruolo secondo logiche manageriali e di controllo amministrativo (Healy, 2009; Randall & Kindiak, 2008). Anche in Italia, pur con caratteristiche proprie e modalità meno radicali rispetto ad altri contesti anglosassoni, si è progressivamente affermato un neoliberismo "ibrido" che ha ristrutturato in profondità il campo della formazione, dei servizi e delle professioni. A partire dagli anni '90, attraverso riforme ispirate all'aziendalizzazione della pubblica amministrazione, al decentramento e alla sussidiarietà, si è assistito a una graduale transizione verso un welfare condizionale e frammentato, in cui i diritti sociali sono sempre più subordinati alla capacità individuale di attivarsi (Ferrera, 2019; Tsatsanis, 2009)

Prospettiva archeologica

Dal punto di vista archeologico, l'era neoliberista trasforma il controllo e la regolazione professionale in strumenti manageriali che mercificano il welfare ed enfatizzano efficienza e misurazione delle performance, ridefinendo così le priorità sociali (Trappenburg & van Beek, 2019). In questa prospettiva, il sapere professionale viene progressivamente ristrutturato, la relazione d'aiuto e la dimensione etica vengono subordinate a obiettivi quantificabili, budget e pratiche di *accountability*

(Clarke, 1996), mentre la legittimità delle professioni nel trattare le disuguaglianze strutturali è significativamente messa in discussione (Hugman, 2009).

Prospettiva genealogica

La fase neoliberista non rappresenta una rottura totale rispetto alle tappe precedenti, un'imposizione esterna, ma è piuttosto una rielaborazione di contraddizioni interne alla professione tra aiuto e controllo, tra missione critica e funzione burocratica che si sono stratificate nei diversi contesti storici e istituzionali (Evetts, 2009). Il discorso manageriale attinge a queste tensioni, riorganizzandole attraverso dispositivi di potere come indicatori di performance, *accountability* e competitività, ridefinendo la legittimità e l'identità professionale, selezionando ciò che è ritenuto legittimo nella professione e indirizzando i processi di socializzazione verso la conformità ai modelli manageriali. (Timor-Shlevin & Benjamin, 2021).

Funzione latente

In termini mertoniani, la funzione latente di queste trasformazioni consiste nel consolidamento di un modello istituzionale che, pur avendo tra i suoi obiettivi dichiarati l'efficienza e il miglioramento della qualità dei servizi, tende a porre maggiore attenzione su aspetti quantitativi come numeri, risultati e costi, piuttosto che sulla complessità e sulla dimensione relazionale del lavoro sociale. Questi cambiamenti tecnico-organizzativi generano effetti non intenzionali e sistemici: lo spostamento dell'attenzione dalla cura alla produttività può ridurre la capacità di analisi critica da parte dei professionisti (Clarke & Newman, 1997) e rendere consuete pratiche che limitano l'analisi delle cause strutturali delle disuguaglianze (Garrett, 2014; Jones, 2014). Questa tendenza ha favorito una lettura orientata alla responsabilizzazione individuale, in cui le persone che incontrano difficoltà vengono considerate principalmente responsabili delle proprie condizioni, anziché essere inserite all'interno di più ampi processi economici e sociali (Brockmann & Garrett, 2022; Connell et al., 2009; Jordan, 2004).

Effetti sulla socializzazione professionale

Il processo di massificazione dell'università, osservabile a livello internazionale dagli anni '80 e '90, ha inciso profondamente anche sui corsi di laurea in Servizio Sociale (Fenton, 2014; Garrett, 2010). Nato come progetto di democratizzazione

dell'accesso alla formazione superiore, questo processo è stato progressivamente riletto in chiave neoliberista come espansione del mercato educativo (Olssen & Peters, 2005). In numerosi contesti, dall'Italia al Regno Unito, fino agli Stati Uniti, l'università è stata trasformata in un dispositivo orientato alla produzione di capitale umano, riorganizzato secondo logiche di efficienza, valutazione standardizzata e competitività. Nei corsi di Servizio Sociale ciò si traduce in una crescente pressione alla misurabilità delle competenze, alla razionalizzazione delle risorse e alla contrazione degli spazi di riflessività. L'apprendimento, anche nella formazione sul campo, tende a strutturarsi attorno a modelli prestazionali che riducono la possibilità di interrogare criticamente i contesti. La socializzazione professionale, pur formalmente fondata su valori di giustizia sociale, rischia così di produrre soggettività conformi, adattive e disilluse: professionisti più capaci di rispondere alle esigenze del sistema che di trasformarlo (Bogo et al., 1993, 2002; Lam et al., 2007).

1.3.6 Globalizzazione e localismi (anni 2000- oggi): definizioni universali, pratiche plurali

L'ultima fase dello sviluppo professionale del Servizio Sociale è segnata dall'accelerazione dei processi di globalizzazione, che pongono la professione di fronte a dinamiche complesse e interdipendenti su scala sia internazionale sia locale (Gray, 2005; Healy & Thomas, 2020). Il Servizio Sociale si trova così al centro di tensioni identitarie e operative: da un lato, l'affermazione di un universalismo normativo e procedurale; dall'altro, la crescente richiesta di riconoscimento delle specificità culturali e delle pratiche radicate nei territori (Mafie, 2006; Yip, 2004)

Prospettiva archeologica

A livello archeologico, si assiste a un consolidamento dei saperi tecnico-razionali, fortemente influenzati da modelli standardizzati e manageriali. Le università, ormai massificate e frequentate da studenti con traiettorie formative e biografiche eterogenee (Carvalho et al., 2019), offrono percorsi formativi sempre più orientati a set di competenze misurabili (Dominelli, 2005) a scapito di uno sviluppo professionale critico e riflessivo (Webster-Wright, 2009). Il discorso dominante integra riferimenti all'inclusione e alla multiculturalità, ma spesso ricorre a formule standardizzate che rischiano di neutralizzare le differenze, presentando l'universalismo come neutrale e inclusivo e disattivando la dimensione situata del sapere.

Prospettiva genealogica

Dal punto di vista genealogico, la globalizzazione del Servizio Sociale si manifesta come un processo di diffusione di paradigmi professionali universalistici, sviluppati principalmente nei contesti europei e nordamericani e proposti come modelli di riferimento su scala internazionale (Henrickson, 2024; Yunong & Xiong, 2008). Questi paradigmi si fondano su visioni standardizzate della professione, basate su valori come i diritti umani, *l'empowerment* e la neutralità etica, e vengono presentati come applicabili in ogni contesto, a prescindere dalle specificità locali. La loro promozione è stata sostenuta anche da organismi internazionali come *l'International Federation of Social Workers* che ha cercato di costruire un'identità professionale globale attraverso definizioni condivise, codici etici e standard comuni. Tuttavia, questo tentativo di omogeneizzazione si scontra con rivendicazioni sempre più esplicite di indigenizzazione e decolonizzazione del sapere professionale (Osei-Hwedie et al., 2006), che sollecitano il riconoscimento delle pratiche locali, delle conoscenze autoctone e dei contesti culturali specifici (Dominelli, 2005; Spolander et al., 2014), mettendo così in discussione sia la presunta neutralità dei paradigmi globali, sia il rischio di perpetuare forme di colonialismo epistemico sotto l'apparenza dell'universalismo.

Funzione latente

La funzione latente del progetto di globalizzazione del Servizio Sociale si manifesta attraverso un paradosso: mentre si dichiara l'intento di rafforzare la professione su scala globale, promuovendo principi condivisi e standard comuni, si finisce spesso per imporre un modello astratto e normativo che ignora la complessità dei contesti e riduce la pluralità dei saperi. Come osservano Gray & Fook (2004), la ricerca di una definizione universale del lavoro sociale rischia di produrre una forma di *colonizzazione epistemica*, marginalizzando pratiche locali e modalità alternative di conoscenza. L'adozione di linguaggi manageriali e la standardizzazione dei processi contribuiscono, inoltre, a costruire un'identità professionale burocratizzata e decontestualizzata (Spolander et al., 2016), che isola il professionista, indebolisce le reti territoriali e marginalizza le pratiche collettive di empowerment. In questo quadro, la globalizzazione non rafforza l'autonomia dei professionisti, ma li rende sempre più

esecutori di procedure globali, conformi a standard valutativi esterni e distanti dalla realtà sociale concreta (Abramovitz & Zelnick, 2015) .

Effetti sulla socializzazione professionale

Sul piano della socializzazione professionale, la globalizzazione genera un contesto formativo e pratico caratterizzato dall'assimilazione di linguaggi manageriali (McLaughlin, 2009) e dalla diffusione di modelli tecnici standardizzati che influenzano profondamente la professionalità dell'assistente sociale. I professionisti vengono così socializzati a un'identità duplice, in cui, da una parte, sono preparati come esecutori di procedure globali e uniformi, mentre dall'altra operano in ambienti sempre più multiculturali e interconnessi, nei quali le differenze culturali assumono carattere strutturale e richiedono competenze avanzate di mediazione. Questa tensione contribuisce a orientare la socializzazione verso il pluralismo culturale, ma può anche ridurre la complessità del lavoro sociale a un insieme di competenze prevalentemente tecniche, ostacolando lo sviluppo di un'identità professionale realmente critica. In tale prospettiva, la dimensione "sociale" tende a essere ridefinita secondo parametri procedurali e funzionali, perdendo progressivamente il significato di spazio relazionale, dinamico e potenzialmente conflittuale (Lorenz, 2025).

Al termine di questo percorso, nel loro insieme, questi elementi mostrano come il processo di legittimazione della professione di assistente sociale abbia comportato effetti rilevanti sul piano identitario. Nel perseguire il riconoscimento istituzionale e l'accreditamento scientifico, la professione ha progressivamente aderito a modelli dominanti, dalla medicalizzazione alla managerializzazione. Come effetto latente di questo stesso processo, sono state interiorizzate forme di sapere e di potere che hanno contribuito a mettere in secondo piano alcune dimensioni fondative del servizio sociale, quali il sapere pratico, la competenza relazionale, *l'advocacy* e il radicamento comunitario. Questo adattamento, se da un lato ha rafforzato la legittimità esterna della professione, dall'altro ha alimentato una condizione di tensione interna, in cui la professione fatica a consolidare un'identità pienamente autonoma, coerente con i propri valori e capace di rispondere alle sfide contemporanee

2. La produzione accademica come dispositivo di legittimazione

Nell'ordine in cui si sviluppa il processo di professionalizzazione, la questione di cosa costituisce “conoscenza professionale” e con quali criteri essa venga prodotta assume un ruolo centrale (Abbott, 1991). Il sapere, infatti, non solo fonda l'identità e l'autonomia delle professioni, ma opera anche come dispositivo di potere, poiché determina quali pratiche, soggetti e visioni del mondo vengono riconosciuti come legittimi e quali, invece, restano ai margini. Nel caso del Servizio Sociale, il sapere professionale si è progressivamente consolidato attraverso l'adozione di linguaggi, modelli e codici mutuati dal campo scientifico, contribuendo a definire i contorni epistemici della disciplina (Fargion, 2009). Questa forma di sapere, considerata legittima e fondata su criteri di oggettività e razionalità, ha profondamente influenzato la costruzione di una storia ufficiale della professione, orientandola verso una rappresentazione lineare, cumulativa e coerente con gli standard richiesti dalla modernità istituzionale (Weiss-Gal & Welbourne, 2008).

Comprendere i processi attraverso cui un “certo” sapere si è stabilito come dominante è cruciale per analizzare in modo riflessivo le modalità con cui, oggi, si costruisce e si trasmette l'idea di cosa significhi essere assistente sociale.

2.1 Le tre principali correnti teoriche

A partire dalla celebre negazione del carattere scientifico del Servizio Ssociale da parte di Flexner (1915) si sono sviluppate tre grandi prospettive teoriche che, seppur in modo differente, hanno profondamente influenzato il modo in cui l'identità professionale dell'assistente sociale è stata concettualizzata e costruita nel tempo.

La prima prospettiva, di matrice struttural-funzionalista, ha cercato di rispondere alla sfida della legittimazione istituzionale puntando sulla specializzazione tecnica e sulla standardizzazione dei saperi. L'identità professionale veniva concepita come un insieme di caratteristiche e competenze da acquisire e interiorizzare secondo criteri oggettivi. Tuttavia, nel tempo, questa traiettoria ha mostrato le sue ambivalenze poiché non sempre riusciva a rendere conto della complessità, dei dilemmi e delle pratiche situate che caratterizzano l'agire professionale. A queste criticità ha risposto la seconda prospettiva, di matrice costruzionista, che ha messo in luce come l'identità professionale non sia un “pacchetto” predefinito di competenze, ma un processo continuamente negoziato, plasmato da pratiche discorsive e relazionali nei contesti

locali (Clarke, 1996; Webb, 2017). Più di recente, si è affermata una terza prospettiva, di orientamento critico e post-strutturalista, che ha interrogato le gerarchie e le esclusioni insite nei modelli identitari dominanti. Le analisi femministe e decoloniali (Dominelli, 2002b; Hugman, 2009) hanno messo in evidenza come l'identità professionale sia stata costruita lungo assi normativi che rendono invisibili le gerarchie di genere, le epistemologie marginalizzate e le esperienze situate.

2.1.2 L'approccio struttural-funzionalista

Il primo grande approccio teorico che ha orientato la riflessione accademica sull'identità professionale del social work, soprattutto nella fase di consolidamento disciplinare, è rappresentato da un insieme di contributi riconducibili a una matrice normativa, articolata lungo due direttrici distinte ma convergenti: da un lato, l'approccio strutturale, centrato sulla definizione formale della professione e sui suoi tratti distintivi; dall'altro, l'approccio funzionalista, focalizzato sul ruolo sistemico delle professioni nella regolazione sociale. Pur condividendo una visione oggettivista e stabilizzante dell'identità, queste due letture differiscono per fondamento teorico e impianto epistemico.

L'approccio strutturale si afferma a partire dagli anni Cinquanta e si concentra sulla delimitazione delle caratteristiche formali che distinguono una professione da una semplice occupazione. Tra i contributi più noti si colloca quello di Greenwood (1957), che propone una definizione strutturale della professione fondata su cinque tratti distintivi: una base teorica formalizzata, un periodo di formazione accademica, l'esistenza di un'organizzazione professionale, l'adozione di un codice etico e un sistema di licenze o riconoscimenti istituzionali. Greenwood applica questo modello al caso del lavoro sociale, sostenendo che, pur trattandosi di una professione relativamente giovane, esso possieda già tutti gli attributi necessari per essere considerato a pieno titolo una professione. Queste caratteristiche sono state in seguito ampliate o riformulate da altri autori, ma mantengono la funzione normativa di stabilire ciò che una professione "deve essere" per ottenere riconoscimento e status. Nonostante la sua ampia diffusione, questo approccio è stato oggetto di numerose critiche, tra cui la debolezza della base teorica, il limitato supporto empirico e la scarsa attenzione alla dimensione ideologica e conflittuale dei processi di costruzione professionale. In questa prospettiva, l'identità professionale tende a essere ridotta a

una realtà data e naturale, piuttosto che riconosciuta come una costruzione storica e relazionale.

Una seconda articolazione dell'approccio strutturalista è rappresentata dalla prospettiva funzionalista, sviluppata in particolare da Talcott Parsons (1939), la quale si colloca all'interno di una più ampia teoria dei sistemi sociali. In questa prospettiva, l'identità professionale si configura come risposta a funzioni sociali essenziali, in cui le professioni sono istituzioni incaricate di garantire l'uso corretto e responsabile di tali conoscenze in favore della collettività. Il *social work*, come le altre professioni, incarna un sistema di valori universalistici e agisce con neutralità e orientamento al bene comune, svolgendo un ruolo socialmente riconosciuto e normativamente strutturato. Il professionista agisce come mediatore imparziale, portatore di valori universalistici e orientato alla stabilità dell'ordine sociale. Sebbene più sistematico e teoricamente coerente rispetto all'approccio strutturalista, anche il funzionalismo è stato criticato per la sua tendenza a ridurre la complessità dell'identità professionale a semplici dimensioni di atteggiamento e valore, trascurando l'interazione dinamica tra individuo e contesto (Abbott, 1995; Barretti, 2004b; Duan et al., 2021).

Questi approcci, pur nella loro differente articolazione, condividono dunque una visione della socializzazione professionale come processo normativo e adattivo, finalizzato all'assimilazione di un modello prestabilito di identità. Il soggetto in formazione è trattato come destinatario passivo di un sapere trasmesso dall'alto, il cui obiettivo è garantire conformità e coerenza tra identità soggettiva e aspettative istituzionali.

La letteratura successiva ha mostrato come queste visioni tendano a naturalizzare l'identità professionale, riducendola a un insieme di requisiti dati e ignorando sia la dimensione storica e relazionale della professionalizzazione, sia le tensioni e contraddizioni che attraversano i contesti formativi e pratici. Inoltre, esse presuppongono una socializzazione di tipo verticale e omogeneizzante, che limita gli spazi di negoziazione, riflessività e trasformazione da parte dei soggetti in formazione..

2.1.3 Il costruzionismo sociale

In contrasto con le visioni normative e oggettivanti dell'identità professionale, a partire dagli anni Settanta si afferma un orientamento teorico alternativo, riconducibile alla matrice del costruzionismo sociale.

Questa prospettiva, influenzata dagli sviluppi della sociologia della conoscenza e dagli studi sul linguaggio, descrive la realtà sociale come risultato di pratiche discorsive, interazioni quotidiane e sistemi simbolici condivisi. Berger & Luckmann, (1966) hanno sostenuto che la realtà sociale, compresi ruoli, istituzioni e identità, deriva da processi storici e culturali di oggettivazione, interiorizzazione e legittimazione, piuttosto che essere un dato naturale o universale. Da questo punto di vista, l'identità professionale viene considerata come una costruzione dinamica, negoziata attraverso il linguaggio e le pratiche sociali in contesti specifici sotto il profilo storico e culturale, anziché come proprietà intrinseca dell'individuo o espressione automatica di un ruolo sociale definito. Il costruzionismo sociale si caratterizza per l'analisi delle modalità con cui i significati vengono generati, definiti e modificati nelle relazioni sociali. Questa impostazione riconosce la capacità di azione dei soggetti, inserendola tuttavia all'interno di cornici discorsive e istituzionali che condizionano ciò che può essere espresso, pensato o realizzato.

Un importante sviluppo di questa impostazione si è avuto attraverso la teoria dell'apprendimento situato elaborata da Lave & Wenger (1991), che offre un solido riferimento teorico per l'analisi dei processi di apprendimento e costruzione identitaria nei contesti pratici. Secondo i due autori, l'identità professionale si consolida attraverso una partecipazione progressiva all'interno di una comunità di pratiche condivise, composta da attività, linguaggi, strumenti e norme implicite che caratterizzano uno specifico dominio di conoscenza e azione. Da questa prospettiva l'apprendimento dell'identità professionale non si configura semplicemente come un processo cognitivo né come un trasferimento lineare di contenuti, ma piuttosto come un'esperienza situata di partecipazione sociale che trasforma contestualmente l'individuo e l'ambiente di riferimento. In particolare Wenger (1998) afferma che “... *learning is an experience of identity*” (p. 215), sottolineando che diventare parte di una comunità di pratica significa anche diventare una certa persona. L'identità si sviluppa quindi lungo una traiettoria di partecipazione che prevede l'assunzione di ruoli, l'adozione di pratiche, il riconoscimento da parte degli altri membri e una costante negoziazione del proprio posizionamento nella comunità. Questo percorso assume una natura intrinsecamente relazionale, poiché legittimità e senso di appartenenza si fondano sul reciproco riconoscimento e sulla condivisione di un repertorio comune,

comprendente sia conoscenze esplicite che tacite e incorporate (Forenza & Eckert, 2018; Frost, 2008; Gibelman, 1999)

Tuttavia, anche questo approccio non è esente da limiti. Una parte della letteratura costruzionista, pur affermando la pluralità dei percorsi identitari, tende a idealizzare i contesti di apprendimento e le dinamiche relazionali, rappresentando le comunità di pratica come spazi democratici e inclusivi. Questa visione rischia di naturalizzare l'accesso ai processi di riconoscimento, oscurando il fatto che la possibilità di partecipare e di essere legittimati come professionisti è spesso condizionata da rapporti di potere, esclusione e disuguaglianza (Hughes, 2007). In molti contributi manca una riflessione esplicita sulle asimmetrie che attraversano i contesti professionali e formativi e che influenzano profondamente le possibilità soggettive di definizione di sé. In definitiva, l'approccio costruzionista ha avuto un ruolo fondamentale nel decentrare le pretese universalistiche della teoria normativa e nel restituire voce al soggetto, ma ha anche mostrato i propri limiti nell'affrontare le condizioni materiali e simboliche di accesso alla legittimazione professionale.

2.1.4 Il paradigma critico

All'interno della letteratura accademica più recente, un terzo approccio teorico ha ampliato le idee del costruttivismo sociale, assumendo esplicitamente la necessità di indagare le relazioni di potere, le gerarchie epistemiche e le condizioni di legittimazione che attraversano la costruzione dell'identità professionale. Si tratta del cosiddetto paradigma critico, che raccoglie al proprio interno prospettive che riguardano il femminismo, il post-strutturalismo, il decolonialismo e l'anticonformismo, offrendo così una lettura profondamente politica e posizionata dell'identità nel lavoro sociale.

Il sapere accademico critico si concentra sull'analisi delle rappresentazioni consolidate, mostrando che elementi considerati neutri, universali o professionali possono derivare da una sorta di immunizzazione cognitiva, ovvero un meccanismo di difesa che tende a proteggere il paradigma dominante da visioni percepite come destabilizzanti o non ortodosse. Da questa prospettiva, l'identità professionale non viene vista solo come un prodotto relazionale e situato, ma rappresentata come una configurazione normativa influenzata da criteri di inclusione ed esclusione. Di conseguenza, non tutte le soggettività hanno lo stesso accesso alla piena legittimazione

professionale, poiché i criteri di riconoscimento dipendono da riferimenti storico-culturali specifici, talvolta impliciti. Numerosi contributi (Clarke, 1996; Connell et al., 2009; Dominelli, 2002; Ferguson, 2009; Heron, 2005; Lavalette, 2011; McKendrick & Webb, 2014; Webb, 2010) hanno, infatti, mostrato come la letteratura scientifica sul social work abbia storicamente costruito l'immagine dell'assistente sociale a partire da presupposti impliciti che hanno assunto come modello silenzioso un soggetto bianco, di classe media, laico, eterosessuale e occidentale, presentandolo come figura neutra e generalizzabile. Questa operazione ha prodotto una apparente universalità che ha escluso o reso invisibili le soggettività che si collocano ai margini di tale rappresentazione.

Il contributo teorico di questa letteratura si distingue per la varietà delle prospettive offerte. Da un lato introduce categorie analitiche innovative, quali le "identità di confine" (Abbott, 1995; Akkerman & Bakker, 2011), che consentono di ragionare sulla complessità e l'instabilità del sé professionale all'interno dei contesti organizzativi attuali. Dall'altro lato, sollecita il superamento dell'idea di un'"essenza" dell'identità professionale, negando l'esistenza di un unico modo "autentico" o "vero" di interpretare il ruolo dell'assistente sociale valido universalmente. In quest'ottica, l'identità viene intesa come una dimensione di tensione tra soggettività e norme, esperienze vissute e codici disciplinari, nonché tra etica e controllo; diventa inoltre uno spazio di possibile resistenza, nel quale i soggetti possono opporsi o ridefinire i significati dominanti della professionalità (Strier & Bershtling, 2016). Infine, diversi studi empirici di orientamento critico hanno messo in evidenza il crescente divario tra modelli teorici prescrittivi ed esperienze concrete di coloro che sono in formazione o già attivi nei contesti operativi (Garrett, 2018; Lorenz, 2005; Rogowski, 2011), mostrando come l'assistente sociale oggi si trovi frequentemente a dover conciliare l'originaria dimensione etico-relazionale della professione con logiche istituzionali improntate al controllo, al conformismo e alla misurabilità.

Il rischio segnalato da questa letteratura è quello di una progressiva erosione della funzione critica e trasformativa del social work, sostituita da un'identità professionale adattiva e normalizzata, maggiormente funzionale alle esigenze di governance dei servizi più che alla promozione della giustizia sociale.

2.2 Identità professionale nel social work: una panoramica della letteratura più recente

Nel corso del tempo le tre principali prospettive teoriche, funzionalista, costruttivista e critico-riflessiva, hanno seguito percorsi distinti che hanno influenzato sia la costruzione sia, in alcuni casi, la messa in discussione dell'identità professionale dell'assistente sociale. Questo insieme di concetti continua tuttora a essere un punto di riferimento, esplicito o implicito, per la produzione accademica contemporanea. La rassegna della letteratura che segue parte da questo presupposto, puntando a esplorare come queste tradizioni vengano oggi riprese, modificate o messe in discussione e a tracciare le linee lungo cui si sta ridefinendo il concetto stesso di professione.

Per svolgere questa analisi è stato adottato un approccio bibliografico di tipo qualitativo, orientato da una prospettiva critica e costruttivista. La ricognizione bibliografica condotta ha rilevato l'assenza di revisioni sistematiche specificamente dedicate al tema dell'identità professionale. Al contrario, prevalgono *scoping review* e *critical review* che, pur adottando approcci metodologici eterogenei (Gough et al., 2017; Petticrew & Roberts, 2006), si sono rivelate particolarmente efficaci nel far emergere ambivalenze, omissioni e silenziamenti nel discorso scientifico sul tema (Thomas & Harden, 2008).

La ricerca, pur non avendo carattere esaustivo, è stata condotta seguendo criteri metodologici rigorosi, conformemente alle indicazioni di McGinn e colleghi (2016) per la definizione di gruppi concettuali coerenti, la selezione accurata dei database più appropriati e la scelta mirata delle parole chiave. L'analisi si è svolta tra maggio e giugno 2025, utilizzando le banche dati *Scopus* e *Web of Science* e impiegando combinazioni di termini in lingua inglese (*professional identity*, *social work*, *systematic review*, *critical review*). Queste parole sono state scelte allo scopo di includere contributi direttamente focalizzati sull'identità professionale e studi che, pur non utilizzando esplicitamente tale espressione, affrontassero aspetti teorici, metodologici o critici pertinenti. In particolare, l'associazione dei termini *review* e *critical* ha consentito di individuare studi che, pur non adottando questa espressione esplicitamente, presentano un *focus* teorico, metodologico o critico rilevante.

La selezione dei contributi si è articolata in due fasi. Nella prima fase è stata delineata la selezione del corpus di partenza applicando criteri di tipo tecnico, tra cui il contesto geografico degli studi, privilegiando ricerche condotte in Paesi europei e

nordamericani, sono stati inoltre inclusi principalmente articoli pubblicati su riviste *peer-reviewed* indicizzate, considerate attendibili in termini di validazione scientifica, qualità editoriale e rigore del processo di revisione (Armstrong et al., 2011). È stato inoltre adottato un filtro temporale (1999–2024) in coerenza con il range utilizzato da una delle *scoping review* più recenti sul tema (Moorhead et al., 2025). In una seconda fase è stata svolta una selezione qualitativa degli studi, guidata dal criterio della rilevanza teorica (Schreier, 2012), leggendo gli *abstract*, le parole chiave e, in alcuni casi, le conclusioni, al fine di identificare i contributi dotati di maggiore ricchezza concettuale e capacità di problematizzazione critica. Il processo ha seguito un approccio *purposive sampling* (campionamento intenzionale) finalizzato a selezionare fonti che possedevano caratteristiche specifiche ritenute rilevanti per gli obiettivi dell'analisi. Per mitigare i potenziali rischi di *bias* dell'osservatrice (Corbetta, 1999), sono stati applicati tre criteri espliciti, allineati con le coordinate teoriche presentate nella sezione precedente, con lo scopo di analizzare le modalità di costruzione, definizione e problematizzazione dell'identità professionale. La selezione qualitativa degli studi è stata condotta secondo i seguenti criteri:

1. l'ampiezza delle rassegne teoriche, includendo studi che offrivano una visione articolata delle principali traiettorie concettuali sull'identità professionale, utili per comprendere i quadri interpretativi dominanti;
2. la profondità dell'analisi empirica, privilegiando contributi che indagavano i processi di costruzione e negoziazione dell'identità nei contesti professionali e mettendo in evidenza le discontinuità tra teoria e prassi;
3. la critica epistemologica, selezionando studi capaci di mettere in discussione i presupposti teorici impliciti della letteratura, decostruendo narrazioni stabilizzanti e portando alla luce silenziamenti ed esclusioni.

La selezione ha privilegiato i contributi che rispondevano in modo coerente ai criteri definiti, nella prospettiva di far emergere tensioni, ambivalenze e visioni alternative all'interno della produzione scientifica più recente.

2.2.1 Ampiezza delle rassegne teoriche

All'interno del vasto panorama della letteratura sul Servizio Sociale prodotta in Europa e Nord America, alcuni contributi si distinguono per la loro capacità di offrire

una rassegna teorica ampia e articolata delle principali traiettorie concettuali che hanno strutturato nel tempo il discorso sull'identità professionale. Questi studi, pubblicati tra Regno Unito, Stati Uniti e Canada, assumono una funzione fondamentale non solo per ricostruire i quadri interpretativi dominanti, ma anche per mettere in luce la pluralità di prospettive epistemologiche che attraversano il campo.

Un esempio particolarmente rilevante è rappresentato dalla *scoping review* di Moorhead et al. (2025), una delle più estese condotte finora sul tema. L'analisi, basata su 91 pubblicazioni *peer-reviewed* prodotte tra il 1999 e il 2024, individua quattro principali assi concettuali: 1) i processi di socializzazione professionale attraverso formazione e tirocinio; 2) le caratteristiche identitarie condivise come empatia, responsabilità etica e giustizia sociale; 3) l'influenza delle strutture organizzative e delle logiche manageriali; 4) il senso di appartenenza alla comunità professionale. La revisione restituisce un panorama ampio e sistematico dei modelli teorici presenti in letteratura, pur segnalando una certa tendenza alla normatività e alla trascuratezza degli aspetti più instabili e contraddittori dell'identità. Accanto a questo, altri lavori di sintesi, pur meno sistematici, risultano altrettanto significativi per l'ampiezza del campo che riescono a mappare. Tra questi si colloca la revisione narrativa di Gordon (2018), che analizza la presenza e il posizionamento della "voce" degli assistenti sociali all'interno della letteratura sulla pratica professionale. Attraverso l'analisi di contributi che attingono a prospettive autoetnografiche, narrative e di tipo etnografico, questa revisione concorre alla ricostruzione dal basso dell'identità professionale, facendo emergere la distanza tra rappresentazioni normative e pratiche reali. Un altro lavoro che si inserisce nella stessa direzione di ampliamento e articolazione delle cornici interpretative sull'identità professionale è quello di Yao (2021), che propone un modello concettuale per comprendere lo sviluppo identitario negli studenti internazionali di servizio sociale attraverso una ricerca sistematica di pubblicazioni sull'argomento in 11 *database online*. L'autrice tematizza l'interazione tra contesto formativo, vissuti personali e *agency* riflessiva, integrando dimensioni biografiche, culturali e istituzionali. Questa prospettiva consente di cogliere la pluralità e la fluidità dei percorsi identitari in un contesto globalizzato, andando oltre le letture statiche e universalizzanti dell'identità professionale. L'apporto di Hicks (2016), elaborato nel contesto britannico, è particolarmente rilevante nella misura in cui fornisce una mappatura concettuale delle principali teorie utilizzate nel Servizio Sociale, offrendo

uno strumento utile per comprendere la stratificazione dei saperi che sostengono l'identità professionale. In chiave epistemologica, Gringeri et al. (2013) offrono una revisione basata su 100 articoli tratti da riviste di Servizio Sociale statunitense, mettendo in evidenza come le scelte teoriche e metodologiche adottate nella ricerca qualitativa riflettano modelli impliciti di identità professionale e mostrando l'intreccio profondo tra forme di sapere, pratiche di ricerca e configurazioni identitarie. Complementare a questo lavoro è l'ampia revisione di letteratura di Heinsch et al. (2016) che, sebbene coinvolga anche studiosi australiani, si inserisce in un dialogo accademico anglosassone che rilegge criticamente il rapporto tra ricerca e pratica, ponendo al centro il problema della traduzione del sapere e delle condizioni che ne consentono l'utilizzo, rivelando così il legame tra epistemologia e agire professionale. Peters (2018) propone invece una riflessione specifica sull'identità nella sua declinazione manageriale, proponendo una rassegna teorico-concettuale sul tema della leadership nel Servizio Sociale e ridefinendo le competenze e le rappresentazioni associate ai ruoli professionali di coordinamento. Infine, il contributo di (Jones et al., 2019) si concentra su una revisione critica della letteratura per indagare le dinamiche di genere che attraversano la formazione e la pratica professionale, mostrando come l'identità dell'assistente sociale sia storicamente situata e modellata da rapporti di potere che strutturano il campo educativo e operativo.

2.2.2 Profondità dell'analisi empirica

Il secondo criterio utilizzato nella selezione dei contributi è la profondità dell'analisi empirica, ovvero la capacità degli studi di indagare i processi concreti attraverso cui l'identità professionale viene negoziata nei contesti di lavoro, mettendo in luce le fratture tra ciò che la teoria prescrive e ciò che la prassi consente. In questa prospettiva, diversi contributi offrono spunti significativi per comprendere come l'identità dell'assistente sociale non sia un'entità stabile e coerente, ma un processo situato, relazionale e soggetto a tensioni quotidiane.

La *scoping review* di Bark et al. (2023) incentrata sugli assistenti sociali operanti nella salute mentale, è particolarmente utile per cogliere tali dinamiche. L'analisi di 35 articoli pubblicati tra il 1997 e il 2022 mette in evidenza come il riconoscimento formale del ruolo sia spesso disallineato rispetto alla marginalità effettiva che i professionisti sperimentano nei contesti organizzativi. Le identità emergono così da

continue negoziazioni tra aspettative ambivalenti, vincoli istituzionali e spazi limitati di autonomia operativa. Altrettanto, Richardson (2023) mette in evidenza come l'identità professionale possa fungere da barriera all'interazione interdisciplinare, rivelando il modo in cui le logiche organizzative e la difesa del proprio ruolo generano fratture identitarie all'interno di una revisione meta etnografica sulla ricerca disponibile nel campo dei servi per le persone minorenni. In maniera complementare, O'Connor (2020) analizza come gli assistenti sociali comprendono e utilizzano le proprie emozioni nella pratica professionale. L'articolo mostra che le emozioni non sono semplicemente reazioni personali, ma diventano uno spazio in cui si negozia l'identità professionale, poiché mettono in dialogo e talvolta in conflitto, gli standard deontologici appresi con i vissuti soggettivi e le sfide relazionali incontrate nella pratica quotidiana. Battaglia & Flynn (2020) si concentrano sul complesso passaggio dall'università alla pratica professionale con un approccio globale che considera in particolare i neolaureati coinvolti in percorsi di mobilità internazionale, indicando come questa fase sia caratterizzata da una marcata discontinuità tra l'identità professionale appresa in ambito accademico e le pratiche concrete sperimentate nei contesti di lavoro. Le aspettative idealizzate si scontrano con le condizioni operative reali, mettendo in luce l'instabilità e la natura locale dell'identità dell'assistente sociale. Su un piano strutturale, Toft e colleghi (2023) analizzano come le trasformazioni legate all'affermazione del neoliberismo (per esempio, la standardizzazione dei servizi, la logica della performance, la riduzione dei finanziamenti e l'enfasi sull'efficienza) entrano in conflitto con i valori fondativi della professione, spingendo gli operatori a rinegoziare quotidianamente il proprio posizionamento. In questa stessa direzione, (Nothdurfter & Hermans, 2018) propongono una revisione della letteratura sul concetto di *street-level bureaucracy* definendolo come spazio di istituzioni reattive e responsabili, fondamentale per influenzare i risultati politici. Gli autori sottolineano l'importanza di indagare come la professionalità si costruisca proprio in questo contesto, attraverso pratiche situate e decisioni operative quotidiane, più che attraverso riferimenti astratti alla teoria. Su un piano complementare, (Ravalier et al., 2023) mostrano, attraverso una revisione della letteratura sulla supervisione riflessiva nel Regno Unito, come fattori relazionali e organizzativi, quali la disponibilità del supervisore, il riconoscimento dell'autonomia e la regolarità degli incontri favoriscano la riflessività e, con essa, la costruzione

dell'identità professionale. Al contrario, approcci burocratici e orientati al controllo, aggravati dalla scarsità di risorse, ostacolano questi processi. In entrambi gli articoli, l'identità si profila come un processo dinamico e relazionale, modellato nel concreto delle condizioni operative e istituzionali. Più in chiave metodologica, (Chan & Sage, 2021; Pope & Ruppel, 2024) valorizzano gli strumenti narrativi, storia orale e *digital storytelling*, come mezzi per accedere ai vissuti delle persone e per promuovere la giustizia sociale. Sebbene centrati sulle esperienze delle persone assistite, questi approcci offrono l'opportunità agli assistenti sociali di essere coinvolti attivamente nella mediazione e rappresentazione pubblica delle narrazioni, configurandosi come vere e proprie pratiche attraverso cui l'identità professionale può essere negoziata in contesti tradizionalmente centrati su attività standardizzate e procedurali.

2.2.3 La critica epistemologica

Il terzo criterio adottato nella selezione dei contributi, riguarda la capacità di avanzare una critica epistemologica, ovvero l'attitudine degli studi a interrogare i presupposti teorici impliciti nella letteratura e nei modelli professionali dominanti, mettendo in discussione narrazioni stabilizzanti e portando alla luce ciò che viene escluso o silenziato. Questa prospettiva consente di problematizzare l'identità professionale non come entità neutra o naturale, bensì come costruzione situata, attraversata da rapporti di potere e da logiche normalizzanti.

In questa prospettiva, Gray & Schubert (2013) sottolineano l'importanza di una comprensione più ampia e inclusiva dei saperi professionali nel lavoro sociale ragionando sulla presenza varia ma ancora circoscritta di produzione di questo tipo di conoscenza. Le autrici analizzano dieci modelli epistemologici, ponendoli in dialogo con contributi interdisciplinari più ampi, con l'obiettivo di individuare le potenzialità di approcci olistici alla modellizzazione dei processi conoscitivi. Anche Flynn (2021) adottando una lente costruttivista mette in discussione i fondamenti epistemologici dell' *Evidence-Informed Practice* (EIP) nell'ambito della professionalizzazione del contesto irlandese, mostrando come la EIP partecipi alla definizione di ciò che viene considerato legittimo sapere professionale, contribuendo alla standardizzazione della pratica e potenzialmente escludendo forme di conoscenza situata o relazionale. Pozzuto et al. (2009) da parte loro, propongono l'integrazione della teoria relazionale nella pratica del servizio sociale richiamandosi in particolare ai contributi della

psicoanalisi e del femminismo per superare l'approccio clinico tradizionale, delineando una visione più ampia del lavoro sociale come pratica situata nelle relazioni di potere istituzionali e sociali. Allo stesso modo, Sweeney & Flynn (2023) con il loro studio condotto nella Repubblica d'Irlanda che analizza le traiettorie intersezionali delle lavoratrici del sesso, non solo decostruiscono le logiche normalizzanti e disciplinanti che spesso permeano la professione, ma aprono spazi per ripensare criticamente le basi epistemologiche e politiche del sapere e della pratica professionale. In questo senso, i programmi formativi si propongono di offrire una qualifica professionale con l'obiettivo dichiarato di affrontare le dinamiche di oppressione che attraversano la società. Tuttavia, se da un lato tali programmi includono contenuti relativi alle strutture sociali generatrici di disuguaglianza, come razza, genere, età ed etnia, dall'altro lato tendono ancora a privilegiare approcci teorici lineari e unidimensionali, trascurando una prospettiva intersezionale e multilivello necessaria per una pratica autenticamente anti-oppressiva.

L'analisi dei principali approcci teorici, funzionalista, approccio del costruzionismo sociale e critico-radical ha mostrato come ciascuna prospettiva offra strumenti preziosi per interpretare la costruzione dell'identità professionale e le sue trasformazioni nel tempo, ma tendano anche a circoscrivere la definizione dell'identità entro modelli teorici relativamente stabili che seppur utili sul piano analitico, rischiano talvolta di ridurre la complessità e la variabilità dei percorsi di soggettivazione professionale, intesi come processi attraverso cui si diventa assistenti sociali all'interno di contesti formativi, relazionali e istituzionali specifici. Parallelamente, dalla revisione della letteratura recente emerge una tendenza a mettere in discussione ciò che i modelli teorici consolidati tendono a lasciare sullo sfondo e in particolare le dimensioni esperienziali, relazionali e affettive del diventare assistenti sociali spesso escluse come categorie epistemiche dei processi di legittimazione scientifica e professionale.

3. La soggettività come dimensione costitutiva della professionalità

Il percorso critico sviluppato finora ha messo in discussione l'idea, diffusa nelle narrazioni istituzionali e accademiche, di un'identità professionale dell'assistente sociale stabile, neutrale ed evolutiva. L'analisi genealogica ha mostrato come questa identità sia in realtà il prodotto di processi situati, storicamente e socialmente orientati

da esigenze di riconoscimento pubblico. In questo quadro, categorie come coerenza interna, adesione a valori condivisi e scientificità hanno svolto un ruolo centrale nel conferire autorità alla professione. Tuttavia, questo stesso processo ha contribuito anche a consolidare un modello identitario normativo, in cui la soggettività è rimasta ai margini o è stata considerata irrilevante ai fini della definizione dello status professionale (I. Ferguson, 2009; Olsen, 2007; Parton, 2003).

A partire dagli anni Settanta, il dibattito sulla professionalizzazione è stato profondamente influenzato dalle idee del costruttivismo sociale, che hanno messo in discussione la concezione tradizionale della conoscenza come neutrale, oggettiva e separata dal contesto. Secondo la prospettiva inaugurata da Berger & Luckmann (1966), la realtà sociale e con essa le professioni, non è un dato naturale, ma il risultato di processi di costruzione condivisa, nei quali significati, pratiche e ruoli vengono continuamente prodotti, negoziati e trasformati attraverso l'interazione.

Applicato agli studi di sociologia delle professioni, questo orientamento ha contribuito a ribaltare il modello normativo della professionalizzazione come “tratto” (Greenwood, 1957) o qualità intrinseca, sostituendolo con una visione dinamica che la interpreta come “transazione sociale” (E. C. Hughes, 1984; Salling Olesen, 2001). In questo quadro, diventare professionisti non significa soltanto acquisire un pacchetto di competenze formalizzate, ma partecipare attivamente a processi situati di apprendimento, negoziazione e interiorizzazione di saperi, tanto espliciti quanto impliciti che prendono forma nella pratica quotidiana e nella comunità professionale di riferimento (Eraut, 2000; Wenger, 1998; Wittorski, 2020). È stato questo cambio di paradigma ad aprire uno spazio di legittimità epistemica alla soggettività, anche nel servizio sociale (Bogo, 2010; Herland, 2022; Kwan & Reupert, 2019).

Cosa è dunque la soggettività? In questa prospettiva, la soggettività è un fenomeno relazionale, situato e multidimensionale che si costituisce all'interno di contesti sociali, pratiche discorsive e configurazioni di potere che modellano il modo in cui il soggetto agisce, interpreta e attribuisce significato alla propria esperienza. Non è una proprietà essenziale e immutabile dell'individuo, ma il risultato di un processo dinamico di negoziazione con l'altro, mediato da ruoli, linguaggi e interazioni che danno forma e direzione all'agire. E proprio per la sua natura multidimensionale, la soggettività integra componenti affettive, incarnate e narrative, che, pur non essendo esplicitamente previste nei curricula formativi, si intrecciano nel definire le modalità

con cui il professionista costruisce e trasforma la propria identità nel tempo. Nel contesto specifico della formazione al servizio sociale e in generale per la sociologia del lavoro, queste dimensioni implicite appartengono alla dimensione del ‘sapere essere’ del professionista (Negrelli, 2006) e non solo orientano le modalità di agire e di relazionarsi, ma definiscono anche, spesso in maniera sottile, ciò che viene riconosciuto come “professionalità desiderabile” o “qualità nella pratica” all’interno della comunità professionale (Kam, 2020; Proctor, 2017; van Bommel et al., 2015).

3.1. Dimensione affettivo-emotiva e corporea

Questa prima dimensione della soggettività comprende l’intreccio tra componente affettivo-emotiva e componente corporea e riguarda il modo in cui emozioni, percezioni e saperi taciti *embodied* (incarnati) si consolidano progressivamente in schemi d’azione e modalità di essere che, pur non formalizzati nei curricula ufficiali, costituiscono una forma di competenza cruciale per l’agire professionale. Si tratta di un sapere radicato nell’esperienza, difficile da tradurre in enunciati prescrittivi, che viene trasmesso prevalentemente attraverso la pratica condivisa e il riconoscimento da parte della comunità professionale (Eraut, 2000b).

Fra queste componenti, la dimensione affettiva-emotiva riveste un ruolo centrale. Negli ultimi decenni, la ricerca sulla natura delle emozioni ha subito una profonda trasformazione, ridefinendone sia lo statuto teorico che quello metodologico. Fino agli anni Settanta, infatti, le emozioni erano considerate fenomeni universali e determinate biologicamente (Ekman, 1992). In tempi più recenti, discipline come l’antropologia e la sociologia hanno iniziato a metterne in luce il carattere processuale, situato e socialmente regolato (Abu-Lughod & Lutz, 2005), equiparandole a meccanismi cognitivi integrati con corpo e azione. Come osserva Martha Nussbaum (2001) le emozioni possono essere paragonate a veri e propri *upheavals of thought* (sconvolgimenti di pensiero) considerato il loro impatto significativo sul contenuto, sulla direzione e sull’esperienza della pratica. In un certo senso, queste affermazioni rappresentano l’esatto contrario del paradigma tradizionale secondo cui le emozioni offuscherebbero il pensiero. Nel contesto del servizio sociale, il ruolo delle emozioni è oggetto di un dibattito tuttora aperto e controverso. Dall’inizio della professione, le emozioni sono state considerate parte integrante del lavoro, ma spesso sono state gestite con attenzione per contenere la loro incidenza sul giudizio e preservare la

razionalità dell'intervento (Ingram, 2013). Con l'affermarsi di approcci più razionali e tecnici e con il consolidarsi del paradigma della pratica basata sull'evidenza la tendenza a interpretare le emozioni come possibili ostacoli alla conoscenza si è rafforzata, portando all'adozione di procedure standardizzate (Sheldon, 2001). In questo contesto i professionisti venivano formati a individuare e controllare valori, sentimenti e reazioni emotive per ridurne l'impatto sul ragionamento, qualcosa di molto simile a quello che avviene oggi ancora nella formazione professionale, dove il principio del 'non giudizio' è talvolta inteso come eliminazione di qualsiasi influenza personale, un obiettivo che appare difficilmente perseguibile dato il carattere dinamico della comprensione interpersonale (Parton & O'Byrne, 2005). Più recentemente, alcune prospettive hanno messo in discussione questa impostazione e suggerito che le emozioni possano essere considerate una risorsa sia dal punto di vista conoscitivo sia relazionale (Ingram, 2013).

Accanto alla componente affettiva, la dimensione incarnata (*embodied*) costituisce un ulteriore elemento strutturale della soggettività professionale. La prospettiva della "cognizione incarnata" (Wilson & Golonka, 2013) coerentemente con la svolta pratica nelle scienze sociali (Reckwitz, 2002; Schatzki, 2005) mostra come anche comportamenti apparentemente "cognitivi" possano derivare da routine e interazioni corporee, piuttosto che da sole rappresentazioni mentali (Adam & Galinsky, 2012; Barret, 2022; Eerland et al., 2011). In questo quadro, mente, corpo e contesto sono inseparabili. Secondo questa impostazione, la relazione professionale si costruisce, infatti, anche attraverso posture, gesti, tono della voce o distanza fisica che non incidono solo sulla qualità dell'interazione, fra studente e supervisore, per esempio, o fra colleghi di lavoro, ma anche sui processi di apprendimento e di costruzione (continua) della propria identità professionale (Billett, 2001; Eraut, 2002).

In questi termini il modo in cui fattori esterni, quali la cultura organizzativa, lo stile di supervisione e le norme, implicite ed esplicite, dei contesti formativi e lavorativi, valorizzano, trascurano o regolano l'espressione corporea ed emotiva può rappresentare una lente analitica utile per comprendere come, lungo l'intera traiettoria di apprendimento professionale, le diverse dimensioni del *saper essere* si rimodellano in un processo continuo. Ricerche sulla socializzazione organizzativa, per esempio Ashforth et al. (2007) hanno infatti mostrato che tattiche di socializzazione e comportamenti proattivi interagiscono nel tempo, influenzando il grado di

corrispondenza (*fit*) o, al contrario, di disallineamento tra lo “stile relazionale” dello studente (o professionista) e le richieste dell’ambiente (Jensen & Aamodt, 2002; Poletti & Anka, 2013)

3.2 Dimensione socio-normativa

La seconda dimensione comprende la sfera etico-valoriale e delle appartenenze condivise e descrive la struttura etico-valoriale e relazionale che orienta l’agire professionale e conferisce legittimazione all’identità della professione. Essa mette in luce come norme, valori condivisi e appartenenze sociali fungano da cornice di riferimento per le decisioni operative, per le modalità di relazione e per la definizione stessa di ciò che viene riconosciuto come “buona pratica”. In questa prospettiva, ciò che nasce come esperienza soggettiva tende ad allinearsi e radicarsi in tali cornici collettive in un continuo processo di *identity work* (Brown, 2015; Sveningsson & Alvesson, 2003) attraverso il quale i professionisti negoziano, interiorizzano e talvolta rielaborano i significati associati al proprio ruolo, in risposta alle aspettative e ai modelli veicolati dalla comunità professionale.

All’interno di queste dinamiche, un ruolo significativo è svolto dalle comunità di pratica (CdP) che, nei contributi teorici e di ricerca classici, sono state considerate contesti privilegiati per la costruzione e la negoziazione dell’identità professionale. Tradizionalmente descritte come luoghi generativi di apprendimento situato (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998) le CdP favoriscono la produzione di conoscenza attraverso la partecipazione a pratiche condivise e la negoziazione di significati tra pari. In questa prospettiva, l’apprendimento implica che una persona interiorizzi un sapere, soprattutto nella sua componente tacita, fino a integrarlo nel proprio modo di percepire, pensare e agire. Non si tratta soltanto di acquisire informazioni, ma di incorporare schemi, intuizioni e competenze che diventano parte del proprio agire professionale. Quando più persone orientano questo processo di *indwelling* (dimorare, abitare) (Polany, 1966) verso lo stesso problema, si attiva un pensiero collettivo (Pyrko et al., 2017) che rielabora e diffonde saperi taciti attorno a questioni reali di interesse comune.

Tuttavia, lo stesso processo che abilita l’apprendimento può anche agire come dispositivo di conformazione: nel momento in cui si interiorizzano pratiche e significati dominanti, si può finire per riprodurre gerarchie, modelli impliciti di

comportamento e forme di esclusione (Contu, 2014; Cox, 2005). Un esempio emblematico di questa dinamica è il processo attraverso cui una motivazione inizialmente critica e politica (di uno studente o di un neoassunto) viene progressivamente reinterpretata dalle comunità di pratica e dalle narrazioni dominanti come “vocazione” naturale all’aiuto e alla cura fino a diventare parte integrante (e accettata) dell’identità professionale. In questo caso, questa narrazione può agire come leva identitaria positiva, rafforzando il senso di appartenenza, ma può anche agire come dispositivo di “interpellazione” (Althusser, 1976) che rileva la persistenza di modelli professionali ideologicamente radicati nella tradizione della socializzazione alla professione del servizio sociale in cui l’individuo non è visto come soggetto dotato di piena *agency*, ma destinatario passivo di conoscenze e chiamato ad assimilare modelli di dedizione, resilienza e spirito di sacrificio (Evetts, 2009; Moorhead, 2019). All’interno di questa dinamica, la Cdp depotenzia progressivamente le motivazioni più critiche e politicamente orientate che finiscono per perdere centralità e capacità di incidere nella definizione dell’identità

Inoltre, in contesti di lavoro contemporanei l’incontro tra CdP e burocrazia professionale può essere spesso problematico. In contesti gerarchici, competitivi o altamente proceduralizzati, le condizioni per un coinvolgimento autentico e duraturo si riducono e il pensiero collettivo tende a trasformarsi in adempimento formale, privo della negoziazione critica di significati (Harvey et al., 2013; Roberts, 2006). Questo è particolarmente evidente nel servizio sociale, dove decenni di riforme neoliberali hanno spinto verso la standardizzazione e la misurabilità e in generale, la logica originaria delle CdP, in termini di apprendimento situato e costruzione collettiva di significati, è stata e sostituita dalla logica del controllo e della conformità a standard predefiniti (Contu & Willmott, 2003).

La stessa situazione si riscontra anche nella formazione universitaria, dove la competenza viene ridotta a ciò che è osservabile, ripetibile e rendicontabile (Fenton, 2014; Morley et al., 2017). In questo scenario, le dimensioni soggettive della formazione vengono spesso rimosse (Sewell, 2020) o trattate come problemi o debolezze individuali (Trevithick, 2014) e ritenute non conformi all’immagine del professionista efficiente e performante. Questo ricrea un paradosso storico della professionalizzazione del servizio sociale per cui la formazione e le dinamiche delle comunità di pratica rischiano di cadere ostaggio degli stessi meccanismi che

dovrebbero contrastare. Al futuro assistente sociale si richiedono, cioè, riflessività, capacità relazionali e abilità nell'operare in contesti complessi e tuttavia, vengono spesso messi in secondo piano aspetti come la conoscenza situata, la sensibilità nelle relazioni, l'esperienza emotiva e la capacità critica di analizzare norme e strutture di potere, dimensioni che invece potrebbero invece risultare fondamentali.

La pedagogia del servizio sociale ha iniziato solo di recente a interrogarsi su come queste dinamiche possano produrre, volontariamente o meno, configurazioni identitarie omogenee che premiano determinati stili di relazione e posture emotive a discapito di altre (Beddoe & Maidment, 2013) e solo negli ultimi anni, alcune ricerche qualitative hanno iniziato a restituire visibilità a questo lavoro interno e silenzioso della soggettività, mostrando come essa attraversi in modo continuo la costruzione dell'identità professionale (Björktomt & Tham, 2024). Tuttavia, lo studio di questi processi resta ancora limitato a poche ricerche e ai margini dei curricula e delle pratiche valutative (Bellinger, 2010; Garrett, 2010a; Morley et al., 2017a).

3.3 Dimensione narrativa-riflessiva

È sempre più evidente che, per affrontare quello che può essere letto come un nodo critico del processo di professionalizzazione del servizio sociale e che riguarda la distanza tra la sua promessa di legittimità e le condizioni reali in cui si sviluppa, sia nei contesti formativi sia nelle comunità di pratica è necessario riconoscere il legame indissolubile fra soggettività e sapere professionale, e le competenze che ne derivano. In questa prospettiva, le esperienze vissute nella formazione, nelle comunità di pratica (e nel proprio percorso personale) costituiscono una vera e propria risorsa epistemica, capace di alimentare la lettura critica del proprio percorso, dare coerenza al sé professionale e sostenerne il continuo riadattamento. Questa consapevolezza rivela la centralità della dimensione narrativa-riflessiva da sempre utilizzata come strumento importante di *significazione* dell'esperienza e di interazione con gli altri nei contesti personali e sociali-professionali (Bruner, 1992) che trova nell'atto di narrare, individuale o collettivo un meccanismo fondamentale attraverso cui costruire, negoziare e agire l'identità.

Sul piano individuale, la narrazione aiuta le persone a rivedere e ricostruire le proprie identità. L'identità professionale, infatti, si costruisce in una condizione di transizione continua che non si esaurisce con la conclusione degli studi, ma si sviluppa

lungo tutta la carriera attraverso un processo dinamico e situato con la partecipazione a contesti pratici, la negoziazione di ruoli e il confronto con vincoli istituzionali mutevoli (Ibarra, 1999). Questa natura dinamica si riflette nel fatto che l'identità professionale attraversa fasi di "liminalità", concetto sviluppato dall'antropologo Arnold Van Gennep (1909) nei suoi studi sui riti di passaggio (come il passaggio dall'infanzia all'età adulta, la nascita, la morte) che descrive quelle condizioni intermedie e ambigue in cui l'individuo si trova tra uno status già abbandonato e uno nuovo ancora da acquisire. In questi momenti, caratterizzati da sospensione, disorientamento e ridefinizione, la narrazione svolge un ruolo chiave di negoziazione del senso e di integrazione di nuove esperienze. Un esempio tipico di liminalità professionale è lo studente in tirocinio che legittimato a partecipare alla pratica professionale, si trova tuttavia collocato in una posizione di partecipazione periferica (Lave & Wenger, 1991), in bilico cioè tra l'essere ancora tirocinante e il diventare componente a pieno titolo della comunità professionale. Lo stesso meccanismo si attiva nelle transizioni di ruolo lavorativo, come il passaggio da studente a neoassunto o l'operatore che assume nuove responsabilità o cambia contesto di lavoro, una possibilità questa oggi più frequente che in passato, in un mercato del lavoro caratterizzato da mobilità, riconfigurazioni organizzative e ridefinizione continua dei ruoli, tutte situazioni che richiedono un profondo lavoro di rielaborazione del sé professionale.

Sul piano gruppale e intersoggettivo, la narrazione all'interno di una comunità di pratica o tra gruppi di pari, come gli studenti, si configura come un processo che promuove competenze riflessive. Questa riflessività non nasce in isolamento, ma si sviluppa nel rapporto con gli altri, nello scambio e nel riconoscimento reciproco. Attraverso la condivisione delle storie si producono simboli, significati e interpretazioni che diventano parte di un linguaggio comune, definendo ciò che il gruppo considera rilevante e legittimo. Questo linguaggio condiviso non solo costruiscono significati, ma attingono e alimentano una *memoria collettiva*, come intesa da (Halbwachs, 1992) nei termini di un contesto dinamico di rappresentazioni condivise e simboli comuni che danno forma e senso al passato. Attraverso la narrazione, le esperienze individuali e il percorso professionale vengono analizzati e interpretati alla luce del contesto attuale, inserendosi in un quadro storico-linguistico condiviso. Questo processo consente di integrare la storia personale nell'identità

collettiva del gruppo, rafforzando così la legittimazione della partecipazione professionale.

Se dunque, la narrazione agisce come un dispositivo capace di trasformare esperienze e vissuti in risorse identitarie, intrecciando memorie personali e collettive in un orizzonte condiviso di significati e questo intreccio non ha solo una funzione di rappresentazione, ma diventa anche un luogo di costruzione del sapere professionale, sulla di queste considerazioni, possiamo fare un'ultima considerazione che riguarda la relazione fra dimensione narrativa-riflessiva e il concetto di competenza. La narrazione, infatti, rende visibili i ragionamenti e le scelte che guidano l'azione, mentre la riflessività collega tali azioni all'esperienza personale e al contesto, dando così senso e riconoscibilità al sapere professionale. In quest'ottica, limitare la competenza alla semplice esecuzione corretta di compiti osservabili significa escludere quegli elementi che conferiscono significato, contestualizzazione e capacità di adattamento alla pratica professionale.

Per rispondere a queste criticità, numerosi contributi teorici hanno progressivamente decostruito la visione tecnicista e standardizzata della competenza, spostando l'attenzione verso le dimensioni implicite, riflessive e situate del sapere professionale. Un primo passo in questa direzione è la riflessione di Polany (1966) che introduce il concetto di *tacit knowledge* per indicare quel sapere che, pur essendo fondamentale nell'orientare l'azione, sfugge alla codificazione formale. Polanyi mette in discussione l'idea che tutto ciò che si conosce possa essere detto, mostrando come molte delle conoscenze che guidano le nostre pratiche, intuizioni, percezioni corporee, capacità relazionali, siano apprese nell'esperienza e difficilmente verbalizzabili. Il concetto di conoscenza tacita suggerisce quindi che la competenza non possa essere ridotta a ciò che è osservabile o misurabile, poiché coinvolge forme di sapere tacite, personali e situate. A partire da questa intuizione, alcune elaborazioni successive hanno cercato di collocare questo sapere implicito entro una cornice etica e deliberativa. È il caso del concetto di *practice wisdom*, formulato da Klein & Bloom (1995) che nel contesto del servizio sociale assume particolare rilevanza. Qui, il sapere tacito non è solo ciò che sfugge alla teoria, ma diventa ciò che guida l'azione responsabile in situazioni complesse, dove le regole generali non bastano e l'intervento richiede sensibilità, giudizio e coinvolgimento soggettivo. La *practice wisdom* si costruisce nel tempo, nell'intreccio tra teoria ed esperienza, tra riflessione e

interazione, offrendo così una visione della competenza come pratica incarnata, eticamente orientata e situata nella relazione. Questa concezione più dinamica e contestuale della competenza, viene ulteriormente approfondita da Eraut (2000) che si interroga su come i professionisti apprendano realmente nel contesto di lavoro. La sua analisi mette in luce il carattere spesso informale, non intenzionale e implicito dell'apprendimento professionale, sottolineando come molte delle competenze realmente esercitate emergano nel fare, attraverso decisioni rapide, aggiustamenti situati e intuizioni. Eraut mostra che la conoscenza non ha un significato stabile e astratto, ma viene costruita e trasformata nel momento dell'uso. In altre parole, ciò che conta non è solo ciò che si sa, ma la capacità di dare senso a quel sapere dentro contesti vivi, ambigui e non sempre prevedibili. In questo quadro, la soggettività non si rivela un ostacolo all'efficacia, ma la condizione stessa per un apprendimento significativo e per un agire competente. Su un piano analogo, ma ancora più esplicitamente centrato sull'agire riflessivo, si colloca la proposta di Schön, (1983) che ha tematizzato questa competenza come capacità di *reflection-in-action*. Mentre Eraut si concentra sulla genesi informale e situata dell'apprendimento, Schön porta l'attenzione sul momento stesso dell'azione professionale, quando il soggetto si trova a rispondere all'imprevisto, a interpretare il problema mentre lo affronta. In questo gesto riflessivo, la competenza non si configura come un'applicazione di un sapere preesistente, ma la ricostruzione continua del senso dell'agire in cui teoria e esperienza si influenzano reciprocamente.

La relazione tra la dimensione narrativa-riflessiva e la competenza indica che il loro sviluppo non è attribuibile esclusivamente a fattori individuali o alle dinamiche dei gruppi professionali. Questo sviluppo è influenzato anche dalle condizioni istituzionali e formative nelle quali i professionisti ricevono la loro formazione e svolgono la propria attività. Sistemi formativi e organizzativi che pongono un'enfasi sulla standardizzazione, sulle procedure e sulla misurabilità possono limitare le occasioni di riflessione critica e rielaborazione narrativa con la conseguente riduzione delle possibilità di integrare esperienza, sapere tacito e giudizio professionale nei processi di apprendimento e nel lavoro.

In sintesi

Il primo capitolo ha ricostruito in chiave genealogica e critica le principali traiettorie attraverso cui si è costituita l'identità professionale dell'assistente sociale. L'analisi ha mostrato che i percorsi di esclusione sin qui ricostruiti non sono episodi isolati, né effetti collaterali accidentali della professionalizzazione. Al contrario, costituiscono espressioni sistemiche di ciò che Miranda Fricker (2007) definisce "ingiustizia epistemica" che si verifica quando un soggetto viene danneggiato nella sua capacità di partecipare alla produzione o alla condivisione del sapere, a causa della posizione che occupa in una struttura di potere. Nel campo del servizio sociale l'ingiustizia testimoniale si è manifestata attraverso la svalutazione della credibilità degli assistenti sociali, spesso considerati portatori di un sapere di rango inferiore rispetto ad altre professioni più tecniche o mediche. Questo processo è stato alimentato anche dalla collocazione istituzionale della professione, subalterna rispetto ad altri ambiti decisionali (per esempio quello sanitario o amministrativo) e dal fatto che storicamente gran parte degli assistenti sociali erano donne che ha contribuito a rafforzare pregiudizi sull'autorevolezza e sulla legittimità del loro sapere.

Parallelamente, l'ingiustizia ermeneutica si è espressa nella difficoltà di far emergere, all'interno dei contesti di potere e nei processi di definizione delle risorse interpretative collettive, le esperienze e le conoscenze maturate nella pratica professionale. La pratica, spesso confusa con la cura, è stata a lungo considerata un sapere di serie B rispetto a competenze ritenute più "scientifiche" o tecniche, alimentando una marginalizzazione delle dimensioni relazionali e sociali proprie del servizio sociale. Allo stesso tempo, molte esperienze professionali, come il senso di frustrazione di fronte alla burocrazia, l'ambivalenza nell'agire autorità e cura, il disorientamento etico nei servizi, non hanno trovato spazio né linguaggio nelle griglie concettuali fornite dalla formazione o dalla teoria. Si tratta di esperienze epistemicamente mute, per cui manca una cornice interpretativa che consenta di trasformarle in sapere condiviso. In questo modo, il sapere professionale si impoverisce, non perché manchino le esperienze significative, ma perché mancano le condizioni discorsive e istituzionali per riconoscerle.

Lungi dall'essere un'astrazione filosofica, l'ingiustizia epistemica ha avuto, quindi, effetti materiali e soggettivi concreti. Essa ha alimentato il senso di inadeguatezza, la perdita di *agency*, l'adattamento silenzioso alle logiche organizzative e nei casi

peggiori, la resa della riflessività. Ma ha anche conseguenze collettive, in quanto produce un sapere disciplinare parziale, normativo, incapace di cogliere la complessità della professione così come viene realmente agita. Continuare a costruire l'identità professionale senza interrogare questi meccanismi significa rischiare di riprodurre un modello formativo che genera esclusione, deresponsabilizzazione e crisi.

Da queste considerazioni prende avvio il secondo capitolo che sposta il fuoco dell'analisi sul luogo primario in cui oggi si costruisce l'identità professionale, l'università. L'attenzione si concentrerà sui suoi dispositivi fondamentali l'aula, il tirocinio e le pratiche valutative come spazi in cui si produce l'incontro (e spesso lo scarto) tra teoria e pratica, tra idealizzazione e realtà. Un'attenzione particolare sarà rivolta al "terzo incomodo" raramente tematizzato, ma profondamente influente nella socializzazione alla professione durante la formazione: il *curriculum* implicito, ovvero quell'insieme di norme tacite, valori presupposti e messaggi sommersi che orientano in modo significativo il modo in cui si apprende, si viene valutati e si diventa (o meno) assistenti sociali.

Capitolo 2

La socializzazione professionale nei percorsi universitari di servizio sociale

L'università rappresenta il primo contesto in cui si costruisce la professione attraverso esperienze concrete di apprendimento e di socializzazione. La formazione, sia nel servizio sociale sia in altre professioni, costituisce, infatti, il principale strumento di *imprinting* professionale attraverso cui vengono trasmessi non solo conoscenze e competenze tecniche, ma anche modelli identitari e codici di appartenenza, quali principi, linguaggi e comportamenti che definiscono la cultura professionale. In particolare, nella tradizione del servizio sociale uno degli obiettivi fondamentali dell'educazione professionale è sempre stato l'interiorizzazione di valori, principi etici e norme deontologiche che orientano la pratica e garantiscono responsabilità verso persone e comunità (Abbott, 1988).

Per lungo tempo il tirocinio è stato considerato il luogo privilegiato in cui questo apprendimento prendeva corpo, grazie al confronto con situazioni reali, dilemmi etici e pratiche professionali. Tuttavia, studi più recenti nell'ambito dei processi educativi hanno mostrato che anche l'ambiente universitario contribuisce in modo significativo alla costruzione dell'identità professionale. Le interazioni con docenti, tutor, supervisori, pari (ma non solo anche il gruppo dei pari, altri professionisti e le persone che si incontrano nei servizi) trasmettono aspettative, modelli di ruolo e modi di interpretare la professione che influenzano profondamente i processi di socializzazione, sia nella dimensione formale sia in quella meno visibile.

Queste componenti meno esplicite, di natura relazionale e simbolica, rientrano in ciò che la letteratura pedagogica definisce curriculum implicito. Comprendono atteggiamenti, convinzioni, stili comunicativi e modalità di esercizio dell'autorità che vengono appresi senza essere formalmente insegnati e che contribuiscono a modellare il modo in cui gli studenti comprendono la professione (Jackson et al., 1993). Il

curriculum implicito è considerato pertanto una parte integrante del curriculum formale, inteso come obiettivi, contenuti e attività dichiarate nei programmi di studio. Ciò che ancora manca è una comprensione approfondita di quanto e in che modo queste dimensioni implicite influenzino la costruzione dell'identità professionale dell'assistente sociale. La lettura sulla *social work education* a livello internazionale ha finora preso in considerazione il *curriculum* implicito più come un indicatore di qualità del contesto formativo (se i programmi sono coerenti ai valori della professione, le procedure sono inclusive e trasparenti, eccetera) e funzionale all'accREDITamento degli stessi corsi di laurea come previsto, per esempio, dagli *Educational Policy and Accreditation Standards* statunitensi, mentre la prospettiva della socializzazione professionale è rimasta più sullo sfondo. Nel contesto italiano, non c'è traccia di studi specifici sul *curriculum* implicito. Le ragioni di questo vuoto di letteratura possono essere ragionevolmente attribuite sia a una scarsa attenzione, anche in ambito pedagogico, ai modi in cui chi insegna ha appreso a sua volta a insegnare e riconosce opportunità di apprendimento nei percorsi degli studenti (Le Boterf, 2000), sia al fatto che, per molti anni, in Italia, l'interesse verso lo sviluppo dell'identità professionale dell'assistente sociale si è concentrato prevalentemente sull'azione politica e sul riconoscimento giuridico della professione, a discapito di una riflessione sistematica sulla formazione alla professione che tuttora tarda a realizzarsi ed è evidente nella disomogeneità dei percorsi triennali e magistrali, nella mancanza di standard adeguati e omogenei di crediti di formazione specifica in aula e sul campo, nella qualità e numerosità della ricerca scientifica, eccetera (Bertotti, 2021; Cellini & Dellavalle, 2022; Fazzi & Rosignoli, 2020). A questo quadro si aggiungono le trasformazioni che hanno investito il sistema universitario a livello globale. La logica di mercato, centrata su efficienza, produttività, competizione e responsabilità individuale hanno progressivamente ridefinito il senso stesso della formazione, orientandola alla produzione di soggetti "occupabili" e conformi ai criteri di efficienza e produttività, più che allo sviluppo di un sapere critico e riflessivo. In questo scenario la socializzazione professionale degli studenti di servizio sociale si colloca così in una tensione continua fra il nucleo valoriale originario della professione e spinte esterne che orientano modelli educativi e pratiche di apprendimento.

Alla luce di queste premesse, la proposta è quella di assumere uno sguardo diverso sulla socializzazione professionale. Il capitolo non si limita a descrivere i processi

formativi, ma mostra come la comprensione della socializzazione cambi quando l'attenzione si sposta oltre i luoghi formali dell'apprendimento e include le trame relazionali e le dimensioni implicite che li attraversano. Da questa prospettiva la costruzione dell'identità professionale prende forma in ciò che accade fra questi spazi e nelle dinamiche che li collegano rendendo visibili aspetti finora poco esplorati nella letteratura italiana e riconducibili alla trama del *curriculum* implicito.

2.1 La socializzazione professionale e le dinamiche istituzionali contemporanee

Negli ultimi decenni il servizio sociale ha subito trasformazioni profonde che ne hanno progressivamente ridefinito i margini di autonomia. Questa evoluzione è stata determinata dall'interazione tra una tensione interna verso la professionalizzazione e spinte esterne riconducibili al managerialismo e al neoliberismo. Sebbene il lungo percorso verso la professionalizzazione abbia rappresentato una conquista attesa, soprattutto per una disciplina che per lungo tempo non ha goduto di piena legittimazione istituzionale, la costruzione di standard condivisi, linguaggi tecnici, percorsi formativi strutturati e riferimenti deontologici ha contestualmente esposto la professione a nuove forme di vulnerabilità. La centralità crescente degli strumenti di misurazione ha contribuito infatti a orientare il riconoscimento della professionalità verso ciò che può essere verificato, a discapito di ciò che richiede interpretazione, riducendo lo spazio per i saperi situati e per quel giudizio contestuale che da sempre caratterizza le professioni relazionali (Hupe & Keiser, 2019).

Su questo scenario si è innestata la pressione esercitata dal contesto esterno. Managerialismo e neoliberismo hanno progressivamente plasmato il modo in cui i servizi pubblici definiscono il lavoro sociale, spingendo verso logiche di controllo, efficienza, responsabilizzazione individuale e gestione del rischio (Garrett, 2010b; Lorenz, 2005; Morley et al., 2017). Le tecniche manageriali, nate per regolare i processi organizzativi, sono entrate nella pratica quotidiana attraverso protocolli, standard di competenza, modelli di *case management* ed evidenze codificate che minuziosamente regolano procedure, tempi e comportamenti (Sim et al., 2022). Il risultato è un lavoro sempre più scandito da compilazioni, registrazioni, monitoraggi, in cui la valutazione delle performance si concentra sulla coerenza con metodologie codificate più che sulla capacità di leggere la complessità, esercitare giudizio e accompagnare processi di cambiamento. In questa prospettiva, il servizio sociale

rischia di essere ridotto a un insieme di abilità tecniche decontestualizzate, più facilmente controllabili e sostituibili, con effetti di de-professionalizzazione e di ulteriore indebolimento della sua funzione critica (Bisman, 2004)

La stessa logica si è affermata parallelamente all'interno dell'università. Diversi studi mostrano come la *social work education* sia stata attraversata da dinamiche che hanno progressivamente orientato università e sistemi educativi verso logiche di mercato, competizione, accountability e valutazione degli esiti, in continuità con le trasformazioni più ampie dell'istruzione superiore (Fenton, 2014; Wallace & Pease, 2019; Wehbi & Turcotte, 2007). In Italia questo quadro viene spesso descritto con il lessico della razionalizzazione amministrativa, della managerializzazione dei processi e dell'ampliamento degli apparati di valutazione che hanno investito l'università, traducendosi nella massificazione degli accessi, nei vincoli di budget, nell'attenzione ai risultati misurabili e nell'introduzione di sistemi di accountability. Questi cambiamenti non hanno riguardato solo la struttura organizzativa delle università ma hanno inciso profondamente sulla didattica. La crescente attenzione verso indicatori di qualità ha portato i corsi a essere progettati secondo criteri di efficienza e standardizzazione, con tempi compressi, carichi omogenei e verifiche pensate soprattutto per soddisfare i requisiti della rendicontazione. Così anche il tempo dedicato alla relazione educativa si è progressivamente ridotto e molte attività formative sono state ripensate per adattarsi a format brevi, modulari e facilmente valutabili (Morley et al., 2017). Nello specifico del servizio sociale la qualità dell'esperienza in aula ne ha risentito, perché lo spazio per la sperimentazione, la riflessività e il dialogo si è ristretto nella logica di garantire coerenza con indicatori esterni e con curricula fortemente concorrenziali (Wallace & Pease, 2019). Parallelamente anche la ricerca è stata assorbita da una logica competitiva sempre più marcata. Le università sono entrate in un sistema che premia la produttività bibliometrica e assegna valore alle pubblicazioni soprattutto in base al prestigio delle riviste e agli indici di citazione. In questo scenario si è consolidato il modello sintetizzato dall'espressione *publish or perish*, usata nella letteratura internazionale per descrivere la pressione costante a pubblicare per poter mantenere o avanzare nella carriera accademica (Neill, 2008). La reputazione degli studiosi e delle istituzioni dipende dal volume delle pubblicazioni e dagli indicatori a esse associati, mentre chi dedica più tempo alla didattica, alla costruzione di relazioni educative o a forme di

ricerca lente e partecipate rischia di rimanere indietro in un mercato accademico sempre più competitivo e allineato alle logiche neoliberali.

In questo contesto, segnato da spinte interne verso la professionalizzazione e da pressioni esterne che agiscono sui servizi e sulle università orientandoli verso modelli fondati su valutazione e standardizzazione, è nel tirocinio che gli effetti di queste forze diventano più visibili all'interno dei corsi di servizio sociale (Peterson et al., 2014). Il tirocinio rappresenta infatti il primo incontro delle studentesse e degli studenti con il mondo professionale e con i contesti organizzativi reali, ed è anche il luogo in cui la formazione si confronta con sistemi istituzionali già fortemente regolati da protocolli, standard di competenza e tecnologie di gestione del rischio (Macias, 2015). In queste condizioni l'esperienza può trasformarsi in un adattamento a regole di efficienza più che in un'occasione di apprendimento critico. Diversi autori hanno messo in evidenza come i modelli di *field education* basati sulle agenzie tendano a riprodurre le stesse logiche manageriali che strutturano i servizi, con il rischio di addestrare studenti a essere lavoratori sociali conformi e "occupabili" più che professionisti capaci di interrogare criticamente la realtà (Barton et al., 2005; Preston et al., 2014).

Quali sono i rischi per la formazione dei nuovi professionisti in questo scenario? Il primo riguarda la riduzione del pensiero critico. Se gli studenti si abituano a interpretare la professione come applicazione corretta di metodi predefiniti e di procedure standard, diventa più difficile sviluppare una postura riflessiva e contestuale, capace di collegare i casi individuali alle strutture sociali che li generano (Fenton, 2014; Morley et al., 2017a). Il secondo rischio è connesso alla tendenza alla depoliticizzazione. Le logiche neoliberali spostano l'attenzione dall'ingiustizia strutturale al comportamento individuale e questo può compromettere la visione del servizio sociale come professione impegnata nella promozione della giustizia sociale e dei diritti, riducendo la formazione a un insieme di interventi tecnicisti compatibili con l'ordine esistente (Garrett, 2010b; Martínez Herrero & Charnley, 2019). Il terzo rischio è quello dell'omologazione professionale. La centralità degli standard e dei profili di competenza produce professionisti simili nei comportamenti superficiali, ma non necessariamente capaci di agire con autonomia e responsabilità nelle situazioni complesse, alimentando forme di *ethical stress* e di adattamento difensivo già documentate in diversi contesti (Fenton, 2014). Infine, il quarto rischio riguarda l'erosione della capacità di resistenza epistemica. Se la formazione si limita a

trasmettere saperi già legittimati dentro una cornice neoliberale, diventa difficile valorizzare conoscenze situate, prospettive decoloniali e saperi delle comunità, che hanno bisogno di spazi non normati per emergere e sfidare gli assetti dominanti (Macias, 2015).

Questo scenario richiede di riconsiderare la socializzazione professionale che avviene in università con uno sguardo critico, per evitare che ciò che nasce come processo formativo rischi di divenire una forma di disciplinamento simbolico che produce professionisti competenti in termini procedurali, ma meno capaci di interrogare criticamente la realtà sociale, le sue disuguaglianze e le condizioni che rendono possibile o impediscono la giustizia sociale.

2.2 Fasi della socializzazione professionale in università

Le modalità e i tempi attraverso cui l'educazione socializza gli individui alla vita collettiva sono stati ampiamente discussi nella sociologia dell'educazione. Le prime letture hanno considerato la scuola come uno spazio dedicato alla trasmissione di norme e valori ritenuti necessari per la riproduzione dell'ordine sociale (Durkheim, 1956; Parsons, 1939). Nel tempo questa visione centrata su uno studente inteso come destinatario passivo è stata affiancata da interpretazioni che riconoscono il carattere relazionale e trasformativo della socializzazione. L'idea di un processo unidirezionale lascia così spazio alla prospettiva che vede l'individuo impegnato in una negoziazione costante con i diversi contesti e attori che incontra (Berger & Luckmann, 1966; Dubar, 1992). La socializzazione assume quindi un carattere dinamico che attraversa tutta la vita e mette in gioco forme di adattamento, acculturazione e assimilazione che dipendono dai contesti e dalle biografie.

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

all'interruzione del percorso (Manuti et al., 2023). In altre parole, ciò significa che il processo di socializzazione professionale si configura come dinamico e non lineare, poiché muta in relazione ai contesti, alle esperienze e alle biografie individuali. Questa affermazione ha implicazioni importanti sia sul piano teorico sia su quello formativo. Sul piano teorico, riconoscere che la socializzazione non è lineare né uniforme significa spostarsi da una visione deterministica e adattiva (in cui lo studente si limita ad assimilare valori e regole) a una visione costruttivista e processuale, dove la professionalità si costruisce nel tempo attraverso interazioni, riflessione e negoziazione continua tra individuo e contesto. In questa prospettiva, la socializzazione non produce un'identità unica e standard, ma una pluralità di modi di "essere professionista". Sul piano formativo, questo implica che i percorsi educativi debbano tener conto delle differenze personali, valorizzare i percorsi individuali e le motivazioni, e prevedere momenti di riflessione in cui gli studenti possano affrontare conflitti e incoerenze tra il *curriculum* formale e quello implicito, riducendo così la distanza tra valori dichiarati e pratiche reali e supportando le fasi più critiche della transizione, come il passaggio dall'aula al tirocinio. Questi rischi possono manifestarsi tanto nelle fasi iniziali della formazione, quando le rappresentazioni della professione sono ancora fragili e in via di definizione, quanto in quelle successive di consolidamento e di transizione al lavoro, passaggio che per gli studenti di servizio sociale tende ad anticiparsi durante l'esperienza di tirocinio (Schmitt et al., 2008).

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

La socializzazione anticipatoria (pre-ingresso)

Prima ancora dell'avvio degli studi universitari si attiva un tempo che Merton (1968) ha descritto in termini di "socializzazione anticipatoria" riferendosi a quel processo per cui l'individuo assimila norme e valori del gruppo di riferimento a aspira in anticipo, rispetto all'assunzione effettiva di un ruolo al suo interno. Nel servizio sociale questa fase si traduce nelle rappresentazioni e nelle aspettative verso la professione che gli studenti costruiscono prima di iscriversi. Questa immagine idealizzata di ciò che significa "essere assistente sociale" svolge spesso una funzione motivante e orientativa che contribuisce a dare senso alla propria scelta formativa. (Barretti, 2004a; Butler-Warke & Bolger, 2021)..

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

Imprinting e assimilazione (ingresso all'università)

L'inizio del percorso universitario segna una prima trasformazione identitaria in cui lo studente assume lo status di "assistente sociale in formazione". Ciò che in precedenza era una motivazione ideale ("voglio aiutare gli altri") diventa con l'ingresso in università, l'avvio di un processo istituzionale di *imprinting*, (S. E. Miller, 2010). Gli studenti si ritrovano, infatti, in un ambiente che riproduce linguaggi, valori e pratiche della professione e offre modello di identità professionale che vengono interiorizzati spesso senza una particolare distanza critica e fatta propria come quadro

di riferimento iniziale. Questo atteggiamento non è sintomatico di forme di passività, ma piuttosto riflette l'assenza, in questa fase iniziale, di esperienze dirette su cui esercitare un confronto o una riflessione.

Socializzazione trasformativa

Con il procedere degli studi, inizia una fase diversa. Lo studente viene introdotto ai contenuti disciplinari, ai codici etici, ai paradigmi teorici che orientano la professione e ai primi riferimenti tecnici sulle competenze richieste. È in questa fase che emergono i primi segnali delle logiche istituzionali che regolano il lavoro sociale. La pressione valutativa, l'importanza attribuita alle procedure e i ritmi dell'università comunicano messaggi impliciti su come funziona davvero la professione (Marquis & Tilcsik, 2013). Questa esperienza modifica progressivamente l'immaginario iniziale della professione. Lo studente inizia a misurarsi con la tensione tra l'adattamento alle aspettative istituzionali e lo sviluppo di una propria autonomia professionale. Kelvin (1971) definisce questa situazione come il "paradosso della conformità" per indicare una dinamica che attraversa ogni processo di socializzazione. Chi sta entrando in una comunità professionale, infatti, ha bisogno di essere riconosciuto come appartenente al gruppo, ma per esserlo si adegua alle regole implicite ed esplicite che definiscono quello stesso contesto. Allo stesso tempo gli viene richiesto di sviluppare la capacità di guardare criticamente ciò che incontra e formare un proprio modo di essere professionista. Barretti (2004a, 2004b), nei suoi studi sul processo di socializzazione professionale degli studenti di servizio sociale, individua questa tensione in due momenti distinti. Il primo è la *refutation*, la fase in cui lo studente rifiuta o oppone resistenza a ciò che incontra. Questo accade quando emergono, per esempio, dissonanze tra le aspettative iniziali e le pratiche osservate, oppure quando ci si imbatte in modalità operative sentite come lontane dai propri valori. Il secondo momento è la *negotiation*, in cui lo studente prova a ricomporre quella distanza cercando compromessi, aggiustamenti e nuove interpretazioni che gli consentano di collocarsi dentro la professione senza rinunciare del tutto alle proprie convinzioni (Mezirow, 1991). Il "paradosso della conformità" si rivela particolarmente pervasivo durante il tirocinio, quando la messa alla prova nei contesti organizzativi rende ancora più visibile la dialettica tra adattamento e autonomia.

Socializzazione organizzativa (tirocinio)

Nel passaggio al tirocinio, si apre una fase che ha un impatto molto forte sulla socializzazione professionale dello studente perché segna l'ingresso reale nei contesti e nei modi di pensare e agire della comunità professionale. In questa fase la socializzazione assume una complessità particolare e opera su più livelli. Il passaggio dall'aula ai servizi introduce, infatti, lo studente in una forma di socializzazione ulteriore, di tipo organizzativo (Van Maanen & Schein, 1978) che non richiede loro soltanto adattamenti, ma anche l'acquisizione di nuovi apprendimenti situati dentro contesti regolati da pratiche sedimentate, aspettative implicite e pressioni operative (Marquis & Tilcsik, 2013; Scourfield, 2019). La complessità si rivela nel momento in cui negli ambiti operativi sono presenti modalità o condizioni che non trovano corrispondenza nei modelli appresi in aula (Wheeler, 2017). In questo scenario tutor e supervisori di tirocinio diventano figure decisive per mediare questo disallineamento cognitivo e valoriale funzionando come veri e propri modelli di ruolo (Shuval e Adler, 1980) in cui gli studenti immedesimano le loro aspettative nel “vedere” cosa significa esercitare il mandato professionale in contesti reali, come si prendono decisioni in situazioni di incertezza, come si gestiscono dilemmi etici, come ci si muove entro i vincoli organizzativi. E in questo processo gli studenti interiorizzano anche pratiche, stili comunicativi e criteri di giudizio che non potrebbero essere appresi in aula (Billett, 2001; Miller, 2013; Campanini et al., 2022).

Il tirocinio, quindi, rappresenta un passaggio complesso di socializzazione identitaria perché gli studenti non apprendono semplicemente nuovi contenuti, ma trasformano il loro modo di intendere la professione (Dellavalle, 2011). E ciò può realizzarsi in apprendimento critico della professione, quando tutor e professionisti aprono spazi di riflessione e rendono leggibili le logiche che orientano le loro scelte. Ma può altrettanto spingere verso un adattamento poco riflessivo quando queste occasioni per interrogare il senso dell'azione professionale sono ridotte o mancano del tutto.

Acculturazione e re-imprinting (fine percorso)

Nella fase finale del percorso, quando lo studente si avvicina alla conclusione degli studi, si produce un passaggio identitario ulteriormente complesso. È il momento in cui l'esperienza accumulata viene rielaborata in vista dell'ingresso nella comunità

professionale. Questa transizione può essere letta come una forma di acculturazione o per usare una metafora più efficace, di *re-imprinting* (Marquis & Tilcsik, 2013) e si riferisce alla condizione in cui gli studenti avendo raggiunto una maggiore stabilità emotiva e professionale, riconoscono i cambiamenti maturati e integrano gli insegnamenti ricevuti in una visione più realistica della professione.

In questa fase, numerosi studi (Butler-Warke & Bolger, 2021; Dennison et al., 2007) che si sono dedicati all'analisi dei cambiamenti valoriali degli studenti dal primo all'ultimo anno di corso, testimoniano un indebolimento della spinta ideale che aveva sostenuto la loro scelta iniziale di studio e una tendenza ad aderire a modelli operativi più conformi all'assetto istituzionale dominante. Ciò che emerge con chiarezza è che, nel momento della transizione verso la professione, nell'immaginario della quasi totalità degli studenti si ripresentano con forza le logiche dei servizi in cui hanno svolto il tirocinio (Joubert, 2021) così che le convinzioni più profonde vengono spesso filtrate dalle aspettative dei servizi e assumono forme di espressione identitaria meno radicali, più allineate a ciò che le organizzazioni riconoscono come legittimo (Tham & Lynch, 2014). Questo esito non è inevitabile, ma rappresenta indubbiamente una distorsione nel processo di socializzazione.

2.3. Oltre aula e tirocinio: lo spazio della socializzazione

L'orientamento che porta gli studenti in fase finale di percorso universitario, ad adattare la propria identità professionale più alle logiche organizzative incontrate nei servizi che a una elaborazione autonoma degli apprendimenti universitari, trova un'altra spiegazione nella storia della formazione degli assistenti sociali a lungo descritta attraverso la distinzione tra aula e tirocinio, luoghi tradizionalmente associati rispettivamente all'apprendimento teorico e alla pratica professionale. Questa dicotomia ha contribuito a rappresentare la socializzazione come un processo ordinato e scandito da contesti separati e affonda le sue radici nella storia stessa della professione. Nella sua prima fase di sviluppo, infatti, quando il servizio sociale si muoveva dentro un paradigma filantropico e assistenziale e non possedeva un impianto teorico autonomo (Fargion, 2009), il tirocinio costituiva lo spazio in cui avveniva la trasmissione del sapere professionale, di pratiche e codici morali (Royse et al., 2007). In quel periodo l'esperienza sul campo funzionava come la prima forma di legittimazione in cui il valore dell'assistente sociale veniva misurato nella competenza

con cui sapeva leggere i bisogni, costruire relazioni e agire con giudizio (Richmond, 1903).

Con la crescita delle scuole di servizio sociale la formazione ha progressivamente integrato insegnamenti sistematici e discipline di riferimento. Questo consolidamento ha avuto il duplice merito di rispondere alla necessità di costruire un sapere più articolato e funzionare come leva di legittimazione politica e istituzionale con la stabilizzazione di un corpus teorico certificabile (Eraut, 1985, 1994; Heite, 2012; McNay et al., 2009). Nel corso del tempo, tuttavia, l'affermazione della dimensione accademica ha progressivamente trasformato la struttura della formazione professionale, assegnando un ruolo sempre più centrale della conoscenza disciplinare a discapito della conoscenza pratica, considerata di minor rilievo. Nel contesto italiano, questa dinamica ha assunto una particolare configurazione (Campanini et al., 2022; Tognetti Bordogna, 2015) per cui, la mancata istituzione di un settore disciplinare autonomo per il servizio sociale ha impedito di fatto, di radicare la formazione professionale in un sapere accademico specifico, costringendola a dipendere da discipline considerate più “forti” dal punto di vista scientifico. Accanto a ciò, anche il ricorso diffuso a docenti a contratto nelle materie professionalizzanti ha reso difficile dare continuità e autorevolezza agli insegnamenti legati alla pratica e spesso marginalizzandoli (Cellini & Dellavalle, 2022). Queste scelte istituzionali hanno contribuito a consolidare un vero e proprio cortocircuito formativo. Il risultato è un sistema formativo che riconosce ufficialmente la teoria come fondamento della disciplina, mentre lascia il sapere dell’esperienza confinato nei contesti di tirocinio e raramente valorizzato nei luoghi accademici (Dellavalle, 2017).

Questa asimmetria ha prodotto una narrazione implicita in cui aula e tirocinio non dialogano, ma si rispecchiano in una logica separativa che assegna loro funzioni distinte e difficilmente integrabili (Parton, 2000; Sheldon, 1978). Nella quotidianità degli studenti, la distanza fra saperi legittimati e saperi situati si traduce in percorsi discontinui, in cui ciò che si apprende nei servizi non trova un corrispettivo nei corsi di laurea. E ciò non riguarda solo i contenuti formali, ma coinvolge soprattutto le dimensioni tacite che compongono il *curriculum* implicito e che orientano in modo diverso i due contesti. In tirocinio gli studenti entrano in contatto con modelli professionali, apprendono valori che non vengono esplicitati, ma che regolano la pratica quotidiana e osservano repertori di comportamento che definiscono la cultura

del lavoro. In università, invece, trova spazio un sapere che acquisisce valore quando può essere reso chiaro, formalizzato e valutato e che si fonda su criteri di legittimazione diversi da quelli incontrati sul campo. Questa distanza tra ciò che è riconosciuto come sapere valido e ciò che viene appreso nell'esperienza alimenta una tensione che attraversa l'intero percorso formativo e contribuisce a rendere la socializzazione un processo frammentato sia sul piano organizzativo (due sistemi scollegati), sia su quello simbolico (due modi diversi di pensare e rappresentare la professione) che indebolisce la costruzione di un'identità professionale unitaria fondata sulla continuità tra apprendimento e pratica e sulla condivisione dei significati professionali (Campanini et al., 2012; Fook, 2001; Gentle-Genitty et al., 2014; Hugman, 2009; Laidlaw et al., 2020; Lane, 2023; Sicora, 2015).

Studiare oggi come oggi si costruisce concretamente la socializzazione professionale degli studenti di servizio sociale richiede un cambio di paradigma che consenta di leggere la formazione oltre la semplice distinzione tra aula e tirocinio. Questa prospettiva permette di considerare l'esistenza di uno spazio 'terzo' di socializzazione privo di confini materiali, ma che prende forma ed è prodotto dalle relazioni che in esso si muovano e che contribuiscono ad attribuire senso alle all'esperienze di apprendimento del ruolo che gli studenti vivono al suo interno.

2.4 Le dimensioni dello spazio relazionale della socializzazione

L'idea che lo spazio sia una funzione dinamica e costitutiva delle interazioni sociali è di recente acquisizione per la sociologia che tradizionalmente ha considerato lo spazio esclusivamente lo spazio come semplice sfondo dei processi sociali o come un riflesso secondario di trasformazioni economiche e culturali più ampie (Mandich, 1996). Salvo alcune importanti eccezioni, quali Durkheim e Simmel² che sono stati

² Simmel e Durkheim sono considerati una significativa eccezione rispetto all'"a-spazialità" che ha caratterizzato gran parte della sociologia classica, come è stato messo in evidenza nel dibattito sulla dimensione spaziale nella teoria sociale (Hurry, 1995; Mela, 2006). Ma se per Simmel lo spazio assume il ruolo di categoria sociologica autonoma e relazionale, in Durkheim lo spazio è prevalentemente funzionale alla coesione dei gruppi e subordinato a processi generali di integrazione sociale. Per questa ragione, nel discutere la natura relazionale e processuale dello spazio della socializzazione professionale, ho preferito adottare la prospettiva epistemologica delle categorie spaziali simmeliane che permettono di superare la concezione dello spazio quale mero contenitore, interpretandolo invece come prodotto e condizione delle relazioni sociali. Si veda Georg Simmel, *Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung* (1908), traduzione italiana Sociologia. Indagini sulle forme di socializzazione, a cura di A. Cavalli, Comunità, Milano 1989, e in particolare il saggio *Das Problem*

considerati antesignani di questa cosiddetta “svolta spaziale” (Lefebvre, 1991; Löw, 2016; Soja, 1989) che a partire dagli anni Ottanta ha dato vita a uno studio originale e interdisciplinare della natura non neutra dello spazio e dei modi di configurarsi delle relazioni, in base alla posizione che occupano gli individui al suo interno. Fra i due sociologi in particolare Simmel ha anticipato il concetto di spazialità come qualità strutturale delle relazioni proponendo una letteratura delle dimensioni classiche dello spazio, lunghezza, altezza e profondità in chiave intra psichica. Per Simmel, infatti, lo spazio della relazione non è un dato a priori, del mondo oggettivo di cui si fa esperienza, ma un modo di fare l’esperienza. In questo senso la misura della distanza fra gli individui (le dimensioni spaziali) sono considerate in termini di soglie, cioè, limiti e trasformazioni entro cui si definisce ogni singola esperienza. Tradotto in termini formativi ciò significa allora riconoscere nel modo in cui prende forma la relazione fra attori dello spazio, distinte esperienze di apprendimento che si cristallizzano in forme altrettanto specifiche forme di socializzazione.

È nota, per esempio, la dimensione del “confine” di Simmel con cui il sociologo interpreta il limite simbolico che separa, ma al tempo stesso collega chi appartiene a un gruppo o ne resta escluso (Bianchi, 2019). In termini di socializzazione alla professione, la categoria del “confine” consente di interpretare i rituali quotidiani delle riunioni di *équipes*, delle pause caffè e degli scambi informali nei *couloirs universitaires*³ alla stregua di spazi simbolici in cui l’apprendimento non è pianificato ma situato (Eraut, 2000b), alimentato cioè da ciò che lo studente osserva, interpreta e decodifica mentre li attraversa. La partecipazione a una riunione può essere così percepita dallo studente come un confine che si apre all’accesso al lavoro reale. Al contrario, l’esclusione da una pausa o da un momento informale può segnare un

der Soziologie (“Il problema della sociologia”), dove Simmel fonda la sua idea di società sul concetto di *Wechselwirkung* (azione reciproca), intesa non come entità separata dagli individui, ma come risultato dinamico delle loro interazioni. Ogni forma di socializzazione, dalle manifestazioni macro sociali (quali conflitto e subordinazione) alle pratiche micro e quotidiane (per esempio moda, gratitudine, riservatezza, convivialità, fedeltà, ecc.), viene così interpretata come una configurazione specifica di azioni reciproche, vale a dire al tempo stesso il risultato delle interazioni sociali e la forma attraverso cui esse continuano a prodursi e trasformarsi.

³ Metafora utilizzata da Temple (2023) per mostrare come movimenti, interazioni sociali e configurazioni materiali dell’università producano forme di connettività sia tangibili sia immateriali. Nel suo lavoro mette in risalto la differenza tra spazio e luogo (*space vs place*) all’interno degli atenei e mostra come l’ambiente fisico partecipi alla costruzione delle relazioni, dell’identità e della comunità accademica (Temple, 2009).

confine che si chiude all'essere riconosciuto come componente della comunità professionale.

Altrettanto funzionale alla lettura del processo socializzazione in chiave relazionale sono le categorie di “distanza” e “vicinanza” che indicano il modo in cui la transizione da studente a esperto vien progressivamente legittimata (Lave & Wenger, 1991). Per Simmel, infatti, “distanza” e “vicinanza” non sono esclusivamente condizioni di natura fisica, ma esprimono il livello di separazione o appartenenza percepito dagli individui nell’ambito dell’esperienza vissuta. Queste categorie permettono di leggere come il modo, in cui una domanda di uno studente viene accolta oppure ignorata da un docente o in tirocinio, la cura o la fretta con cui un supervisore spiega un particolare accadimento costruiscono forme di relazioni che avvicinano o al contrario tengono a distanza gli studenti dal significato originario dell’azione.

Infine, le categorie di “esclusività” e di “fissazione” permettono di cogliere come ogni luogo della formazione presenti una combinazione di unicità e stabilità che rende irripetibili le interazioni che vi si svolgono. L’ “esclusività” riguarda gli elementi che appartengono solo a quel contesto e che costituiscono la base da cui prendono forma le pratiche quotidiane, come ritmi, posture o modi di fare che non possono essere trasferiti altrove. La “fissazione” indica, invece, la tendenza di questi elementi a consolidarsi nel tempo, creando un ambiente riconoscibile nelle sue regole e nelle sue aspettative. Insieme queste due categorie contribuiscono al modo in cui gli studenti ricavano il senso delle loro esperienze perché ciò che vivono in ciascun luogo prende forma all’interno di una configurazione specifica che dà orientamento, direzione e spessore alla loro socializzazione professionale.⁴

In un’epoca successiva a quella di Simmel, le categorie di “esclusività” e “fissazione” hanno trovato un’ulteriore articolazione nella nozione di *signature pedagogy* (pedagogia della firma) elaborata dallo psicologo statunitense Lee Shulman.

⁴ Nella sua analisi delle forme sociali Simmel (1908) utilizza esempi come la Chiesa e lo Stato per mostrare come alcune configurazioni collettive possiedano una struttura stabile e riconoscibile che orienta l’appartenenza e il comportamento dei membri. Si tratta di “tipi puri” che non intendono descrivere le istituzioni storiche, ma chiarire i principi formali attraverso cui la coesione prende forma, sia come integrazione immediata (l’adesione immediata a un contenuto comune, la fede, una credenza, una visione condivisa) sia come coordinamento regolato (la dimensione stabile, strutturale, formalizzata dello spazio relazionale). Questa chiave di lettura può essere estesa anche alle comunità professionali, poiché anch’esse si costruiscono come una struttura relazionale dotata di continuità e riconoscibilità che orienta chi vi entra e ne modella le aspettative.

Nella lettura di Shulman entrambe le categorie assumono una forma più specifica, legata alle modalità attraverso cui una professione trasmette stabilmente ai propri studenti valori epistemici, pratici e morali unici. Nella sua lettura ogni spazio formativo costituisce un ambiente “esclusivo” nel senso che è dotato di una propria “firma pedagogica” che descrive come una comunità professionale rende riconoscibile e durevole il modo di vedere e di praticare la professione. In questa prospettiva, le *signature pedagogies* rappresentano consuetudini che si riproducono nelle aule e nei tirocini e nelle comunità professionali e che diventano parte della memoria condivisa della disciplina.⁵

Una nota finale. Gli studi contemporanei sull’*emplacement* e sullo *space making*, che attribuiscono rispettivamente allo spazio il potere di orientare l’azione dei soggetti e alle pratiche quotidiane la capacità di dare forma ai luoghi, hanno contribuito a sviluppare ulteriormente le intuizioni simmeliane sulle forme spaziali della socializzazione (Serino, 2017). Queste prospettive hanno posto l’attenzione sulla dimensione materiale, percettiva e situata dell’esperienza, mostrando che lo spazio non è solo un contesto, ma un elemento attivo della formazione, poiché modella i movimenti, le possibilità di interazione e il senso di appartenenza.

Negli ultimi anni questa crescente sensibilità ha alimentato significativamente anche il dibattito pedagogico e architettonico più ampio, dove è cresciuta l’attenzione al modo in cui gli ambienti educativi vengono progettati, usati e ripensati. Si è compreso ormai che la qualità degli spazi influisce direttamente sulle opportunità di partecipazione, di relazione e di apprendimento e che l’innovazione formativa richiede un ripensamento del setting e non solamente l’introduzione di nuove metodologie

⁵ Per molti anni, nel servizio sociale, la *signature pedagogy* è stata identificata quasi esclusivamente con il tirocinio, riconducendola alla *practice learning*, ovvero al momento in cui la teoria trova applicazione nella pratica. (Bogo, 2015; Dahle, 2012; Dhemba, 2012; Earls Larrison & Korr, 2013; Holden et al., 2011; Wayne et al., 2010). Anche in ambito italiano, diversi studi hanno sottolineato la centralità del tirocinio come momento qualificante e professionalizzante del percorso formativo dei futuri assistenti sociali (Campanini et al., 2022; Dellavalle, 2011; Raineri, 2019; Tognetti Bordogna, 2015). Questa interpretazione ha certamente confermato l’importanza del tirocinio come esperienza formativa cruciale, ma studi più recenti nel campo della *social work education* hanno osservato che identificare il tirocinio con la *signature pedagogy* ignora la portata formativa di altre pratiche, quali la cultura della *human interchange* che si rifà all’idea che le relazioni tra studenti e docenti, gli scambi con tutor universitari e i supervisori, i contatti con i colleghi nei servizi e con le persone che vi accedono, concorrano in modo altrettanto decisivo alla socializzazione professionale (Bogo, 2010, 2015; Bogo et al., 2017; Bogo & Wayne, 2013).

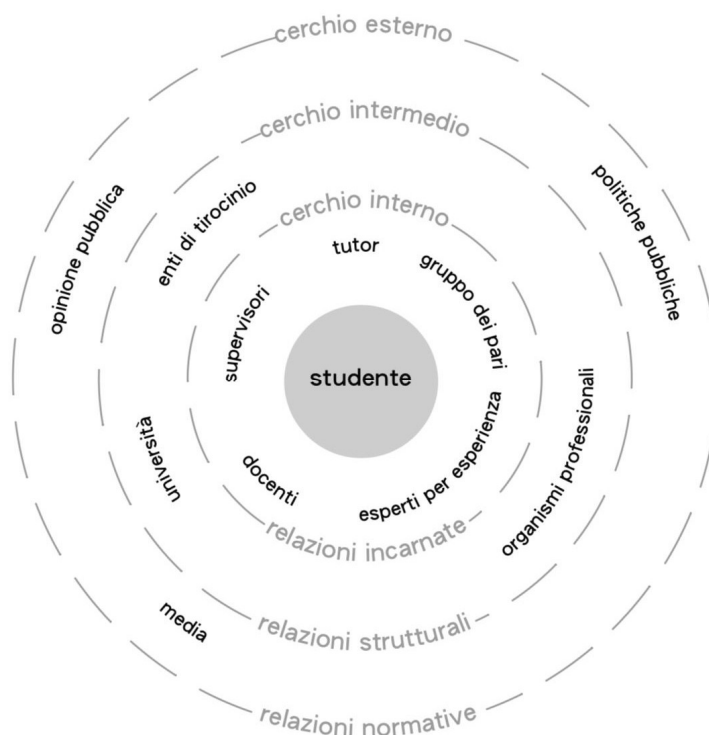
(Castoldi, 2020). Questo rinnovato interesse ha portato a coinvolgere sempre più gli attori che abitano gli spazi educativi nei processi di progettazione e ristrutturazione dei luoghi, riconoscendo che i loro bisogni, le loro pratiche e le loro percezioni contribuiscono a definire la forma concreta degli ambienti e il significato educativo che possono assumere (Parricchi, 2019).

2.4 Gli attori nello spazio della socializzazione professionale

La socializzazione professionale dello studente si sviluppa all'interno di una struttura di relazioni che dispone i soggetti nello spazio in base alla loro funzione e responsabilità formativa. Assumendo come epicentro lo studente, è possibile immaginare questo spazio come un insieme di cerchi concentrici che si estende e si trasforma nel corso del suo percorso formativo. (cfr. figura 2.1.). I cerchi non indicano una gerarchia, ma una pluralità di piani relazioni che interagiscono tra loro e influenzano in modo diverso la traiettoria del processo di socializzazione dello studente. Il primo cerchio raccoglie le relazioni incarnate con docenti, supervisori, pari, operatori e utenti, cioè quelle che si manifestano nel contatto diretto e nelle interazioni quotidiane. Il cerchio successivo comprende le relazioni strutturali prodotte dalle istituzioni educative, dai servizi e dagli organismi professionali che definiscono regole, culture organizzative e criteri di valutazione. Il cerchio più esterno rappresenta le relazioni normative, costituite dalle politiche pubbliche, dai media e dalle rappresentazioni collettive della professione che orientano ciò che viene considerato legittimo o problematico nel lavoro sociale. Le linee tratteggiate delle circonferenze mostrano la permeabilità tra i piani e suggeriscono che le posizioni degli attori e la forza della loro influenza possono modificarsi nel tempo in base alle situazioni, ai ruoli assunti e ai riconoscimenti reciproci. Ciò aiuta a superare l'idea di ruoli statici e mette in evidenza la natura dinamica, negoziata e relazionale delle posizioni che i soggetti assumono nei contesti formativi e professionali.

La figura mostra, infine, chiaramente la trama collettiva dell'esperienza formativa dello studente che fa della socializzazione professionale un processo di apprendimento su più livelli alimentato contemporaneamente dagli incontri quotidiani, dai vincoli istituzionali e dalle rappresentazioni culturali che la società attribuisce alla professione. Questi elementi si intrecciano nel tempo e offrono gradualmente senso e direzione alle esperienze vissute dallo studente.

Figura 2.1 La mappa relazionale della socializzazione



2.4.1 Lo studente come attore liminale nella socializzazione professionale

La posizione dello studente può essere descritta come uno spazio attraversato da identità che convivono e cambiano mentre procede nel percorso formativo. Nei diversi contesti in cui si muove viene riconosciuto ora come studente universitario, ora come assistente sociale in formazione oppure come futuro professionista. Questa pluralità di definizioni rende la sua posizione uno spazio di negoziazione identitaria continua definito anche spazio “liminale” (Turner, 1967; Van Gennep, 1909) dal latino *limen* (soglia) termine che in origine descriveva la fase di transizione nei riti di passaggio delle società arcaiche ed è oggi usato generalmente per indicare chi si trova *betwixt and between* (tra e in mezzo) (Turner, 1967), nel passaggio da una situazione conosciuta a una nuova, non ancora familiare. Nello studente questa condizione si manifesta su più piani. Sul versante relazionale e cognitivo, le interazioni con docenti, supervisori, operatori, pari e utenti producono una serie di segnali e aspettative che lo studente interpreta costantemente. Attraverso questi scambi egli comprende come

viene percepito e negozia progressivamente la propria identità emergente, secondo una logica che si basa sull'idea che la costruzione dell'identità individuale e l'autonomia non si costruiscono solo individualmente, ma anche in un processo di interazione reciproca e di riconoscimento con gli altri (Honneth, 2002)⁶. Sul piano spaziale e istituzionale, la struttura stessa della formazione universitaria professionalizzante che alterna la formazione in luoghi diversi rappresenta il contesto di elezione per il concetto di liminalità. In questa circostanza lo studente si trova ad attraversare luoghi differenti che logiche e regole caratteristiche li definiscono in modi che non sovrapponibili. L'università è il luogo della teoria, della metodologia e dei linguaggi disciplinari e rappresenta uno spazio intrinsecamente transitorio, sia perché scandisce il passaggio da un grado di studio all'altro, sia perché è un ambiente che si attraversa per raggiungere un esito ulteriore come l'ingresso nella professione. Il tirocinio, invece, è lo spazio dell'esperienza concreta, in cui lo studente incontra le persone, sperimenta le pratiche, si confronta con le politiche pubbliche e viene riconosciuto come assistente sociale in formazione. Nel "terzo" spazio più diffuso e informale che comprende scambi quotidiani, culture organizzative, norme implicite, rappresentazioni pubbliche e criteri di valore prodotti dal mondo professionale e dal campo sociale più ampio. La liminalità nasce proprio dalla necessità di trovare un equilibrio in queste diverse "geografie", che richiedono ogni volta un nuovo posizionamento rispetto ad attese, riconoscimenti e legittimazioni.

⁶ In una nota necessariamente riduttiva che non rende l'ampiezza della "teoria del riconoscimento" di Honneth, basti sapere che secondo il filosofo tedesco gli esseri umani hanno bisogno di riconoscimento per costruire un sé saldo. Nelle società moderne questo bisogno si esprime in tre ambiti che sono le relazioni affettive, il riconoscimento giuridico e la stima sociale. Quando il riconoscimento viene negato, la persona vive questa esperienza come un'offesa morale che può generare reazioni e rivendicazioni collettive. Nel contesto formativo, la teoria del riconoscimento sua teoria permette di leggere l'apprendimento come un processo che non riguarda solo l'acquisizione di competenze, ma la costruzione di un sé capace che permette al soggetto in formazione di percepirsi competente, autorizzato e degno di stima. Le tre dimensioni individuate da Honneth trovano, infatti, un corrispettivo diretto nelle dinamiche della formazione. Le relazioni affettive richiamano il clima di fiducia che permette di esporsi e apprendere. Il riconoscimento giuridico rinvia alla legittimazione istituzionale delle competenze in costruzione. La stima sociale legata al vedere il proprio apporto considerato utile e legittimo richiama il modo in cui gli studenti percepiscono il proprio valore dentro la comunità professionale.

2.4.2 Il cerchio interno delle relazioni incarnate

Questo livello della mappa descrive il modo in cui la socializzazione prende forma dentro le interazioni più vive e materiali. Qui l'apprendimento passa attraverso il corpo, la presenza fisica e la risonanza che si crea quando due persone condividono lo stesso spazio e la stessa esperienza. Le relazioni incarnate in questo senso non si esauriscono nel contenuto di ciò che ci si dice, ma sono fatte di sguardi, gesti, sensazioni di comfort o di disagio che veicolano modi pensare e fare spesso non di verbalizzati, ma che orientano in modo potente le pratiche professionali.

A costruire questo tipo di relazione sono in particolare figure che hanno una presenza continuativa nella vita universitaria e nel tirocinio come docenti, supervisori, utenti e pari. La loro funzione può essere letta in analogia con l'idea di "zona di sviluppo prossimale" elaborata da Vygotskij (1934), cioè la distanza tra il livello di sviluppo attuale e il livello di sviluppo potenziale, che può essere raggiunto grazie al supporto fornito da figure più esperte. Ciò che uno studente può realizzare da solo viene ampliato dall'interazione con chi fornisce accompagnamento e un adeguato *scaffolding* (impalcatura) professionale, un sostegno che si modula nel tempo e si riduce progressivamente man mano che cresce la sua autonomia.

I gatekeeper come mediatori delle soglie professionali

Quando si osserva questo livello della socializzazione diventa evidente che non tutte le presenze hanno lo stesso peso. Alcune figure occupano una posizione capace di orientare in modo decisivo ciò che gli studenti apprendono nelle interazioni dirette. Si tratta di docenti, tutor e supervisori di tirocinio che svolgono un ruolo centrale nel collegare il mondo universitario a quello professionale operando come mediatori tra ciò che viene insegnato e ciò che viene riconosciuto come professionalmente valido. La metafora del *gatekeeper* letteralmente "custode del cancello" che rimanda alla responsabilità di rendere accessibili o meno determinate soglie, descrive bene il loro compito.

Negli anni Quaranta, Kurt Lewin (1943) aveva elaborato questo concetto per descrivere come, nei processi decisionali all'interno dei gruppi, alcune figure assumano la responsabilità di filtrare ciò che può attraversare un passaggio e ciò che invece resta escluso. Da allora, il concetto è stato esteso a diversi ambiti disciplinari, fino a indicare, anche nella formazione professionale, coloro i quali detengono il potere

di definire le soglie di accesso a un gruppo o a una comunità. Nella letteratura internazionale di *social work education*, il termine *gatekeeper* si riferisce soprattutto agli assistenti sociali che svolgono funzioni di supervisione e docenza e che hanno la responsabilità etica nel valutare l'idoneità dello studente all'ingresso nella professione (Dill & College, 2023). Nel contesto italiano, questa figura assume contorni peculiari. Mentre i supervisor e i tutor accademici sono generalmente assistenti sociali, molti docenti universitari provengono da altre discipline, come la psicologia, la sociologia o il diritto. Ciò non significa che la loro funzione di *gatekeeper* sia meno rilevante. Al contrario, attraverso i contenuti che propongono, i criteri di valutazione che adottano e l'immagine della professione che trasmettono, essi partecipano attivamente alla costruzione dello spazio formativo, contribuendo a definire le rappresentazioni collettive della professionalità.⁷ Questa particolare situazione rivela la natura profondamente culturale e relazionale del *gatekeeping* distribuito tra università, enti di tirocinio e organismi professionali che supera la dimensione dell'azione individuale, per configurarsi come una pratica collettiva che modella in modo più o meno visibile, modi di fare e di pensare ritenuti propri dell'assistente sociale.

La communitas dei pari come spazio orizzontale di sostegno e rielaborazione

Tra le posizioni che compongono il cerchio interno, quella dei pari assume un valore spesso sottovalutato ma decisivo. Le relazioni incarnate trovano qui una delle loro espressioni più dense, perché la vicinanza quotidiana, i gesti condivisi e la risonanza emotiva tipica delle interazioni tra pari creano una forma di *communitas* (Turner, 2012) che genera un ambiente di riconoscimento reciproco. In questo spazio orizzontale la zona di sviluppo prossimale si manifesta nel contributo dei compagni che si trovano solo un passo avanti o un passo indietro nell'esperienza e per questa ragione offrono

⁷ In Italia esiste da tempo un confronto sul tema dell'insegnamento del servizio sociale da parte di docenti che non provengono direttamente dalla professione. La discussione origina si colloca all'interno di una storia segnata da una posizione culturalmente e accademicamente subordinata del servizio sociale rispetto ad altri ambiti disciplinari come quello giuridico, sociologico, psicologico e pedagogico. All'interno di questo dibattito emergono alcune preoccupazioni ricorrenti che riguardano da un lato, il possibile ampliarsi della distanza tra la formazione teorica e la prassi professionale e dall'altro lato, il rischio che la professione venga talvolta rappresentata attraverso immagini idealizzate o ricondotte a modelli interpretativi parziali, influenzati dai cornici disciplinari di provenienza dei docenti. Tutto ciò a discapito del consolidamento di una cultura professionale condivisa, basata su linguaggi, valori e categorie proprie della comunità del servizio sociale.

un aiuto immediatamente accessibile nel rielaborare le esperienze, affrontare paure e dubbi e vedere la professione da nuove prospettive. L'effetto di queste relazioni non è solo cognitivo, ma anche emotivo, poiché la *communitas* svolge una funzione di supporto simbolico che permette di trasformare vissuti difficili in opportunità utili per la formazione. E in questo luogo avvengono molte delle rielaborazioni che spesso non trovano spazio nelle relazioni con docenti o supervisori e che contribuiscono in modo fondamentale alla definizione dell'identità professionale.

Gli esperti per esperienza: ponte tra sapere vissuto e sapere professionale

L'inclusione degli "esperti per esperienza" porta nel cerchio interno una forma di accompagnamento che si radica profondamente nelle relazioni incarnate. Il loro sapere non deriva dalla conoscenza della disciplina, ma dall'aver vissuto in prima persona situazioni di vulnerabilità o di cura e questo conferisce al rapporto con lo studente una qualità immediata e situata. Il sostegno che offrono non ha un carattere normativo. Si sviluppa piuttosto in forma dialogica e invita lo studente a interrogarsi su aspetti del lavoro sociale che spesso restano impliciti nei percorsi formativi, come il peso del giudizio o il senso di esposizione nei confronti delle istituzioni (Allegri, 2022; Dill & College, 2023). Questa forma di accompagnamento rappresenta una zona di sviluppo prossimale differente, perché invita lo studente a esplorare prospettive che la formazione accademica non sempre rende disponibili. La loro posizione rimane tuttavia fragile sul piano istituzionale. Questa fragilità è evidente nella difficoltà delle organizzazioni educative di riconoscere pienamente il valore epistemico dei saperi situati che nonostante la loro capacità di incidere sul piano incarnato dell'apprendimento, il loro impiego rimane ancora qualcosa che dipende molto dalle singole progettazioni, dalla buona volontà dei docenti o dalle politiche locali (Mackay et al., 2009).

2.4.3 Il cerchio intermedio delle relazioni strutturali

Nella mappa delle relazioni il cerchio intermedio rappresenta il piano delle relazioni strutturali, dove si collocano attori organizzativi che non appartengono alla quotidianità dello studente, ma che creano lo spazio simbolico in cui il suo percorso formativo diventerà possibile. A questo livello si trovano università, enti di tirocinio e organismi professionali, che orientano la comprensione della professione attraverso tre

dimensioni intrecciate che riguardano la prima, la selezione a opera dell'università dei saperi ritenuti rilevanti; la seconda contempla le pratiche e le forme di intervento che sono considerate legittime dagli enti di tirocinio; e infine la terza che mette a fuoco criteri etici e responsabilità entro cui gli organismi professionali definiscono i confini dell'esercizio della professione.

Anche se in modo diverso, questi attori esercitano una influenza costante sul processo della socializzazione che lo studente riconosce solo con il tempo. All'inizio non lo nota, perché è assorbito da lezioni, esami, attività di tirocinio. Solo gradualmente capisce che molte delle sue scelte, delle sue aspettative e perfino delle sue idee su che cosa significhi essere professionista, sono state plasmate da ciò che il contesto istituzionale e organizzativo ha già predisposto come "possibilità" di apprendimento.

2.4.4 Il cerchio esterno delle relazioni normative

Il cerchio più distante dal centro della mappa delle relazioni, comprende le relazioni normative, ovvero quelle che si sviluppano nel piano culturale e politico. A differenza degli altri cerchi, qui lo studente non incontra attori con cui interagisce direttamente, ma si confronta piuttosto con un orizzonte culturale che circonda la professione e che contribuisce in modo implicito a modellare profondamente il significato della sua esperienza formativa.

A questo livello, prende forma la versione pubblica della professione, cioè l'immagine condivisa che la società costruisce del servizio sociale. Le politiche pubbliche contribuiscono a definire l'oggetto del lavoro professionale stabilendo responsabilità, priorità e margini di autonomia attraverso leggi, piani e regolamenti che descrivono implicitamente ciò che la società si aspetta dall'assistente sociale. Parallelamente i media elaborano rappresentazioni che diventano cornici interpretative (S. Hall, 1997) diffuse e facilmente accessibili, raffigurando l'assistente sociale ora come tecnico del welfare concentrato sulla gestione amministrativa, ora come figura drammatizzata che "ruba" i bambini alle famiglie.

Queste due forze non agiscono separatamente, ma convergono nel produrre condizionamenti impliciti, ma incisivi e che accompagnano lo studente lungo tutto il suo percorso formativo orientando il modo in cui immagina la professione, interpreta le esperienze di tirocinio e costruisce la propria identità come futuro professionista.

2.5 La trama implicita della socializzazione professionale

L'analisi fin qui condotta ha mostrato che la socializzazione professionale non si sviluppa esclusivamente all'interno degli spazi formalizzati della formazione, come le lezioni frontali o il tirocinio, ma si articola anche attraverso le dinamiche relazionali tra studenti e gli attori presenti sia all'interno che all'esterno del contesto formativo. Queste trame, in cui gli studenti interiorizzano atteggiamenti, stili comunicativi e modalità relazionali che costituiscono una parte significativa del sapere professionale del servizio sociale, rappresentano lo spazio di elezione per il *curriculum* implicito, un processo educativo spesso trascurato nella pianificazione e progettazione dei *curriculum* formativi ufficiali, ma che concorre allo stesso modo alla costruzione dei significati professionali, alla definizione delle modalità con cui interpretare le esperienze e al definire il modo con cui gli studenti si percepiscono all'interno della comunità professionale.

Il tema dell'“implicito” e il ruolo delle istituzioni formative nel modellare *habitus*, disposizioni morali e rappresentazioni del mondo sociale occupano da tempo una posizione centrale nel dibattito della sociologia dell'educazione. La tradizione avviata da (Durkheim, 1956) e sviluppata successivamente dalle letture critiche sulle disuguaglianze, ha mostrato che la dimensione nascosta dell'educazione costituisce uno dei principali meccanismi attraverso cui, la cultura dominante, stabilisce criteri di legittimità, forme di appartenenza e modi di interpretare la realtà sociale. Lo stesso vale per la formazione al servizio sociale che, come ogni processo educativo, si radica all'interno di un orizzonte culturale, epistemico e politico che nel tempo ne ha costantemente orientato senso e finalità, a partire dalla filantropia delle prime scuole fino al processo di accademizzazione e la ridefinizione del profilo professionale in epoca moderna.

Il *curriculum* implicito opera quindi come un dispositivo pedagogico e simbolico. Nel servizio sociale ciò significa che la formazione non si limita a trasmettere conoscenze, ma opera anche una selezione fra contenuti, pratiche e atteggiamenti che vengano interiorizzati come naturali attraverso gli insegnamenti ricevuti⁸, mentre altri

⁸ Il riferimento qui è il concetto di *doxa* elaborato da Bourdieu per indicare l'insieme di credenze e schemi di pensiero dati per scontati, naturali e raramente messi in discussione, che vengono interiorizzati dagli individui attraverso la socializzazione. La *doxa* coincide con il senso comune che normalizza e rende accettabile l'ordine sociale esistente (inclusi i suoi aspetti di disuguaglianza).

vengono trascurati o addirittura esclusi (Apple, 2018; Goodson, 1989). La questione centrale riguarda il modo in cui viene operata questa selezione.

Il dibattito resta aperto perché, sebbene all'inizio del capitolo siano state tratteggiate le logiche amministrative che regolano i percorsi formativi parimenti a quelle presenti nei servizi che da molti sono ritenute non conformi ai valori fondati della professione, nella *social work education* si presta ancora poca attenzione allo studio delle dimensioni tacite dell'apprendimento e ai meccanismi che rendono il curriculum implicito uno spazio politico e strategico in cui si costruisce oggi il sapere professionale.

Una breve nota per disambiguare la definizione di “dimensioni tacite dell'apprendimento”, “conoscenza tacita” elaborata da (Polany (1966) e *curriculum* implicito. Tutti e tre i concetti hanno in comune il fatto di richiamare ciò che non è immediatamente visibile nei processi formativi e che opera al di là dell'insegnamento esplicito influenzano l'apprendimento e la costruzione dei significati dell'esperienze formative. In particolare, la conoscenza tacita si riferisce a un sapere incorporato che le persone utilizzano senza riuscire a formularlo pienamente. Si tratta di un orientamento pratico che emerge dall'esperienza vissuta e appartiene principalmente alla dimensione individuale dell'agire. Le dimensioni tacite dell'apprendimento, al contrario, fanno riferimento ai modi in cui gli studenti apprendono senza la piena consapevolezza e riguardano l'osservazione, l'imitazione, la lettura delle aspettative e l'assimilazione di stili relazionali e disposizioni professionali che si formano nel quotidiano della formazione. Infine, il *curriculum* implicito comprende le dimensioni tacite dell'apprendimento, ma non si riduce ad esse. È un fenomeno istituzionale e culturale che trasmette valori, norme, criteri di legittimità e immagini della professionalità attraverso la struttura, l'organizzazione e i rituali dei contesti educativi. Questo paragrafo si concentra dunque sulla definizione del *curriculum* implicito come categoria analitica, ne ricostruisce le principali tradizioni teoriche, lo stato dell'arte nell'ambito della *social work education* e ne discute le implicazioni per la formazione.

Nota metodologica. L'espressione “*curriculum* implicito” viene utilizzata qui come traduzione letterale del termine inglese *implicit curriculum*, impiegato negli studi anglosassoni, specialmente nella *social work education* statunitense, dove indica le dimensioni qualitative richieste dagli standard dell'*Educational Policy and Accreditation Standards* (EPAS) per l'accreditamento dei corsi di laurea. Questa scelta

risponde a esigenze di coerenza con il linguaggio disciplinare del servizio sociale. Tuttavia, la concettualizzazione adottata in questa ricerca, si rifà soprattutto alla tradizione pedagogico-sociologica del suo corrispettivo, *hidden curriculum* (curriculum nascosto) che ne consente di esplorare anche la dimensione educativa, simbolica e politica.

2.5.1 Origini e sviluppo del concetto

Negli anni Sessanta grazie ai studi pionieristici del pedagogista statunitense Philip Jackson, il concetto di *hidden curriculum* è entrato a far parte del linguaggio comune di pedagogisti e sociologici dell'educazione. La conclusione a cui giunse dopo una lunga e attenta osservazione etnografica della vita scolastica quotidiana all'interno di alcune scuole elementari americane era che l'apprendimento degli studenti non si limitava ai contenuti formali, ma si estendeva anche all'interiorizzazione di un complesso sistema di norme implicite, abitudini comportamentali e regole istituzionali. Attraverso, cioè, azioni apparentemente innocue come "attendere" il proprio turno per parlare, "obbedire" all'insegnante e "rispettare l'autorità", gli studenti imparavano a uniformarsi a una sequenza di atteggiamenti quali la pazienza, la diligenza, la conformità che li avrebbe preparati ad assumere il proprio posto "ordinato" nella società (Jackson, 1968).

Gli studi di Jackson si collocano nella scia del pensiero positivista che aveva guidato anche le prime macroanalisi sul rapporto fra istituzione scolastica e società. Sebbene emerga ancora l'idea della funzione moralizzante dell'educazione, la sua prospettiva microsociologica ha inaugurato però un nuovo modo di leggere i processi educativi all'interno, cioè di contesti reali e situati, in grado di produrre identità, abitudini e modi di interpretare la propria posizione nel mondo⁹. Da queste prime riflessioni, nei decenni successivi, si sono sviluppate differenti linee interpretative che

⁹ Questa attenzione al livello micro dei processi educativi trova una risonanza nelle riflessioni di Dewey, che già nel 1938 aveva richiamato l'importanza di forme di apprendimento che si sviluppano accanto alle attività formalmente previste. In *Experience and Education* afferma che "Perhaps the greatest of all pedagogical fallacies is the notion that a person learns only the particular thing he is studying at the time. Collateral learning in the way of formation of enduring attitudes, of likes and dislikes, may be and often is much more important than the spelling lesson or lesson in geography or history that is learned. These attitudes are fundamentally what count in the future. The most important attitude that can be formed is that of desire to go on learning" (Dewey, 1938, p. 48). Questo richiamo all'apprendimento collaterale mostra come l'esperienza educativa generi effetti che oltrepassano la trasmissione intenzionale dei contenuti.

rispecchiano l'evoluzione stessa della sociologia dell'educazione, a partire dalle teorie del consenso, alle teorie della riproduzione che interpretano l'educazione come un meccanismo di mantenimento delle disuguaglianze, fino alle prospettive più recenti che concepiscono l'educazione come spazio simbolico e relazionale di negoziazione e innovazione.

Le teorie del consenso: educazione come strumento di integrazione sociale

Il primo paradigma interpretativo, sviluppatosi intorno alla metà del Novecento, ha rappresentato il contesto di riferimento per gli studi condotti da Jakson. Prima di lui già Durkheim e Parson avevano analizzato la funzione dell'istituzione scolastica in relazione al mantenimento della coesione e alla continuità sociale. Durkheim (1956) aveva individuato nella "funzione morale" dell'educazione la condizione essenziale affinché nei giovani si sviluppasse il senso del dovere e della cooperazione, trasformando gli interessi individuali in adesione ai valori comuni. Su questa scia, Parsons (1939) propone un'interpretazione del sistema scolastico come un sistema di socializzazione funzionale all'assegnazione di ruoli e *status* in base al merito e alle capacità, a garanzia dell'integrazione degli individui nella struttura sociale. Anche Dreeben (1976) contemporaneo di Jakson, insiste sulla funzione dell'educazione come forma di apprendistato sociale.

In questo primo paradigma la relazione fra scuola e società si definisce nel ruolo del sistema formativo nel contribuire a uniformare gli studenti a un orientamento condiviso verso l'ordine sociale, producendo forme di consenso che sostengono la stabilità del sistema. Questa funzione moralizzante dell'istruzione scolastica verrà successivamente problematizzata dalle teorie della riproduzione (o del conflitto).

Le teorie della riproduzione: educazione come meccanismo di disuguaglianza

Negli anni Settanta, con l'affermarsi del pensiero critico e marxista, la sociologia dell'educazione sposta l'attenzione dalla funzione integrativa del sistema formativo a una funzione riproduttiva, intesa come il meccanismo attraverso cui le disuguaglianze sociali e culturali vengono mantenute e legittimate. Su questo terreno concettuale comune si sviluppano diverse declinazioni del concetto di riproduzione che attraversano i piani ideologico, culturale ed economico.

Nel pensiero di Louis Althusser (1976) la scuola diventa il principale apparato ideologico di Stato, il luogo in cui l'ideologia capitalistica si rinnova formando soggetti conformi alle esigenze del sistema sociale. Gli studenti sono indotti ad accettare spontaneamente le regole e le gerarchie che strutturano la società, a percepire l'ordine esistente come naturale e giusto. Su un piano diverso ma complementare, Bourdieu & Passeron (1970) mostrano come il meccanismo della riproduzione delle disuguaglianze avvenga principalmente attraverso la cultura piuttosto che tramite l'ideologia. Secondo loro, il capitale culturale delle classi dominanti viene presentato dalla scuola come patrimonio universale e neutrale e le abitudini e i linguaggi di queste classi, assunti come base per definire criteri apparentemente oggettivi di merito e competenza. Il successo scolastico finisce così per dipendere dalla familiarità con i codici impliciti dell'istituzione (quello che Bourdieu (1980) chiama *habitus* scolastico), trasformando il privilegio culturale in merito individuale e la disuguaglianza sociale in una presunta differenza di valore. Pochi anni dopo, Bowles & Gintis (1979) propongono un'analisi della riproduzione in chiave economica, mettendo in evidenza come il sistema scolastico riproduce le gerarchie e le strutture sociali del capitalismo attraverso l'educazione. Attraverso il cosiddetto "principio di corrispondenza", i due studiosi propongono un'idea della scuola che prepara gli studenti al loro posto nella forza lavoro, creando appunto, corrispondenze, tra le esperienze scolastiche e quelle lavorative. Per esempio, le routine scolastiche che richiedono puntualità, obbedienza alle consegne e capacità di svolgere compiti ripetitivi, riproducono le stesse aspettative presenti nei lavori poco qualificati. Allo stesso modo, i percorsi scolastici che promuovono autonomia, iniziativa e pensiero critico si avvicinano alle competenze richieste nelle professioni con maggiore responsabilità.

Con il tempo, diversi studiosi hanno messo in discussione il determinismo implicito nella teoria della riproduzione e la sua tendenza a rappresentare gli individui come semplici "effetti" delle strutture ideologiche, culturali ed economica. Un merito importante va alla ricerca etnografica di Paul Willis (1978) sui *lads* (giovani) della *working class* inglese per aver restituito la centralità all'esperienza e alle strategie degli individui. Nel suo studio mostra come gli studenti appartenenti alla classe operaia non subiscano passivamente le logiche scolastiche, ma costruiscano forme di resistenza e controcultura nel tentativo di affermare la propria identità. Sebbene, paradossalmente,

questo rifiuto dell'autorità e dell'ideale meritocratico li conduca ad abbandonare la scuola e a riprodurre le stesse condizioni sociali da cui provengono (senza istruzione scolastica, finiscono per svolgere lavori poco prestigiosi), la "resistenza" dei *lads* di Willis ha inciso una svolta decisiva nell'interpretazioni dell'educazione che seguiranno, vista come un campo dinamico di negoziazione, riflessione e cambiamento.

Interazionismo e complessità: educazione come esperienza e riflessività

Alle letture strutturaliste e deterministiche che avevano descritto la scuola come un apparato di riproduzione delle disuguaglianze, si affiancano prospettive più attente alle dimensioni soggettive e relazionali dei processi formativi. In questa transizione si sviluppano due linee teoriche tra loro convergenti. Da un lato l'approccio interazionista-simbolico che nasce dentro la tradizione pragmatista e microsociologica statunitense che guarda all'educazione come luogo in cui i significati emergono dall'azione reciproca. Dall'altro le teorie della complessità che provengono da una matrice epistemologica più eterogenea e intrecciano contributi delle teorie dei sistemi complessi, pedagogia critica e filosofia dell'educazione contemporanea. Nonostante queste origini diverse, entrambi paradigmi rifiutano l'idea di un processo educativo lineare. Nella prospettiva interazionista (Blumer, 1969); Mead, 1934), l'apprendimento è l'esito di un processo che si sviluppa nell'incontro tra soggetti e contesti. La scuola non viene considerata un'istituzione neutrale, ma una scena sociale (Goffman, 1961) in cui ogni pratica valutativa, ogni etichetta esplicita o implicita od ogni forma di riconoscimento o di mancato riconoscimento contribuiscono a modellare come gli studenti vedono se stessi e il loro posto nel gruppo (Becker, 1963). Attraverso l'interazione, gli studenti apprendono non solo contenuti disciplinari, ma modi di essere, di comunicare e di occupare un posto nel gruppo, interiorizzando norme e aspettative che definiscono ciò che viene considerato appropriato o "di successo" in un determinato contesto educativo.

Parallelamente, le teorie della complessità sottolineano che i processi educativi non possono essere compresi come sistemi chiusi o deterministici, ma come campi di esperienza in cui si intrecciano dimensioni individuali, istituzionali e culturali. Con Dubet (1991, 1997) il passaggio dall'attenzione alla "struttura" al soggetto è definitivo. La società non è più interpretata come un organismo ordinato e integrato, ma come un

insieme di esperienze parziali che ogni individuo deve comporre attraverso un lavoro continuo di riflessività e di costruzione di senso. In questa prospettiva anche la scuola appare come uno spazio di esperienza sociale, dove gli studenti apprendono a costruire sé stessi dentro un mondo frammentato. Autori come Giroux (1983) e McLaren (1989) rielaborano la complessità in chiave critico pedagogica, mettendo in luce che l'educazione porta in sé possibilità trasformatrice: se da un lato contribuisce alla riproduzione delle disuguaglianze, dall'altro può alimentare coscienza critica e capacità di agire. Infine, Bernstein (1966) aggiunge un ulteriore livello interpretativo descrivendo l'educazione come un dispositivo che produce codici linguistici e culturali con i quali viene classificato e organizzato il sapere legittimo e il modo in cui può essere espresso.

Prospettive critiche e situate

Nello sviluppo più recente degli studi sul curriculum implicito, i contributi femministi e postcoloniali hanno svolto un ruolo decisivo nel mettere in discussione l'idea che le pratiche educative siano neutre. Queste prospettive hanno mostrato che ciò che appare come implicito non è semplicemente nascosto, ma è attraversato da relazioni di potere che plasmano identità di genere, razza, classe e appartenenza culturale. L'approccio intersezionale, affermatosi con autrici come Kimberlé Crenshaw (1989, 1991), ha reso evidente che le esperienze educative non possono essere comprese separando le diverse forme di oppressione. Le traiettorie scolastiche e professionali si modellano invece nell'intreccio di posizionamenti sociali molteplici che influenzano ciò che viene riconosciuto come valido, possibile o legittimo per ciascun soggetto.

Questo spostamento verso l'attenzione alle esperienze incarnate trova un corrispettivo anche nelle ricerche di taglio empirico che hanno analizzato l'apprendimento come partecipazione situata. Gli studi sulle comunità di pratica proposti da Lave e Wenger (1991) hanno offerto nuove chiavi di lettura per comprendere come l'*hidden curriculum* si produca nelle routine professionali. In questo senso la formazione che avviene nei contesti professionali non è più vista solo come trasmissione di contenuti, ma come partecipazione a pratiche sociali che modellano i modi di pensare, di sentire e di agire.

In questa prospettiva contemporanea, lo sguardo degli studiosi si sposta dal nascosto al situato. Se le prime letture critiche avevano interpretato *l'hidden curriculum* come un insieme di messaggi ideologici che la scuola trasmette in forma latente, le teorie più recenti hanno messo invece in evidenza i processi relazionali attraverso cui quei significati vengono prodotti. L'implicito non è più pensato come un contenuto occulto da svelare, ma come una dimensione viva dell'esperienza, generata nell'interazione quotidiana, nei gesti, nei linguaggi e nelle pratiche condivise. Autori come (Eraut, 1985) e (Shulman L., 2005) hanno interpretato questa dimensione come *signature pedagogy* (firma pedagogica) delle professioni, cioè come quell'insieme di rituali, codici e forme di partecipazione attraverso cui gli studenti apprendono il modo di sentirsi parte di una comunità professionale.

Nel contesto italiano, in epoche più recenti, autori come Umberto Margiotta hanno sottolineato la necessità di riconoscere la dimensione implicita della formazione come parte costitutiva dell'esperienza formativa definendola come un sistema complesso di co-evoluzione in cui gli attori apprendono anche attraverso le incoerenze, le ambiguità e i non detti delle istituzioni (Margiotta, 2015). In questa prospettiva, il *curriculum* implicito non rappresenta un difetto del sistema formativo, ma lo spazio vitale della trama di significati non pianificati che rende l'apprendimento reale, incarnato e contestuale.

2.6 L'introduzione del concetto di *implicit curriculum* nel social work

Nella formazione al servizio sociale la nozione di *implicit curriculum* entra ufficialmente in scena con le *Educational Policy and Accreditation Standards del Council on Social Work Education*, il principale dispositivo attraverso cui negli Stati Uniti vengono regolati e accreditati i programmi universitari di social work. Con la revisione del 2008 queste linee guida hanno introdotto la distinzione tra *curriculum* esplicito e *curriculum* implicito¹⁰, riconoscendo che la qualità dell'apprendimento

¹⁰ Per chiarezza di significato, si possono distinguere diverse forme di *curriculum* educativo. Il *curriculum* esplicito indica ciò che l'istituzione dichiara di insegnare. Comprende programmi, discipline, obiettivi e criteri valutativi previsti. Definisce l'offerta formale annunciata pubblicamente. Il *curriculum* implicito riguarda, invece, ciò che si apprende attraverso la cultura scolastica e le pratiche quotidiane. Include valori, aspettative, regole non dette e forme di organizzazione degli spazi e dei tempi. Infine, il *curriculum* nullo è ciò che non viene insegnato e resta escluso dal progetto formativo. Comprende prospettive, contenuti, competenze e modi di pensare che non entrano nel repertorio intellettuale degli studenti (Eisner, 1985)

dipende tanto dai contenuti dichiarati quanto dall'ambiente educativo, dalle pratiche relazionali e dagli assetti organizzativi. Nel *curriculum* implicito rientrano quindi dimensioni come 1) le politiche di ammissione e selezione degli studenti orientate a garantire criteri equi e non discriminatori; 2) il reclutamento e la valorizzazione della diversità nel corpo docente e tra i supervisori di tirocinio; 3) la coerenza e la qualità delle esperienze di campo; 4) il clima relazionale e il rispetto dei principi di equità e inclusione; 5) le risorse strutturali e organizzative messe a disposizione degli studenti; e infine 6) le forme di partecipazione e rappresentanza che permettono agli studenti di contribuire ai processi decisionali all'interno del percorso universitario. Sebbene in questo contesto la riflessione sul *curriculum* implicito si è sviluppata in modo particolarmente articolato, generando una produzione scientifica ampia e sistematica, anche in altre regioni del mondo diversi sistemi di accreditamento includono criteri che, pur formulati con lessici differenti, richiamano la logica che sostiene l'idea di *curriculum* implicito. Nel Regno Unito, in Canada, in Australia e in vari paesi dell'area Asia Pacifico gli enti regolatori considerano aspetti come la coerenza pedagogica, la qualità delle relazioni educative, le pratiche di inclusione e il ruolo dei supervisori come mediatori della cultura professionale. A livello globale operano gli Standard per l'Istruzione e la Formazione di Servizio Sociale sviluppati congiuntamente dall'*International Association of Schools of Social Work* e dalla *International Federation of Social Workers*. Pur non adottando la terminologia statunitense, riconoscono l'importanza delle condizioni ambientali, etiche e organizzative entro cui si sviluppa l'apprendimento e mirano a garantire percorsi formativi coerenti con i valori della professione, promuovendo equità e inclusione e tutelando studenti, staff e utenti coinvolti nel processo educativo, valorizzando al tempo stesso la diversità dei contesti istituzionali.

La struttura metodologica promossa dal sistema di accreditamento del CSWE statunitense e il modo in cui *l'implicit curriculum* viene concepito come elemento di sostegno e garanzia del *curriculum* esplicito hanno influenzato in modo significativo la traiettoria della ricerca nel campo del *social work*. Questa cornice ha mantenuto l'attenzione degli studi che sono seguiti, prevalentemente sugli aspetti istituzionali e organizzativi dell'ambiente formativo, privilegiando l'analisi della dimensione strutturale dell'implicito, rispetto a quella esperienziale e relazionale. Al contrario, lo studio dello *hidden curriculum* come categoria analitica, soprattutto nell'ambito della

pedagogia e formazione medica, ha permesso di indagare le attitudini e le scelte educative trasmesse inconsapevolmente dagli insegnanti agli studenti (Minnick et al., 2022; S. E. Moore et al., 2022) dimostrandone soprattutto l'impatto negativo, nei processi formativi e specialmente nella costruzione dell'identità professionale, quando si presentano incoerenze o conflitti tra i valori appresi e le pratiche osservate. L'influenza dell'*hidden curriculum* si manifesterebbe sia nel breve sia nel lungo periodo con effetti paragonabili alla perdita degli ideali iniziali, la ritualizzazione del ruolo, la depersonalizzazione o una passiva accettazione delle gerarchie (Lempp & Seale, 2004; Wildhagen, 2022).

La divergenza fra i due concetti non è tuttavia soltanto di natura semantica, ma a mio avviso segnala anche un vero e proprio slittamento epistemologico e politico del modo in cui viene concepita la funzione stessa del curriculum implicito. L'uso del termine *implicit curriculum* nei documenti EPAS si colloca fin dall'inizio dentro una cornice valutativa che ne orienta il significato. In questa prospettiva la dimensione implicita della formazione non appare tanto come un terreno da interrogare criticamente, ma piuttosto come un ambito da documentare per dimostrare la conformità agli standard di qualità. Questa impostazione si differenzia molto dalla tradizione del *hidden curriculum* che nella sociologia dell'educazione era stato elaborato come concetto analitico per far emergere le fratture tra valori dichiarati dai curriculum ufficiali e le pratiche effettive all'interno delle istituzioni scolastiche e per rendere visibili tensioni, asimmetrie e meccanismi di riproduzione del potere. Nella definizione di *implicit curriculum* così come è stata adottata nei sistemi di accreditamento, la carica critica della sua parentela concettuale con il *hidden curriculum* è andata persa e reinterpretata attraverso le logiche della governance universitaria. Questo movimento è coerente con una trasformazione più ampia del servizio sociale, che si trova sempre più spesso a operare dentro pressioni manageriali e burocratiche capaci di ridefinire priorità operative (e valoriali), criteri di efficacia e forme di legittimazione. Il rischio è che la dimensione trasformativa e riflessiva della formazione venga altrettanto attenuata e ricondotta entro la cornice della trasparenza procedurale, riducendo la complessità dell'esperienza formativa a un insieme di parametri osservabili.

Nonostante questa deriva regolativa, l'evoluzione del concetto continua a mostrare la centralità dell'ambiente formativo come luogo in cui si intrecciano e si negoziano

valori, appartenenze e poteri simbolici. È proprio questo a costituire un terreno fertile per una rilettura critica e situata del *curriculum* implicito capace di restituirgli la sua valenza intersezionale, relazionale e politica.

2.6.1 Il curriculum implicito nella letteratura della *social work education*

L'analisi della letteratura recente nell'ambito della *social work education* consente di osservare come, negli ultimi quindici anni, il concetto di *implicit curriculum* sia stato elaborato secondo tre principali traiettorie interpretative (Rosignoli, 2024).

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

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

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

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

Infine, un numero ridotto di studi ha richiamato l'attenzione sulle dimensioni più latenti del curriculum implicito, spesso integrate nelle routine formative al punto da risultare poco visibili. Queste ricerche hanno iniziato a esplorare queste dinamiche, analizzando l'influenza della cultura organizzativa veicolata dai supervisori nel tirocinio (Scourfield, 2019), il linguaggio utilizzato nei contesti educativi (Quinn & Barth, 2014; Rubin & Mytelka, 2022) e i criteri di selezione dei materiali didattici e delle letture obbligatorie richieste agli studenti (Tillotson et al., 2021).

2.6.2 Implicazioni epistemologiche e formative del *curriculum* implicito

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

Da un punto di vista epistemologico, riconoscere il valore pedagogico e simbolico del *curriculum* implicito significa mettere in discussione un'idea puramente cognitiva dell'apprendimento e considerare che l'educazione non produce soltanto saperi, ma modelli di appartenenza e di azione. Attraverso le pratiche quotidiane e i contesti istituzionali, gli studenti apprendono come “stare” nelle relazioni professionali, come reagire alle aspettative, come gestire l'incertezza e i vincoli organizzativi. In questo senso, il *curriculum implicito* rappresenta la trama attraverso cui si costruisce questo processo di socializzazione professionale interiorizzazione di *habitus*, linguaggi e valori che definiscono ciò che in un determinato campo viene riconosciuto come “modo giusto di essere professionisti” (Bourdieu, 1980; Lave & Wenger, 1991; Eraut, 2000). Tuttavia, questa trama è oggi attraversata da tensioni nuove, determinate dal mutamento dei contesti educativi e dei servizi di welfare. Una vasta letteratura ha mostrato come il managerialismo nei servizi sociali produca effetti ambivalenti: da un lato, condizioni di pressione, stress e burnout che riducono l'autonomia professionale (J. H. Clarke & Newman, 1997; Harris, 2014; Pavani et al., 2025; Spolander et al., 2014) dall'altro, spazi di resistenza e opportunità di ridefinizione critica del proprio ruolo, in cui gli operatori sviluppano strategie di senso e micro-pratiche di negoziazione (Einhorn, 2025; H. Ferguson, 2018; Garrett, 2014; Strier & Bershtling, 2016). Ciò nonostante, molto meno è stato indagato su come queste dinamiche si riflettano nella formazione universitaria e nella *field education*. Soprattutto nei tirocini,

gli studenti sono immersi in contesti permeati da linguaggi di efficienza e da protocolli di accountability che trasmettono una versione “performativa” del *curriculum implicito*, nel quale apprendono che ciò che conta non è tanto comprendere o riflettere, quanto funzionare entro le logiche del sistema, rispondere alle attese e dimostrare competenza attraverso indicatori standardizzati (Molrey et al., 2017; Sicora & Lawrence, 2017). Il rischio è che la socializzazione professionale si trasformi, oggi, in un apprendimento conformativo, in cui la competenza riflessiva e critica viene sostituita da capacità di adattamento e di gestione procedurale.

Sul piano formativo, questo scenario apre una questione cruciale. Se il curriculum implicito opera in modo tacito e se le pressioni manageriali e organizzative tendono a modellare in profondità ciò che gli studenti apprendono senza che questo sia reso esplicito, allora la formazione ha il “dovere” di portare alla luce queste dinamiche e di fare dell’implicito un oggetto esplicito della riflessione pedagogica. A partire da questa esigenza diventa necessario riconoscere che l’implicito attraversa diversi piani dell’esperienza formativa. Agisce nella percezione individuale, dove orienta ciò che gli studenti considerano possibile o legittimo. Si manifesta nelle dinamiche relazionali, dove si sedimentano aspettative, ruoli e modelli professionali che guidano la socializzazione alla professione senza bisogno di essere nominati. E prende forma nelle culture organizzative, che definiscono i linguaggi, le priorità e le routine attraverso cui l’apprendimento diventa praticabile. In termini di analisi della socializzazione alla professione ciò significa spostare il focus di attenzione dal processo individuale dell’apprendimento a quello sociale (Bandura, 1977) riconoscendo l’importanza cruciale del contesto ambientale e i meccanismi specifici attraverso i quali influenza l’apprendimento e il comportamento umano.

In sintesi

In sintesi, la formazione universitaria si configura come il primo luogo di socializzazione professionale, un processo complesso e trasformativo in cui conoscenze, pratiche, relazioni e valori si intrecciano. I diversi dispositivi – aula, tirocinio, formatori e curriculum implicito – non operano come elementi isolati, ma come dimensioni interconnesse che plasmano l’identità in formazione. Se l’aula e il tirocinio rappresentano le sedi più visibili di questo apprendimento, i formatori agiscono come mediatori cruciali e il curriculum implicito rivela la profondità delle

dimensioni nascoste che orientano l'esperienza. È proprio a partire da queste premesse che diventa necessario interrogare più da vicino le dimensioni implicite della formazione, per comprendere come esse operino nella quotidianità dei percorsi e quale impatto abbiano sui processi di socializzazione professionale. Il capitolo successivo sarà quindi dedicato alla descrizione dell'impianto metodologico della ricerca, con particolare attenzione alle strategie utilizzate per indagare la trama di significati taciti che accompagna e sostiene l'apprendimento formale, mentre il quarto capitolo presenterà i risultati emersi dall'analisi empirica.

Capitolo 3

Il progetto di ricerca

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

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

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

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

per pratiche riflessive e dialogiche, sostituendoli con forme di trasmissione di saperi minimi e frammentati.

Se questo, quindi, è lo scenario entro cui si sviluppa la socializzazione alla professione, in che modo le tensioni strutturali e le contraddizioni di welfare e formazione contemporanei 1) si traducono in vissuti e apprendimenti taciti e 2) influenzano i processi di apprendimento attraverso cui gli studenti interiorizzano la professione? Rispondere a queste domande significa considerare come avviene, oggi, anche la costruzione stessa della conoscenza del servizio sociale, cosa viene considerato sapere valido e cosa resta ai margini del percorso.

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

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

3.1 Approccio epistemologico

L'orientamento epistemologico di questa ricerca è di natura qualitativa e costruttivista ispirato al modello costruttivista della *Grounded Theory* (CGT) sviluppata da Katy Charmaz negli anni Duemila. La CGT è considerata l'evoluzione in chiave contemporanea della versione originale della *Grounded Theory* (GT) di Glaser e Strauss (1967) che negli anni Sessanta si era posta come alternativa al diffondersi di epistemologie di natura post-neopositiviste e idiografiche fondate sull'esistenza di una conoscenza oggettiva e universale (Strati, 2009; Tarozzi, 2008). Il principio che guida questo approccio è la concezione della conoscenza non come scoperta di una realtà già esistente, ma come un processo costruttivo e dinamico, generato progressivamente "dal basso" attraverso l'interazione continua tra il ricercatore e i dati che porta alla formulazione di teorie che i modi in cui gli individui

danno senso alle proprie esperienze e di come tali significati vengano costruiti, negoziati e condivisi. (Berger & Luckmann, 1966; (Charmaz, 2000)).

Della versione originale della GT, il modello costruttivista conserva la concezione della conoscenza radicata (*grounded*) nei dati empirici, ma ne ribalta completamente il processo analitico sostenendo che la teoria non si “scopre”, ma si “costruisce” attraverso un processo interpretativo e relazionale che coinvolge sia i partecipanti sia il ricercatore (Bryant & Charmaz, 2010). A differenza degli approcci precedenti¹¹, nella CGT, infatti, il ruolo del ricercatore viene rielaborato in chiave riflessiva e posto al centro del processo stesso di costruzione della conoscenza. Così gli elementi costitutivi della GT originale, la ricorsività del processo di analisi, il campionamento teorico, la codifica progressiva e la concettualizzazione dei dati, insieme all’uso sistematico di *memo* e diagrammi non rappresentano più garanzie di neutralità o di oggettività della teoria emergente, ma questi elementi, nella lettura di Charmaz, (2012) diventano dispositivi riflessivi che rendono trasparente il processo interpretativo del ricercatore e il dialogo con i dati. Per questo motivo, la codifica dei dati, in questo approccio, non presenta fasi rigide, ma si sviluppa gradualmente attraverso un lavoro continuo di iterazione da parte del ricercatore tra raccolta e analisi dei dati, riflessione teorica e scrittura di *memo*. Ogni sua nuova interpretazione può ridefinire le categorie già formulate, in un movimento circolare che riflette la natura dinamica e situata della costruzione di conoscenza. Di conseguenza, nell’ottica di Charmaz, i risultati della ricerca non vengono mai considerati come verità assolute, ma sono intesi come rappresentazioni interpretative coerenti con lo specifico contesto dell’indagine. Anche sotto questo profilo, l’approccio costruttivista si differenzia dalle precedenti

¹¹ Nel tempo, la GT ha conosciuto diverse declinazioni che riflettono l’evoluzione del pensiero dei suoi autori e delle generazioni successive di ricercatori, differenziandosi soprattutto per la concezione del dato e del ruolo del ricercatore. Nella versione “classica” di Barney e Glaser, il dato è considerato come una realtà che emerge in modo neutro dall’osservazione. Il compito del ricercatore è lasciar “parlare i dati” evitando di introdurre preconetti teorici (Glaser, 1978; Glaser & Strauss, 1967). La versione “procedurale” di Strauss e Corbin (Corbin & Strauss, 1990; Strauss & Corbin, 1990) ha invece introdotto una struttura più sistematica dell’analisi scandita da fasi di codifica aperta, assiale e selettiva, in cui i dati vengono progressivamente organizzati e processati dal ricercatore attraverso passaggi analitici codificati. La svolta costruttivista, sviluppata da Kathy Charmaz segna un cambiamento epistemologico più profondo che riconosce che i dati non sono indipendenti dal modo in cui vengono prodotti, interpretati e tradotti in parole durante l’interazione dialogica e situata tra ricercatore e partecipanti (Charmaz & Thornberg, 2021).

formulazioni della GT, ancora sostanzialmente influenzate da una visione parzialmente oggettivista della costruzione della conoscenza.

Questa postura si è rivelata particolarmente coerente con questa ricerca per diversi motivi. Innanzitutto, perché è in linea con il campo in cui si muove questa ricerca che mira a esplorare un fenomeno che non è preesistente né formalizzato, ma che prende forma nell'esperienza vissuta dai soggetti. Le dimensioni implicite dell'apprendimento, infatti, non sono immediatamente visibili nei programmi ufficiali dei corsi, ma si definiscono nel quotidiano intreccio studenti e contesto educativo. In secondo luogo, perché è coerente con l'obiettivo di mettere a fuoco la genesi situata del sapere professionale situato nelle pratiche formative, senza aspirare a generalizzazioni universali. Infine, perché riconosce anche che la voce della ricercatrice fa parte del risultato. Ciò significa che il modo in cui sono state interpretate, collegate e nominate le esperienze costituisce una dimensione integrante della conoscenza prodotta e non un semplice riflesso del materiale empirico. Essendo parte, inoltre, della stessa comunità professionale oggetto di indagine, questa posizione avrebbe potuto costituire un possibile elemento di distorsione e tuttavia, il costante esercizio di riflessività (Charmaz, 2017) e la scrittura sistematica di *memo*, hanno consentito di monitorare la mia influenza nel campo e di trasformarla in una risorsa epistemica, piuttosto che in una minaccia per la neutralità.

3.1.2 I concetti sensibilizzanti: una guida euristica per l'ingresso nel campo

In linea con la prospettiva costruttivista, il mio ingresso nel campo di ricerca è stato orientato da alcuni concetti “sensibilizzanti” (Blumer, 1954) intesi come strumenti euristici capaci di favorire un atteggiamento di apertura cognitiva e di affinare progressivamente la sensibilità teorica. Questi concetti, più che definire a priori cosa osservare, hanno rappresentato punti di attenzione flessibili, utili a riconoscere gli elementi salienti dell'esperienza formativa e della socializzazione professionale degli studenti di servizio sociale (Bowen, 2006).

La costruzione di questi concetti è maturata nel corso della mia esperienza come tutor dei tirocini di servizio sociale presso l'Università di Trento, un contesto che per oltre un decennio mi ha consentito di osservare da vicino i processi di apprendimento e di costruzione identitaria degli studenti, nonché le dinamiche relazionali che accompagnano la loro transizione verso la professione. Questa prolungata esposizione

al campo ha funzionato come un laboratorio riflessivo, attraverso cui ho potuto riconoscere ricorrenze, tensioni e snodi critici dell'esperienza formativa, traducendoli progressivamente in categorie di attenzione teorica. Tra questi concetti, la "relazione con docente, supervisore e tutor", "apprendimento tacito", "idealizzazione dei modelli di ruolo", "appartenenza alla comunità professionale" e "dimensione emotiva del lavoro", hanno rappresentato i primi strumenti analitici attraverso cui ho avviato l'esplorazione del fenomeno. In coerenza con l'approccio della *Grounded Theory* costruttivista (Charmaz, 2006) non sono stati impiegati come ipotesi preliminari, ma come orientamenti interpretativi che hanno guidato le prime fasi di riflessione e la costruzione delle domande esplorative, favorendo un approccio dialogico e riflessivo nella relazione con i partecipanti. Nel corso dell'analisi, questi concetti sono stati progressivamente rielaborati in categorie empiriche più strutturate, fino a giungere all'identificazione delle categorie centrali della ricerca.

3.2 Disegno della ricerca

La ricerca ha adottato un approccio partecipativo e longitudinale, coinvolgendo attivamente un gruppo di studenti del Corso di laurea in servizio sociale di Trento che hanno scelto di prendere parte al progetto, con l'intento di esplorare i processi di apprendimento implicito che influenzano la costruzione dell'identità professionale durante l'intero percorso di studi. Fin dall'inizio, l'obiettivo è stato quello di raccogliere e accompagnare le loro esperienze di formazione, osservando come ciascuno di loro avrebbe elaborato nel tempo le proprie traiettorie di significato attraverso i tirocini, i corsi e le interazioni sociali. Nel corso del progetto, come accade spesso nelle indagini qualitative, il disegno di ricerca ha conosciuto aggiustamenti e ridefinizioni, in cui concetti e strumenti si sono affinati progressivamente alla luce dell'esperienza (Gobbo, 1998). Il valore d'uso di questa ricerca va inteso nel suo intento di restituire alla comunità formativa elementi di comprensione che possano alimentare una riflessione condivisa sui processi di apprendimento e socializzazione professionale.

3.2.1 Fasi di realizzazione della ricerca

La ricerca si è concretizzata in uno studio di corte che ha coinvolto un gruppo di studenti del corso di laurea in Servizio Sociale dell'Università degli Studi di Trento

per la durata del loro percorso formativo (da settembre 2023 a giugno 2025) Al primo anno di corso gli studenti (48 persone) sono stati inviati alla presentazione del progetto di ricerca, presenti il direttore del dipartimento, l'allora presidente del corso di laurea in Servizio Sociale e i miei due supervisor di dottorato. L'incontro aveva l'obiettivo non solo di fornire le informazioni essenziali relative al progetto e le sue finalità, ma anche di valorizzare il ruolo degli studenti come interlocutori competenti, facendo leva sulla possibilità concreta di contribuire al miglioramento del corso di studi. L'intento era quello di attribuire autorevolezza alla loro partecipazione, creando fin da subito un clima di fiducia e riconoscimento reciproco, in cui la voce degli studenti fosse percepita come legittima e significativa¹². A partire da questo incontro, ho invitato gli studenti a partecipare a un *brainstorming* collettivo per introdurli in modo immediato e concreto al tema della ricerca, portando la loro attenzione sui processi di socializzazione alla professione e sperimentare il modo di lavorare che avremmo adottato nella ricerca, fondato sulla co-costruzione di significati e sul dialogo partecipativo. Il *brainstorming* consisteva nel riflettere sulle trasformazioni che avvengono nel passaggio dall'immagine dell'assistente sociale "ideale" a quella "reale" con la richiesta a loro di individuare una parola che meglio rappresentasse la professione e di confrontarla con gli altri¹³. All'attività hanno partecipato 37 studenti. A seguito del *brainstorming* è stata inviata una e-mail agli studenti che conteneva una sintesi degli obiettivi della ricerca, le modalità di utilizzo dei dati, il luogo e la durata delle interviste, oltre a un link per prenotarsi tramite Doodle. All'appello hanno risposto 24 studenti che hanno formato la coorte dello studio. Il campione è rimasto pressoché stabile per tutta la durata della ricerca con la sola eccezione di una persona che ha interrotto la sua partecipazione dopo il primo ciclo di interviste perché ha deciso

¹² In letteratura, la partecipazione degli studenti viene spesso associata a forme di *gratificazione intrinseca* che possono essere emotive, legate cioè al sentirsi riconosciuti, ascoltati e valorizzati oppure cognitive, connesse alla possibilità di riflettere sui propri apprendimenti e riconoscere progressi e connessioni inattese (Bovill et al., 2014; Pontual Falcão et al., 2018). In questa ricerca sia l'approccio adottato sia gli strumenti impiegati hanno contribuito a promuovere queste forme di gratificazione.

¹³ Analizzando le parole più ricorrenti e i significati affini emersi dal *brainstorming*, sono state individuate undici parole chiave: *aiuto, altruismo, ascolto, autodeterminazione, competenza, empatia, equilibrio, fiducia, giustizia, prestazione, riflessione/riflessività*. Queste parole, raggruppate per prossimità di senso (per esempio, nel campo semantico della parola giustizia sono state ricomprese le parole diritto, libertà, equità, norma), sono state successivamente trasformate nelle carte "Parole per dire la professione" e utilizzate poi durante la raccolta dei dati come dispositivo riflessivo e simbolico (cfr. par. 3.3.4).

di rimandare il tirocinio all'anno successivo. Le interviste, della durata media di 60–90 minuti, sono state registrate, trascritte *verbatim* e programmate al termine di ciascun semestre accademico in una sede esterna al Dipartimento di Sociologia e Ricerca Sociale, per garantire un ambiente riservato e confidenziale. All'inizio di ciascun incontro, ho illustrato in modo chiaro le finalità e le modalità della ricerca, ottenendo il consenso informato dai partecipanti (L. Cohen et al., 2007). Ho inoltre sottolineato l'importanza delle loro opinioni, offrendo uno spazio di dialogo aperto per eventuali considerazioni successive o per chiarire aspetti emersi dopo le interviste.

La partecipazione all'intero percorso è stata riconosciuta come attività formativa universitaria e ha consentito l'acquisizione di due crediti formativi (CFU). A questo proposito, non posso escludere che, per alcuni studenti, il riconoscimento dei CFU possa aver rappresentato una motivazione aggiuntiva. Tuttavia, nel corso dei tre anni di ricerca, la continuità della loro presenza, la disponibilità a partecipare a ogni nuova fase e il tempo generosamente dedicato anche al di fuori delle interviste mi fanno escludere che il riconoscimento dei crediti sia stato un fattore determinante. Piuttosto, penso sia stato vissuto come un segno di legittimazione istituzionale di un impegno già assunto e che la struttura del percorso, fondata sulla riflessione personale e sul confronto collettivo, abbia favorito un coinvolgimento autentico e duraturo.

3.2.2 Sviluppo del disegno di ricerca

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

La prima svolta è avvenuta quando ho compreso che non avrei potuto utilizzare il diario riflessivo, già in uso agli studenti come supporto al tirocinio che avevo inizialmente pensato potesse consentirmi di accedere alle dimensioni implicite dell'apprendimento. L'impossibilità di adottare quello strumento, dovuta a ragioni organizzative, mi ha costretta a ripensare radicalmente la strategia di rilevazione. In quel momento mi sono resa conto che la natura stessa della conoscenza che intendevo esplorare, una conoscenza in gran parte inconsapevole che gli studenti avrebbero faticato a riconoscere e nominare e di cui anch'io, come ricercatrice, possedevo solo una comprensione intuitiva, richiedeva un diverso approccio. Seguendo l'impostazione costruttivista di Charmaz (2008)¹⁴ ho quindi deciso di "riavvolgere il nastro" del disegno di ricerca e di dedicare tempo a sviluppare la mia "sensibilità teorica" (Birks et al., 2019; Hoare et al., 2012) nei confronti delle dimensioni tacite e non formalizzate dell'apprendimento professionale. Da questa consapevolezza ha preso avvio una duplice direzione di approfondimento. Da un lato, ho avviato una revisione della letteratura sul *curriculum* implicito nell'ambito della *social work education*, con l'obiettivo di comprendere in che modo i processi formativi informali e non intenzionali contribuiscano alla costruzione dell'identità professionale e dall'altro, mi sono progressivamente avvicinata agli approcci narrativi e interpretativi della sociologia del lavoro e delle organizzazioni¹⁵ che condividono con la prospettiva della formazione l'attenzione per le dimensioni esperienziali e situate della conoscenza. Questi studi, infatti, concepiscono il lavoro non come una mera sequenza di azioni, ma come un processo di costruzione di senso dell'agire professionale (Gherardi & Murgia, 2012). Questa prospettiva mi è parsa in forte assonanza con l'idea

¹⁴ Se nella GT originaria (Glaser & Strauss, 1967) leggere la letteratura prima del lavoro sul campo era considerato un possibile elemento di distorsione dell'emergere delle categorie, la posizione di Charmaz (2008) è quella di riconoscere che il background teorico e la lettura preliminare della letteratura non siano un ostacolo, ma una risorsa che aiuta a contestualizzare lo studio e a esplicitare la lente attraverso cui il fenomeno viene osservato.

¹⁵ La svolta narrativa (*narrative turn*) che ha attraversato le scienze umane e sociali a partire dagli anni Novanta del secolo scorso ha segnato un vero e proprio cambio di paradigma, riconoscendo ai racconti un ruolo centrale nella vita delle persone, nella formazione della cultura e nella comprensione dei fenomeni sociali (Bruner, 1987). Nel campo della sociologia del lavoro e delle organizzazioni, questa prospettiva ha permesso di superare una visione del lavoro centrata quasi esclusivamente sulle condizioni economiche e produttive, orientando l'interesse della ricerca verso la dimensione micro-sociale dei vissuti soggettivi di lavoratrici e lavoratori. L'attenzione si è così spostata verso i processi di attribuzione di senso che le persone elaborano rispetto alle proprie esperienze quotidiane di lavoro, mettendo in luce la natura interpretativa e narrativa della pratica lavorativa stessa (Boje, 2008).

del tirocinio come forma di lavoro situato, in cui gli studenti apprendono attraverso l'esperienza e attribuiscono significato alle proprie pratiche riflettendo su di esse. Fra questi approcci ho incontrato la tecnica delle "istruzioni al sosia", un tipo di intervista narrativa sviluppata nell'ambito dell'etnografia organizzativa (Nicolini, 2009; Oddone et al., 1977) in cui l'intervistato è invitato a "istruire un sosia", cioè a spiegare in modo così dettagliato come svolge il proprio lavoro da permettere a un ipotetico doppio di sostituirlo senza essere riconosciuto. Attraverso questo espediente, l'attenzione si sposta dalle rappresentazioni ideali a ciò che realmente accade nel fare quotidiano, facendo emergere il sapere pratico e la conoscenza implicita che guidano l'azione. La tecnica mi è apparsa particolarmente coerente con l'orizzonte epistemologico della ricerca e, al tempo stesso, adatta al contesto studentesco, poiché la dimensione immaginativa e in parte ludica dell'esercizio poteva favorire un clima di fiducia e curiosità, rendendo l'intervista meno formale e più coinvolgente.

La seconda svolta del progetto è avvenuta dopo le prime interviste condotte con la tecnica delle "istruzioni al sosia". Analizzando i racconti degli studenti, ho individuato una ricorrenza che avevo già colto, in forma più embrionale, nelle interviste precedenti ovvero un insieme di vissuti di smarrimento, incertezza e delusione legati all'incontro con la realtà accademica e professionale. In una fase iniziale avevo codificato questi elementi in modo aperto, considerandoli manifestazioni transitorie di disagio o disorientamento. Con l'avanzare dell'analisi, tuttavia, ho iniziato a riconoscere in questi vissuti una costante più profonda e trasversale che rimandava a un processo formativo strutturale. Da questa riflessione è nata la concettualizzazione di quella che ho successivamente denominato "socializzazione al disincanto". Poiché la letteratura sul tema risulta quasi assente nell'ambito della *social work education*, ho deciso di dedicare a questa categoria un approfondimento specifico, trattandola non come una dimensione emotiva passeggera ma come un'esperienza formativa significativa e ricorrente.

Alla luce di questa scoperta, ho ritenuto necessario rivedere il disegno originario della ricerca e non proseguire con la rilevazione quantitativa pianificata. Il questionario che avevo inizialmente previsto era stato concepito per indagare le dinamiche di socializzazione professionale, a partire dai temi raccolti nelle interviste. Tuttavia, l'emergere del concetto di socializzazione al disincanto ha reso evidente che mi trovavo di fronte a un fenomeno ancora non concettualizzato che richiedeva un

approfondimento qualitativo specifico. In quella fase sarebbe stato prematuro tradurlo in *item* o variabili, perché ciò avrebbe rischiato di ridurne la complessità e di tradirne la natura esplorativa. Solo il completamento dell'intero ciclo di interviste, comprese le più recenti realizzate nel luglio 2025, a pochi mesi, cioè dalla stesura di questa tesi, mi ha consentito di coglierne la portata e la maturazione progressiva, confermando la necessità di un'elaborazione qualitativa approfondita.

3.2.3 Il contesto della ricerca

La ricerca si è svolta all'interno del Corso di Laurea in Servizio Sociale dell'Università di Trento che raccoglie e prosegue una lunga tradizione di formazione in servizio sociale avviata negli anni Cinquanta con una delle prime scuole superiori di servizio sociale in Italia (Cavagnoli, 2001). Nel corso dei decenni poi, la formazione in Servizio Sociale a Trento ha seguito un'evoluzione simile a quella avvenuta nel resto del Paese, passando da scuola professionale a percorso universitario, attraverso la Scuola Diretta a Fini Speciali, negli anni Settanta, le riforme universitarie degli anni Novanta e l'introduzione del Diploma Universitario in Servizio Sociale (D.M. 509/1999), diventando infine un Corso di Laurea triennale (classe L-39) a pieno titolo.

L'impianto formativo dell'attuale corso di laurea nasce da una riforma del percorso di studi avviata nel 2015, maturata in un periodo di profonde trasformazioni del lavoro sociale e del sistema di welfare¹⁶. Negli ultimi decenni, infatti, la formazione universitaria al servizio sociale si è sviluppata all'interno di un più ampio processo di ristrutturazione delle istituzioni pubbliche, segnato dalla diffusione di logiche manageriali e di modelli di governance ispirati al *New Public Management* (Bifulco & Tommaso, 2006). Questo orientamento, espressione della razionalità neoliberale affermata a partire dagli anni Novanta, ha introdotto la diffusione della cultura della valutazione e della rendicontazione che ha progressivamente ridefinito i criteri di

¹⁶ La riforma fu accompagnata da momenti di confronto pubblico, come il convegno "Il futuro del Servizio Sociale. Un esercizio di anticipazione dei bisogni sociali e delle professionalità d'aiuto" (4-5 maggio 2015) che rappresentò un momento di svolta per la progettazione formativa, aprendo uno spazio di confronto reale tra accademici, professionisti e studenti. I lavori si svilupparono intorno a tre assi di cambiamento – il mercato del lavoro, le nuove emergenze sociali e l'evoluzione della professione – e furono articolati in gruppi tematici dedicati alle diverse aree di competenza didattica, ciascuno co-facilitato da un docente e da un professionista. La partecipazione ampia e interdisciplinare (oltre 150 persone) permise di raccogliere idee e proposte che hanno poi orientato la successiva ristrutturazione del corso di studi.

qualità, i linguaggi della didattica e le modalità di governo degli atenei (Moscati et al., 2010). Nel sistema universitario italiano, questi processi si sono concretizzati attraverso le riforme che hanno accompagnato l'istituzione dell'Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca (ANVUR), i meccanismi di accreditamento e la valutazione della ricerca, promuovendo una crescente attenzione alla misurabilità delle prestazioni e all'efficienza organizzativa (Casavecchia et al., 2025). Le riforme inizialmente pensate per modernizzare l'università hanno tuttavia prodotto effetti collaterali come frammentazione dei percorsi, aumento del carico amministrativo per docenti e studenti e riduzione delle risorse. Questo stallo ha di fatto rallentato l'innovazione didattica e ostacola la costruzione di curricula più coerenti con l'evoluzione del welfare e con le nuove esigenze dei servizi (Fazzi & Rosignoli, 2020). Nel campo del welfare, dinamiche analoghe hanno trasformato il lavoro sociale che in concomitanza con la riduzione delle risorse pubbliche, la contrattualizzazione dei servizi, la crescita del terzo settore e l'espansione delle partnership pubblico-private hanno introdotto una logica gestionale e competitiva anche nei servizi alla persona che ha trasformato il significato stesso dell'intervento, spostando l'attenzione dai processi relazionali alla produttività e ai risultati misurabili (Bertotti, 2014; Borzaga & Fazzi, 2004; Kazepov & Barberis, 2013).

Di fronte delle nuove configurazioni del welfare, più frammentate e orientate alla collaborazione tra attori pubblici e privati, la riforma del Corso di Laurea del 2015 ha affrontato la necessità di ripensare i metodi tradizionali della formazione e sviluppare una didattica capace di formare professionisti in grado di muoversi tra livelli diversi di intervento, di negoziare ruoli e confini e di mantenere una postura critica di fronte alle trasformazioni organizzative e sociali. Accanto quindi agli insegnamenti tradizionali, finalizzati a sviluppare le competenze fondamentali del lavoro sociale, il corso di laurea promuove oggi un apprendimento articolato su più livelli¹⁷. Gli studenti sono formati ad analizzare e comprendere i contesti sociali, individuando bisogni, risorse e opportunità presenti nelle comunità e nei territori, e a progettare e realizzare interventi mirati, capaci di promuovere l'autonomia, il benessere e l'inclusione sociale delle persone. Particolare attenzione è dedicata allo sviluppo delle competenze relazionali e collaborative, indispensabili per operare in équipe multidisciplinari alla

¹⁷ Le informazioni sul Corso di Laurea sono tratte dal sito istituzionale UniTrento, Laurea in Servizio sociale, ultimo accesso 5 settembre 2025, <https://corsi.unitn.it/it/servizio-sociale>

capacità di analizzare criticamente i contesti e i dati, di leggere i fenomeni sociali emergenti e di promuovere processi di sensibilizzazione e partecipazione comunitaria orientati alla prevenzione e alla tutela dei soggetti vulnerabili. Allo stesso tempo, la formazione mira a rafforzare la riflessività critica e la connessione tra teoria, ricerca e pratica professionale, stimolando negli studenti la capacità di interpretare le situazioni complesse e di introdurre azioni innovative e contestualmente fondate. Accanto a ciò, il Corso di Laurea pone particolare attenzione al tirocinio come elemento centrale del percorso formativo. Il piano di studi prevede al primo anno un tirocinio osservativo di gruppo di 100 ore che introduce gli studenti all'esplorazione negli ambiti organizzativi in cui opera il servizio sociale. Nel secondo e terzo anno, gli studenti svolgono un tirocinio individuale (per un totale di 500 ore) sotto la supervisione di un'assistente sociale esperto. Nell'ambito della supervisione accademica, l'intero percorso di tirocinio è coordinato da tutor universitari, anch'essi assistenti sociali che individuano le sedi e i supervisori e facilitano, con cadenza settimanale, la rielaborazione riflessiva in gruppo dell'esperienza pratica. Questi gruppi, composti da studenti impegnati in tirocini presso sedi differenti, costituiscono uno spazio di confronto fra pari in cui condividere esperienze, analizzare criticamente le situazioni incontrate e trasformare l'esperienza in conoscenza professionale¹⁸.

3.2.4 I partecipanti

Alla ricerca hanno partecipato 24 studenti iscritti al corso di laurea in Servizio Sociale dell'Università di Trento, seguiti per tutta la durata del triennio formativo. Sebbene numericamente contenuto, il gruppo riflette in modo significativo la condizione oggi diffusa tra gli studenti universitari italiani, come mostrano i dati contenuti nella XXVII Indagine sul profilo dei laureati 2024 (AlmaLaurea, 2025).

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

¹⁸ Fonte: UniTrento, Laurea in Servizio sociale, ultimo accesso 5 settembre 2025, <https://corsi.unitn.it/it/servizio-sociale>

Circa la metà delle persone intervistate aveva frequentato il liceo¹⁹, iscrivendosi direttamente all'università dopo il diploma. Solo una di loro aveva avuto un'esperienza lavorativa nel campo del sociale prima di iscriversi, mentre la maggior parte del gruppo aveva svolto attività di volontariato che per molti ha rappresentato anche il primo contatto con la realtà dei servizi sociali. Del gruppo, la metà era composta da studenti fuori sede, di cui solo tre pendolari.

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

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

¹⁹ Sono compresi il liceo scientifico, classico, linguistico, il liceo delle scienze umane, l'artistico, il musicale e coreutico.

le esigenze della formazione universitaria si sono combinate con le responsabilità personali e lavorative, accentuando la percezione di pressione e di mancanza di tempo.

3.2.5 Il campionamento teorico

Il campionamento “teorico” è una delle caratteristiche fondamentali della *Grounded Theory* costruttivista. Diversamente da altre metodologie qualitative, non parte da una popolazione già definita, ma è il ricercatore che decide di volta in volta quali nuovi partecipanti coinvolgere o quali dati raccogliere, sulla base di ciò che emerge durante la ricerca, così da approfondire o consolidare la teoria in via di sviluppo. Nel mio caso, stante sia la natura auto selezionata del campione sia il metodo di osservazione longitudinale adottato nella ricerca che prevede lo studio di un fenomeno osservandolo per un lungo periodo di tempo e analizzando le stesse persone nel corso del tempo, il campionamento teorico è avvenuto all’ interno dello stesso gruppo (Bryant et al., 2007). La logica che ha guidato la scelta di ‘nuovi casi’ è stata orientata dall’intercettare la variazione dei significati attribuiti all’esperienza formativa che emergevano nei racconti degli studenti, sia in relazione a differenze individuali quali condizioni lavorative e provenienza, sia rispetto ai processi di rinegoziazione identitaria e di sviluppo della consapevolezza professionale che si sono manifestati nel tempo. Questo sistema di campionamento ha contribuito al processo di saturazione teorica. Le nuove variazioni individuate nei racconti sono state trattate, infatti, come casi analitici attraverso cui verificare la tenuta delle categorie provvisorie e ampliarne i contorni. Ho continuato, così, a includere nuovi casi finché le differenze osservate non introducevano più elementi inattesi né modificavano la struttura del concetto teorico emergente

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

necessaria per osservare come i significati si trasformano nel tempo (Charmaz, 2000; Hoare et al., 2012)²⁰.

3.2.6 Il disegno longitudinale e partecipativo

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

Sul piano metodologico, questa impostazione ha comportato una scelta precisa rispetto al modo in cui gli studenti vengono solitamente coinvolti nei processi di analisi o valutazione dell'esperienza formativa. Nella prassi universitaria italiana, come del resto in molte altre parti del mondo, questo coinvolgimento si limita prevalentemente alla compilazione di questionari standardizzati che rilevano il loro grado di soddisfazione nei confronti di corsi e docenti. Questa modalità di partecipazione che è volta a garantire la qualità e la trasparenza del sistema universitario, si basa su un modello di giudizio individuale e a posteriori, senza possibilità di confronto con i docenti né restituzioni collettive dei risultati dei questionari²¹. A tal proposito, esiste

²⁰ Non ho cercato di coinvolgere chi non aveva risposto perché avrebbe potuto far percepire la richiesta come un obbligo implicito e trasformare la partecipazione in una risposta a una sollecitazione, invece che in una scelta realmente volontaria. Ho preferito evitare qualsiasi forma di condizionamento per mantenere intatta la qualità relazionale del percorso.

²¹ In Italia il processo di coinvolgimento degli studenti nella valutazione della qualità dell'insegnamento universitario ha avuto avvio a partire dal 2013 nell'ambito della costruzione del Sistema AVA (Autovalutazione – Valutazione – Accredimento), il modello italiano di Assicurazione della Qualità delle università, introdotto dall'ANVUR. L'obiettivo principale di questo sistema è garantire e migliorare la qualità della didattica, della ricerca e della terza missione (cioè l'impatto sociale delle università) e prevede sostanzialmente tre passaggi. Il primo consiste nell'autovalutazione interna con cui ogni Ateneo e ogni corso di studio valuta e documenta le proprie attività (progettazione, gestione, risultati, miglioramenti). Segue il processo di valutazione esterna che è carico dell'ANVUR e tramite commissioni di esperti (CEV) verifica la qualità e la coerenza delle procedure interne. Infine, il terzo passaggio riguarda l'accreditamento iniziale che l'ANVUR assegna per autorizzare nuovi corsi o Atenei e l'accreditamento periodico, per confermare nel tempo il rispetto dei requisiti di qualità. Nel sistema AVA, gli studenti partecipano come componenti di alcuni organi di valutazione (per esempio le

un ricco dibattito sulla validità di questi strumenti per valutare la qualità di didattica e insegnamento (Clayson, 2018; K. J. Spencer & Schmelkin, 2002; Sullivan et al., 2024). In particolare, viene messa in discussione la capacità di catturare la complessità del processo di apprendimento da parte dello strumento-questionario che per sua natura definisce a priori ciò che è valido (Elmholdt et al., 2016) oppure la tendenza a dare per scontato che gli studenti rispondano ai questionari onestamente (McClain et al., 2018) e volentieri, senza avere un'idea chiara di quanto considerino seriamente l'intero processo di valutazione e conoscano gli scopi a cui servono le loro valutazioni (Spencer & Schmelkin, 2002). Il risultato è che in questo modo la valutazione tende a ridursi a un mero dispositivo di controllo e a confinare gli studenti a un ruolo passivo e burocratico, riducendo la partecipazione alla valutazione della didattica, a un atto formale.

In questa ricerca, gli studenti sono stati, invece, coinvolti come interlocutori attivi in un percorso di partecipazione fondato sulla reciprocità e sul riconoscimento del loro ruolo di soggetti competenti della propria esperienza. Ciò ha significato, innanzitutto, spostare l'attenzione dalla raccolta di opinioni alla costruzione condivisa di significati, riconoscendo che la capacità di partecipare in modo consapevole e riflessivo non è innata, ma richiede tempo, fiducia e strumenti adeguati a sostenere la riflessione sull'esperienza e l'espressione del proprio punto di vista. La partecipazione, infatti, si configura sempre come un processo emancipativo e critico insieme (Freire, 2002). Da un lato, partecipare attivamente alla riflessione e alla co-costruzione del sapere modifica il modo in cui gli studenti pensano, agiscono e si rappresentano come futuri professionisti. Promuovere la loro *agency* significa riconoscere e sostenere la capacità di incidere sui propri processi di apprendimento, di scegliere consapevolmente e di esercitare uno sguardo critico sulle esperienze vissute. Questo movimento di autonomia e riflessività contribuisce a trasformare la loro identità professionale, accompagnandoli dal ruolo di studenti che ricevono contenuti a quello di soggetti che

Commissioni paritetiche docenti-studenti), ma soprattutto come rispondenti ai questionari di valutazione della didattica che servono a raccogliere indicatori sulla qualità percepita dei corsi e dell'insegnamento (Fonte: Agenzia nazionale di valutazione del sistema universitario e della ricerca, ultimo accesso 11 settembre 2025, <https://www.anvur.it/it/assicurazione-della-qualita/istituzioni-e-sedi/universita/accreditamento-periodico/procedure>)

costruiscono competenze e significati professionali (Bovill & Felten, 2016). Dall'altro lato, quando lo studente viene invitato a diventare co-autore del proprio apprendimento, la struttura tradizionale docente discente viene messa in discussione: il potere si ridistribuisce, le aspettative cambiano e cresce la responsabilità personale. Questo movimento può generare stress, incertezza e forme di resistenza e in alcuni casi può far sentire gli studenti impreparati o intimoriti di fronte a una maggiore autonomia, come mostrano diversi studi (Deslauriers et al., 2019; Vuorela & Nummenmaa, 2004). In questo quadro l'approccio longitudinale si è rivelato particolarmente efficace, perché offre il tempo necessario affinché le capacità di partecipazione si sviluppino gradualmente e permette di seguire in modo attento l'evoluzione delle loro biografie formative. Inoltre, ha reso possibile collegare tra loro esperienze che in un primo momento sembravano distanti o prive di relazione, ma che nel tempo si sono rivelate decisive per comprendere le trasformazioni negli atteggiamenti e nella consapevolezza professionale (Felaco et al., 2023)

Tuttavia, i disegni longitudinali, come sottolineano diversi studiosi (Bailar, 1989; Biolcati-Rinaldi & Vezzoni, 2012; Menard, 2002) comportano anche rischi e criticità. Il prolungarsi della relazione nel tempo può generare, infatti, fenomeni di *attrition* (abbandono dei partecipanti) e di *panel conditioning* (effetti di reiterazione dovuti alla ripetizione delle interviste) oltre al rischio di un'eccessiva familiarità tra ricercatrice e partecipanti che può tradursi tanto in una risorsa conoscitiva quanto in una possibile distorsione interpretativa. Per prevenire queste criticità, ho lavorato sul riconoscimento esplicito e continuo del ruolo degli studenti come esperti della propria esperienza formativa, assumendo che il sentirsi riconosciuti e legittimati nella propria competenza costituissero una condizione essenziale per una partecipazione autentica e significativa. Un simile riconoscimento permette di rafforzare la fiducia nella propria capacità di contribuire in modo utile alla costruzione di percorsi educativi più coerenti con le loro esigenze (Gibb et al., 2025) In quest'ottica, uno degli aspetti cruciali di questa ricerca è stata la costruzione di strumenti capaci di valorizzare il linguaggio e la spontaneità degli studenti. In particolare, il ricorso alla *gamification* con l'inserimento nel percorso di ricerca di elementi ludici in senso figurato come le carte "Parole per dire la professione" e la stessa tecnica delle "istruzioni al sosia" si è rivelata una strategia altrettanto efficace per incrementare l'*engagement* (Barata et al., 2013) e mantenere

vivo l'interesse e la fiducia degli studenti durante l'intero arco temporale della ricerca (Aleksejevs et al., 2025).

3.2.7 Etica della ricerca, consenso informato e principi di trasparenza

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

Ogni partecipante ha ricevuto un'informativa dettagliata e ha espresso il consenso informato in forma scritta, dopo aver ricevuto spiegazioni complete sulle finalità, i tempi e le modalità di svolgimento della ricerca, sul trattamento dei dati personali e sul diritto a ritirarsi in qualsiasi momento senza conseguenze. Il trattamento dei dati personali è stato eseguito mediante pseudonimizzazione e ai fini della restituzione testuale, tutte le citazioni dirette provenienti dalle interviste sono state riportate in forma anonima e contrassegnate da un codice identificativo sintetico che indica prima il tipo di intervista e poi il numero progressivo del partecipante. Nelle citazioni presenti nel testo, i partecipanti sono indicati con la formula (Tipo di intervista, Studentessa X), per esempio (Prima intervista, Studentessa 1) oppure (Prime istruzioni al sosia 1, Studentessa 5) Come anticipato nell'introduzione, nel raccontare la ricerca, ossia quando vengono presentati i contenuti emersi dalle interviste, utilizzo il genere femminile come forma sovraestesa, in coerenza con la composizione del campione e con l'orientamento inclusivo della scrittura scientifica adottata. Questa scelta, condivisa con il gruppo di ricerca e con l'unico partecipante di genere maschile che ha espresso il proprio consenso, non nasce da un intento ideologico o stilistico. Rappresenta invece una decisione metodologica finalizzata a restituire con accuratezza la voce delle persone coinvolte e la fisionomia del gruppo partecipante.

In coerenza con il principio di trasparenza che ha orientato l'intero percorso, dichiaro inoltre di aver utilizzato strumenti di intelligenza artificiale generativa

(*ChatGPT*) in modo circoscritto e critico. L'impiego dell'AI non ha contribuito alla produzione dei contenuti scientifici o interpretativi presenti in questa tesi e le categorie, le analisi e le scelte concettuali sono frutto esclusivo del mio lavoro di ricerca e della relazione costruita con le partecipanti. Gli strumenti digitali sono stati utilizzati soltanto come supporto redazionale nella fase di revisione linguistica (riformulazione di passaggi complessi, verifica di coerenza testuale) e non hanno avuto alcun ruolo nella generazione di idee, interpretazioni o risultati. In assenza di linee guida specifiche da parte dell'Università Roma Tre, mi sono attenuta ai principi di integrità e responsabilità che la comunità scientifica internazionale raccomanda per l'uso consapevole dell'AI, facendo riferimento, a titolo orientativo, alla *Policy* sull'uso degli strumenti di intelligenza artificiale generativa adottata dall'Università di Trento (Delibera del Senato Accademico n. 54/2025).

3.3 Gli strumenti della ricerca

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

Oltre a interviste, memo analitici e *cluster* ho utilizzato anche due dispositivi riflessivi con funzioni complementari: le carte "Parole per dire la professione" utilizzate con le studentesse come momento di debriefing post intervista che hanno favorito un confronto aperto sui temi emersi fornendo spunti per migliorare la nostra "relazione di ricerca" e aggiornare loro sull'avanzamento dello studio; e il diario riflessivo della ricerca di natura strettamente personale in cui ho annotato eventi, sensazioni e osservazioni nate dai racconti delle studentesse. Nella tabella 3.1,

vengono presentati, per ciascun strumento, obiettivo, tecnica utilizzata e funzione nella ricerca.

Complessivamente, ho realizzato 141 interviste suddivise in sei blocchi. Nella loro calendarizzazione, ho considerato attentamente la relazione tra il tempo dell'esperienza e quello della narrazione, tema centrale nelle ricerche qualitative di tipo longitudinale (Caputo, 2017). Il scelto per condurre un'intervista influisce significativamente sul tipo di conoscenza generata. Intervalli troppo brevi favoriscono la spontaneità ma rischiano di limitarsi a una descrizione dei fatti. Al contrario, intervalli più ampi incoraggiano una rielaborazione più approfondita degli eventi, ma possono smorzare la dimensione emotiva e situata dell'esperienza. I primi due cicli di interviste mi hanno confermato che un intervallo troppo fra il momento della rilevazione e l'esperienza vissuta rendono i racconti più ordinati, ma meno spontanei²². Ho quindi deciso che avrei collocato le interviste successive immediatamente al termine del semestre, cercando un equilibrio tra immediatezza e riflessività, consapevole che ogni scelta metodologica comporta inevitabilmente vantaggi e limiti.

²² La formazione triennale si articola in sei semestri e la raccolta dei dati ha seguito questo ritmo. Ogni ciclo di interviste corrispondeva al semestre appena concluso. Nel primo semestre ho incontrato gli studenti per presentare il progetto, condurre il brainstorming collettivo e invitarli a partecipare. Questo ha comportato un ritardo nell'avvio delle interviste narrative, per cui i primi due cicli sono stati realizzati a distanza dal periodo formativo di riferimento. Questo slittamento ha creato qualche difficoltà alle studentesse, che tendevano a sovrapporre ricordi e racconti relativi a semestri diversi. Solo al termine del terzo semestre ho individuato un assetto più stabile, svolgendo le interviste immediatamente dopo la conclusione del semestre, quando l'esperienza era ancora fresca e più facilmente distinguibile.

Tab. 3.1 Gli strumenti della ricerca

Periodo e strumento	Obiettivo	Tecnica utilizzata	Funzione nella ricerca
Intervista in profondità (II, III, VI semestre)	Esplorare le dimensioni implicite dell'apprendimento in aula e la salienza attribuita dagli studenti a episodi significativi	Domande semi-strutturate su un episodio formativo significativo; libera associazione e racconto narrativo	Far emergere il significato soggettivo dell'esperienza formativa e le rappresentazioni iniziali della professione
Intervista in profondità “Istruzioni al sosia” (IV e V semestre)	Esplorare le dimensioni implicite dell'apprendimento in tirocinio	Variante proiettiva dell'intervista in profondità basata sulla tecnica dell'”istruzione al sosia” (Oddone et al. 1977). Lo studente dà istruzioni a un sosia che deve sostituirlo in tirocinio, descrivendo azioni, gesti, emozioni e atteggiamenti che dovrà assumere per non essere scoperto	Favorire l'espressione delle conoscenze tacite e dei saperi incarnati nel fare professionale
Carte “Parole per dire la professione” (A seguito di ogni intervista)	Offrire un momento di debriefing post intervista	Mazzo di 11 carte da disporre secondo la proprietà date alle parole riportate sui cartoncini per descrivere la professione	Favorire un clima accogliente e mantenere alta la motivazione a partecipazione della ricerca
Memo analitici e clustering (durante l'intero percorso di ricerca)	Documentare e visualizzare intuizioni e connessioni emergenti	Annotazioni testuali e grafiche post intervista e durante la codifica dei dati	Tracciare il percorso analitico e sostenere il processo di costruzione teorica
Diario riflessivo della ricerca (durante l'intero percorso di ricerca)	Custodire riflessioni personali, emozioni vissute durante la ricerca	Scrittura narrativa	Contribuire a mantenere la posizione riflessiva della ricercatrice e favorire la triangolazione interna dei dati

3.3.1 L'intervista narrativa in profondità

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

Nella progettazione delle interviste sono partita dall'idea che ciò che una studentessa percepisce come rilevante non dipenda solo da una disposizione interna stabile, ma si configuri come una vera e propria azione di selezione e costruzione attiva dell'esperienza, in stretta sinergia con gli schemi, le aspettative, le motivazioni preesistenti e a partire dagli stimoli presenti. Questa prospettiva si colloca nella linea degli studi che hanno riformulato la nozione classica di "salienza", spostandola da una caratteristica intrapsichica dell'individuo (Stryker, 2001) a un processo dinamico e situato che origina dalle opportunità e dai vincoli offerti dai contesti sociali (Thoits, 2012).

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

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

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

significato, ma perché meno compatibili con l'immagine ideale dell'assistente sociale che lo spazio accademico contribuisce a valorizzare.

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

A titolo esemplificativo riporto la formulazione di alcune delle domande che ho utilizzato durante le interviste. Le prime tre domande sono state utilizzate nella fase iniziale della raccolta dati con l'obiettivo di esplorare le esperienze in aula con docenti e compagni di classe, nonché rappresentazioni relative alla professione. Le quattro domande successive fanno parte della traccia utilizzata nell'ultima intervista, condotta nella fase conclusiva dello studio, al fine di rilevare le trasformazioni identitarie e riflessive maturate nel tempo.

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

6. *“Ripensando alle tue aspettative verso la professione, ci sono esperienze che consideri particolarmente importanti e che oggi ti aiutano a capire come sono cambiate?”*
7. *“Guardando al tuo percorso, ci sono stati momenti che oggi ti aiutano a immaginare che tipo di assistente sociale potresti diventare e ti va di raccontarmeli?”*

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

3.3.2 Le interviste narrative con la tecnica delle “istruzioni al sosia”

La tecnica delle "istruzioni al sosia" è stata utilizzata solo per le interviste del quarto e quinto semestre dedicate al tirocinio individuale per una serie di ragioni collegate tra loro. La prima riguarda una condizione pratica di fattibilità. Nelle fasi iniziali della ricerca le studentesse non avevano ancora vissuto esperienze dirette di tirocinio e non sarebbe stato possibile chiedere loro di descrivere azioni concrete e situate, requisito necessario per elaborare consegne rivolte al sosia. Il metodo richiede, infatti, di partire da pratiche reali per immaginare di istruire qualcuno che dovrà prendere il proprio posto e replicarne gesti, decisioni e interazioni. La seconda ragione è di natura metodologica. Nelle interviste narrative precedenti avevo osservato la presenza di un *bias* di legittimazione, cioè la tendenza a offrire descrizioni percepite come coerenti alle aspettative del contesto formativo più che radicate nell'esperienza vissuta. Per esempio, nei racconti, tendevano spesso a presentare le proprie esperienze in forme socialmente accettabili, attenuando gli aspetti di disagio o di conflitto. Quando episodi complessi vissuti in aula venivano sintetizzati con frasi come “è stato un momento un po' difficile, ma poi abbiamo chiarito” oppure “alla fine ho capito che serviva ...”, questi elementi sono stati letti come segnali di una tensione tra l'autenticità del vissuto e il bisogno di mostrarsi in sintonia con ciò che si riteneva essere l'immagine professionale attesa dall'università. Riservare la “tecnica delle istruzioni al sosia” al momento del tirocinio ha permesso di contenere questo effetto, spostando il racconto dalle opinioni che sembravano più corrette, alla descrizione delle azioni effettivamente compiute nella pratica quotidiana. Nel cambio di tecnica, ciò che è rimasto invariato

fra queste interviste e le prime è il ricorso al concetto di salienza come guida interpretativa principale.

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

Da questa esigenza nasce la tecnica delle istruzioni al sosia. L'idea è semplice ma potente. Al lavoratore veniva chiesto di immaginare di dover istruire un proprio sosia, qualcuno che il giorno dopo lo avrebbe sostituito alla postazione, affinché nessuno si accorgesse della sostituzione. La consegna era formulata così:

“Se ti dovessi far sostituire da un sosia in fabbrica, in modo che non fosse possibile accorgersi della sostituzione, quali istruzioni gli daresti per il suo comportamento rispetto alla mansione, rispetto ai compagni di lavoro, rispetto alla gerarchia aziendale, rispetto all'organizzazione sindacale (o ad altre organizzazioni di lavoratori)?” (ibidem, p. 58)

Secondo Oddone questa finzione dialogica costringeva a rendere esplicito ciò che si fa senza pensarci. Non bastavano le istruzioni formali riportate nei manuali. Il sosia avrebbe dovuto sapere come ci si muove nello spazio, quali segnali osservare, quali accortezze mettere in atto per evitare errori, quali strategie adottare quando qualcosa non andava come previsto. Questa possibilità di far affiorare ciò che la persona sa fare senza pensarci, rimanda al concetto di “piano di comportamento” elaborato da Miller, Galanter e Pribram negli anni Sessanta e che propone una visione dell'agire come

sequenza intenzionale regolata da piani interni che orientano l'azione e vengono continuamente rielaborati nell'esperienza (Miller et al., 1960). Un'idea questa in netta contrapposizione con il modello taylorista del lavoro.

Dopo la sua formulazione iniziale la tecnica del sosia ha conosciuto una circolazione ampia che ne ha trasformato le applicazioni senza però snaturarne il nucleo concettuale. Negli anni Novanta, la tecnica delle "istruzioni al sosia" trova un terreno fertile in Francia, all'interno della *Clinique du travail et clinique de l'activité* (Bidet & Vatin, 2001) e viene assunta come strumento di esplorazione dell'attività con una funzione esplicitamente formativa. L'attenzione si sposta dal tema della legittimazione del sapere operaio alla possibilità di sostenere processi di sviluppo professionale. L'intervista al sosia diventa un'occasione per rivedere il proprio agire, riconoscere le tensioni che attraversano il lavoro e individuare margini di cambiamento. Questa linea evolutiva prosegue anche negli studi italiani sull'apprendimento situato e sulle culture organizzative (Gherardi & Nicolini, 2001). In queste ricerche la tecnica viene utilizzata per articolare la pratica e renderla analizzabile, assumendo la forma di uno strumento epistemico che illumina la conoscenza incorporata nei gesti, nelle relazioni e nei criteri di giudizio con cui le comunità professionali costruiscono il proprio modo di lavorare (Gherardi, 1990; Nicolini, 2009).

L'adattamento alla ricerca

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

dinamiche che emergono nei momenti di riflessività condivisa in aula, dove il gruppo dei pari diventa parte attiva del processo di apprendimento.

A questa scelta si è aggiunta un'esigenza metodologica precisa, quella di accedere ai comportamenti reali messi in atto dagli studenti evitando ciò che Oddone definisce l'"abbellimento" (1977, p. 126) del proprio modo di operare e che tradotto nel contesto formativo, questa dinamica avrebbe potuto generare racconti dell'esperienza filtrati dal desiderio di apparire coerenti con le aspettative istituzionali o con l'immagine del "buon professionista" o del "bravo studente". Le studentesse avrebbero potuto ripetere formule attese, come affermazioni generiche sulla centralità della teoria, sulla bontà della supervisione o sull'apprendimento del lavoro in équipe, riducendo così la possibilità di accedere ai significati effettivi che attribuiscono al tirocinio e perdendo buona parte dell'esperienza informale.

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

"Quando arrivi al mattino, saluta con un "buongiorno" l'addetta alla portineria. Passa davanti agli uffici amministrativi e, se la porta della coordinatrice è aperta, entra salutando con un cenno del capo ... se è chiusa o lei sembra occupata, prosegui senza fermarti. Il lunedì, quando

saluti la tua supervisora nota che, se è di buon umore e sorride ... rispondi con tono cordiale altrimenti, abbassa un po' la voce. Una volta in ufficio, discuti con lei i casi della giornata, siediti alla sedia di destra, non a sinistra e prepara l'elenco delle attività. Se sono previsti colloqui, consulta le cartelle sociali e ripassa le informazioni sulle persone che incontrerai. Prima dei colloqui, la supervisora ti darà indicazioni su quali domande potrai fare. Ricorda che potresti non avere sempre la possibilità di intervenire, dipende dallo scopo dell'incontro. Sii prudente quando esprimi un parere perché, se la supervisora è di cattivo umore, potrebbe non reagire bene se sono dubbi o "critiche". Ti consiglio in queste situazioni di usare sempre un linguaggio personale e rispettoso, per esempio "Io l'avrei fatto così" o "Come mai hai gestito la situazione in questo modo?". In questo modo potrai capire le sue motivazioni e imparare come affrontare i problemi anche da una prospettiva diversa dalla tua." (Istruzioni al sosia 1, Studentessa 9)

Questa prospettiva relazionale e comunicativa ha guidato la costruzione dei due espedienti narrativi utilizzati nelle interviste. Il primo espediente si è ispirato alla consegna classica di Oddone basata sull'idea della sostituzione. Questa modalità ha permesso di individuare le categorie ricorrenti legate alle pratiche quotidiane, alle strategie relazionali e alle forme di adattamento nei contesti di tirocinio.

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

Il secondo espediente si è collocato su un piano diverso. Analizzando le prime "istruzioni al sosia", ho iniziato a notare una certa ricorrenza relativa alla sensazione di distanza vissuta dalle studentesse tra l'idea della professione immaginata e la realtà concreta. Avevo registrato questo scarto già nelle prime interviste narrative approfondite quando le studentesse raccontavano, per esempio, il modo in cui la professione veniva presentata dai docenti: alcuni insegnanti sottolineavano i valori e i principi etici del servizio sociale, descrivendolo come un campo ricco di significato sociale e motivazionale; altri invece mettevano in guardia sulle difficoltà pratiche del lavoro, menzionando stipendi bassi, grossi carichi di lavoro e condizioni organizzative spesso impegnative. Ho ritenuto quindi necessario comprendere da dove nascesse questo scarto e come si articolasse nella loro esperienza. Ho compreso che le studentesse non vivevano lo scarto ideale-realtà

solo perché avevano aspettative ingenuie o idealizzate sulla professione, ma perché nella loro esperienza agivano anche altri elementi più profondi, tra questi la difficoltà di integrare la teoria appresa in aula con le culture e i linguaggi professionali incontrati nei servizi, il senso di impotenza, la frustrazione, la paura di non essere all'altezza, oppure l'ambivalenza del rapporto con tutor e supervisori, spesso oscillante tra sostegno e valutazione.

Un esempio significativo si può cogliere in queste istruzioni al sosia di una studentessa al secondo tirocinio.

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

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

“... Spiegagli non solo che cosa fare, ma anche che cosa aspettarsi e che cosa non aspettarsi nel lavoro quotidiano. Da cosa sarà sorpresa o delusa? A quali situazioni dovrà prestare maggiore attenzione o prudenza? Quali comportamenti, invece, la aiuteranno a sentirsi parte del contesto?»

Con le seconde istruzioni al sosia ho potuto verificare se questa lettura trovasse conferma nelle parole delle tirocinanti e osservare in che modo questi elementi diventavano significativi nella loro interpretazione dell'esperienza in termini di ciò che per loro contava, ciò che sorprende o deludeva, ciò che produceva tensione e ciò che richiedeva attenzione o prudenza.

3.3.3 Memo analitici e cluster

In coerenza con la prospettiva costruttivista della *Grounded Theory* (Charmaz, 2006, 2008), la scrittura dei memo ha accompagnato tutte le fasi della ricerca e ha

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

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

Memo, 24 luglio 2024

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

3.3.4 Le “Parole per dire la professione”

Oltre alle interviste e ai memo analitici ho utilizzato anche due dispositivi riflessivi con funzioni complementari. Il primo è quello delle “Parole per dire la professione” un mazzo di carte costruito durante il *brainstorming* preliminare al progetto di ricerca, in cui gli studenti avevano raccolto undici termini che rappresentavano, a loro giudizio, i tratti fondamentali delle professioni di assistente sociale. Le parole erano “aiuto”, “altruismo”, “ascolto”, “autodeterminazione”, “competenza”, “empatia”, “equilibrio”, “fiducia”, “giustizia”, “prestazione”, “riflessione o riflessività”. Al termine di ogni

incontro, a registrazione conclusa, proponevo loro di ordinare le carte secondo la rilevanza che attribuivano a ciascuna parola in quel momento del loro percorso formativo, con la possibilità di riorganizzare l'insieme, togliere ciò che sentivano meno rappresentativo o introdurre parole nuove quando percepivano che qualcosa di importante non era ancora stato nominato. In origine pensavo alle carte come a uno strumento per monitorare nel tempo il cambiamento delle parole, delle immagini e delle associazioni spontanee che le studentesse attribuivano alla professione. L'idea iniziale era quella di costruire una piccola mappa comparabile delle trasformazioni linguistiche e simboliche. Con il procedere del lavoro, però, ho osservato che il momento successivo all'intervista apriva spontaneamente uno spazio ampio di *debriefing*. In quello spazio le studentesse tornavano a riflettere su ciò che mi avevano appena raccontato con ulteriori informazioni rispetto al loro vissuto personale che non erano comparsi durante l'intervista registrata. Le carte si sono rivelate dunque un dispositivo dal forte potenziale riflessivo in grado di attivare connessioni che non sarebbero emerse esclusivamente tramite l'intervista e, pur non essendo uno strumento di rilevazione dati in senso stretto, hanno contribuito alla triangolazione interna del materiale (Guba & Lincoln, 2007). Questo tipo di triangolazione accresce la credibilità e la profondità dell'interpretazione senza introdurre ulteriori fonti, offrendo più punti di osservazione sulla stessa esperienza permettendo il confronto tra strati diversi della narrazione prodotta dall'intervistato.

Le mappe di parole create durante ogni incontro sono state fotografate (vedi figura 2.1) per conservarne una traccia. Le ho raccolte in una sorta di piccolo album che ho restituito a ciascuna studentessa al termine della ricerca così che potessero ricordare i cambiamenti, i ripensamenti e i consolidamenti vissuti nel tempo riguardo alla loro idea della professione.

Un dato interessante riguarda il modo in cui le studentesse hanno progressivamente modificato le proprie mappe di parole. Nel corso degli incontri hanno iniziato a introdurre termini come “potere”, “motivazione”, “metodo”, “strumentazione”, “diritti”, “advocacy”, “rispetto”, “empowerment”, “osservazione”, “emozioni”, “coprogettazione”, “amore (per sé stessi e la professione)”, eccetera. Questo arricchimento lessicale indica che le carte non sono rimaste un repertorio statico, ma hanno funzionato come dispositivo sensibile ai cambiamenti nelle priorità personali e nei criteri con cui rappresentavano la professione. La comparsa di nuovi termini

segnala uno spostamento da un linguaggio iniziale più semplice e valoriale verso un vocabolario più articolato, capace di includere elementi etici, tecnici, relazionali e politici. Questo processo mostra che l'esperienza formativa non modifica solo le conoscenze, ma anche il modo in cui le studentesse imparano a nominare la complessità del lavoro sociale e a riconoscere dimensioni che prima non trovavano posto nelle loro categorie di pensiero.

Figura 3.1: Le mappe delle “Parole per dire la professione”



3.3.5 Il diario riflessivo della ricerca

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

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

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

Quando una studentessa mi dice che si sente "fuori posto" nel tirocinio, mi viene spontaneo rassicurarla e mi accorgo che sto facendo la tutor, non la ricercatrice... (Giugno 2024)

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

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

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

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

Questi frammenti mi hanno permesso di mantenere un atteggiamento vigile sul mio punto di vista e sui suoi limiti per evitare di imporre un'interpretazione parziale, ma praticare al contrario un esercizio di equità interpretativa (Fricker, 2007) nel riconoscere dignità a tutte le voci senza attribuire maggiore credibilità a quelle più

“comode” da accogliere. Ciò ha significato esercitare cura e responsabilità non solo verso le partecipanti, ma anche verso i soggetti implicati nei risultati quali i docenti, supervisori e istituzioni (Raineri & Folgheraiter, 2023), evitando semplificazioni o narrazioni polarizzanti (per esempio istituzioni vs studenti) e restituendo la complessità dell’esperienze vissute.

3.4 Analisi dei dati: codifica e concettualizzazione

L’operazione fondamentale che ha guidato l’analisi dei dati non è stata la loro semplice descrizione, ma si è focalizzata sulla loro concettualizzazione, cioè sulla costruzione graduale di significati e sull’elaborazione teorica. L’analisi ha seguito un metodo interpretativo, induttivo e iterativo, strettamente legato alle fasi di raccolta in cui ogni nuova informazione raccolta ha orientato e modificato le rilevazioni successive (Bryant & Charmaz, 2010). Il processo di codifica ha incluso anche la ricerca dei casi contrari (casi negativi) per rafforzare la validità delle *core categories* e la loro capacità di spiegare il fenomeno complessivamente.

In coerenza con la prospettiva costruttivista della *Grounded Theory*, la ricerca non si basava su un’ipotesi precostituita, ma partiva da una domanda ampia e generativa sul come si costruisce l’identità professionale degli studenti di servizio sociale nel tempo che si è progressivamente precisata nel corso del lavoro di campo. Le prime interviste hanno avuto la funzione di familiarizzazione con i dati (Strauss & Corbin, 1990) consentendo di riconoscere le dimensioni problematiche più salienti e di riformulare, in modo teoricamente fondato, le domande e le scelte di campionamento successive. La definizione del focus analitico è così emersa dal processo stesso di confronto con i dati, secondo la logica della comparazione costante e del campionamento teorico interno. Dopo ogni incontro, le interviste in profondità e le “istruzioni al sosia” sono state trascritte integralmente e accompagnate da memo analitici e note riflessive a margine. Tutte le trascrizioni sono state poi importate nel software *NVivo*, che ha consentito di gestire la mole di materiali longitudinali e di confrontare in modo sistematico i diversi momenti di rilevazione. Il software ha rappresentato un supporto tecnico utile per la tracciabilità delle codifiche e la

costruzione di mappe concettuali, ma non ha sostituito la componente interpretativa e riflessiva che costituisce il nucleo del metodo²³.

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

3.4.1 Codifica iniziale

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

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

²³ Nel mio lavoro ho utilizzato il software *NVivo* come supporto organizzativo per la gestione dei dati e la tracciabilità del processo analitico, in modo critico e consapevole, senza lasciare che ne condizionasse le scelte interpretative. (Hesse-Biber & Crofts, 2008). Questa posizione nasce dalla consapevolezza del dibattito sul ruolo delle tecnologie informatiche nella ricerca qualitativa. L'uso intensivo dei programmi può, infatti, generare forme di standardizzazione e il rischio che il software finisca per "guidare" il processo analitico, soprattutto quando manca riflessività o conoscenza dei principi che ne orientano il funzionamento (Salvini, 2015).

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

“Professione difficile, pagata poco ma molto richiesta e comunque ancora considerata un po' di serie B.” (Prima intervista 1, Studentessa 3)

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

3.4.2 Codifica focalizzata

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

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

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

Memo, 13 giugno 2024

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

Il ricorso ai memo invece mi ha permesso di mantenere aperte più possibilità interpretative e di seguire la complessità dell’esperienza narrata, senza semplificazioni premature. Nel corso della codifica focalizzata e selettiva ho adottato la procedura di comparazione costante anche in direzione inversa, cercando intenzionalmente casi negativi o contrastanti rispetto alle prime *core categories* individuate (Charmaz, 2006). Questo ha aiutato a chiarire i confini del concetto centrale e a distinguere tra socializzazione al disincanto adattiva e trasformativa.

3.4.3 Codifica teorica

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

Le categorie provvisorie sono state quindi rielaborate progressivamente attraverso un ragionamento abduittivo. A partire dalle ricorrenze osservate, ho formulato ipotesi

interpretative e le ho verificate nei materiali, rivedendole ogni volta che nuovi dati o nuovi confronti ne mettevano in discussione la coerenza. Per esempio, espressioni come “non è come pensavo” o “mi sono dovuta ricredere” hanno suggerito fin dalle prime letture la presenza di un processo di riconfigurazione identitaria in atto. Tornando ai testi, queste ricorrenze sono state collegate a strategie di adattamento, nuove rappresentazioni della professione o elementi biografici, dando luogo a una categoria focalizzata che si è progressivamente consolidata in *core categorie* con l’avanzare dell’analisi come mostrato nella tabella 3.2.

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

In generale, nella fase di teorizzazione il ricorso ai memo analitici diventa cruciale perché permette di verificare la coerenza fra intuizioni teoriche e materiali empirici, di evitare letture guidate da aspettative personali e di mantenere le interpretazioni radicate nella voce del campo. Nel mio caso questa attenzione ha accompagnato l’intero percorso di teorizzazione e, nella fase conclusiva, in un momento segnato sia dalla fatica accumulata nel tempo sia dal desiderio crescente di dare forma stabile all’analisi, i memo e il diario riflessivo hanno svolto una funzione ancora più decisiva. Mi hanno aiutata a mantenere rigore e chiarezza nel non semplificare ciò che era complesso sostenendo così un avanzamento teorico equilibrato e coerente con i dati.

Tab. 3.2 Processo di codifica del core categorie “Incontro con il reale”

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

3.5 Validazione del processo interpretativo

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

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

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

La sua originalità non risiede però soltanto nell'assenza di riferimenti teorici precedenti, ma anche nella risonanza che ha trovato nelle narrazioni e nei vissuti delle studentesse coinvolte nella ricerca. In questo senso la validazione è avvenuta principalmente attraverso il ricorso a momenti di confronto e restituzione con le studentesse. Le occasioni di dialogo durante e dopo la raccolta dei dati, così come le riflessioni legate alle "Parole per dire la professione" hanno permesso di discutere le interpretazioni emergenti, verificarne la pertinenza e coglierne le sfumature emotive e

concettuali. Questi scambi hanno generato senso e riconoscimento reciproco tra chi ha partecipato alla ricerca.

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

3.6 Riflessioni e limiti della ricerca

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

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

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

hanno consentito di rendere visibili i modi in cui le mie prospettive, emozioni e reazioni hanno contribuito all'elaborazione interpretativa.

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

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

Oltre ai limiti legati al metodo qualitativo adottato, è opportuno richiamare quelli associati agli strumenti di raccolta dati. Per quanto concepiti per tutelare le partecipanti

e favorire un'espressione autentica, essi non possono eliminare del tutto i meccanismi di rappresentazione e controllo che intervengono nel racconto di sé. È possibile che alcune studentesse abbiano attivato processi di desiderabilità sociale raccontando ciò che ritenevano "giusto" dire o ciò che le avrebbe fatte apparire in una luce favorevole ai miei occhi. Questa situazione dipende almeno in parte dalla relazione asimmetrica tra ricercatrice e partecipanti; nel mio caso, pur essendo coinvolta attivamente nella ricerca, restavo comunque legata al mondo accademico e professionale. Ciò vuol dire che anche nei contesti più collaborativi e riflessivi, non si può escludere che il dialogo sia segnato da equilibri di potere simbolico che condizionano la produzione dei significati. Tuttavia, riconoscere questa asimmetria non nega la validità del percorso, ma diventa parte integrante della riflessività metodologica che caratterizza la ricerca. Essere consapevole delle dinamiche di influenza reciproca tra me e le studentesse mi ha permesso di interpretare le narrazioni non come trascrizioni fedeli di un vissuto, ma come costruzioni situate, frutto di un'interazione sociale e simbolica. In questo senso, il limite si è trasformato in una risorsa epistemologica, offrendo una prospettiva più densa e critica sul modo in cui le identità professionali si costruiscono nel dialogo e nello sguardo dell'altro.

In sintesi

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

Capitolo 4

La socializzazione al disincanto

Questa ricerca era nata con l'obiettivo di esplorare in che modo il curriculum implicito incide sullo sviluppo dell'identità professionale degli studenti di servizio sociale durante la loro formazione universitaria. Il percorso di analisi ha mostrato che il *curriculum* implicito non agisce solo attraverso pratiche o messaggi che attraversano l'esperienza formativa, ma crea anche le condizioni entro cui gli studenti sviluppano la propria identità professionale. Dentro questo quadro ho riconosciuto una dinamica che la letteratura tende a descrivere come un sentimento transitorio di disincanto o delusione, riferito al momento in cui le rappresentazioni iniziali della professione entrano in tensione con ciò che gli studenti sperimentano concretamente nei contesti formativi e sul campo. I dati di questa ricerca mostrano, invece che, quel disincanto non riguarda un semplice stato d'animo, ma un meccanismo di socializzazione con una sua logica interna, una sequenza, dei punti di attivazione e ricadute sulla costruzione dell'identità professionale. Gli esiti di questo processo dipendono dalle condizioni entro cui la riorganizzazione dell'esperienza prende forma. Quando la socializzazione al disincanto si sviluppa in un ambiente relazionale e formativo capace di sostenere l'esposizione alla complessità, può diventare un'occasione generativa, perché consente di trasformare l'ideale iniziale della professione in una versione più matura e consapevole. In contesti meno favorevoli, o in presenza di messaggi impliciti disfunzionali, lo stesso meccanismo può invece stabilizzarsi in forme di cinismo, adattamento difensivo o distacco dalla professione. Anche se queste configurazioni identitarie possono modificarsi nel tempo, riconoscere che la socializzazione al disincanto è parte costitutiva del diventare assistente sociale, ha un effetto importante

sul piano della formazione. Significa che non basta osservare ciò che avviene negli spazi formali dell'insegnamento, perché una parte decisiva si gioca sul piano implicite regole non dette, atmosfere, aspettative tacite, modalità di riconoscimento o esclusione. Per questo, occorre progettare dispositivi pedagogici più consapevoli capaci di accompagnare in modo intenzionale questo passaggio delicato, aiutando gli studenti a trasformarlo in una risorsa formativa invece che in un ostacolo per la costruzione dell'identità professionale.

Il processo di costruzione teorica della socializzazione al disincanto si è sviluppato lungo una traiettoria induttiva nelle prime fasi di codifica e si è progressivamente orientato verso movimenti abduttivi nelle fasi più avanzate, in coerenza con l'approccio della *Grounded Theory* costruttivista²⁴. La ricorsività dell'analisi, sostenuta dalla costante comparazione dei dati, dall'uso sistematico dei memo, dal *clustering* e dal campionamento teorico interno alle categorie in via di definizione, ha reso possibile trasformare ricorrenze di codifica aperta come "sentirsi smarrita", "essere incerta della scelta" e "temere di deludere le aspettative" nelle *core categories* "incontro con il reale", "*turbolenza di ideali* (crisi dell'ideale)" e "bivio fra resilienza trasformativa e adattamento". Lo sviluppo di queste categorie centrali e delle loro proprietà ha favorito un aumento progressivo del livello di astrazione, fino a rendere visibili i nessi interpretativi che configurano la struttura teorica dell'esperienza di socializzazione al disincanto. In questa fase il dialogo con la teoria non ha avuto una funzione successiva o accessoria, poiché ha accompagnato il processo interpretativo e ha orientato la comprensione dei significati in gioco, sostenendo la definizione del modello teorico in costruzione. L'integrazione di prospettive provenienti dalla sociologia e dagli studi sulla socializzazione professionale in ambito formativo, con particolare attenzione alla letteratura della *social work education*, ha reso possibile riconoscerne il carattere strutturale all'interno del percorso formativo delle studentesse. La forza interpretativa del concetto della socializzazione al disincanto sta nel fatto che apre una finestra nuova su come avviene l'apprendimento professionale

²⁴ Nel contesto della *Grounded Theory* costruttivista, il percorso analitico è al tempo stesso induttivo e abduttivo. È induttivo perché il concetto di "disincanto" è nato dall'analisi dei dati e dalla comparazione costante, senza ipotesi precostituite e ha seguito un approccio abduttivo perché, una volta individuate le categorie, sono state formulate interpretazioni provvisorie che hanno collegato elementi empirici apparentemente discontinui in un'intuizione teorica.

e permette di descrivere con precisione qualcosa che la letteratura ha spesso considerato vago, emotivo ed episodico.

Il capitolo che segue offre una sintesi del processo attraverso cui è stato elaborato il concetto di socializzazione al disincanto, ricostruendo le fasi che ne hanno sostenuto lo sviluppo teorico. A questo proposito, sono consapevole dell'esistenza di uno scarto inevitabile tra la reale evoluzione della ricerca e quello che sarà letto; ne parla Merton, (2016) nei suoi appunti di lavoro, a proposito del fatto che l'indagine contenga deviazioni, tentativi e svolte che non compaiono nel testo finale. Per evitare di restituire un percorso analitico più ordinato di quanto sia stato nella pratica, ho scelto di sviluppare la descrizione di ciascuna intervista in un doppio percorso narrativo. Alla codifica formale ho deciso di affiancare dei brevi retroscena analitici che hanno la funzione di portare a vista il mio ruolo e svelare ciò che è accaduto nel mio incontro con i dati. Ogni retroscena analitico prende spunto da un episodio che ha segnato un momento particolare del lavoro di codifica e registra i miei dubbi, gli *empasse*, le risonanze e i cambi di direzione che hanno rappresentato passaggi cruciali nello sviluppo del progetto: tutto ciò che normalmente rimane fuori dalla codifica ufficiale.

Un'ulteriore precisazione riguarda il modo in cui ho organizzato la presentazione del percorso di codifica. Nel testo, ho utilizzato la distinzione classica prevista dalla *Grounded Theory* costruttivista, codifica "aperta", "focalizzata" e "teorica" e ho collocato in ciascuna fase i materiali che meglio riflettono l'intensità del lavoro analitico di quel momento. Per esempio, nelle prime interviste è stata più evidente l'azione della codifica aperta, nelle interviste con le "istruzioni al sosia" ho iniziato a consolidare le categorie provvisorie che avevano preso forma nelle fasi precedenti e con l'"intervista della maturità" ho potuto approssimarmi alla codifica teorica. Si tratta però di una scelta meramente espositiva perché nella pratica la codifica dei materiali raccolti con ogni strumento, ha generato dei micro-cicli analitici in cui tutte e tre le fasi sono ricomparse e si sono intrecciate tra loro.

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

Con la prima lettura delle interviste narrative in profondità, ha preso l'avvio il lavoro analitico che descrivo in questo capitolo. Nella fase iniziale dell'analisi mi sono concentrata sul linguaggio delle studentesse, sulle immagini che utilizzavano per descrivere la formazione e sui primi segnali delle dinamiche implicite che

accompagnavano il loro ingresso in università. Ho letto i testi delle interviste più volte e ho annotato le riflessioni che ne sono seguite in memo analitici.

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

4.1.1 La prima intervista

Prime impressioni “dal” campo

Aprile - Maggio 2023

Per costruire le domande della prima intervista ho preso spunto dai concetti sensibilizzanti (cfr. cap. 3 par. 3.2.1) che componevano la mia iniziale cornice interpretativa sulle dimensioni del curriculum implicito quali “relazione con docente, supervisore e tutor”, “apprendimento tacito”, “idealizzazione dei modelli di ruolo”, “appartenenza alla comunità professionale” e “dimensione emotiva del lavoro”. Ho applicato la codifica aperta a tutto il corpus delle ventiquattro interviste, producendo un numero ampio di etichette iniziali formulate in modo aderente alle parole delle studentesse. Per ragioni di leggibilità non riporto integralmente tutte le codifiche generate, ma presento una selezione ragionata di estratti esemplificativi che rende visibile il metodo applicato e i passaggi interpretativi principali. Dalla codifica aperta dell'intero blocco di interviste sono emersi codici riconducibili a cinque nuclei tematici ricorrenti che non corrispondono ancora a categorie teoriche, ma indicano zone di significato che hanno orientato il passaggio alla codifica focalizzata e la costruzione delle prime categorie provvisorie. Il procedimento adottato è descritto nella tabella 4.1 ed è stato applicato all'insieme del materiale raccolto nel corso della ricerca. Aggiungo anche un memo analitico scritto in quella fase, utile per mostrare

come questo strumento mi abbia aiutato a elaborare le proprietà delle categorie provvisorie e a individuare i processi emergenti.

Memo, 22 maggio 2023

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

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

Tab. 4.1 Il processo di codifica aperta

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

Retroscena analitico. Non giungere troppo in fretta alle conclusioni

Nel corso delle prime interviste un semplice esercizio di associazione di idee inserito nella traccia delle domande (“La professione dell’assistente sociale è...” rispondi con la prima parola che ti vien in mente) ha rappresentato una svolta cruciale nella mia postura di ricercatrice. Le risposte delle studentesse alla domanda mi risuonavano, infatti, spesso familiari e mi evocavano discorsi già fatti e sentiti durante la mia attività di tutor dei tirocini che rimandavano all’idea dell’esistenza di un “non detto” rispetto a ciò che passa realmente nelle lezioni su come la professione deve essere agita (vedi Box. 4.1.)

Quell’esercizio mi ha reso subito chiaro quanto sarebbe stato facile fraintendere quello che faceva parte di ciò che avevo immaginato sul curriculum implicito negli ultimi anni di lavoro in università (prima di iniziare il dottorato di ricerca) e ciò che si presentava, invece, come novità nelle interviste. Ho capito allora che ogni mia intuizione doveva essere ancorata a dati empirici e, seguendo il consiglio di Geertz (1998) secondo il quale nelle scienze sociali il rischio maggiore non è solo quello di sbagliare, ma di semplificare troppo, mi sono impegnata a non trarre conclusioni affrettate senza aver prima indagato a fondo la complessità dei significati che avrei incontrato²⁵. Per mettere in pratica questo principio, ho scritto regolarmente memo e note nel diario riflessivo, approfondendo la teoria quando necessario, per aiutarmi a formulare nuove domande o definire temporaneamente nuove categorie interpretative. In particolare, nella prima intervista, questo approfondimento è coinciso con una revisione degli studi sul *curriculum* implicito nella formazione al servizio sociale che mi ha fornito una chiave di lettura importante del fenomeno (Rosignoli, 2024). La “scoperta” della duplice natura pedagogica e simbolica del *curriculum* implicito mi ha portata a rivedere il modo in cui mi apprestavo a osservare la socializzazione alla professione. Ho capito che non bastava considerare lo sviluppo dell’identità professionale come qualcosa che viene trasmesso e assorbito inconsapevolmente, perché il *curriculum* implicito non si limita a operare in questa dimensione pedagogica, ma agisce anche come insieme di significati che le studentesse selezionano,

²⁵ “What we call our data are really our own constructions of other people’s constructions of what they and their compatriots are up to. Arriving at useful interpretations too quickly is less a matter of making mistakes than of betraying the complexity of these constructions.” (C. Geertz, *The Interpretation of Cultures*, 1973, p. 9)

interpretano e riorganizzano mentre costruiscono la propria idea di professione. Tuttavia, queste scelte che appaiono consapevoli sono in realtà orientate da un repertorio simbolico già filtrato dal contesto formativo che stabilisce cosa è disponibile, cosa è riconoscibile e cosa conta come autorevole

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

Box 4.1 “La professione dell’assistente sociale è ...”

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

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

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

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

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

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

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

4.1.2 La seconda intervista

Esplorare la cultura professionale

Ottobre 2023

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

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

- ❖ *Raccontami come hai imparato a riconoscere che cosa vale davvero la pena studiare o usare quando ti prepari per una lezione, un esame ...*
- ❖ *Cosa ci si aspetta da voi a lezione?*
- ❖ *Raccontami un momento in cui hai capito come ci si aspetta deve ragionare una futura assistente sociale...*
- ❖ *Come diresti che è cambiato il tuo modo di stare in aula rispetto all'inizio? Parlami di che cosa te lo ha fatto pensare*
- ❖ *Costruisci la tua "combo" di studio preferita fra appunti, slide, libri, dispense, eccetera...*
- ❖ *Come descriveresti il tuo gruppo classe?*
- ❖ *Raccontami un'esperienza con la classe o con un gruppo più ristretto di compagne che ti ha fatto sentire parte di "qualcosa" o, al contrario, fuori posto....*

❖ *Parlami di che cosa è successo quando sei andata in tirocinio osservativo e di come pensi alla professione dopo quest'esperienza ...*

I frammenti riportati nella tabella 4.2 confermano come una parte significativa dell'apprendimento passa attraverso segnali impliciti che orientano il modo di studiare, di partecipare e di osservare il proprio contesto. Fra le risposte spicca il valore attribuito alla lezione quando il docente riesce a essere in grado di anticipare e mostrare concretamente come si svolge la professione. Accanto a questo si nota un processo di alfabetizzazione tacita che si costruisce attraverso la scelta delle fonti in base a ciò che appare indispensabile per superare l'esame e a ciò che "circola" essere realmente importante. Inoltre, un'ulteriore ricorrenza che ha attraversato le risposte a questa intervista è legata alla vita di classe che appare ancora lontana dall'assumere i tratti di una comunità professionale. Le studentesse ne parlano soprattutto attraverso valutazioni individuali su quanto le scelte didattiche vengano percepite come democratiche o inclusive, con particolare attenzione da parte di chi studia e lavora nello stesso periodo. Questa lettura individualizzata suggerisce che il gruppo classe non funzioni ancora come spazio condiviso di apprendimento e riconoscimento, ma resti un insieme di esperienze separate che non si traducono in una cultura comune.

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

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

Accanto ai segnali che attraversano l'aula, le relazioni con i docenti e la gestione dei materiali, la dimensione simbolica del curriculum implicito si manifesta anche nel

primo incontro con i servizi. In questa fase il tirocinio osservativo, previsto dal corso come esperienza che alterna un seminario in aula di ventiquattro ore con uscite di gruppo sul campo per un totale di cento ore, assume la funzione di primo confronto con la realtà della professione. Per alcune questo passaggio ha reso più chiari aspetti del lavoro sociale che in aula restavano difficili da cogliere, mentre per altre ha mostrato una distanza inattesa tra ciò che immaginavano e ciò che hanno effettivamente osservato nei contesti reali.

La codifica di questo blocco di risposte ha dato vita a un'altra categoria provvisoria che ho chiamato "scoprire la professione nella pratica", centrata sul contatto diretto con la realtà operativa, dove la cultura professionale si rende visibile in forme spesso inaspettate. Una selezione di frammenti relativi al tirocinio è riportata nella tabella 4.3.

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

Tab. 4.2 Codifica aperta, Seconda intervista

Frammento dell'intervista	Codici aperti
Domanda ... <i>Raccontami un momento in cui hai capito come ci si aspetta deve ragionare una futura assistente sociale...</i> Risposta studentessa 12 "... <i>dipende dai docenti... alcuni ti aiutano a ragionare a mettersi nei panni dell'altro ... e altri ti "chiedono" di studiare per superare l'esame ...</i>") Risposta studentessa 21 "... <i>è' come se il suo corso mi avesse aperto un "terzo occhio" su ciò che accade in torno a me... ci suggeriva di osservare le persone quando eravamo in giro, magari in autobus o facendo la spesa ... e ci diceva di fare attenzione agli atteggiamenti, ai movimenti ... così mi ritrovavo spesso a notare dettagli a cui prima non prestavo attenzione ...</i>"	dipende dai docenti studiare per ragionare studiare per esame terzo occhio suggerire di osservare notare dettagli che prima non si vedevano
Domanda ... <i>Costruisci la tua "combo" di studio preferita...</i> Risposta studentessa 15 "<i>Appunti tutta la vita! Perché almeno nel primo anno è stato così ... non ho aperto un libro e ho studiato in base a quello che volevano sapere i docenti ... ci sono docenti che si soffermano sulle cose importanti e tendenzialmente te lo dicono in anticipo cosa è importante studiare ... Poi faccio fatica a comprare i libri perché costano ... quindi ne approfitto quando posso faccio fotocopie ... ho comprato un testo solo ... perché c'erano approfondimenti utili ... però per quello che ti dicevo rispetto ai docenti e quello che ci dicono è importante sapere ... preferisco gli appunti</i>" Risposta studentessa 14 "... <i>Io mi prendo appunti, faccio delle dispense ... se ho tempo leggo anche il libro ... fino l'anno scorso li ho comprato con il bonus cultura ... quest'anno non li comprerò tutti, magari fotocopierò i capitoli che i professori ci dicono servono ... se devo comperare un libro da 40 euro per due capitoli ... lo faccio solo se le fotocopie non sono davvero introvabili ...</i>"	appunti tutta la vita! studiare quello che vuole il docente sapere in anticipo cosa studiare fare fatica a comprare i libri perché costano fare fotocopie se ho tempo leggo anche il libro bonus cultura fotocopiare i capitoli che servono
Domanda ... <i>Come descriveresti il tuo gruppo classe?</i> Risposta studentessa 18 "<i>Tutti sono aperti e disponibili ... ma si sono già formati dei gruppetti ...</i>" Risposta studentessa 5 "<i>C'è senso di comunità ... ma solo per le cose pratiche ...se devi spostare un orario o chiedere le slide ... per il resto poco o niente ... ognuno ha il suo gruppetto ...</i>"	fare gruppetti essere comunità solo per cose pratiche

Retroscena analitico: la memoria implicita

Uno snodo importante nelle scelte analitiche e riflessive che hanno guidato il mio percorso nella raccolta e nella lettura dei dati, ha riguardato il tema della memoria. Nel corso della ricerca mi sono resa conto che le studentesse non attingevano per rispondere alle mie domande solo ai ricordi quelli immediatamente disponibili e legati a episodi specifici. Talvolta mi parlavano di sensazioni o di modalità di risposta automatiche legate a episodi che fino a quel momento non avevano ancora tematizzato. In psicologia questo tipo di ricordi appartiene alla memoria implicita o definita anche procedurale e che riguarda ciò che si apprende senza passare dalla verbalizzazione consapevole. È una forma di memoria legata alle abitudini, alle competenze incorporate e ai processi emotivi (Schacter, 2019). La presenza di questi due livelli di memoria è diventata particolarmente evidente durante il secondo blocco di interviste sottoforma di un fenomeno ben descritto negli studi qualitativi longitudinali, lo *sleeper effect*. Si tratta dell'effetto latente di un evento considerato inizialmente di scarsa rilevanza che si manifesta soltanto a distanza di tempo, assumendo un nuovo significato (Caputo, 2017).

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

Tab. 4.3 Codifica aperta, Seconda intervista

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

Memo, 20 novembre 2023 – Seconda intervista, studentessa 22

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

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

4.1.3 La terza intervista

Aspettative e rappresentazioni del tirocinio

Dicembre 2023

La terza intervista ha avuto come obiettivo quello di esplorare le aspettative e le rappresentazioni delle studentesse legate al tirocinio imminente, ripetutamente descritto nelle due interviste precedenti come un momento atteso e cruciale nel processo di avvicinamento alla professione. Il clima delle interviste si è fatto fortemente emotivo. Il tema più ricorrente nelle risposte ha riguardato la preoccupazione per il non sapere cosa si farà davvero, per la paura di non essere all’altezza o di fare errori, ma c’è stato anche chi ha espresso il desiderio di sperimentarsi e di capire se si è fatta la scelta giusta, come si può leggere nei frammenti delle risposte riportate in tabella 4.4 riferita alla domanda:

Raccontami se in questo periodo è cambiato qualcosa nella tua vita, per esempio rispetto al lavoro o ad altri impegni, e in che modo pensi di organizzarti in vista del tirocinio imminente. Hai qualche pensiero o preoccupazione?

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

Nel loro insieme, le risposte alla terza intervista segnalano che, per una parte consistente delle studentesse, arrivate a circa alla metà del loro percorso formativo, la comprensione della figura dell’assistente sociale e delle responsabilità che il suo ruolo comporta nei contesti operativi, rimane ancora frammentata. Una vaghezza ampiamente documentata anche nella letteratura sul pre-tirocinio. Diversi studi mostrano come questa mancanza di chiarezza genera aspettative idealizzate riguardo all’esperienza di tirocinio (Domakin, 2014; Drolet et al., 2023; Fortune, 2002), immaginata spesso come il luogo in cui si potrà “finalmente” incontrare la professione nella sua espressione più autentica (Bogo & Vayda, 1998; J. Miller et al., 2005). Il rischio è che la prima esposizione alla complessità del lavoro professionale si trasformi in un’esperienza disorientante con sentimenti di delusione e impotenza (Heraud, 1981; Lam et al., 2018b) che invece di confermare le aspettative, mette in luce aspetti burocratici, vincoli istituzionali e la difficoltà di operare in un sistema spesso frammentato. Questo esito non è inevitabile, ma rappresenta una possibilità che cresce quanto più le aspettative sono idealizzate e quanto meno, prima dell’ingresso in

tirocinio, la costruzione dell'immagine professionale è sostenuta da un'elaborazione realistica dei compiti e delle condizioni in cui la pratica si sviluppa.

Al termine della fase di codifica iniziale e del confronto costante tra i materiali raccolti, i codici le categorie provvisorie hanno iniziato a organizzarsi in modo più stabile. Il lavoro comparativo ha mostrato che numerosi elementi si raggruppavano attorno a tre direzioni che descrivono alcuni passaggi cruciali nell'esperienza formativa, come sintetizzato nella tabella 4.5. Queste tre direzioni hanno assunto la funzione di categorie focalizzate, perché hanno iniziato a sintetizzare e ordinarle i nuclei tematici più solidi e ricorrenti nel corso dell'analisi. La prima direzione riguarda la vita quotidiana dentro la comunità formativa che caratterizza l'ingresso in università e si struttura attraverso i primi messaggi espliciti e impliciti percepiti nelle relazioni con docenti e il gruppo dei compagni. La seconda si concentra, invece, sull'incontrare la professione nella sua realtà concreta che prende avvio con il tirocinio osservativo del primo anno e offre la possibilità di osservare il lavoro sociale nella pratica, in modalità di gruppo. Infine, la terza direzione riguarda l'ingresso nei tirocini individuali del secondo e terzo anno di corso con un'identità ancora incerta e con un quadro di aspettative fragile, costruito in un contesto in cui le richieste dei servizi e dei supervisori restano in larga parte implicite e difficili da anticipare.

Tab. 4.4 Codifica aperta, terza intervista

Frammento	Codici aperti
Domanda ...<i>Raccontami se in questo periodo è cambiato qualcosa nella tua vita, per esempio rispetto al lavoro o ad altri impegni, e in che modo pensi di organizzarti in vista del tirocinio imminente. Hai qualche pensiero o preoccupazione?</i> Risposta studentessa 12 “... <i>ho paura di non essere capace. È una paura fortissima. L'idea di arrivare lì, ambientarmi, capire come funziona. E poi anche il pensiero che magari ho studiato tanto, ma non mi ricordo nulla.</i>” Risposta studentessa 7 “... <i>mi sento più tranquilla dal punto di vista del controllo dell'emozioni ... dopo un anno e mezzo di università. Anche se alcune paure restano. Tipo finire in un posto dove non ho le competenze per capire bene cosa fare.</i>” Risposta studentessa 1 “<i>Sono un po' agitata. Perché, da quello che abbiamo capito, la maggior parte degli assistenti sociali lavora part-time. Quindi molti supervisori non sono presenti a tempo pieno. Questo vuol dire che non farò il tirocinio solo il lunedì e il martedì, ma potrebbe anche sovrapporsi con le lezioni ...</i>”. Risposta studentessa 9 “... <i>È tutta una corsa! Ci sono da incastrare le lezioni e tirocinio ... È come se la formazione fosse più una questione di tempi che di contenuti ...</i>”. Risposta studentessa 24 “<i>Per me il tirocinio ha la priorità su tutto. Ho deciso di studiare a Trento perché c'era un tirocinio all'anno e credo sia l'unico modo per imparare a fare questo lavoro.</i>” Risposta studentessa 16 “... <i>mi preoccupa il rapporto con il supervisore, spero di essere seguita molto anche da un punto di vista emotivo e psicologico ... girano butte storie fra gli studenti di terzo anno ... di tirocini andati mali per il rapporto con il supervisore ...</i>”	avere paura di non essere capace capire come funziona non ricordare nulla di quello che si è studiato controllare le emozioni non avere le competenze essere un po' agitata supervisori non presenti a tempo pieno non fare tirocinio solo lunedì e martedì sovrapposizione con lezioni è tutta una corsa incastrare lezioni e tirocinio tempi e contenuti attribuire al tirocinio la priorità tirocinio per imparare il lavoro sperare di essere seguita da un punto di vista emotivo e psicologico brutte storie sui tirocini tirocini andati male causa rapporto supervisore

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

Tab. 4.5 Le prime categorie focalizzate

Categorie	Significato sintetico
Abitare una comunità formativa	Alla ricerca di riconoscimento Convivenza più che collaborazione “Era come un mantra” interiorizzazione delle norme professionali Negoziare la propria immagine della professione “Finire il programma”, i tempi organizzativi che prevalgono sui tempi educativi “Incarnare la professione” nell’insegnamento
Incontrare la professione nella sua realtà concreta	Scoprire la professione nella pratica Incontrare la realtà della professione Riformulare l’idea di aiuto Volarsi mettere alla prova Tensione tra routine universitaria e richiesta di flessibilità del tirocinio “Ho capito quello che non diventerò” scoprendo modelli professionali negativi
Entrare nello spazio del tirocinio con un’identità ancora incerta	“Sarò capace” Senso di impreparazione Idealizzazione del rapporto con il supervisore “Sarà il mio banco di prova” Misurarsi con le proprie fragilità Il supervisore come modello di professione Paura di “fare danni”

Retroscena analitico. La “relazione di ricerca”

Fin dalla presentazione in aula del progetto di ricerca avevo dichiarato che la “partecipazione” sarebbe stata “il metodo della ricerca”. Ero sinceramente convinta che solo con un’adesione tout court delle studentesse avrei potuto portare a termine il mio studio e mi rendevo conto di quanto fosse indispensabile il loro contributo. Ciò all’inizio mi creava non poche preoccupazioni, temevo che in poche persone avrebbero aderito alla mia proposta e che durante i lunghi tre anni di ricerca, interesse e motivazione sarebbero miseramente scemati. Ho quindi realizzato che non potevo dare per scontato “la partecipazione”, cioè non era sufficiente farne una dichiarazione di intenti, ma dovevo fare in modo di costruirla. Questa riflessione mi ha portato ad approfondire durante questa prima fase di interviste, strategie, approcci e metodi che mi permettessero di dare forma a quel principio che stava che stava alla base dell’approccio costruttivista con cui avevo impostato il mio lavoro, cioè l’idea che la conoscenza si co-costruisce. Da subito ho compreso che non sarebbe stata la “tecnica” a garantirmi la partecipazione e la motivazione del campione, ma la qualità della relazione instaurata e il modo in cui mi sarei inserita nella situazione di ricerca, così come il modo in cui avrebbero accolto la mia presenza. La conferma è arrivata dalla loro disponibilità. Ogni richiesta di incontro si è ampliata oltre le mie aspettative così che gli scambi non terminavano con l’intervista, ma proseguivano in momenti di *debriefing* spontaneo, facilitati anche dalle carte “Parole per la professione” che avevo immaginato all’inizio della ricerca come strumento per costruire materiale comparabile, ma nel tempo si sono trasformate nello spazio in cui la relazione poteva davvero lavorare. È qui che ho visto prendere forma quella forma di conoscenza che la letteratura definisce *warm knowledge*, un sapere “caldo” che nasce dal contatto diretto con persone riconosciute come simili e che si genera quando si allenta la tensione della *performance* e si rendono visibili sensazioni, dubbi e spostamenti di senso (Slack et al., 2014). In quei momenti ho potuto verificare che la tecnica funziona solo quando sostiene la costruzione della fiducia e non quando pretende di sostituirla. La *warm knowledge* è stato il segnale che quella “partecipazione” che non poteva essere data per scontata, aveva cominciato a esistere nella pratica.

4.2 La codifica focalizzata: mettere in relazione i temi ricorrenti

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

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

I momenti di *debriefing* post intervista sono stati molto importanti per “riassettarsi” come ha detto una studentessa, segno che questa tecnica è stata in grado generare una lieve e temporanea dissociazione che rende possibile un racconto più libero, meno controllato e più vicino alla percezione diretta delle esperienze. Ho trascritto ogni intervista con particolare attenzione per non perdere questa spontaneità. I racconti sono in seconda persona (“dovrai fare”, “starai attenta a”, “capirai che” ...) e durante le interviste sono intervenuta come sosia, è me che prendevano come “terzo” a cui impartire le istruzioni, solo quando non mi era chiaro come avrei dovuto comportarmi o quando comprendevo ci fosse qualcosa che non veniva esplicitato chiaramente.

4.2.1 La quarta intervista Prime “istruzioni al sosia”

Ottobre 2023

Ho raccolto il primo blocco di “istruzioni al sosia” a ridosso del “primo” tirocinio, quando le studentesse stavano per concludere il loro secondo anno di corso. Questo tirocinio è individuale (come il “secondo” tirocinio) e si svolge abitualmente sotto la supervisione di un assistente sociale nei servizi pubblici o del Terzo settore. In una percentuale generalmente molto bassa la supervisione viene affidata a professionisti non assistenti sociali (nel mio campione solo una studentessa su 24) o ad assistenti

sociali abilitati che esercitano altri ruoli (4 persone). Il tirocinio ha una durata complessiva di 250 ore, di cui 220 sul campo e 30 in aula dedicate alla rielaborazione guidata dell'esperienza, alla produzione dei materiali a sostegno dell'esperienza (piano di tirocinio, diario riflessivo, report finale) e a momenti di *tutorship* individuale con i tutor del corso di laurea. Tutte le studentesse partecipano inoltre alle attività di supporto organizzate in aula, che includono anche la possibilità di usufruire di un breve percorso di *counselling* personale per facilitare la riflessione sulle implicazioni emotive e formative dell'esperienza. Parallelamente al tirocinio, che si concentra nei primi due giorni della settimana, le studentesse continuano a seguire i corsi previsti dal piano di studi. In preparazione al tirocinio partecipano inoltre alla formazione sulla sicurezza sul lavoro per un totale di 12 ore.

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

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

tema, rischieresti di mandare in confusione le persone con cui parli ...”
(Prime istruzioni al sosia, studentessa 14).

Questo frammento è solo un esempio della ricchezza del materiale raccolto. La loro quantità e densità hanno reso necessario un lavoro di codifica prolungato, ma la presenza delle categorie provvisorie costruite nelle fasi precedenti e la ricorrenza progressiva di alcuni nuclei tematici hanno permesso di stabilizzare ipotesi che hanno iniziato a rendere visibile il modo in cui il *curriculum* implicito agisce nella sua dimensione pedagogica e simbolica nel processo di socializzazione alla professione. Il nucleo di codici che si è presentato con maggiore frequenza riguarda la presenza di un “terzo incomodo” che in aula viene studiato come cultura organizzativa, mentre nel tirocinio prende corpo nelle procedure che regolano il lavoro quotidiano. Molte studentesse descrivono il loro ingresso nei servizi attraverso l’impatto con un sistema di norme, moduli e passaggi tecnici che controllano ogni fase dell’attività. Una studentessa sintetizza bene questa esperienza al suo sosia

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

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

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

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

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

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

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

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

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

La supervisione agisce come un *medium* in questa esperienza. Può amplificare la sensazione di esposizione quando si limita a una verifica degli apprendimenti formale o quando manca di introdurre la tirocinante ai significati dell'attività. Una

studentessa descrive una supervisora che dà tutto per scontato, un'altra parla della supervisione come di un adempimento organizzato sulla base delle aree di valutazione universitarie più che di un vero spazio di discussione. Ma la supervisione può generare anche sicurezza, rendendo pensabile l'errore come parte del processo formativo (Sicora, 2010):

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

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

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

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

“... Passare dal tirocinio all'università ti risulterà faticoso ... Ti piacerebbe avere una “videoregistrazione mentale” delle giornate per poterle ricordare meglio quando torni in aula. Le lezioni, lunghe e frontali, ti metteranno a dura prova, starai seduta per un'ora e mezza ad ascoltare voci monotone ... in tirocinio sei attiva, coinvolta, viva. In aula, spesso, ti senti scollegata. Hai però scelto comunque di non perdere lezioni, anche quando il calendario non è favorevole. Per esempio, anche se hai tirocinio fino alle 13, corri in aula per le lezioni delle 14. Vuoi imparare. Vuoi

crescere. Questo dimostra quanto tu tenga davvero alla tua formazione ...”
(Prime istruzioni al sosia, studentessa 12).

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

Nel percorso che ha portato a dare forma e stabilità a questi tre nuclei tematici un ruolo decisivo è stato svolto dall’attenzione rivolta ai casi negativi, cioè a quelle narrazioni che sfidavano o attenuavano i temi dominanti. La letteratura riconosce questi casi come valori anomali o casi devianti e ne sottolinea il ruolo euristico (Charmaz, 2012; Dey, 1999), perché mettono alla prova la tenuta interpretativa delle categorie emergenti e impediscono di consolidare letture premature. Includerli nell’analisi mi ha permesso di migliorare la validità del lavoro, evitando il rischio di generalizzare eccessivamente a partire dalle sole narrazioni dominanti. I casi negativi hanno agito come una forma di controllo interno, costringendo a interrogare continuamente le ipotesi nascenti e a distinguere ciò che si presentava come regola da ciò che rappresentava, invece, una variazione significativa.

Il passaggio alla codifica focalizzata è avvenuto quando alcuni pattern hanno iniziato a mostrarsi con sufficiente stabilità, rendendo possibile la ricomposizione dei codici aperti finora elaborati in insiemi più coerenti. A quel punto le categorie hanno iniziato a consolidarsi come nodi concettuali in grado di spiegare una parte consistente dell’esperienza formativa delle studentesse. Il meno del 31 gennaio 2025 mostra come è stata elaborata la categoria “ambivalenza della supervisione”, mentre la tabella 4.6 riporta le prime categorie emergenti e le relative proprietà.

Memo, 31 gennaio 2025

Il rapporto con il supervisore è il punto dove si snoda l’intero processo formativo. Se lo erano prefigurato in diversi modi prima del tirocinio e in molte me lo raccontano come un rapporto complicato da molti fattori, in primis una sistematica mancanza di tempo per parlare ... non è una questione di cosa si fa o non si fa, ma mancano i “perché”. Nella “giungla” della burocrazia mi dice una studentessa ti perdi le persone, figurati la tirocinante ... Ma per qualcuna l’esperienza è diversa il supervisore è un punto fermo che spiega e incalza la tirocinante su quello che ha fatto se ne ha capito il significato. Sono meno questo tipo di supervisore. Mi riecheggiano gli studi sulla supervisione di tirocinio, la

signature pedagogy di Shulman, il carattere distintivo di questa forma di insegnamento ... ma alcuni supervisori in questo tirocinio sembrano improvvisarsi. In pochi hanno accolto le studentesse con un programma, delle proposte, idee da sviluppare insieme ... prevale l'idea del "vienimi dietro" o del "essere lanciata nella disorganizzazione per imparare a reagire agli imprevisti" che equivale a buttattati! e poi si vedrà. Che non è per tutte un problema. Inizio a notare le differenze. Per chi già lavora e fra quelle studentesse animate da interessi per la giustizia sociale talvolta è una opportunità poter avere già ampi spazi di autonomia. Poi ci sono le "studentesse da manuale" abituate a programmare studio e impegni personali. Nel caos loro un po' si perdono e le aspettative nel supervisore aumentano e così la rabbia o la delusione quando non trovano quello che avevano sperato. Quella con il supervisore si conferma la relazione numero uno dentro la quale si imparano a leggere i limiti della professione e a immaginarsi a che tipo di professionista assomigliare. Anche nei contesti più complessi, la qualità di questa relazione orienta in modo decisivo il modo in cui la ogni studentessa attraversa il proprio tirocinio e definisce la direzione della propria socializzazione.

Tab. 4.6 Categorie emergenti, prime istruzioni al sosia

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

Retroscena analitico. “Mai ‘na gioia”

Il passaggio decisivo nel mio percorso ricerca è nato in modo inatteso, quasi come un piccolo episodio di serendipità (Merton et al., 2004). L'occasione si è presentata mentre concludevo il *debriefing* di un'intervista con una studentessa che, con tono ironico, mi stava narrando le incomprensioni avute sia con il suo supervisore sia con il tutor, tanto che a un certo punto aveva pure pensato l'avrebbero “bocciata”. Ero di fronte a un nuovo copione di distanza e attese frustrate: l'ennesimo. Le lo dico, un po' sconsolata e lei mi risponde scherzosamente “Mai ‘na gioia!”. Quelle tre parole sono state il punto di svolta della mia ricerca. Capisco, cioè, che quello che avevo appena ascoltato non era solo la storia della studentessa intervistata, ma un motivo ricorrente dentro molte altre narrazioni. Mi tornano alla mente tutte le interviste raccolte fino a quel momento e mi accorgo che, su 24, solo una parte ridotta di loro mi aveva descritto un'esperienza di tirocinio pienamente soddisfacente. In tutte le altre la realtà aveva superato le aspettative e, non in senso positivo. Mi vengono in mente quante altre volte ho intercettato situazioni simili durante la mia attività di tutor dei tirocini. È come se quei frammenti, rimasti fin lì sparsi, si fossero disposti improvvisamente in una forma nuova. Comincio a pensare che il “mai ‘na gioia” sia parte dell'esperienza formativa di molti studenti che in tirocinio, operano una sorta di disconnessione dal loro mondo idealizzato fatto di valori, senso della giustizia, emozioni e gentilezza (una parola che qualcuna di loro inserirà anche nelle carte “Parole per dire la professione”) di fronte alle procedure, alla pressione del tempo e alle responsabilità. Il pensiero si muove ancora e altri racconti simili mi riaffiorano alla memoria e si riconnettono a questo. Ancora prima di iniziare tirocinio qualcuna di loro mi aveva già accennato di aver messo in sospenso la propria idea di assistente sociale e voler stare a guardare cosa sarebbe successo in tirocinio... Con tutti questi pensieri in testa ho iniziato ad approfondire l'idea del “Mai ‘na gioia”, studiandone il campo semantico alla ricerca di una definizione che potesse dare un senso a quello che avevo intuito essere un'esperienza comune al di là dei contesti, delle motivazioni personali e delle biografie. È in questo percorso che mi sono imbattuta nel termine disincanto (*Entzauberung*) una nozione che nasce all'interno di un campo di studi molto ampio e articolato, sviluppato in particolare da Weber (2006, 20-21) e Berger, (1967, 111-112)

nell'ambito della sociologia della religione²⁶ Mi colpiva soprattutto l'idea della perdita delle illusioni e delle certezze iniziali, letta non solo come esperienza di impoverimento, ma come passaggio critico che può aprire a una maggiore consapevolezza. Per analogia, questo concetto mi ha permesso di riconoscere che quanto emergeva dalle narrazioni non riguardava soltanto un contrasto tra attese e realtà, ma un percorso attraverso cui le studentesse riorganizzavano progressivamente il proprio sguardo e il senso del loro agire professionale. Nelle interviste successive ho orientato la mia attenzione anche su questo secondo aspetto con l'intento di esplorare variazioni e casi dissonanti rispetto alla mia prima interpretazione iniziale del disincanto, in chiave più pessimista e non evolutiva.

4.2.2 La quinta intervista **Seconde "istruzioni al sosia"**

Gennaio 2025

Nelle seconde istruzioni al sosia, il concetto di disincanto ha funzionato come presupposto esplorativo per leggere le fratture tra aspettative e realtà narrate dalle studentesse non solo come esperienze di perdita, ma anche come momenti di riorganizzazione del senso dell'agire. A partire da questa ipotesi, ho introdotto una piccola variante all'espedito originale proposto da Oddone e colleghi (1977):

"... spiega al sosia non solo cosa dovrà fare, ma anche che cosa potrà aspettarsi e cosa invece non dovrebbe aspettarsi nel lavoro di ogni giorno. Quali circostanze potrebbero sorprenderla o deluderla? Dove sarà importante agire con attenzione o essere prudenti? E quali atteggiamenti potranno aiutarla a sentirsi integrata nell'ambiente lavorativo?"

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

Un frammento ricorrente di queste seconde istruzioni al sosia riguarda la gestione dei tempi. Alcune dicono al loro sosia che dovrà accettare che i tempi "non li decidi tu e che spesso farai quello che non avevi programmato." Altre, invece, avvertono il sosia che una delle prime competenze da apprendere non ha a che fare con procedure o

²⁶ In questa ricerca non ho ripreso in modo sistematico questi contributi e ho assunto il significato di disincanto come cornice di senso per interpretare il materiale empirico

strumenti, ma con la capacità di restare calme. Il servizio, spiegano, non sempre si muove in modo comprensibile e spesso fa cose che “non hanno senso subito”. In quei momenti non serve capire tutto, né chiedere spiegazioni immediate.

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

Il messaggio sotteso a questi primi nuclei riguarda una ridefinizione implicita del controllo e dell'autonomia professionale. Attraverso il tema dei tempi, le studentesse stanno comunicando al sosia che il lavoro non è governato dalla volontà individuale né da una pianificazione lineare e ciò segnala ‘ingresso in un contesto organizzativo che impone priorità esterne, urgenze impreviste e logiche non sempre trasparenti. Il tempo diventa uno dei primi luoghi in cui si sperimenta la distanza tra l'ideale di intervento e la realtà del servizio. L'invito a mantenere la calma quando il funzionamento del servizio non è immediatamente comprensibile introduce, invece, un secondo livello del messaggio. Non si tratta solo di adattarsi operativamente, ma di imparare una disposizione emotiva adeguata, la calma, che diventa una competenza tacita richiesta, una forma di autocontrollo che permette di restare dentro l'organizzazione senza mettere continuamente in discussione ciò che non si capisce o non si condivide. Nel complesso, queste istruzioni mostrano come l'apprendimento della professione passi anche attraverso micro-aggiustamenti quotidiani che orientano il modo di stare nel servizio e di pensarsi progressivamente come future professioniste.

Questi nuovi frammenti sono andati ad aggregarsi intorno a categorie che erano già state elaborate nelle codifiche presenti: una riguarda il rapporto tra aspettative e realtà operativa che si manifesta quando le studentesse raccontano che ciò che pensavano di fare come assistenti sociali non coincide sempre con ciò che il servizio consente. Da una prospettiva *grounded* ciò significa che il processo di raccolta sta raggiungendo una prima forma di saturazione in cui le categorie non crescono più in orizzontale, ma iniziano a ripetersi e ad approfondirsi e consolidarsi. Anche la comparsa degli stessi elementi in narrazioni di studentesse diverse suggerisce configurazioni condivise e consolidate, non casi isolati, pure se le risposte divergono, esse si collocano, cioè, all'interno di uno stesso campo di senso. Questo succede per esempio rispetto al tema della possibilità o l'impossibilità di incidere sul contesto di lavoro che diventa un nodo

ricorrente attorno a cui le studentesse riorganizzano le proprie aspettative professionali.

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

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

mentre altre esprimevano un approccio più disincantato o realistico,

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

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

Una terza categoria riguarda il ruolo delle motivazioni originarie alla professione che non scompaiono nei momenti di frustrazione né vengono semplicemente ridimensionate. In alcune narrazioni, la frustrazione diventa piuttosto una leva per riaffermare e riorganizzare il senso del proprio posizionamento professionale. Questo è particolarmente evidente nel racconto di una studentessa che, nel descrivere le

difficoltà incontrate nel percorso universitario, mette in tensione il proprio modo di essere con le richieste implicite dell'ambiente formativo

“Il fatto è che io sento fortemente la mia identità. Non sono nata studentessa, sono nata lavoratrice ... e faccio fatica a stare dentro gli schemi accademici, a usare un linguaggio che non sento mio. Il dialetto, per me, per esempio quando cerco di adattarmi a un modo di parlare “tecnico”, sento di perdere qualcosa di me. Lo faccio, certo, perché so che serve, che è parte della formazione ... Ma non è casa mia ... mi sento spesso fuori posto, anche se sono motivata e so cosa voglio ... voglio lavorare, voglio fare la differenza. So che il mio modo di essere, diretto, sincero, spontaneo, può essere una risorsa. E cerco di costruirmi un linguaggio professionale che sia mio, che sia autentico e rispettoso, senza imitare modelli che non mi appartengono.” (Seconde istruzioni al sosia, studentessa 7).

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

Nella tabella 4.7 riporto le nuove categorie focalizzate elaborate dopo le seconde “istruzioni al sosia” che si vanno ad aggiungere a quelle finora elaborate.

Tab. 4.7 Categorie focalizzate, seconde istruzioni al sosia

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

Retroscena analitico. La configurazione professionale del disincanto

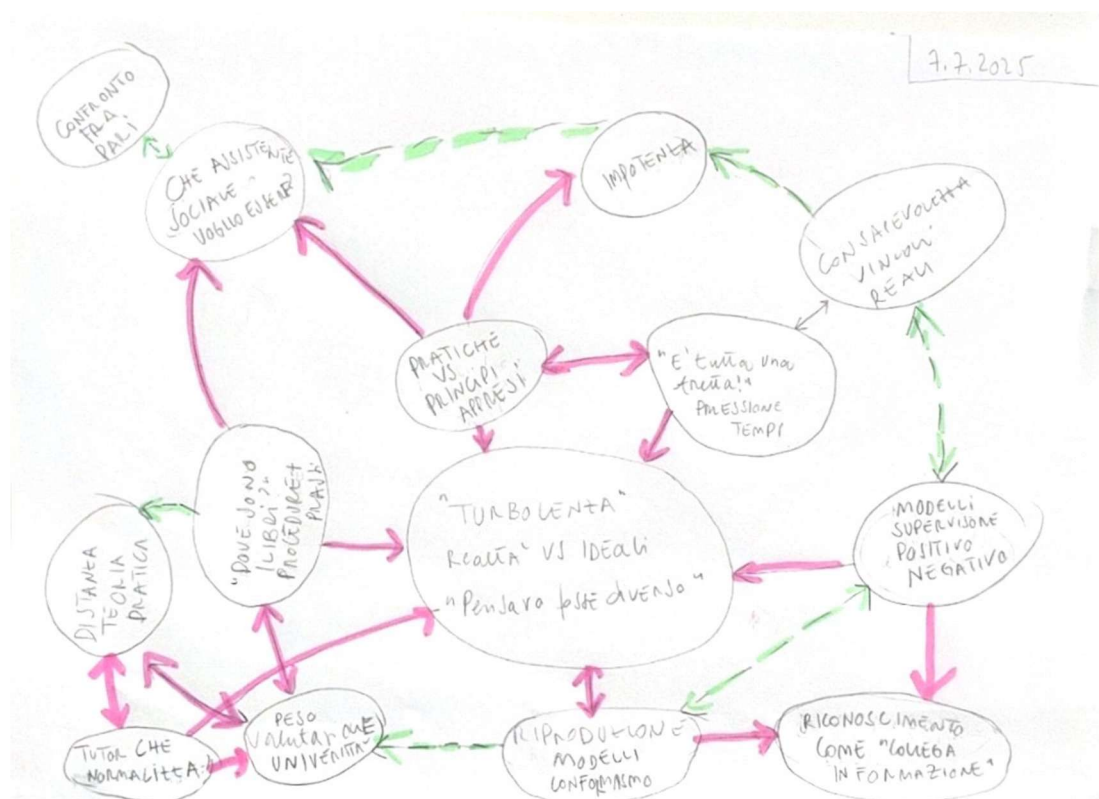
Nell'ascoltare le ultime istruzioni impartite dalle studentesse al proprio sosia, ho iniziato a trovare conferma in quello che avevo intuito alla conclusione del precedente blocco di "istruzioni". Quello a cui stavo partecipando non erano solo narrazioni individuali, ma il palesarsi di elementi di una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

4.3 La codifica selettiva: la costruzione delle categorie centrali

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

implicito. Nella dimensione dell'“incontro con il reale” questo confronto avviene entro margini di *agency* più ridotti, perché i significati impliciti orientano maggiormente ciò che appare possibile o appropriato. È nelle fasi successive che la dimensione personale si riattiva e diventa più visibile la capacità di reinterpretare, negoziare o trasformare l'esperienza.

Figura 4.1 Cluster della categoria “Turbolenza di ideali”



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

contesto e costruendo criteri più maturi per definire ciò che considera un modello professionale adeguato e costruendo criteri più maturi per definire ciò che considera un modello professionale adeguato. Questa rielaborazione non è un movimento puramente individuale, perché si appoggia anche ai segnali taciti del *curriculum* implicito che aveva interiorizzato nelle fasi precedenti e che ora vengono reinterpretati alla luce dell'esperienza diretta. È in questo passaggio che *l'agency* comincia a riattivarsi e a prendere forma una lettura più autonoma della professione.

4.3.1 La sesta intervista

L'intervista della maturità

Giugno – Luglio 2025

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

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

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

relazioni, osservando gli operatori nei servizi...". (Sesta intervista, studentessa 21)

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

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

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

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

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

sorpresa, ma un dato strutturale che richiede lucidità, posizionamento e capacità di sostenere il peso delle decisioni.

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

“... Non ho avuto molte occasioni di confrontarmi con professionisti sul senso profondo del loro lavoro ... nei tirocini ho sempre fatto più “pratica” ... però sì, imparato che c’è una base comune che è quella di fare del bene, portare avanti delle idee ... certo, la burocrazia è una gabbia ... però, secondo me, non possiamo rassegnarci. Qualcosa si può sempre fare. Magari da soli no, ma possiamo trovare spazi, alternative ... le competenze le abbiamo ...”. (Sesta intervista, studentessa 2)

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

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

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

“Sono successe cose che mi facevano pensare: “dov’è la giustizia sociale? Dov’è la rete?”. Ricordo un’udienza dove il giudice ha completamente

ignorato il punto di vista di una donna, obbligandola a tornare col marito per riavere la figlia. L'assistente sociale presente non ha detto nulla. Io non sarei riuscita a tacere. In quel momento ho capito che, se non siamo capaci di metterci anche contro certe istituzioni, non stiamo davvero facendo il nostro lavoro ...". (Sesta intervista, Studentessa 16)

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

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

Retroscena analitico. Guardare indietro, insieme

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

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

4.4 Le categorie centrali e la socializzazione al disincanto

Il passaggio dalla codifica focalizzata all’elaborazione teorica ha segnato il momento in cui le categorie centrali hanno cessato di funzionare come semplici ricorrenze nei dati, ma sono diventate concetti capaci di spiegare come le studentesse avevano vissuto e trasformato la propria identità professionale durante il loro percorso formativo. In questo passaggio è diventato evidente che lo scarto ricorrente tra immaginario ed esperienza non era un elemento accessorio, ma un nodo interpretativo capace di orientare l’intero processo formativo. Da qui è iniziato il lavoro che mi ha

portata a costruire un quadro interpretativo più ampio dell'intero processo di socializzazione alla professione riconoscendo nella socializzazione al disincanto una dimensione costitutiva del diventare assistenti sociali.

La tabella 4.8 raccoglie le tre categorie centrali con le loro proprietà. Queste categorie costituiscono anche le tre dimensioni ricorsive attraverso cui, nei passaggi successivi dell'analisi, ho potuto ricostruire ciò che ho definito processo di socializzazione al disincanto.

Tab. 4.8 Categorie centrali e relative proprietà

Categoria emergente	Proprietà
Incontro con il reale	Identità professionale ancora instabile, accompagnata da dubbi di competenza e bisogno di riconoscimento Interiorizzazione dei primi modelli professionali osservati, anche quando incoerenti o ambivalenti Adattamento progressivo alle regole implicite del contesto, spesso non esplicitate Scoperta della discrepanza tra tempi educativi e tempi organizzativi Confronto con ruoli e poteri già strutturati che limitano la discrezionalità Esposizione a pratiche istituzionali che plasmano il modo di agire prima del tirocinio Ricerca di una collocazione nelle dinamiche di gruppo, spesso più basata sulla convivenza che sulla collaborazione Apprendimento tacito attraverso i comportamenti dei docenti, considerati interpreti della professione Sperimentazione della supervisione come spazio instabile tra guida, controllo e improvvisazione Esperienza precoce dello scarto fra teoria idealizzata e contesto reale di formazione
Turbolenza di ideali (<i>crisi dell'ideale</i>)	Consapevolezza che i valori studiati non trovano sempre riscontro nelle pratiche quotidiane Riconoscimento di modelli professionali negativi che mettono in crisi il proprio ideale Conflitto tra linguaggio della teoria e linguaggio operativo dei servizi Emergere di dubbi identitari su chi si vuole diventare come professionista

	Tensione emotiva generata da situazioni percepite come ingiuste o incoerenti Sospensione dei propri riferimenti etici nell'attesa di capire come orientarsi Revisione della propria idea di aiuto alla luce dei vincoli organizzativi Consapevolezza crescente delle condizioni di servizio e del loro impatto sul lavoro Messa alla prova del proprio senso di giustizia e della propria sensibilità relazionale Rinegoziazione delle priorità professionali, con conseguente ridefinizione del significato del lavoro
Bivio fra resilienza trasformativa e adattamento	Capacità di rileggere criticamente l'esperienza, trasformando il disagio in apprendimento Sviluppo di una consapevolezza più realistica dei vincoli e dei margini di azione Ridurre progressivamente le proprie aspettative professionali Riconfigurazione dell'immagine iniziale della professione in modo più maturo Accumulare sovraccarico emotivo mai elaborato, trasformandolo in rassegnazione Costruzione graduale di un senso di responsabilità che integra emozioni, metodo e contesto Possibilità di adattamento difensivo che porta a tacere il disagio e conformarsi al "si fa così" Sviluppo di competenze di lettura del contesto e distinzione dei livelli decisionali Ricollocazione del proprio ruolo dentro la comunità formativa in modo più consapevole "Sapere di non sapere" e comprendere l'importanza dell'apprendimento continuo

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

Per rappresentare questa complessità senza ridurla a una sequenza rigida, ho scelto un ulteriore livello di analisi che integra le categorie individuate. Il mio intento non era attribuire una successione causale tra le fasi, ma esplorare come si richiamano, si sovrappongono e si ridefiniscono reciprocamente nel corso dell'esperienza formativa. Seguendo questo approccio, mi sono ispirata al concetto di *storyline* presente nella letteratura, che consente di collegare processo, condizioni e significati all'interno di una narrazione teorica coerente e basata sui dati (Birks et al., 2009; Charmaz, 2012a). Attraverso questa prospettiva, le tre categorie vengono interpretate come tappe di uno stesso processo di socializzazione, la cui forma dipende dall'interazione tra contesto istituzionale, relazioni formative, dinamiche tra pari e modalità di apprendimento (King et al., 2025). ho ricostruito le tre categorie centrali inserendole in un percorso interpretativo unico, per evidenziare come si manifestano in modi diversi secondo le dimensioni di alcuni temi ricorrenti nelle narrazioni delle studentesse, mostrando che ognuna assume aspetti specifici in funzione dei contesti e delle dinamiche attivate. Quando queste dinamiche risultano incoerenti con le aspettative, mancano di riconoscimento o non sono rielaborate in modo riflessivo, possono cristallizzarsi nel tempo, generando tensioni latenti o strategie difensive di adattamento (Ghares et al., 2021). Al contrario, se trovano spazio in contesti riflessivi condivisi, come la supervisione o il confronto tra pari, possono favorire una transizione verso un'identità professionale più consapevole e matura.

Tab. 4.9 La *storyline* della socializzazione al disincanto nelle sue dimensioni ricorsive

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

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

4.4.1 L'incontro con il reale

L'incontro con il reale, così come prende forma nelle narrazioni delle studentesse, si rivela un processo complesso che coinvolge simultaneamente esperienza concreta e interiorizzazione simbolica. Da un lato, il tirocinio è considerato per antonomasia l'incontro con il reale della professione e con la partecipazione legittimata alla pratica quotidiana (Lave & Wenger, 1991). Le istruzioni al sosia relative al primo e al secondo tirocinio non mostrano significative differenze sul come esso avviene. Di norma all'inizio le studentesse si sperimentano nelle attività da una posizione marginale, in cui non assumono ancora responsabilità piene, ma sono ammesse a osservare e a stare nei contesti professionali. La loro partecipazione si traduce nello svolgimento di compiti semplici, spesso poco visibili che consentono un avvicinamento progressivo alle pratiche centrali della professione. Attraverso questa esperienza imparano cosa vuol dire stare nel ruolo:

“... portati il pranzo ... c'è anche il microonde ... vabbè anche se il primo mese, probabilmente, mangerai in piedi, perché nessuno si accorgerà che ci sei ... Ma nei mesi successivi, il tuo posto lo troverai. Penso che all'inizio dovessi un po' capire dov'eri. Era una questione nostra ... [parla al sosia]. Dovevi imparare a ritagliarti un po' il tuo posto, in un luogo dove ci sono tante personalità. Dove tu non hai ... sì, hai un ruolo preciso, ma non hai nessun potere. È chiaro che ambientarsi in un nuovo ruolo non è facile ...” (prime istruzioni al sosia, studentessa 8)

Dall'altro, la presenza di docenti e supervisori offre la cornice simbolica in cui avviene l'incontro con il reale. In questa fase la relazione educativa acquista un significato decisivo perché non svolge solo una funzione di accompagnamento, ma diventa lo spazio in cui lo sguardo degli studenti entra in contatto con forme simboliche di apprendimento che non passano attraverso spiegazioni esplicite, ma prendono forma nei gesti, nelle scelte, nei modi di comunicare o negli stili di collaborazione che rendono percepibili aspetti profondi della cultura professionale. Si tratta di un apprendimento osservativo che permette allo studente di cogliere ciò che la professione considera rilevante, ciò che richiede cautela e ciò che può essere trascurato. La letteratura ha richiamato da tempo l'attenzione sul ruolo cruciale di questo tipo di apprendimento che, tuttavia, rimane ancora poco tematizzato all'interno dei curriculum formativi (Barretti, 2004b; Cleak & Smith, 2012; Gutierrez et al., 2021; Litvack et al., 2010). A livello di studente, infatti, le aspettative, gli atteggiamenti, la volontà di apprendere e l'umiltà sono stati identificati come caratteristiche chiave che influenzano la propria esperienza di apprendimento (Clary et al., 2022; Danowski, 2012; Kamali et al., 2017) mentre ciò che contribuisce a rendere questa esperienza significativa, incluse le relazioni con docenti e supervisori, oltre che l'ambiente organizzativo, riceve ancora poca attenzione (Litvack et al., 2010). Ciò dipende da svariate ragioni. Nella maggior parte dei contributi, infatti, il ruolo formativo di insegnanti e supervisori di tirocinio viene richiamato in modo implicito o laterale. È dato per scontato come parte naturale del tirocinio o della relazione educativa, ma raramente viene assunto come oggetto esplicito di progettazione, valutazione o riflessione pedagogica. Nei curriculum formativi prevale ancora l'attenzione su ciò che è formalizzabile in obiettivi, competenze e contenuti dichiarabili, mentre l'apprendimento osservativo agisce in una zona meno visibile, fatta di gesti, silenzi, priorità pratiche, stili relazionali e criteri di rilevanza che non vengono nominati. Una seconda ragione riguarda il livello di analisi privilegiato dalla letteratura. Molti studi si concentrano sulle disposizioni individuali dello studente, come motivazione, atteggiamento, apertura all'apprendimento o umiltà, trattandole come variabili chiave per spiegare l'esito dell'esperienza formativa. In questo modo l'attenzione si sposta sul soggetto che apprende, mentre restano in ombra le condizioni relazionali e organizzative che rendono possibile o meno un apprendimento significativo (Bogo, 2015, p. 20; Eraut, 2004). Infine, ciò che accade nelle interazioni

quotidiane con docenti, supervisori e contesti istituzionali viene spesso considerato difficile da concettualizzare e da tradurre in indicazioni operative (Hafferty, 1998).

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

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

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

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

delle proprie aspettative e della propria comprensione del lavoro sociale, producendo una messa in discussione che resta spesso individuale e non condivisa.

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

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

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

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

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

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

“Anche se non capisci subito, non c’è problema: condividi le tue difficoltà perché la tua supervisore ti ascolterà e lo apprezzerà.” (Prime istruzioni al sosia, studentessa 21)

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

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

Anche quando una cornice riflessiva esiste formalmente, la sua efficacia non è scontata. I gruppi di riflessività rappresentano, in questo senso, un banco di prova particolarmente significativo. La loro presenza segnala che l’università riconosce le difficoltà legate all’incontro con il reale e tenta di rispondervi attraverso dispositivi strutturati di rielaborazione dell’esperienza. Tuttavia, i racconti delle studentesse mostrano che l’esistenza di uno spazio formale non garantisce automaticamente che

esso venga vissuto come sostegno o come risorsa. I gruppi di riflessività vengono talvolta descritti più come un obbligo formativo che come una risorsa, segnalando una distanza tra le aspettative iniziali e l'esperienza effettivamente vissuta.

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

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

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

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

4.4.2 La turbolenza di ideali

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

Questa frase confidata da una studentessa al proprio sosia, restituisce con particolare immediatezza la “turbolenza degli ideali”, perché contiene già in forma condensata lo

scarto tra immaginario professionale e realtà praticata. Non si tratta soltanto di una battuta efficace, ma di una micro-narrazione che mette in tensione senso, ruolo e aspettative. In poche parole, la studentessa condensa la sua idea iniziale di aiuto come motivazione fondativa, l'incontro con una pratica fortemente burocratizzata che ridefinisce il significato del lavoro e il coinvolgimento identitario espresso dall'espressione "sei diventata pure tu", che segnala uno spostamento nel modo di percepirsi come futura professionista. Il punto è come questo lavoro di riorganizzazione del sé professionale si attiva lungo il percorso. Dalle narrazioni delle studentesse è emerso che questo passaggio può essere molto doloroso in termini di delusione e rassegnazione,

"... non ti aspettavi di spaccare il mondo, ma certo, i tirocini ti hanno confermato che è difficile ..." (Sesta intervista, studentessa16).

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

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

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

La letteratura ha da tempo messo in evidenza come i percorsi formativi nelle professioni di aiuto non seguano uno sviluppo lineare. Cohen (1981) ha descritto la socializzazione professionale come un processo che attraversa fasi di dipendenza, conflitto e successiva ricomposizione. Studi longitudinali sull'apprendimento degli studenti di servizio sociale hanno mostrato che la formazione procede attraverso momenti di caduta soggettiva e di messa in discussione, piuttosto che attraverso un'accumulazione progressiva di competenze (Barretti, 2004b; Heraud, 1981, 1981).

Un esempio rilevante è rappresentato dalla ricerca condotta a Hong Kong, che descrive una sequenza ricorrente composta da un iniziale periodo di entusiasmo, una fase di confusione nel primo anno e una successiva disillusione legata all'esperienza di tirocinio (Lam et al., 2018b). Gli autori sottolineano come l'ingresso nei contesti reali esponga gli studenti a tensioni inattese, tra cui il divario tra i valori appresi in aula e le pratiche osservate nei servizi, i feedback critici dei supervisori, l'esperienza di incompetenza e la difficoltà di tradurre conoscenze astratte in interventi concreti. Questa frattura si accompagna spesso a un calo dell'autoefficacia, della percezione delle proprie competenze e della fiducia nelle capacità professionali. In una fase successiva, dopo un tempo di distanza e rielaborazione, l'esperienza tende a ricomporsi e molti studenti raccontano una forma di integrazione più matura tra teoria e pratica.

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

All'interno di questa turbolenza, le relazioni di accompagnamento continuano a giocare un ruolo centrale nel trasformare le emozioni negative in consapevolezza, sostenendo lo studente in una rielaborazione critica e più matura del proprio ruolo professionale (Awaya et al., 2003). Quando questo accompagnamento è presente, la crisi può diventare un'occasione di apprendimento significativo. Una studentessa racconta per esempio che, nonostante una iniziale mancanza di attenzione da parte del supervisore di farle arrivare certi apprendimenti, proprio attraverso una crisi e uno "sfogo totale" è riuscita a riconoscere l'utilità di aspetti dell'esperienza che inizialmente la facevano arrabbiare. In assenza di ascolto e supporto, al contrario, la

crisi tende a irrigidirsi e a tradursi in cinismo o distacco emotivo, restituendo l'ambivalenza emotiva tipica di questa fase,

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

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

I concetti teorici vengono così riconosciuti come strumenti cognitivi utili per comprendere la realtà vissuta, più che come prescrizioni da applicare. Questo passaggio può essere letto come una forma di antidoto al disincanto inteso come chiusura o irrigidimento, perché consente di mantenere aperta una postura riflessiva nei confronti dell'esperienza professionale. Da qui prende forma anche un primo riconoscimento del valore della formazione continua, non come adempimento formale, ma come spazio necessario di rielaborazione e di rinnovamento del senso del proprio agire. Questo processo si traduce in una forma di apprendimento autentico e situato che consente agli studenti di transitare verso l'identità professionale dotati di *realismo critico* (Houston, 2001; O'Leary et al., 2013) ovvero la capacità di non cedere al cinismo, pur restando lucidamente consapevoli della realtà (Archer, 2003).

Allo stesso modo dell'aula, il gruppo dei pari rappresenta una risorsa potenziale, la cui capacità di sostenere lo sviluppo di un'identità professionale autentica dipende dalla possibilità di promuovere confronto, riflessione e sostegno reciproco, piuttosto che limitarsi a normalizzare il malessere condiviso (Eteläpelto et al., 2013; Sfard & Prusak, 2005). L'istruzione al sosia di una studentessa mostra con particolare chiarezza

questa funzione del gruppo come spazio di rielaborazione. Attraverso il confronto con le storie degli altri e con la propria esperienza, il dubbio iniziale lascia gradualmente spazio alla consapevolezza di non essere soli e all'apprendimento di una responsabilità professionale che non si fonda sull'idea di salvare individualmente, ma sulla dimensione collettiva dell'agire.

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

4.4.3 Il bivio tra resilienza riflessiva e disimpegno

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

La letteratura sui processi educativi ha spesso descritto momenti analoghi come snodi decisivi dell'apprendimento. Quando il disincanto raggiunge un'intensità tale da mettere in discussione convinzioni, aspettative e motivazioni, può configurarsi ciò che (Mezirow, 1991) definisce un *disorienting dilemma* (dilemma disorientante). Si tratta di una crisi che costringe l'individuo a confrontarsi con la “non tenuta” dei propri schemi interpretativi e ad avviare una rielaborazione critica delle credenze preesistenti. Nel modello di Mezirow, questo dilemma rappresenta il primo momento di una sequenza più ampia di apprendimento trasformativo che comprende l'esame critico delle proprie assunzioni, il dialogo riflessivo con altri e una progressiva riorganizzazione del significato attribuito all'esperienza. Nel caso degli studenti di servizio sociale, il disincanto può essere letto come la condizione attraverso cui questo dilemma prende forma, perché li pone di fronte alla non tenuta dell'immaginario

idealizzato e alla necessità di confrontarsi con una realtà professionale più complessa e contraddittoria. In questa prospettiva, il passaggio critico non coincide con la crisi in sé, ma con il modo in cui essa viene attraversata e rielaborata nel tempo, all'interno o meno di relazioni educative capaci di sostenerne la dimensione riflessiva. Quando questo dilemma viene accolto all'interno di relazioni educative sicure e supportanti, come una supervisione attenta, una *tutorship* vigile o un gruppo dei pari capace di riconoscere la vulnerabilità, può attivarsi un processo di apprendimento trasformativo. In questi casi lo studente rivede criticamente il proprio modo di pensare, rinegozia le aspettative e sviluppa una comprensione più matura e complessa della professione,

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

Per altre invece, la crisi si cristallizza.

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

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

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

Queste parole rendono visibile la tensione tra autenticità e conformità, tra espressione personale e adeguamento normativo. Il contenuto valoriale resta vivo, ma viene filtrato

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

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

“... Quando ho iniziato, venivo da giurisprudenza, e avevo scelto questo percorso perché mi sembrava un lavoro nobile, utile, interessante. E lo penso ancora, ma ho capito che non è un ambiente che mi rispecchia ... faccio fatica a starci ... prima viene la mia salute mentale, poi il lavoro. Nei tirocini mi sono annullata, non ho avuto supporto ... e ho capito che così non posso andare avanti. Forse farò l'assistente sociale per qualche anno, ma poi farò altro ...”. (Sesta intervista, studentessa 11)

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

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

4.5 Le forme del disincanto: quattro modalità di configurazioni identitarie

Sebbene questa ricerca si concentri sulle fasi della formazione universitaria, numerosi studi mostrano che le prime esperienze di frustrazione, disillusione o incoerenza tra ciò che gli studenti avevano immaginato come professione e ciò che hanno incontrano nella pratica possono avere effetti duraturi sullo sviluppo professionale se non vengono riconosciute e rielaborate. Nel campo della psicologia del lavoro e delle *helping professions* si osserva da tempo che la presenza di questi momenti critici siano correlati alla comparsa futura di atteggiamenti di cinismo organizzativo, distacco emotivo o veri e propri quadri di *burnout* (Fernet et al., 2012; Leiter & Maslach, 2016; Schaufeli & Bakker, 2004). Queste evidenze suggeriscono

che ciò che avviene nei primi contatti con la professione non è affatto neutrale. L'analisi del materiale empirico raccolto in questa ricerca mostra, tuttavia, che la ricorrenza di forme simili di disincanto vissute dalle studentesse in questo scarto fra ideale e reale, possa essere interpretata al di là della mera reazione emotiva individuale, come un passaggio critico e strutturale che accomuna il diventare assistenti sociali. L'analisi delle loro narrazioni ha permesso, infatti, di identificare quattro differenti tipi di disincanto, ciascuno associato a un modo specifico attraverso cui le studentesse hanno attribuito significato all'esperienza formativa e riorganizzato il proprio modo di stare nella professione in specifici momenti del loro percorso formativo e in relazione alle condizioni soggettive, educative e relazionali vissute. In una prospettiva più ampia, queste tipologie rendono visibile il modo in cui il processo di socializzazione professionale si costruisce nell'intreccio tra dimensioni soggettive e dimensioni sociali e simboliche dell'esperienza formativa. Da un lato, esse mostrano come il disincanto prenda forma attraverso l'azione sociale delle studentesse, intesa non come risposta automatica alle condizioni esterne, ma come processo di attribuzione di senso che, in linea con l'assunto di (Weber, 2014), si costruisce nell'intreccio tra scopi, valori, emozioni e abitudini. È per questo che, pur incontrando condizioni simili, le studentesse possono sviluppare forme di disincanto diverse. Dall'altro lato, le forme di disincanto rendono evidente che questa attribuzione di significato non avviene in modo isolato o puramente individuale, ma è resa possibile entro un regime di conoscenza che orienta ciò che risulta pensabile, dicibile e legittimo nella formazione professionale (Bourdieu, 1980). In questo senso, il disincanto svela le dimensioni implicite della formazione, legate sia alla *doxa* professionale, intesa come insieme di assunti dati per scontati su ciò che è considerato normale nei servizi e su ciò che definisce l'identità dell'assistente sociale, sia alle forme di conoscenza tacita, ovvero saperi non formalizzati che si apprendono attraverso l'osservazione, l'imitazione e la decodifica di segnali impliciti nelle pratiche quotidiane (Eraut, 2000a; Polany, 1966). L'incrocio tra questi due assi interpretativi permette di comprendere perché alcune configurazioni del disincanto risultino più faticose e stabilizzanti, mentre altre aprano a processi più generativi di rielaborazione e trasformazione.

A partire da questa doppia cornice interpretativa vengono presentate le quattro forme di disincanto elaborate dall'analisi. La tabella 4.10 ne sintetizza le configurazioni lungo due assi interpretativi. Il primo asse riguarda il regime di

conoscenza entro cui l'esperienza formativa viene interpretata ed è reso visibile dal rapporto con la *doxa* professionale e con le forme di conoscenza tacita. Il secondo asse riguarda il modo in cui, nel tempo, le studentesse attribuiscono significato allo scarto tra ideali e realtà e, attraverso questo lavoro di senso, riorganizzano il proprio percorso di socializzazione professionale.

Disincanto pratico-adattivo

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

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

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

Disincanto cognitivo-normativo

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

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

Questo tipo di reazione è frequente tra chi deve conciliare il tirocinio con responsabilità lavorative o familiari e riflette una forma di *agency* silenziosa (Hemy et al., 2016) che, tuttavia, non risolve il conflitto normativo, ma lo mantiene aperto. La *doxa* nel disincanto cognitivo-normativo è ancora presente, soprattutto nei riferimenti ai valori fondativi del servizio sociale che continuano a orientare il giudizio su ciò che appare giusto o sbagliato, ma è la conoscenza tacita che attraverso le regole non dichiarate, i silenzi e le aspettative implicite invia i primi segnali di scollamento tra ideale e reale. Le studentesse iniziano a interrogare l’ovvio e a percepire che ciò che

veniva dato per scontato, non trova sempre riscontro nella pratica. In questa forma il disincanto produce interrogativi che non trovano subito una sintesi, ma attivano un primo movimento di presa di distanza riflessiva. Nel disincanto cognitivo-normativo, la dimensione soggettiva della socializzazione professionale si esprime quindi nella ricerca di coerenza etica e riflessività critica, mentre la dimensione sociale e simbolica continua a essere organizzata da una *doxa* professionale che giustifica le pratiche osservate.

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

Disincanto conformativo

Nell'ambito della sociologia delle organizzazioni e della teoria della burocrazia, questa configurazione di disincanto assume i connotati di un paradosso tipico delle organizzazioni moderne che (Merton, 1940) definisce come "incapacità addestrata" ovvero la situazione per cui le persone interiorizzano, procedure e definizioni della situazione come naturali e necessarie, anche quando producono effetti disfunzionali o contraddittori rispetto agli scopi dichiarati. Nel disincanto conformativo la dimensione soggettiva della socializzazione si manifesta in strategie di adattamento che in alcuni casi vanno nella direzione dell'assunzione di posture difensive o a forme di disincentivazione emotiva che nel tempo possono stabilizzarsi in atteggiamenti di distacco o cinismo o in altri casi, si traducono in un assorbimento routinario delle pratiche, con relativa riduzione della capacità critica e di interrogare le "ragioni di servizio", come mostra il frammento di istruzioni al sosia che segue.

"... Era una professionista molto competente nel suo lavoro ...ma con te zero umanità e questo faceva male ... durante una supervisione ti ha fatto una frecciatina dicendo che avevi paura del confronto ... le hai provato a spiegare che non era paura, ma difficoltà a gestire l'emotività quando le cose ti toccano sul personale ... ma ti è sembrato non ti ascoltasse ... le cose diceva vanno fatte senza esitazioni ... per ragioni di servizio ... così

alla fine hai scelto di fare così anche tu e ... per tutto il tempo ti sei in qualche modo adattata a questa logica ... volevi passare il tirocinio ...”.
(Seconde istruzioni al sosia, studentessa 20)

Il racconto di questa studentessa è un chiaro esempio di come la *doxa* professionale mantenga la sua forza rilevante nel definire ciò che è “legittimo” anche attraverso le dinamiche relazionali che le studentesse vivono, in questo caso durante la formazione sul campo. Non sono, cioè, solo le regole e i vincoli della pratica lavorativa a essere progressivamente normalizzate e accettate come inevitabili, nonostante la tensione con i valori professionali espliciti, ma anche i comportamenti e gli atteggiamenti attesi dello stare nel ruolo professionale. In questo senso, il disincanto conformativo va oltre l’incapacità addestrata di Merton e investe la tensione con il proprio ideale professionale che viene risolta con un abbassamento delle aspettative e una ridefinizione pragmatica del senso del lavoro. In questa configurazione, la dimensione sociale e simbolica della socializzazione passa attraverso i meccanismi di normalizzazione della conoscenza tacita che definisce l’adesione routinaria alle pratiche e riduce lo spazio per l’interrogazione critica.

Disincanto trasformativo

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

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

Il disincanto trasformativo rappresenta la configurazione più matura del processo di socializzazione professionale in cui la dimensione soggettiva e quella sociale simbolica si sostengono a vicenda. La delusione iniziale non viene negata, ma integrata in una visione più complessa e articolata della professione nella quale le proprie aspettative sono riformulate alla luce dell’esperienza, dando forma a nuove chiavi di

lettura comprensioni e a un approccio meno ingenuo e maggiormente responsabile alla pratica professionale. In questa fase, il disincanto si manifesta nella capacità di nominare e prendere una distanza critica da pratiche percepite come riduttive, come emerge chiaramente nelle parole di questa studentessa.

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

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

Tab. 4.10 Configurazioni del disincanto nel processo di socializzazione professionale

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

In sintesi

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

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

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

Conclusioni

Attraversare il disincanto

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

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

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

Una prima riflessione riguarda il tipo di conoscenza che il disincanto rende visibile. L’analisi empirica ha messo in luce l’esistenza di una dimensione implicita della conoscenza professionale che si costruisce nell’esperienza, nelle interazioni quotidiane e nelle pratiche ordinarie. Si tratta di una conoscenza che orienta in modo profondo il modo in cui gli studenti interpretano il ruolo professionale, attribuiscono senso alle situazioni incontrate e rielaborano lo scarto tra ideali appresi e condizioni concrete di esercizio della professione. Come già discusso, il dibattito internazionale ha riconosciuto l’esistenza di queste dimensioni soprattutto in relazione alla qualità dei percorsi formativi e ai dispositivi di accreditamento. Le narrazioni delle studentesse

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

Una seconda riflessione riguarda il modo in cui la conoscenza professionale si produce e si trasmette all'interno dei percorsi formativi. La sociologia dell'educazione ha da tempo mostrato come i processi educativi non si limitino alla trasmissione di contenuti, ma svolgano una funzione centrale nei meccanismi di legittimazione, riconoscimento e inclusione, mettendo in evidenza il carattere relazionale e simbolico dell'apprendimento. Così, altrettanto, nelle narrazioni raccolte in questa ricerca, ciò che si rivela come elemento cruciale e trasversale della formazione delle studentesse è la relazione educativa, intesa non solo come rapporto con i supervisori e i tutor nei contesti di tirocinio, ma pure come relazione con i docenti in aula, nonché con il gruppo dei pari. Anche questa osservazione ha implicazioni importanti, soprattutto per quanto riguarda la concezione della socializzazione professionale che nella letteratura classica

del Servizio Sociale è stata tradizionalmente associata all'esperienza di tirocinio e all'acquisizione delle competenze pratiche, progressivamente distinte dall'attività d'aula e dall'apprendimento teorico. Questa impostazione ha contribuito a rappresentare la socializzazione come un processo frammentato, distribuito in contesti distinti e talvolta poco comunicanti, lasciando in secondo piano le modalità attraverso cui le diverse esperienze formative vengono integrate sul piano identitario e simbolico nel corso della formazione. L'analisi dei racconti delle studentesse segnala invece l'esistenza di un ecosistema di relazioni educative (Bogo & Wayne, 2013) che travalica i confini di aula e tirocinio. In questo spazio la loro identità professionale prende forma ogniqualvolta che ciò che viene appreso in modo implicito non resta un sapere isolato o difficilmente collocabile, ma può essere rielaborato e integrato nel percorso formativo. Dai dati emerge, infatti che, in queste circostanze, il campo formativo produce una sorta di "resilienza formativa" che permette di attraversare le tensioni tipiche della formazione come lo scarto tra ideali e pratiche, tra ciò che viene insegnato e ciò che viene richiesto nei contesti reali, senza che queste tensioni sfocino in un adeguamento passivo o in un atteggiamento di cinica distanza dalla professione. In questo modo, le studentesse riescono a tenere insieme la complessità dell'esperienza formativa, le discontinuità del percorso e il significato complessivo del diventare assistente sociale.

Infine, un'ultima riflessione sulla rilevanza epistemologica del disincanto, riguarda il contesto in cui l'apprendimento prende forma ed è influenzato da assetti organizzativi, tempi, priorità, vincoli e culture istituzionali. Il "dove", cioè, l'esperienza diventa conoscenza. I racconti delle studentesse relative ai tirocini mettono in evidenza come i carichi di lavoro, le priorità istituzionali e le modalità di coordinamento tra università e contesto professionale influenzino significativamente le opportunità di apprendimento, le occasioni di confronto e la definizione di ciò che viene considerato apprendimento legittimo. Nei contesti, segnati dall'urgenza e dall'adempimento procedurale, il tirocinio rischia, infatti, di diventare soprattutto un apprendimento pratico dei limiti strutturali dell'azione professionale. Attraverso la ripetizione delle routine e il confronto quotidiano con assetti che producono ordine e prevedibilità, le studentesse imparano quali margini di iniziativa siano ammessi, quali incertezze possano essere tollerate e quali aspetti dell'agire professionale vengano effettivamente riconosciuti. Questo apprendimento avviene spesso in modo implicito

e raramente viene reso oggetto di riflessione condivisa. Al contrario, quando le organizzazioni riconoscono valore alla riflessività, al confronto e al tempo necessario per dare senso all'azione, il disincanto può essere elaborato collettivamente. In questi contesti lo scarto tra rappresentazioni professionali e pratiche quotidiane non viene semplicemente assorbito o normalizzato, ma può essere nominato e discusso come parte ordinaria del processo formativo.

Nel complesso, il disincanto si configura, quindi, come una categoria analitica capace di rendere intelligibili le tensioni che attraversano i percorsi di formazione al servizio sociale, mettendo in relazione saperi impliciti, relazioni educative e contesti organizzativi. Esso consente di spostare lo sguardo dall'esperienza individuale delle studentesse alle condizioni istituzionali e simboliche entro cui l'apprendimento prende forma, mostrando come la socializzazione professionale non sia un processo lineare né semplicemente cumulativo, ma un percorso attraversato da disallineamenti, negoziazioni e rielaborazioni continue.

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

Bibliografia

- Abbott, A. (1988). *The System of Professions: An Essay on the Division of Expert Labor*. University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226189666.001.0001>
- Abbott, A. (1991). The Order of Professionalization: An Empirical Analysis. *Work and Occupations*, 18(4), 355–384. <https://doi.org/10.1177/0730888491018004001>
- Abbott, A. (1995). Boundaries of Social Work or Social Work of Boundaries?: The Social Service Review Lecture. *Social Service Review*, 69(4), 545–562. <https://doi.org/10.1086/604148>
- Abramovitz, M., & Zelnick, J. (2015). Privatization in the Human Services: Implications for Direct Practice. *Clinical Social Work Journal*, 43(3), 283–293. <https://doi.org/10.1007/s10615-015-0546-1>
- Abu-Lughod, L., & Lutz, C. (2005). Emozione, discorso e politiche della vita quotidiana. *Antropologia*, 6, Articolo 6. <https://doi.org/10.14672/ada2005130%2525p>
- Adam, H., & Galinsky, A. D. (2012). Enclothed cognition. *Journal of Experimental Social Psychology*, 48(4), 918–925. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2012.02.008>
- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132–169. <https://doi.org/10.3102/0034654311404435>
- Albright, D. L., & Thyer, B. A. (2010). A Test of the Validity of the LCSW Examination: Quis Custodiet Ipsos Custodes? *Social Work Research*, 34(4), 229–234.
- Aleksejevs, A., Barkanova, S., & Davydychev, A. I. (2025). *Recurrence Relations and Dispersive Techniques for Precision Multi-Loop Calculations* (No. arXiv:2510.23809). arXiv. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2510.23809>
- Allegri, E. (2022). Service Users' Involvement in Social Work Education: Lessons from an Innovative Experience. *Italian Journal of Sociology of Education*, 14(02/2022), 133–150. <https://doi.org/10.14658/pupj-ijse-2022-1-8>
- AlmaLaurea. (2025). *XXVII Indagine Profilo dei Laureati 2024. Rapporto 2025*. <https://www.alma laurea.it/i-dati/le-nostre-indagini/profilo-dei-laureati>
- Althusser, L. (1976). *Idéologie et appareils idéologiques d'État. Notes pour une recherche, POSITIONS (1964-1975)* ([trad. it. Lo stato e i suoi apparati, Editori Riuniti, Roma, 1997] I). Les Éditions sociales.

- Apple, M. W. (2018). *Ideology and Curriculum*. Routledge.
<https://www.routledge.com/Ideology-and-Curriculum/Apple-Apple/p/book/9780367023003>
- Archer, M. S. (2003). *Structure, Agency and the Internal Conversation*. Cambridge University Press.
- Armstrong, R., Hall, B. J., Doyle, J., & Waters, E. (2011). 'Scoping the scope' of a cochrane review. *Journal of Public Health*, 33(1), 147–150. <https://doi.org/10.1093/pubmed/fdr015>
- Arne, R. E. (1952). Protection of the Public Through Licensing of Social Workers. *Social Work Journal*, 33(4), 184–190.
- Ashforth, B. E., Sluss, D. M., & Saks, A. M. (2007). Socialization tactics, proactive behavior, and newcomer learning: Integrating socialization models. *Journal of Vocational Behavior*, 70(3), 447–462. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2007.02.001>
- Austin, D. M. (1983a). The Flexner Myth and the History of Social Work. *Social Service Review*, 57(3), 357–377. <https://doi.org/10.1086/644113>
- Austin, D. M. (1983b). The Flexner Myth and the History of Social Work. *Social Service Review*, 57(3), 357–377. <https://doi.org/10.1086/644113>
- Awaya, A., McEwan, H., Heyler, D., Linsky, S., Lum, D., & Wakukawa, P. (2003). Mentoring as a journey. *Teaching and Teacher Education*, 19(1), 45–56.
[https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00093-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00093-8)
- Bailar, B. A. (1989). Information needs, surveys, and measurement errors. In D. Kasprzyk, G. Duncan, G. Kalton, M.P. Singh (Eds.), *Panel Surveys*, John Wiley and Sons, New York (1989) (pp. 1–24).
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Pearson College Div.
- Bandura, A. (2018). *Autoefficacia Teoria e applicazioni*. Erickson.
<https://www.erickson.it/it/autoefficacia>
- Banks, S. (2016). Everyday ethics in professional life: Social work as ethics work. *Ethics and Social Welfare*, 10(1), 35–52. <https://doi.org/10.1080/17496535.2015.1126623>
- Barata, G., Gama, S., Jorge, J., & Gonçalves, D. (2013). Improving participation and learning with gamification. *Proceedings of the First International Conference on Gameful Design, Research, and Applications*, 10–17. <https://doi.org/10.1145/2583008.2583010>
- Bark, H., Dixon, J., & Laing, J. M. (2023). The Professional Identity of Social Workers in Mental Health Services: A Scoping Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(11). <https://doi.org/10.3390/ijerph20115947>
- Barret, L. (2022). *Beyond the Brain: How Body and Environment Shape Animal and Human Minds*. Princeton University Press.
<https://press.princeton.edu/books/hardcover/9780691126449/beyond-the-brain>

- Barretti, M. (2004a). The Professional Socialization of Undergraduate Social Work Students. *Journal of Baccalaureate Social Work*, 9(2), 9–30. <https://doi.org/10.18084/1084-7219.9.2.9>
- Barretti, M. (2004b). What Do We Know about the Professional Socialization of Our Students? *Journal of Social Work Education*, 40(2), 255–283. <https://doi.org/10.1080/10437797.2004.10778493>
- Barretti, M. (2004c). What Do We Know about the Professional Socialization of Our Students? *Journal of Social Work Education*, 40(2), 255–283. <https://doi.org/10.1080/10437797.2004.10778493>
- Barton, H., Bell, K., & Bowles, W. (2005). Help or hindrance? Outcomes of social work student placements. *Australian Social Work*, 58(3), 301–312. <https://doi.org/10.1111/j.1447-0748.2005.00222.x>
- Battaglia, L. M., & Flynn, C. A. (2020). A review of research about the transition from student social worker to practitioner: Exploring diversity. *Journal of Social Work*, 20(6), 834–857. <https://doi.org/10.1177/1468017319852598>
- Bečević, Z., & Herz, M. (2023). Towards an agonistic social work: A framework for political action and radical practice. *European Journal of Social Work*, 26(6), 1164–1177. <https://doi.org/10.1080/13691457.2023.2190052>
- Becker, H. S. (1963). *Outsiders: Studies in Sociology of Deviance* ([trad. it. Outsiders. Studi di sociologia della devianza, Meltemi, Milano, 2017]). Free Press of Glencoe.
- Beddoe, L., & Maidment, J. (A c. Di). (2013). *Social Work Practice for Promoting Health and Wellbeing: Critical Issues*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203112816>
- Bellinger, A. (2010). Talking about (Re)Generation: Practice Learning as a Site of Renewal for Social Work. *The British Journal of Social Work*, 40(8), 2450–2466. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcq072>
- Benvenuti, P., & Segatori, R. (2006). *Professione e genere nel lavoro sociale*. FrancoAngeli. https://www.francoangeli.it/Ricerca/Scheda_Libro.asp?ID=8328
- Berger, P. L. (1967). *Il baldacchino sacro: Elementi di una teoria sociologica della religione*. Doubleday.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge* ([trad. it. La realtà come costruzione sociale, Il Mulino, Bologna, 1997]). Penguin Books Ltd.
- Bernstein, B. (1966). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique* ([trad. it. Pedagogia, controllo simbolico e identità, Ledizioni, Milano, 2022]). Routledge.

- Bertotti, T. (2014). Il servizio sociale negli anni della crisi: Riduzione delle risorse e impatto sulla professione. *Autonomie locali e servizi sociali*, 3, 491–510.
<https://doi.org/10.1447/79287>
- Bertotti, T. (2021). Social Work Education in Italy: Backwards and Forwards in the Establishment of the Social Work Discipline. In M. Laging & N. Žganec (A c. Di), *Social Work Education in Europe: Traditions and Transformations* (pp. 111–135). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-69701-3_6
- Bhuyan, R., Bejan, R., & Jeyapal, D. (2017). Social workers' perspectives on social justice in social work education: When mainstreaming social justice masks structural inequalities. *Social Work Education*, 36(4), 373–390. <https://doi.org/10.1080/02615479.2017.1298741>
- Bianchi, F. (2019). Presentazione. In *Georg Simmel Lo spazio dell'interazione* (pp. 7–28). Armando Editore.
- Bidet, A., & Vatin, F. (2001). Yves Clot, La fonction psychologique du travail: Presses universitaires de France, coll. « Le travail humain », Paris, 1999, 243 p. *Sociologie Du Travail*, 43(2), 284–286. <https://doi.org/10.4000/sdt.35037>
- Bifulco, L., & Tommaso, V. (2006). Contracting for Welfare Services in Italy. *Journal of European Social Policy*, 35(3), 495–513.
- Billett, S. (2001). Learning through work: Workplace affordances and individual engagement. *Journal of Workplace Learning*, 13(5), 209–214.
<https://doi.org/10.1108/EUM0000000005548>
- Biolcati-Rinaldi, F., & Vezzoni, C. (2012). *L'analisi secondaria nella ricerca sociale Come rispondere a nuove domande con dati già raccolti*. Il Mulino.
https://www.researchgate.net/publication/311428059_L'analisi_secondaria_nella_ricerca_sociale
- Birks, M., Hoare, K., & Mills, J. (2019). Grounded Theory: The FAQs. *International Journal of Qualitative Methods*, 18, 1609406919882535.
<https://doi.org/10.1177/1609406919882535>
- Birks, M., Mills, J., Francis, K., & Chapman, Y. (2009). A thousand words paint a picture: The use of storyline in grounded theory research. *Journal of Research in Nursing*, 14(5), 405–417. <https://doi.org/10.1177/1744987109104675>
- Bisman, C. (2004). Social Work Values: The Moral Core of the Profession. *The British Journal of Social Work*, 34(1), 109–123. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bch008>
- Björktomta, S.-B., & Tham, P. (2024). Building professional identity during social work education: The role of reflective writing as a tool. *Social Work Education*, 43(9), 2847–2864. <https://doi.org/10.1080/02615479.2023.2297778>
- Blumer, H. (1954). *What is wrong with social theory?* 18, 3–10.

- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism: Perspective and methods* ([trad.it. Interazionismo simbolico Prospettiva e metodo, Il Mulino, Bologna, 2008]). Prentice Hall.
- Bogo, M. (2010). *Achieving Competence in Social Work through Field Education*. University of Toronto Press. <https://doi.org/10.3138/9781442699939>
- Bogo, M. (2015). Field Education for Clinical Social Work Practice: Best Practices and Contemporary Challenges. *Clinical Social Work Journal*, 43(3), 317–324. <https://doi.org/10.1007/s10615-015-0526-5>
- Bogo, M., Lee, B., McKee, E., Ramjattan, R., & Baird, S. L. (2017). Bridging Class and Field: Field Instructors' and Liaisons' Reactions to Information About Students' Baseline Performance Derived From Simulated Interviews. *Journal of Social Work Education*, 53(4), 580–594. <https://doi.org/10.1080/10437797.2017.1283269>
- Bogo, M., Raphael, D., & Roberts, R. (1993). Interests, activities and self-identification among social work students: Toward a definition of social work identity. *Journal of Social Work Education*, 29. <https://doi.org/10.1080/10437797.1993.10778824>
- Bogo, M., Regehr, C., Hughes, J., Power, R., & Globerman, J. (2002). Evaluating a Measure of Student Field Performance in Direct Service: Testing Reliability and Validity of Explicit Criteria. *Journal of Social Work Education*, 38(3), 385–401. <https://doi.org/10.1080/10437797.2002.10779106>
- Bogo, M., & Vayda, E. (1998). *The Practice of Field Instruction in Social Work: Theory and Process* (p. 288 Pages). Columbia University Press.
- Bogo, M., & Wayne, J. (2013). The Implicit Curriculum in Social Work Education: The Culture of Human Interchange. *Journal of Teaching in Social Work*, 33(1), 2–14. <https://doi.org/10.1080/08841233.2012.746951>
- Boitel, C. R., & Fromm, L. R. (2014). Defining Signature Pedagogy in Social Work Education: Learning Theory and the Learning Contract. *Journal of Social Work Education*, 50(4), 608–622. <https://doi.org/10.1080/10437797.2014.947161>
- Boje, D. M. (2008). *Storytelling Organizations*. SAGE Publications Ltd. https://sk-sagepub-com.ezp.biblio.unitn.it/book/mono/storytelling-organizations/toc#_
- Bortoli, B. (2001). Sociologia E Servizio Sociale Agli Albori Della Professione. *Studi di Sociologia*, 39(4), 447–463.
- Bortoli, B. (2006). *I giganti del lavoro sociale*. Erickson.
- Borzaga, C., & Fazzi, L. (2004). Il ruolo del terzo settore. In *La riforma dei servizi sociali in Italia L'attuazione della legge 328 e le sfide future A cura di Cristiano Gori*. Carocci Editore.

- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique* ([trad. it. Il senso pratico, Armando Editore, Roma 2005]). Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P., & Passeron, G. C. (1970). *La reproduction Eléments pour une théorie du système d'enseignement* ([trad. it. La riproduzione Elementi per una teoria del sistema scolastico, Guaraldi Editore, Rimini, 1972]). Les Editions de Minuit.
- Bovill, C., & Felten, P. (2016). Cultivating student–staff partnerships through research and practice. *International Journal for Academic Development*, 21(1), 1–3.
<https://doi.org/10.1080/1360144X.2016.1124965>
- Bovill, C., Felten, P., & Cook-Sather, A. (2014). Engaging Students as Partners in Learning and Teaching (2): Practical guidance for academic staff and academic developers. In *International Consortium on Educational Development Conference, Stockholm, Sweden, 16-18 June* (pp. 1–6). <https://www.research.ed.ac.uk/en/publications/engaging-students-as-partners-in-learning-and-teaching-2-practical/>
- Bowen, G. A. (2006). Grounded Theory and Sensitizing Concepts. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(3), 12–23. <https://doi.org/10.1177/160940690600500304>
- Bowles, S., & Gintis, H. (1979). *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. Law Book Co of Australasia.
- Bragg, J., Havig, K., & Muñoz, R. (2018). Absent in theory, invisible in practice: Queering HBSE for a more inclusive social work profession. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 28(1), 44–57. <https://doi.org/10.1080/10911359.2017.1383959>
- Brockmann, O., & Garrett, P. M. (2022). ‘People are responsible for their own individual actions’: Dominant ideologies within the Neoliberal Institutionalised Social Work Order. *European Journal of Social Work*, 25(5), 880–893.
<https://doi.org/10.1080/13691457.2022.2040443>
- Brown, A. D. (2015). Identities and Identity Work in Organizations. *International Journal of Management Reviews*, 17(1), 20–40. <https://doi.org/10.1111/ijmr.12035>
- Bruner, J. (1987). Life as Narrative. *Social Research: An International Quarterly*, 54(1), 11–32.
- Bruner, J. (1992). *La ricerca del significato* (Acts of Meaning, Harvard University Press, Cambridge, 1990). Bollati Boringhieri.
- Bryant, A. (2002). Re-Grounding Grounded Theory. *The Journal of Information Technology Theory and Application*, 4(1), 25–42.
- Bryant, A., & Charmaz, K. (2010). Introduction Grounded Theory Research: Methods and Practices. In *In The SAGE Handbook of Grounded Theory, a cura di Antony Bryant, Kathy Charmaz*. Paperback Edition.

- Bryant, A., Charmaz, K., & Morse, J. M. (2007). Sampling in Grounded Theory. In *The SAGE Handbook of Grounded Theory* (pp. 229–244). SAGE Publications Ltd.
<https://doi.org/10.4135/9781848607941>
- Butler-Warke, A., & Bolger, J. (2021a). Fifty years of social work education: Analysis of motivations and outcomes. *Journal of Social Work*, 21(5), 1019–1040.
<https://doi.org/10.1177/1468017320911603>
- Butler-Warke, A., & Bolger, J. (2021b). Fifty years of social work education: Analysis of motivations and outcomes. *Journal of Social Work*, 21(5), 1019–1040.
<https://doi.org/10.1177/1468017320911603>
- Campanini, A., Dallavalle, M., & Cellini, G. (2022). Fieldwork education in social work in Italy. In *The Routledge Handbook of Field Work Education in Social Work* (Taylor&Francis). Baikady, R., Sajid, S., Nadesan, V., & Islam.
- Campanini, A., & Facchini, C. (2013). Values and Motivations in BA Students of Social Work: The Italian Case. *Social Work & Society*, 11(1).
- Campanini, A., Frost, L., & Höjer, S. (2012). Educating the new practitioner: The building of professional Identities in European Social Work. *Revista de Assistentia Sociala*, 11.
<https://www.researchgate.net>
- Caputo, A. (2017). La ricerca Longitudinale. In A. Caputo, C. Felaco, & G. Punziano, *La ricerca trasversale e longitudinale nelle scienze sociali*. FrancoAngeli.
https://www.researchgate.net/publication/322086179_La_ricerca_trasversale_e_longitudinale_nelle_scienze_sociali
- Cardano, M. (2011). *La ricerca qualitativa*. Il Mulino.
<https://www.mulino.it/isbn/9788815149800>
- Carpenter, J. (2011). Evaluating Social Work Education: A Review of Outcomes, Measures, Research Designs and Practicalities. *Social Work Education*, 30(2), 122–140.
<https://doi.org/10.1080/02615479.2011.540375>
- Carvalho, M. I., Teles ,Helena, & and Silva, T. P. (2019). From exclusivity to massification of social work education in Portugal. Limits, potentialities, and challenges. *Social Work Education*, 38(6), 689–706. <https://doi.org/10.1080/02615479.2018.1564741>
- Casavecchia, A., Pitzalis, M., & Poliandri, D. (2025). Tra autonomia ed eteronomia: Alla ricerca di un equilibrio. Un'introduzione. In *Collana "Sociologia e servizio sociale"* (pp. 7–15). RomaTre-Press.
- Castoldi, M. (2020). *Gli ambienti di apprendimento. Ripensare il modello organizzativo della scuola*. Carocci Editore. <https://www.libraccio.it/libro/9788843099900/mario-castoldi/gli-ambienti-di-apprendimento.-ripensare-il-modello-organizzativo-della-scuola.html>

- Cavagnoli, P. (2001). *Cinquant'anni di storia del servizio sociale in Trentino: Appunti di una cronaca tutta personale*. Erickson.
- Cellini, G., & Dellavalle, M. (2022). Professionalism and Training Needs of Social Work Between Theoretical and Practical Knowledge. *Italian Journal of Sociology of Education*, 14(02/2022), 207–226. <https://doi.org/10.14658/pupj-ijse-2022-1-12>
- Censis. (2022). *Generazione Post Pandemia Bisogni e aspettative dei giovani italiani nel post Covid 19 Rapporto finale Giugno 2022*.
- Chametzky, B. (2023). Writing Memos: A Vital Classic Grounded Theory Task. *European Journal of Humanities and Social Sciences*, 3(1), 39–43.
- Chan, C., & Sage, M. (2021). A narrative review of digital storytelling for social work practice. *Journal of Social Work Practice*, 35(1), 63–77. <https://doi.org/10.1080/02650533.2019.1692804>
- Charmaz, K. (1994). Identity Dilemmas of Chronically Ill Men. *The Sociological Quarterly*, 35(2), 269–288. <https://doi.org/10.1111/j.1533-8525.1994.tb00410.x>
- Charmaz, K. (2000). Grounded Theory: Objectivist and Constructivist Methods. In *Handbook of Qualitative Research, a cura di Norman K. Denzin e Yvonna S. Lincoln*. 2a ed. (pp. 509–535). SAGE.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory. A practical Guide through Qualitative Analysis*. SAGE.
- Charmaz, K. (A c. Di). (2008). Constructionism and the grounded theory method. In *Holstein J. A., Gubrium J. F. (Eds.), Handbook of constructionist research* (pp. 397–412). Guilford Press.
- Charmaz, K. (2012a). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis* (Repr). Sage.
- Charmaz, K. (2012b). The Power and Potential of Grounded Theory. *Medical Sociology Online*, 6(3), 2–15.
- Charmaz, K. (2017). The Power of Constructivist Grounded Theory for Critical Inquiry. *Qualitative Inquiry*, 23(1), 34–45. <https://doi.org/10.1177/1077800416657105>
- Charmaz, K., & Thornberg, R. (2021). The pursuit of quality in grounded theory. *Qualitative Research in Psychology*, 18(3), 305–327. <https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1780357>
- Cherry, A., Rothman, B., & Skolnik, L. (1989). Licensure as a Dilemma for Social Work Education: Findings of a National Study. *Journal of Social Work Education*, 25(3), 268–275.
- Chiovitti, R. F., & Piran, N. (2003). Rigour and grounded theory research. *Journal of Advanced Nursing*, 44(4), 427–435. <https://doi.org/10.1046/j.0309-2402.2003.02822.x>

- Cho, S., Crenshaw, K. W., & McCall, L. (2013). Toward a Field of Intersectionality Studies: Theory, Applications, and Praxis. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 38(4), 785–810. <https://doi.org/10.1086/669608>
- Clarke, J. (1996). After Social Work? In *Social Theory, Social Change and Social Work*. Routledge.
- Clarke, J. H., & Newman, J. E. (1997). *The Managerial State: Power, Politics and Ideology in the Remaking of Social Welfare*. 1–192.
- Clarke, J., & Newman, J. (1997). From the Cradle to the Grave: The Crises of the Post-War Welfare Settlements. In *The Managerial State: Power, Politics and Ideology in the Remaking of Social Welfare* (pp. 1–17). SAGE Publications Ltd.
- Clary, G., Dick, G., Akbulut, A., & Slyke, C. V. (2022). The After Times: College Students' Desire to Continue with Distance Learning Post Pandemic. *Communications of the Association for Information Systems*, 50(1). <https://doi.org/10.17705/1CAIS.05003>
- Clayson, D. E. (2018). Student evaluation of teaching and matters of reliability. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(4), 666–681. <https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1393495>
- Cleak, H., & and Smith, D. (2012). Student Satisfaction with Models of Field Placement Supervision. *Australian Social Work*, 65(2), 243–258. <https://doi.org/10.1080/0312407X.2011.572981>
- Cohen, H. A. (con un contributo di Internet Archive). (1981). *The nurse's quest for a professional identity*. Menlo Park, Calif. : Addison-Wesley Pub. Co., Medical/Nursing Division. <http://archive.org/details/nursesquestforpr0000cohe>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6^a ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203029053>
- Collins, D., Coleman, H., & Miller, P. (2002). REGULATION OF SOCIAL WORK: A Confusing Landscape. *Canadian Social Work Review / Revue canadienne de service social*, 19(2), 205–225.
- Connell, R., Fawcett, B., & Meagher, G. (2009). Neoliberalism, New Public Management and the human service professions: Introduction to the Special Issue. *Journal of Sociology*, 45(4), 331–338. <https://doi.org/10.1177/1440783309346472>
- Contu, A. (2014). On boundaries and difference: Communities of practice and power relations in creative work. *Management Learning*, 45(3), 289–316. <https://doi.org/10.1177/1350507612471926>
- Contu, A., & Willmott, H. (2003). Re-embedding situatedness: The importance of power relations in learning theory. *Organization Science*, 14(3), 283–296. <https://doi.org/10.1287/orsc.14.3.283.15167>

- Corbetta, P. (1999). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*,. Il Mulino.
- Corbin, J. M., & Strauss, A. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative Sociology*, 13(1), 3–21.
<https://doi.org/10.1007/BF00988593>
- Cox, A. M. (2005). What are communities of practice? A comparative review of four seminal works. *Journal of Information Science*, 31(6), 527–540.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1, 139–167.
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241–1299.
<http://dx.doi.org/10.2307/1229039>
- Dahle, R. (2012). Social work: A history of gender and class in. *Ephemera*, 12(3), 309–326.
- Daley, M. R., & Pittman-Munke, P. (2021). Flexner and the Social Work Profession: Myth versus History. *Journal of Sociology and Social Work*, 9(2), 1–12.
<https://doi.org/10.15640/jssw.v9n2a1>
- Daley, R. M. ael, & Pittman-Munke, P. (2021). Flexner and the Social Work Profession: Myth versus History. *Journal of Sociology and Social Work*, 9(2), 1–12.
<https://doi.org/10.15640/jssw.v9n2a1>
- Daly, M., McCulloch, T., & Smith, M. (2024). The Place of Knowledge in Constructing Social Work Identity: Validating Vagueness. *The British Journal of Social Work*, 54(3), 958–975. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcad212>
- Danowski, W. A. (2012). *In the field: A guide for the social work practicum* (2nd ed). Pearson.
- Davies, C. (1996a). The Sociology of Professions and the Profession of Gender. *Sociology*, 30(4), 661–678. <https://doi.org/10.1177/0038038596030004003>
- Davies, C. (1996b). The Sociology of Professions and the Profession of Gender. *Sociology*, 30(4), 661–678. <https://doi.org/10.1177/0038038596030004003>
- Deepak, A. C., Rountree, M. A., & Scott, J. (2015). Delivering Diversity and Social Justice in Social Work Education: The Power of Context. *Journal of Progressive Human Services*, 26(2), 107–125. <https://doi.org/10.1080/10428232.2015.1017909>
- Dellavalle, M. (2008). *Le radici del servizio sociale in Italia. L'azione delle donne: Dalla filantropia politica all'impegno nella Resistenza*. CELID Edizioni.
- Dellavalle, M. (2011). *Il tirocinio nella formazione al servizio sociale*. Carocci.
- Dellavalle, M. (2017). Manegerialismo e servizio sociale: Uno sguardo diacronico. In (A cura di) Tousijn W., Dellavalle M., *Logica professionale e logica manageriale*. Il Mulino.

- Dennison, S. T., Poole, J., & Qaqish, B. (2007). Students' Perceptions of Social Work: Implications for Strengthening the Image of Social Work among College Students. *Social Work*, 52(4), 350–360. <https://doi.org/10.1093/sw/52.4.350>
- Deslauriers, L., McCarty, L. S., Miller, K., Callaghan, K., & Kestin, G. (2019). Measuring actual learning versus feeling of learning in response to being actively engaged in the classroom. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 116(39), 19251–19257. <https://doi.org/10.1073/pnas.1821936116>
- Dey, I. (1999). *Grounding grounded theory: Guidelines for qualitative inquiry*. Academic Press.
- Dhemba, J. (2012). Fieldwork in Social Work Education and Training: Issues and Challenges in the Case of Eastern and Southern Africa. *Social Work & Society*, 10(1). <https://ejournals.bib.uni-wuppertal.de/index.php/sws/article/view/310>
- Di Nunzio, D., & Ferrucci, G. (2024). *Studiare e lavorare. Condizioni e aspettative delle lavoratrici e lavoratori che frequentano l'università*. UDU, CGIL, FONDAZIONE DI VITTORIO.
- Dill, K., & College, P. M. (2023). Gatekeeping in Social Work Field Education: Applied Learning in Social Work Education. *Applied Learning in Social Work Education Journal*. <https://alswe.simmons.edu>
- Domakin, A. (2014). Are We Making the Most of Learning From the Practice Placement? *Social Work Education*, 33(6), 718–730. <https://doi.org/10.1080/02615479.2013.869315>
- Dominelli, L. (1996a). Deprofessionalizing Social Work: Anti-Oppressive Practice, Competencies and Postmodernism. *The British Journal of Social Work*, 26(2), 153–175.
- Dominelli, L. (1996b). Deprofessionalizing Social Work: Anti-Oppressive Practice, Competencies and Postmodernism. *The British Journal of Social Work*, 26(2), 153–175.
- Dominelli, L. (2002a). *Anti Oppressive Social Work Theory and Practice*. Macmillan Education UK.
- Dominelli, L. (2002b). *Feminist Social Work Theory and Practice*. PALGRAVE.
- Dominelli, L. (2004). *Social Work: Theory and Practice for Changing Profession*. Polity.
- Dominelli, L. (2005). SOCIAL WORK EDUCATION UNDER GLOBALISATION: TRENDS AND DEVELOPMENTS IN THE UNITED KINGDOM. *Portularia*, 5, 59–73.
- Donovan, J., Rose, D., & Connolly, M. (2017). A Crisis of Identity: Social Work Theorising at a Time of Change. *The British Journal of Social Work*, 47(8), 2291–2307. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcw180>
- Dreeben, R. (1976). The unwritten curriculum and its relation to values. *Journal of Curriculum Studies*, 8, 111–124.

- Drolet, J., Chilanga, P. U. of C. E., Fischer, P. U. of N. B. C. L. J., Kaushik, M. U. of C. V., Khatiwada, I. S. C. K., McKee, P. M. U. E., Nicholas, P. U. of T. D., Salim, P. U. of C. S., Sussman, P. U. of C. T., Walsh, P. M. U. C., & Calgary, P. U. of. (2023). The Most Significant Challenges in Social Work Field Education: Perceptions of Field Educators and Students in Canada : Applied Learning in Social Work Education. *Applied Learning in Social Work Education Journal*, 13.2. <https://alswe.simmons.edu>
- Duan, W., Li, Y., & Kong, Y. (2021). Construction of the Index of Social Work Professional Identity. *Research on Social Work Practice*, 31(6), 653–661. <https://doi.org/10.1177/1049731520984518>
- Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue française de sociologie*, 33(4), 505–529.
- Dubet, F. (1991). *À l'école*. Seuil.
- Dubet, F. (1997). *Sociologie de l'expérience* ([trad. it. Sociologia dell'esperienza, Misesis Edizioni, Milano, 2016]). Seuil.
- Durkheim, E. (1956). *Education and Sociology* ([trad. it. La sociologia dell'educazione, Ledizioni, Milano, 2009]). Free Press.
- Earls Larrison, T., & Korr, W. S. (2013). Does Social Work Have a Signature Pedagogy? *Journal of Social Work Education*, 49(2), 194–206. <https://doi.org/10.1080/10437797.2013.768102>
- Eerland, A., Guadalupe, T. M., & Zwaan, R. A. (2011). Leaning to the left makes the Eiffel Tower seem smaller: Posture-modulated estimation. *Psychological Science*, 22(12), 1511–1514. <https://doi.org/10.1177/0956797611420731>
- Einhorn, L. (2025). Practices of resistance in social work: Navigating power in a local social work programme in Germany. *Critical and Radical Social Work*, 1(aop), 1–18. <https://doi.org/10.1332/20498608Y2025D000000090>
- Eisner, E. W. (1985). *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs*. Pearson College Div.
- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition and Emotion*, 6(3–4), 169–200. <https://doi.org/10.1080/02699939208411068>
- Elmholdt, K., Elmholdt, C., Tanggaard, L., & Mersh, L. H. (2016). Learning good leadership: A matter of assessment? *Human Resource Development International*, 19(5), 406–428. <https://doi.org/10.1080/13678868.2016.1206362>
- Eraut, M. (1985). Knowledge creation and knowledge use in professional contexts. *Studies in Higher Education*, 10(2), 117–133. <https://doi.org/10.1080/03075078512331378549>
- Eraut, M. (1994). *Developing Professional Knowledge And Competence*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203486016>

- Eraut, M. (2000a). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*, 70(1), 113–136.
<https://doi.org/10.1348/000709900158001>
- Eraut, M. (2000b). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*, 70(1), 113–136.
<https://doi.org/10.1348/000709900158001>
- Eraut, M. (2002). *Developing Professional Knowledge And Competence*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203486016>
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 247–273. <https://doi.org/10.1080/158037042000225245>
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review*, 10, 45–65.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.05.001>
- Evetts, J. (2009). New Professionalism and New Public Management: Changes, Continuities and Consequences. *Comparative Sociology*, 8(2), 247–266.
<https://doi.org/10.1163/156913309X421655>
- Fargion, S. (2009a). Il servizio sociale. *Laterza*. <https://www.laterza.it/scheda-libro/>
- Fargion, S. (2009b). *Il servizio sociale. Storia, temi e dibattiti* (2° edizione). Laterza.
- Fazzi, L., & Rosignoli, A. (2020). Social work education in Italy: Problems and perspectives. In *In S.M Sajid, R. Baikady, C. Sheng-Li, H. Sakaguchi, (eds.), The Palgrave Handbook of Global Social Work Education* (Palgrave Macmillan, pp. 119–132).
- Felaco, C., Zammitti, A., Marcionetti, J., & Parola, A. (2023). Career Choices, Representation of Work and Future Planning: A Qualitative Investigation with Italian University Students. *Societies*, 13(10), 225. <https://doi.org/10.3390/soc13100225>
- Fenton, J. (2014). Can social work education meet the neoliberal challenge head on? *Critical and Radical Social Work*, 2(3), 321–335.
<https://doi.org/10.1332/204986014x14074186108718>
- Ferguson, H. (2018). How social workers reflect in action and when and why they don't: The possibilities and limits to reflective practice in social work. *Social Work Education*, 37(4), 415–427. <https://doi.org/10.1080/02615479.2017.1413083>
- Ferguson, I. (2008). *Reclaiming Social Work: Challenging Neo-Liberalism and Promoting Social Justice*. SAGE Publications Ltd.
- Ferguson, I. (2009). 'Another Social Work is Possible!' Reclaiming the Radical Tradition. In *Theories and methods of social work, exploring different perspectives* (in V. Leskosek (ed), *Theories and methods of social work: Exploring different perspectives*, pp. 81–98). University of Ljubljana.

- Ferguson, I., & Lavalette, M. (2006). Globalization and global justice: Towards a social work of resistance. *International Social Work*, 49(3), 309–318.
<https://doi.org/10.1177/0020872806063401>
- Fernet, C., Guay, F., Sénécal, C., & Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 514–525.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.013>
- Ferrera, M. (2019). NEOWELFARISMO LIBERALE: NUOVE PROSPETTIVE PER LO STATO SOCIALE IN EUROPA. *Revista Direito das Relações Sociais e Trabalhistas*, 3(1), 72–101. <https://doi.org/10.26843/mestradodireito.v3i1.102>
- Finlay, L. (2002). «Outing» the researcher: The provenance, process and practice of reflexivity. *Qualitative Health Research*, 12(4), 531–545.
<https://doi.org/10.1177/104973202129120052>
- Flexner, A. (1915). *Is Social Work a Profession?*: Cornell University Library.
- Flynn, S. (2021). Social Constructionism and Social Care: Theoretically Informed Review of the Literature on Evidence Informed Practice Within the Professionalisation of Social Care Professionals Who Work with Children in Ireland. *Child Care in Practice*, 27(1), 87–104. <https://doi.org/10.1080/13575279.2019.1635082>
- Fook, J. (2001). Linking Theory, Practice and Research. *Critical Social Work*, 2(1), 1–4.
- Fook, J. (2012). *Social Work: A Critical Approach to Practice* (SAGE Publications Ltd). SAGE.
- Forenza, B., & Eckert, C. (2018). Social Worker Identity: A Profession in Context. *Social Work*, 63(1), 17–26. <https://doi.org/10.1093/sw/swx052>
- Fortune, A. E. (2002). Initial Impressions and Performance in Field Practica: Predictors of Skill Attainment and Satisfaction Among Graduate Social Work Students. *The Clinical Supervisor*, 20(2), 43–54. https://doi.org/10.1300/J001v20n02_04
- Foucault, M. (1971). *L'archeologia del sapere* (ed. orig. L'archéologie du savoir, Gallimard, Paris, 1969). Feltrinelli.
- Foucault, M. (1976). *Sorvegliare e punire* (Surveiller et punir: Naissance de la prison, Gallimard, Paris, 1975). Giulio Einaudi editore.
- Foucault, M. (2014). *Del governo dei viventi* (ed. orig. Du Gouvernement des vivants: Cours au Collège de France (1979-1980), Seuil-Gallimard, 2012). Feltrinelli.
<https://www.feltrinellieditore.it/opera/del-governo-dei-viventi/>
- Franklin, D. L. (1986). Mary Richmond and Jane Addams: From Moral Certainty to Rational Inquiry in Social Work Practice. *Social Service Review*, 60(4), 504–525.

- Freidson, E. (2001). *Professionalism, the third logic: On the practice of knowledge*. University of Chicago press.
- Freire, P. (2002). *La pedagogia degli oppressi*. Ega Editore.
- Freund, A., Cohen, A., Blit-Cohen, E., & Dehan, N. (2017). Professional socialization and commitment to the profession in social work students: A longitudinal study exploring the effect of attitudes, perception of the profession, teaching, training, and supervision. *Journal of Social Work*, 17(6), 635–658. <https://doi.org/10.1177/1468017316651991>
- Fricker, M. (A c. Di). (2007). Copyright Page. In *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing* (p. 0). Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198237907.002.0003>
- Garrett, P. M. (2010a). Examining the ‘Conservative Revolution’: Neoliberalism and Social Work Education. *Social Work Education*, 29(4), 340–355.
<https://doi.org/10.1080/02615470903009015>
- Garrett, P. M. (2010b). Examining the ‘Conservative Revolution’: Neoliberalism and Social Work Education. *Social Work Education*, 29(4), 340–355.
<https://doi.org/10.1080/02615470903009015>
- Garrett, P. M. (2013). *Social work and social theory: Making connections* (1^a ed.). Bristol University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1t892p1>
- Garrett, P. M. (2014). Re-Enchanting Social Work? The Emerging ‘Spirit’ of Social Work in an Age of Economic Crisis. *The British Journal of Social Work*, 44(3), 503–521.
<https://doi.org/10.1093/bjsw/bcs146>
- Garrett, P. M. (2018). *Social Work and Social Theory* (2nd ed.). Policy Press.
<https://policy.bristoluniversitypress.co.uk/social-work-and-social-theory-1>
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures: Selected essays*. Basic Books Inc.
- Gelman, C. R., & González, M. J. (2016). Reconsidering Social Work 100 Years Post-Flexner: Where Are We Now, Where Are We Headed, What Has Been Gained, What Has Been Lost? *Journal of Social Work Education*, 52(sup1), S1–S5.
<https://doi.org/10.1080/10437797.2016.1192932>
- Gentle-Genitty, C., Chen, H., & Karikari, I. (2014). Social Work Theory and Application to Practice: The Students’ Perspectives. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 14(1), 36–47.
- Ghares, M., Gilson, A., & Ndiaye, A. (2021). Defensive reactions and strategies for managing paradoxes of identity: Three contrasting case studies. *Journal of Organizational Change Management*, 35(1), 59–77. <https://doi.org/10.1108/JOCM-12-2020-0390>
- Gherardi, S. (1990). *Le micro-decisioni nelle organizzazioni*. Il Mulino.

- Gherardi, S., & Murgia, A. (2012). *Narrazioni, lavoro e organizzazioni*. 10(1).
- Gherardi, S., & Nicolini, D. (2001). *Il pensiero pratico Etnografia dell'apprendimento*. 2, 237–249.
- Gibb, A., Angus, G., & Clancey, K. (2025). Enhancing Student Voice: Developing the Student Feedback Loop, a practice-based case study. *Student Engagement in Higher Education Journal*, 7(1), 79–87.
- Gibelman, M. (1999). The Search for Identity: Defining Social Work--Past, Present, Future. *Social Work*, 44(4), 298–310. <https://doi.org/10.1093/sw/44.4.298>
- Giroux, H. A. (1983). *Theory and Resistance in Education*. Bergin & Garvey.
- Gitterman, A. (2014). Social Work: A Profession in Search of Its Identity. *Journal of Social Work Education*, 50(4), 599–607. <https://doi.org/10.1080/10437797.2014.947898>
- Glaser, B. G. (1978). *Theoretical Sensitivity: Advances in the Methodology of Grounded Theory*. Sociology Press. <https://scispace.com/papers/theoretical-sensitivity-advances-in-the-methodology-of-3j48ijejo0>
- Glaser, B. G., & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Aldine.
- Gobbo, G. (1998). Il disegno della ricerca nelle indagini qualitative. In *A cura di L. Ricolfi, La ricerca qualitativa*. Carocci.
- Goffman, E. (1961). *Asylums: Essays on the social situations of mental patients and other inmates* ([trad. it. *Asylums Le istituzioni totali: i meccanismi dell'esclusione e della violenza*, Einaudi, Torino, 2010)). Doubleday.
- Goode, R. W., Cowell, M., McMillan, D., Van Deinse, T., & Cooper-Lewter, C. (2021). Preparing Social Workers to Confront Social Injustice and Oppression: Evaluating the Role of Social Work Education. *Social Work*, 66(1), 39–48. <https://doi.org/10.1093/sw/swaa018>
- Goodson, I. (1989). Curriculum Reform and Curriculum Theory: A case of historical amnesia. *Cambridge Journal of Education*, 19, 131–141. <https://doi.org/10.1080/0305764890190203>
- Gordon, J. (2018). The Voice of the Social Worker: A Narrative Literature Review. *British Journal of Social Work*, 48(5), 1333–1350. <https://doi.org/10.1093/BJSW/BCX108>
- Gough, D., Thomas, J., & Oliver, S. (2017). *An Introduction to Systematic Reviews*. 1–352.
- Grady, M. D., Powers, J., & M. D., & Naylor, S. (2011). MEASURING THE IMPLICIT CURRICULUM: INITIAL DEVELOPMENT AND RESULTS OF AN MSW SURVEY. *Journal of Social Work Education*, 47(3), 463–487. <https://doi.org/10.5175/JSWE.2011.200900119>

- Grady, M. D., Rich Glass, V., Lechner, E., & Naylor, S. M. (2020). What Do MSW Students Say Matters in MSW Programs? Results From a Qualitative Study of the Implicit Curriculum. *Journal of Social Work Education*, 56(3), 560–575.
<https://doi.org/10.1080/10437797.2019.1656585>
- Grady, M. D., Swick, D. C., & Powers, J. D. (2018). The Implicit Curriculum Survey: An Examination of the Psychometric Properties. *Journal of Social Work Education*, 54(2), 261–269. <https://doi.org/10.1080/10437797.2017.1404527>
- Gray, M. (2005). Dilemmas of international social work: Paradoxical processes in indigenisation, universalism and imperialism. *International Journal of Social Welfare*, 14(3), 231–238. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2397.2005.00363.x>
- Gray, M., & Fook, J. (2004). The quest for a universal social work: Some issues and implications. *Social Work Education*, 23(5), 625–644.
<https://doi.org/10.1080/0261547042000252334>
- Gray, M., & Schubert, L. (2013). Knowing what we know about knowledge in social work: The search for a comprehensive model of knowledge production. *International Journal of Social Welfare*, 22(4), 334–346. <https://doi.org/10.1111/ijsw.12013>
- Greenwood, E. (1957). Attributes of a Profession. *Social Work*, 2(3), 45–55.
<https://doi.org/10.1093/sw/2.3.45>
- Gringeri, C., Barusch, A., & Cambron, C. (2013). Epistemology in Qualitative Social Work Research: A Review of Published Articles, 2008–2010. *Social Work Research*, 37(1), 55–63. <https://doi.org/10.1093/swr/svs032>
- Grise-Owens, E., Miller, J. J., & Owens, L. W. (2014). Responding to Global Shifts: Meta-Practice as a Relevant Social Work Practice Paradigm. *Journal of Teaching in Social Work*, 34(1), 46–59. <https://doi.org/10.1080/08841233.2013.866614>
- Gross, S. J. (1978). The myth of professional licensing. *American Psychologist*, 33(11), 1009–1016. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.33.11.1009>
- Gruber, M., Crispeels, T., Grinevich, V., & D’Este, P. (2024). Professional imprinting mechanisms in the doctoral trajectory: Impact on researcher identity diversity. *European Management Journal*. <https://doi.org/10.1016/j.emj.2024.11.003>
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (2007). La valutazione di quarta generazione. In N. Stame (a cura di), *Classici della valutazione* (pp. 128–155). FrancoAngeli.
<https://sbnlo2.infoteca.it/consiglio-regione-lombardia/ricerca/dettaglio/classici-della-valutazione/8586>
- Guhin, J., Calarco, J. M., & Miller-Idriss, C. (2021). Whatever Happened to Socialization? *Annual Review of Sociology*, 47(Volume 47, 2021), 109–129.
<https://doi.org/10.1146/annurev-soc-090320-103012>

- Gutierrez, S., Jacob, B. A. P. U. A., & University, P. A. P. (2021). BSW Students in Field: Factors Contributing to the Internship Experience. *Applied Learning in Social Work Education Journal*, 11(1). <https://alswe.simmons.edu>
- Hafferty, F. W. (1998). Beyond curriculum reform: Confronting medicine's hidden curriculum. *Academic Medicine: Journal of the Association of American Medical Colleges*, 73(4), 403–407. <https://doi.org/10.1097/00001888-199804000-00013>
- Halblwachs, M. (1992). *On Collective Memory* (Part of: Heritage of Sociology Series). University of Chicago Press.
- Hall, C., Sarangi, S., & Slembrouck, S. (1997). Moral construction in social work discourse. In *The Construction of Professional Discourse*. Routledge.
- Hall, S. (A c. Di). (1997). *Representation: Cultural representations and signifying practices* (p. 400). Open University Press.
- Hankivsky, O. (2014). Rethinking Care Ethics: On the Promise and Potential of an Intersectional Analysis. *The American Political Science Review*, 108(2), 252–264.
- Hanmer, J., & Statham, D. (1999). Commonalities and Diversities Between Women Clients and Women Social Workers. In *Women and Social Work. Practical Social Work*. Palgrave. <http://www.bloomsburycollections.com/collections/monograph-detail>
- Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575–599. <https://doi.org/10.2307/3178066>
- Harris, J. (2014). (Against) Neoliberal social work. *Critical and Radical Social Work*, 2(1), 7–22. <https://doi.org/10.1332/204986014X13912564145528>
- Harvey, D. (A c. Di). (2005). *A Brief History of Neoliberalism*. Oxford University Press. <https://doi.org/0>
- Harvey, J.-F., Cohendet, P., Simon, L., & Dubois, L.-E. (2013). Another cog in the machine: Designing communities of practice in professional bureaucracies. *European Management Journal*, 31(1), 27–40. <https://doi.org/10.1016/j.emj.2012.07.008>
- Healy, K. (2009). A case of mistaken identity: The social welfare professions and New Public Management. *Journal of Sociology*, 45(4), 401–418. <https://doi.org/10.1177/1440783309346476>
- Healy, L. M., & Thomas, R. L. (2020). *International social work: Professional action in an interdependent world*. Oxford University Press.
- Hearn, J. (1982). Notes on Patriarchy, Professionalization and the Semi-Professions. *Sociology*, 16(2), 184–202. <https://doi.org/10.1177/0038038582016002002>

- Heinsch, M., Gray, M., & Sharland, E. (2016). Re-conceptualising the link between research and practice in social work: A literature review on knowledge utilisation. *International Journal of Social Welfare*, 25(1), 98–104. <https://doi.org/10.1111/ijsw.12164>
- Heite, C. (2012). Setting and crossing boundaries: Professionalization of social work and social work professionalism. *Social Work & Society*, 10(2), online. <https://doi.org/10.5167/UZH-85442>
- Hemy, M., Boddy ,Jennifer, Chee ,Phyllis, & and Sauvage, D. (2016). Social Work Students ‘Juggling’ Field Placement. *Social Work Education*, 35(2), 215–228. <https://doi.org/10.1080/02615479.2015.1125878>
- Henrickson, M. (2024). *The Origins of Social Care and Social Work*. Policy Press; Policy Press. <https://policy.bristoluniversitypress.co.uk/the-origins-of-social-care-and-social-work>
- Heraud, B. (1981). *Training for Uncertainty: A Sociological Approach to Social Work Education*. Routledge, Chapman & Hall, Incorporated. <https://www.routledge.com/Training-for-Uncertainty-A-Sociological-Approach-to-Social-Work-Education/Heraud/p/book/9781041164746>
- Herland, M. D. (2022). Emotional intelligence as a part of critical reflection in social work practice and research. *Qualitative Social Work*, 21(4), 662–678. <https://doi.org/10.1177/14733250211024734>
- Heron, B. (2005). Self-reflection in critical social work practice: Subjectivity and the possibilities of resistance. *Reflective Practice*, 6(3), 341–351. <https://doi.org/10.1080/14623940500220095>
- Hesse-Biber, S. N., & Crofts, C. (2008). User-centered perspectives on qualitative data analysis software: Emergent technologies and future trends. In *Handbook of emergent methods* (pp. 655–673). The Guilford Press.
- Hicks, S. (2015). Social work and gender: An argument for practical accounts. *Qualitative Social Work*, 14(4), 471–487. <https://doi.org/10.1177/1473325014558665>
- Hicks, S. (2016). Theory and social work: A conceptual review of the literature. *International Journal of Social Welfare*, 25(4), 399–414. <https://doi.org/10.1111/ijsw.12215>
- Hitchcock, C., Whitaker ,Louise, Hughes ,Mark, & and McPherson, L. (2024). Developing and integrating professional resilience: Influencing factors for social workers as students and new practitioners. *European Journal of Social Work*, 27(4), 799–811. <https://doi.org/10.1080/13691457.2023.2256486>

- Hoare, K. J., Mills, J., & Francis, K. (2012). Dancing with data: An example of acquiring theoretical sensitivity in a grounded theory study. *International Journal of Nursing Practice*, 18(3), 240–245. <https://doi.org/10.1111/j.1440-172X.2012.02038.x>
- Holden, G., Barker, K., Rosenberg, G., Kuppens, S., & Ferrell, L. W. (2011). The Signature Pedagogy of Social Work? An Investigation of the Evidence. *Research on Social Work Practice*, 21(3), 363–372. <https://doi.org/10.1177/1049731510392061>
- Honneth, A. (2002). *Lotta per il riconoscimento*. Il Saggiatore.
- Houston, S. (2001). Beyond social constructionism: Critical realism and social work. *British Journal of Social Work*, 31(6), 845–861. <https://doi.org/10.1093/bjsw/31.6.845>
- Hughes, E. C. (1984). *The Sociological Eye: Selected Papers* ([trad. it. Lo sguardo sociologico, Il Mulino, Bologna, 2010]). Transaction Publishers.
- Hughes, J. (A c. Di). (2007). *Lost in translation: Communities of practice The journey from academic model to practitioner tool*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/NOE0415364737>
- Hugman, R. (1991). *Power in Caring Professions*. Palgrave Macmillan.
- Hugman, R. (2009). But Is It Social Work? Some Reflections on Mistaken Identities. *The British Journal of Social Work*, 39(6), 1138–1153. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcm158>
- Hupe, P., & Keiser, L. R. (2019). Street-level bureaucracy research and first-line supervision. In *Research Handbook on Street-Level Bureaucracy* (pp. 172–192). Edward Elgar Publishing. <https://www.elgaronline.com/edcollchap/edcoll/9781786437624/9781786437624.00022.xml>
- Hurry, J. (1995). *Consuming Places*. Routledge. <https://www.routledge.com/Consuming-Places/Urry/p/book/9780415113113>
- Ibarra, H. (1999). Provisional Selves: Experimenting with Image and Identity in Professional Adaptation. *Administrative Science Quarterly*, 44(4), 764–791. <https://doi.org/10.2307/2667055>
- Ingram, R. (2013). Emotions, Social Work Practice and Supervision: An Uneasy Alliance? *Journal of Social Work Practice*, 27(1), 5–19. <https://doi.org/10.1080/02650533.2012.745842>
- Irvine, L., & Vermilya, J. R. (2019). *Gender and Professions*. L. Spillman New York: Oxford University Press. <https://www.oxfordbibliographies.com/display/document/obo-9780199756384/obo-9780199756384-0223.xml>
- Jackson, P. W. (1968). *Life in Classroom*. Holt Rinehart & Winston.
- Jackson, P. W., Boostrom, R. E., & Hansen, D. T. (1993). *The moral life of schools* (pp. xix, 323). Jossey-Bass.

- Jensen, K., & Aamodt, P. O. (2002). Moral motivation and the battle for students: The case of studies in nursing and social work in Norway. *Higher Education*, 44(3), 361–378. <https://doi.org/10.1023/A:1019817601131>
- Jessop, B. (1993). Towards a Schumpeterian Workfare State? Preliminary Remarks on Post-Fordist Political Economy. *Studies in Political Economy / Recherches en économie politique*, 40(1), 7–39. <https://doi.org/10.1080/19187033.1993.11675409>
- Jones, M., Mlcek, S. H. E., Healy, J. P., & Bridges, D. (2019). Gender Dynamics in Social Work Practice and Education: A Critical Literature Review. *Australian Social Work*, 72(1), 62–74. <https://doi.org/10.1080/0312407X.2018.1524919>
- Jones, R. (2014). The Best of Times, the Worst of Times: Social Work and Its Moment. *The British Journal of Social Work*, 44(3), 485–502. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcs157>
- Jordan, B. (2004). Emancipatory Social Work? Opportunity or Oxymoron. *British Journal of Social Work*, 34(1), 5–19. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bch002>
- Joubert, M. (2021). Social work students' perceptions of their readiness for practice and to practise. *Social Work Education*, 40(6), 695–718. <https://doi.org/10.1080/02615479.2020.1749587>
- Kam, P. K. (2020). 'Social work is not just a job': The qualities of social workers from the perspective of service users. *Journal of Social Work*, 20(6), 775–796. <https://doi.org/10.1177/1468017319848109>
- Kamali, A., Clary, P., & Frye, J. (2017). Preparing BSW Students for Practicum: Reducing Anxiety Through Bridge to Practicum Course. *Field Educator*, 7(1). <https://www.proquest.com/openview/d8f7515f5dc8318eaab28294407e3932/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2032287>
- Kazepov, I. A. K., & Barberis, E. (2013). *Il welfare frammentato. Le articolazioni regionali delle politiche sociali italiane*. Carocci. <https://ora.uniurb.it/handle/11576/2535229?mode=complete>
- Kelvin, P. (1971). Socialization and Conformity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 12(3), 211–222. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1971.tb01082.x>
- King, R., Downer, T., Lord, B., Flanagan, B., & Oprescu, F. (2025). A Practical Example of How to Apply Constructivist Grounded Theory Methodology: Exploring Patient Experiences During Paramedic Led Healthcare. *Research in Nursing & Health*, 48(4), 508–521. <https://doi.org/10.1002/nur.22468>
- Klein, W. C., & Bloom, M. (1995). Practice Wisdom. *Social Work*, 40(6), 799–807. <https://doi.org/10.1093/sw/40.6.799>

- Klenk, T., & Pavolini, E. (2015). *Restructuring welfare governance: Marketization, managerialism and welfare state professionalism*. Edward Elgar Publishing.
<https://air.unimi.it/handle/2434/1057037>
- Kuilema, J., Schwander, L., Alford, K., Venema, R., & Hoeksema, S. (2019). Teaching note—Time for a teach-in? Addressing racist incidents on college campuses. *Journal of Social Work Education*, 55(4), 818–824. <https://doi.org/10.1080/10437797.2019.1627258>
- Kwan, C. K., & Reupert, A. (2019). The Relevance of Social Workers' Personal Experiences to Their Practices. *The British Journal of Social Work*, 49(1), 256–271.
<https://doi.org/10.1093/bjsw/bcy017>
- Lam, C. M., To, S. M., & Chan, W. C. H. (2018a). Learning pattern of social work students: A longitudinal study. *Social Work Education*, 37(1), 49–65.
<https://doi.org/10.1080/02615479.2017.1365831>
- Lam, C. M., To, S. M., & Chan, W. C. H. (2018b). Learning pattern of social work students: A longitudinal study. *Social Work Education*, 37(1), 49–65.
<https://doi.org/10.1080/02615479.2017.1365831>
- Lam, C. M., Wong, H., & Leung, T. T. F. (2006). An Unfinished Reflexive Journey: Social Work Students' Reflection on their Placement Experiences. *The British Journal of Social Work*, 37(1), 91–105. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcl320>
- Lane, D. (2023). Social Work Education and Practice Learning at a Crossroads: Challenges. *Practice*, 35(1), 27–45. <https://doi.org/10.1080/09503153.2022.2094905>
- Larson, M. S. (2017). The Rise of Professionalism. In *Class: Vol. (eds S. Aronowitz and M.J. Roberts)*. (pp. 263–286). John Wiley & Sons, Ltd.
<https://doi.org/10.1002/9781119395485.ch20>
- Lavalette, M. (2011). *Radical Social Work today*. Policy Press.
<https://bristoluniversitypress.co.uk/results?SearchForm%5bkeywords%5d=9781847428172>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation (Learning in Doing: Social, Cognitive & Computational Perspectives)* ([trad. it. L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali, Edizioni Erikson, Trento, 2006]). Cambridge University Press.
- Layder, D. (2018). The Limitations of Grounded Theory. In *Investigative Research: Theory and Practice* (pp. 61–86). SAGE Publications Ltd.
<https://doi.org/10.4135/9781526422392>
- Ledger, S., Hillman, W., Harreveld, B., & n de Warren, D. (2017). Field Education as Signature Pedagogy – Insights for Australian social work. *Advances in Social Work & Welfare Education*, 19(1), 62–70.

- Lefebvre, H. (1991). *The Production of Space* ([trad. it. La produzione dello spazio, PGreco, Milano, 2018]). Blackwell, Hoboken.
<https://www.edizionipgreco.it/libro/9788868022235>
- Leiter, M. P., & Maslach, C. (2016). Latent burnout profiles: A new approach to understanding the burnout experience. *Burnout Research*, 3(4), 89–100.
<https://doi.org/10.1016/j.burn.2016.09.001>
- Lempp, H., & Seale, C. (2004). The hidden curriculum in undergraduate medical education: Qualitative study of medical students' perceptions of teaching. *BMJ*, 329(7469), 770–773.
<https://doi.org/10.1136/bmj.329.7469.770>
- Lewin, K. (1943). Forces behind food habits and methods of change. In *The Problem of Changing Food Habits: Report of the Committee on Food Habits 1941–1943*. National Academies Press (US). <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK224347/>
- Litvack, A., Mishna, F., & Bogo, M. (2010). Emotional Reactions of Students in Field Education: An Exploratory Study. *Journal of Social Work Education*, 46(2), 227–243.
<https://doi.org/10.5175/JSWE.2010.200900007>
- Loganathan, K. (2022). SOCIAL WORK PROFESSION, PROFESSIONAL HIERARCHIES, AND THE GHOST OF FLEXNER. *Research and Reflections on Education*, 20(1), 48–51.
- Lorenz, W. (2005). Social Work and a New Social Order—Challenging Neo-liberalism's Erosion of Solidarity. *Social Work & Society*, 3(1), 93–101.
- Lorenz, W. (2025). Re-positioning the social mandate of social work. *Nordic Social Work Research*, 0(0), 1–13. <https://doi.org/10.1080/2156857X.2025.2478838>
- Loumpa, V. (2012). Promoting Recovery Through Peer Support: Possibilities for Social Work Practice. *Social Work in Health Care*, 51(1), 53–65.
<https://doi.org/10.1080/00981389.2011.622667>
- Löw, M. (2016). *The Sociology of Space: Materiality, Social Structures, and Action*. Palgrave Macmillan US. <https://doi.org/10.1057/978-1-349-69568-3>
- Macias, T. (2015). Between a Rock and a Hard place": Negotiating the Neoliberal Regulation of Social Work Practice and Education. In *In C. Fanelli & B. Evans, Neoliberalism-and-the-Degradation-of-Education*. Alternate Routes.
- Mackay, R., Fairclough, M., & Coull, M. (2009). Service users and carers as co-educators of social work students. *The Journal of Practice Teaching and Learning*, 9(1), 95–112.
<https://doi.org/10.1921/jpts.v9i1.387>
- Mafie, T. (2006). Matakainga (behaving like family): The social worker-client relationship in Pasifika social work. *SOCIAL WORK REVIEW*, 18, 31.

- Mandich, G. (1996). Georg Simmel. Sociologia dello spazio. *Quaderni Del Dipartimento Di Ricerche Economiche e Sociali*.
https://www.researchgate.net/publication/39712787_Georg_Simmel_Sociologia_dello_spazio
- Manuti, A., Bruno, A., Ingusci, E., Lo Presti, A., & Vignoli, M. (2023). Gruppo Tematico MeMos Metodologie e modelli per un orientamento strategico e sostenibile – «oggi». *Counseling*, 4–19. <https://doi.org/10.14605/CS1632301>
- Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione Ricostruire la pedagogia* (Carocci Editore).
<https://demo.carocci.it/prodotto/teoria-della-formazione>
- Margolis, E. (2002). *The Hidden Curriculum in Higher Education*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203901854>
- Marquis, C., & Tilcsik, A. (2013). Imprinting: Toward a Multilevel Theory. *Academy of Management Annals*, 7(1), 195–245. <https://doi.org/10.5465/19416520.2013.766076>
- Martínez Herrero, M. I., & Charnley, H. (2019). Human rights and social justice in social work education: A critical realist comparative study of England and Spain. *European Journal of Social Work*, 22(2), 225–237. <https://doi.org/10.1080/13691457.2018.1540407>
- Maylea, C. (2021). The end of social work. *The British Journal of Social Work*, 51(2), 772–789. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcaa203>
- McClain, L., Gulbis, A., & Hays, D. (2018). Honesty on student evaluations of teaching: Effectiveness, purpose, and timing matter! *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(3), 369–385. <https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1350828>
- McClendon, J., Lane, S. R., & Flowers, T. D. (2021). Faculty-to-Faculty Incivility in Social Work Education. *Journal of Social Work Education*, 57(1), 100–112.
<https://doi.org/10.1080/10437797.2019.1671271>
- McGinn, T., Taylor, B., McColgan, M., & McQuilkan, J. (2016). Social Work Literature Searching: Current Issues With Databases and Online Search Engines. *Research on Social Work Practice*, 26(3), 266–277. <https://doi.org/10.1177/1049731514549423>
- McKendrick, D., & Webb, S. A. (2014). Taking a political stance in social work. *Critical and Radical Social Work*, 2(3), 357–369.
<https://doi.org/10.1332/204986014X14096553584619>
- McLaren, P. (1989). *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*. Routledge.
- McLaughlin, H. (2009). What's in a Name: 'Client', 'Patient', 'Customer', 'Consumer', 'Expert by Experience', 'Service User'—What's Next? *The British Journal of Social Work*, 39(6), 1101–1117. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcm155>

- McNay, M., Clarke, J., & Lovelock, R. (2009). The journey towards professionalism in social work. *The Journal of Practice Teaching and Learning*, 9(3), 72–91.
<https://doi.org/10.1921/jpts.v9i3.403>
- McPhail, B. A. (2004). Setting the Record Straight: Social Work Is Not a Female-Dominated Profession. *Social Work*, 49(2), 323–326. <https://doi.org/10.1093/sw/49.2.323>
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self, and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist*. Chicago.
- Mela, A. (2006). *Sociologia delle città*. Carocci Editore.
<https://www.carocci.it/prodotto/sociologia-delle-citta>
- Menard, S. (2002). *Applied Logistic Regression Analysis*. Sage Publications, Thousand Oaks.
- Merton, R. K. (1940). Bureaucratic Structure and Personality. *Social Forces*, 18(4), 560–568.
<https://doi.org/10.2307/2570634>
- Merton, R. K. (1968). *Social Theory and Social Structure* ([trad. it. ed. orig. Teoria e struttura sociale. Il Mulino, Bologna, 2000]). IFree Press of Glencoe.
- Merton, R. K. (2016). *La pratica della ricerca. Frammenti dal taccuino di un sociologo*. Lit Edizioni.
https://www.researchgate.net/publication/320892023_La_pratica_della_ricerca_Frammenti_dal_taccuino_di_un_sociologo
- Merton, R. K., Barber, E., & Shulman, J. L. (2004). *The Travels and Adventures of Serendipity: A Study in Sociological Semantics and the Sociology of Science*. Princeton University Press.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning* ([trad. it La teoria dell'apprendimento trasformativo, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2016]). Jossey-Bass.
- Miller, G. A., Galanter, E., & Pribram, K. H. (1960). *Plans and the structure of behavior* (pp. x, 222). Henry Holt and Co. <https://doi.org/10.1037/10039-000>
- Miller, J., Kovacs, P. J., Wright, L., Corcoran, J., & Rosenblum, A. (2005). Field Education: Student and Field Instructor Perceptions of the Learning Process. *Journal of Social Work Education*, 41(1), 131–145. <https://doi.org/10.5175/JSWE.2005.200300330>
- Miller, S. E. (2010). A Conceptual Framework for the Professional Socialization of Social Workers. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 20(7), 924–938.
<https://doi.org/10.1080/10911351003751934>
- Miller, S. E. (2013). Professional Socialization: A Bridge Between the Explicit and Implicit Curricula. *Journal of Social Work Education*, 49(3), 368–386.
<https://doi.org/10.1080/10437797.2013.796773>

- Miller, S., Tice, C., & Harnek Hall, D. (2011). Bridging the Explicit and Implicit Curricula: Critically Thoughtful Critical Thinking. *Journal of Baccalaureate Social Work*, 16(1), 33–45. <https://doi.org/10.18084/basw.16.1.h535520178j2k033>
- Minnick, D. J., Galarza, J., & Benbow, S. R. (2022). #Resist: Utilizing Racial Justice Teachers to Challenge Anti-Black Racism: *Journal of Teaching in Social Work*, 42(2–3), 265–279.
- Mintzberg, H. (1980). Structure in 5's: A Synthesis of Research on Organization Design. *Management Science*, 26(3), 322–341.
- Moffatt, K., Oxhandler, H. K., Polson, E. C., Currier, J. M., Perry, S., & Singletary, J. (2025). Religion and spirituality in personal and professional development opportunities for faculty across the mental health professions: A conceptual review. *Journal of Spirituality in Mental Health*, 0(0), 1–22. <https://doi.org/10.1080/19349637.2025.2541364>
- Moore, M. J. (1977). Social Work and Social Welfare: The Organization of Philanthropic Resources in Britain, 1900–1914. *Journal of British Studies*, 16(2), 85–104. <https://doi.org/10.1086/385705>
- Moore, S. E., Sterrett-Hong, E. M., Miller, S. M., Foreman, J., Boamah, D. A., Storer, H., Nwachuku, B., Adams, M. M., Moon, H., Jackson-Hurley, C., Frierson, K., & Doub, D. C. (2022). Addressing Anti-Black Racism through the Social Work Curriculum: Informed, Prepared and Competent? *Journal of Teaching in Social Work*, 42(2–3), 142–156. <https://doi.org/10.1080/08841233.2022.2049956>
- Moorhead, B. (2019). Transition and Adjustment to Professional Identity as a Newly Qualified Social Worker. *Australian Social Work*, 72(2), 206–218. <https://doi.org/10.1080/0312407X.2018.1558271>
- Moorhead, B., Otani, K., Bowles, W., Baginsky, M., Bell, K., Ivory, N., Mackenzie, H., & Savaya, R. (2025). Toward a definition of professional identity for social work: Findings from a scoping review. *The British Journal of Social Work*, bcae197. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcae197>
- Morley, C., Macfarlane, S., & Ablett, P. (2017a). The Neoliberal Colonisation of Social Work Education: A Critical Analysis and Practices for Resistance. *Advances in Social Work and Welfare Education*, 19(2), Articolo 2.
- Morley, C., Macfarlane, S., & Ablett, P. (2017b). The Neoliberal Colonisation of Social Work Education: A Critical Analysis and Practices for Resistance. *Advances in Social Work and Welfare Education*, 19(2), Articolo 2.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia: Prospettive epistemologiche* (Carocci).

- Moscato, R., Regini, M., & Rostan, M. (2010). *Torri d'avorio in frantumi? Dove vanno le università europee*. Il Mulino. <https://www.mulino.it/isbn/9788815134608>
- Natalini, A. (2023). *Grounded Theory as an iterative and comparative process between principles and characteristics: An interpretive perspective*. 21(2), 12–21.
- Negrelli, S. (2006). *Il lavoro che cambia: Dal saper fare al saper essere*. FrancoAngeli Editore. <https://www.francoangeli.it/riviste/articolo@Model.IDArticolo>
- Neill, U. S. (2008). Publish or perish, but at what cost? *The Journal of Clinical Investigation*, 118(7), 2368. <https://doi.org/10.1172/JCI36371>
- Nicolini, D. (2009a). *Articulating Practice through the Interview to the Double*. 40(2), 195–212.
- Nicolini, D. (2009b). *Articulating Practice through the Interview to the Double*. *Management Learning*, 40(2), 195–212. <https://doi.org/10.1177/1350507608101230>
- Nothdurfter, U. (2012). Mutamenti del welfare e servizio sociale professionale: Quali sfide per l'assistente sociale e la sua formazione? *Rivista trimestrale di scienza dell'amministrazione*, 4, 31–47. <https://doi.org/10.3280/SA2012-004002>
- Nothdurfter, U., & Hermans, K. (2018). Meeting (or not) at the street level? A literature review on street-level research in public management, social policy and social work. *International Journal of Social Welfare*, 27(3), 294–304.
- O'Connor, L. (2020). How social workers understand and use their emotions in practice: A thematic synthesis literature review. *Qualitative Social Work: Research and Practice*, 19(4), 645–662. <https://doi.org/10.1177/1473325019843991>
- Oddone, I., Re, A., & Briante, G. (1977). *Esperienza operaia, coscienza di classe e psicologia del lavoro* (1^a ed.). Einaudi.
- O'Leary, P., Tsui, M.-S., & Ruch, G. (2013). The Boundaries of the Social Work Relationship Revisited: Towards a Connected, Inclusive and Dynamic Conceptualisation. *The British Journal of Social Work*, 43(1), 135–153.
- Olsen, W. (2007). Critical Realist Explorations in Methodology. *Methodological Innovations Online*, 2(2), 1–5. <https://doi.org/10.4256/mio.2007.0007>
- Olson, J. J. (2007). Social Work's Professional and Social Justice Projects: Discourses in Conflict. *Journal of Progressive Human Services*, 18(1), 45–69. https://doi.org/10.1300/J059v18n01_04
- Olssen, M., & Peters, M. A. (2005). Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: From the free market to knowledge capitalism. *Journal of Education Policy*, 20(3), 313–345. <https://doi.org/10.1080/02680930500108718>
- O'Neill, S. (1999). Social work—A profession? *Journal of Social Work Practice*, 13(1), 9–18. <https://doi.org/10.1080/026505399103467>

- Osei-Hwedie, K., Ntseane, Dolly, & Jacques, G. (2006). Searching for Appropriateness in Social Work Education in Botswana: The Process of Developing a Master in Social Work (MSW) Programme in a 'Developing' Country. *Social Work Education*, 25(6), 569–590. <https://doi.org/10.1080/02615470600833469>
- Osteen, P. J. (2011). Motivations, Values, and Conflict Resolution: Students' Integration of Personal and Professional Identities. *Journal of Social Work Education*, 47(3), 423–444.
- Parker, J., & Merrylees, S. (2002). Why become a professional? Experiences of care-giving and the decision to enter social work or nursing education. *Learning in Health and Social Care*, 1(2), 105–114. <https://doi.org/10.1046/j.1473-6861.2002.00012.x>
- Parricchi, M. (2019). Approccio pedagogico alla progettazione di ambienti educativi. *Pedagogia oggi*, 17(1), 383–398.
- Parsons, T. (1939). *The Professions and Social Structure*. 17(4), 457–467. <https://doi.org/10.2307/2570695>
- Parton, N. (1996). *Social Theory, Social Change and Social Work* (2002^a ed.). Routledge. https://www.academia.edu/1940029/Social_Theory_Social_Change_and_Social_Work
- Parton, N. (2000). Some thoughts on the relationship between theory and practice in and for social work. *British Journal of Social Work - BRIT J SOC WORK*, 30, 449–463. <https://doi.org/10.1093/bjsw/30.4.449>
- Parton, N. (2003). Rethinking Professional Practice: The contributions of Social Constructionism and the Feminist 'Ethics of Care'. *The British Journal of Social Work*, 33(1), 1–16. <https://doi.org/10.1093/bjsw/33.1.1>
- Parton, N., & O'Byrne, P. (2005). *Constructive Social Work: Towards a New Practice*. Palgrave-Macmillan. <https://philpapers.org/rec/PARCSW>
- Pascoe, K. M., Waterhouse-Bradley, B., & McGinn, T. (2023). Social Workers' Experiences of Bureaucracy: A Systematic Synthesis of Qualitative Studies. *The British Journal of Social Work*, 53(1), 513–533. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcac106>
- Pavani, L., Allegri, E., & Sanfelici, M. (2025). Coping strategies against oppression in social workers' everyday practice: Findings from a national study. *European Journal of Social Work*, 0(0), 1–13. <https://doi.org/10.1080/13691457.2025.2579966>
- Payne, M. (2005). *The Origins of Social Work: Continuity and Change*. Bloomsbury Publishing.
- Peters, S. C. (2018). Defining social work leadership: A theoretical and conceptual review and analysis. *Journal of Social Work Practice*, 32(1), 31–44. <https://doi.org/10.1080/02650533.2017.1300877>

- Petersén, A. C. (2022). New insights on motives for choosing social work as a career: Answers from students and newly qualified social workers. *Social Work Education*, 43(3), 702–716. <https://doi.org/10.1080/02615479.2022.2139823>
- Peterson, N. A., Farmer, A. Y., Donnelly, L., & Forenza, B. (2014). Assessing the Implicit Curriculum in Social Work Education: Heterogeneity of Students' Experiences and Impact on Professional Empowerment. *Journal of Teaching in Social Work*, 34(5), 460–479. <https://doi.org/10.1080/08841233.2014.955943>
- Petracchi, H. E., & Zastrow, C. (2010). Suggestions for Utilizing the 2008 EPAS in CSWE-Accredited Baccalaureate and Masters Curriculums—Reflections from the Field, Part 2: The Implicit Curriculum. *Journal of Teaching in Social Work*, 30(4), 357–366. <https://doi.org/10.1080/08841233.2010.515928>
- Petticrew, M., & Roberts, H. (2006). *Systematic reviews in the social sciences: A practical guide* (pp. xv, 336). Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9780470754887>
- Polany, M. (1966). *The Tacit Dimension* ([trad. it, La Conoscenza inespresa, Armando Editore, Roma, 1979]). Doubleday & Company, Inc.
- Poletti, A., & Anka, A. (2013). 'They thought I wasn't good enough for social work practice': The views of students who failed their practice learning opportunities. *The Journal of Practice Teaching and Learning*, 11(3), 17–35. <https://doi.org/10.1921/2002110303>
- Pontual Falcão, T., Mendes de Andrade e Peres, F., Sales de Moraes, D. C., & da Silva Oliveira, G. (2018). Participatory methodologies to promote student engagement in the development of educational digital games. *Computers & Education*, 116, 161–175. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.09.006>
- Pope, N. D., & Ruppel, M. (2024). Use of Oral History Methods in Social Work: A Scoping Review. *Journal of Evidence-Based Social Work*, 21(3), 300–317. <https://doi.org/10.1080/26408066.2023.2277809>
- Pospíšil, J., Šámalová, K., Štěpánek, D., & Jurníčková, P. (2024). The prestige of social work from the perspective of students of social work and other helping professions. *Social Work Education*, 43(9), 2453–2472. <https://doi.org/10.1080/02615479.2023.2263028>
- Pozzuto, R., Arnd-Caddigan, M., & Averett, P. (2009). Notes in Support of a Relational Social Work Perspective: A Critical Review of the Relational Literature with Implications for Macro Practice. *Smith College Studies in Social Work*, 79(1), 5–16. <https://doi.org/10.1080/00377310802634491>
- Preston, S., George, P., & Silver, S. (2014). Field Education in Social Work: The Need for Reimagining. *Critical Social Work*, 15(1). <https://doi.org/10.22329/csw.v15i1.5908>

- Probst, B. (2010). Implicit and Explicit Use of the Strengths Perspective in Social Work Education. *Journal of Teaching in Social Work, 30*(4), 468–484.
<https://doi.org/10.1080/08841233.2010.515921>
- Proctor, E. (2017). The Pursuit of Quality for Social Work Practice: Three Generations and Counting. *Journal of the Society for Social Work and Research, 8*(3), 335–353.
<https://doi.org/10.1086/693431>
- Pyрко, I., Dörfler, V., & Eden, C. (2017). Thinking together: What makes Communities of Practice work? *Human Relations, 70*(4), 389–409.
<https://doi.org/10.1177/0018726716661040>
- Quinn, A., & Barth, A. M. (2014). Operationalizing the Implicit Curriculum in MSW Distance Education Programs. *Journal of Social Work Education, 50*(1), 34–47.
https://doi.org/10.1080/10437797.2014.856229%2523.U6HNc_ldVPo
- Raineri, M. L. (2019). Unconventional Practice Placements. An Italian Experience in Social Work Field Education. *Relational Social Work, 3*(2), 4–24.
<https://doi.org/10.14605/RSW321901>
- Raineri, M. L., & Folgheraiter, F. (2023). L'ETICA DELLA RICERCA NEL LAVORO SOCIALE. IL VALORE DEL DISCERNIMENTO. *STUDI DI SOCIOLOGIA, LXI*, 141–159.
- Randall, G. E., & Kindiak, D. H. (2008). Deprofessionalization or Postprofessionalization? Reflections on the State of Social Work as a Profession. *Social Work in Health Care, 47*(4), 341–354. <https://doi.org/10.1080/00981380802173855>
- Ravalier, J. M., Wegrzynek, P., Mitchell, A., McGowan, J., Mcfadden, P., & Bald, C. (2023). A Rapid Review of Reflective Supervision in Social Work. *The British Journal of Social Work, 53*(4), 1945–1962. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcac223>
- Reckwitz, A. (2002). Toward a Theory of Social Practices: A Development in Culturalist Theorizing. *European Journal of Social Theory, 5*(2), 243–263.
<https://doi.org/10.1177/13684310222225432>
- Richardson, H. (2023). Professional identity as a barrier to inter-agency working? A meta-ethnography of research conducted with professionals working in UK children's services. *Journal of Children's Services, 18*(2), 104–120. <https://doi.org/10.1108/JCS-01-2022-0001>
- Richmond, M. E. (1903). *Friendly Visiting among the Poor: A Handbook for Charity Workers*. Macmillan. <https://www.gutenberg.org/ebooks/24841>
- Robbins, S. P. (2014). From the Editor—Accreditation, Competency-Based Education, and EPAS Revisions. *Journal of Social Work Education, 50*(4), 581–586.
<https://doi.org/10.1080/10437797.2014.947893>

- Roberts, J. (2006). Limits to Communities of Practice. *Journal of Management Studies*, *Wiley Online Library*. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-6486.2006.00618.x>
- Rogowski, S. (2011). Managers, Managerialism and Social Work with Children and Families: The Deformation of a Profession? *Practice*, *23*(3), 157–167. <https://doi.org/10.1080/09503153.2011.569970>
- Rosa, R. T. D., & Gui, L. (2021). Cura, relazione, professione: Questioni di genere nel servizio sociale. Il contributo italiano al dibattito internazionale. In *FrancoAngeli Series – Open Access*. FrancoAngeli Series – Open Access. <https://series.francoangeli.it/index.php/oa/catalog/book/691>
- Rosignoli, A. (2024). Exploring the implicit curriculum in social work education: A narrative literature review. *Social Work Education*. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02615479.2024.2358856>
- Royse, D. D., Dhooper, S. S., & Rompf, E. L. (2007). *Field Instruction: A Guide for Social Work Students*. Pearson/Allyn and Bacon.
- Rubin, A., & Mytelka, C. (2022). Social justice emphases on MSW program websites and in their curricula: A mixed-methods study. *Journal of Social Work Education*, *58*(3), 509–520. <https://doi.org/10.1080/10437797.2021.1943584>
- Rutledge, P. B., & Hogg, J. L. C. (2020). In-Depth Interviews. In *The International Encyclopedia of Media Psychology* (pp. 1–7). John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781119011071.iemp0019>
- Ryan, M., Fook, J., & Hawkins, L. (1995). From Beginner to Graduate Social Worker: Preliminary Findings of an Australian Longitudinal Study. *The British Journal of Social Work*, *25*(1), 17–35.
- Salling Olesen, H. (2001). Professional identity as learning processes in life histories. *Journal of Workplace Learning*, *13*(7/8), 290–298. <https://doi.org/10.1108/13665620110411076>
- Salvini, A. (2015). *Percorsi di analisi dei dati qualitativi*. De Agostini Scuola SpA.
- Sarchielli, G. (2009). *Psicologia del lavoro*. Il Mulino.
- Schacter, D. L. (2019). Implicit Memory, Constructive Memory, and Imagining the Future: A Career Perspective. *Perspectives on Psychological Science: A Journal of the Association for Psychological Science*, *14*(2), 256–272. <https://doi.org/10.1177/1745691618803640>
- Schatzki, T. R. (A c. Di). (2005). *The practice turn in contemporary theory* (Online-Ausg). Taylor and Francis.

- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25(3), 293–315. <https://doi.org/10.1002/job.248>
- Schmitt, N., Oswald, F. L., Friede, A., Imus, A., & Merritt, S. (2008). Perceived fit with an academic environment: Attitudinal and behavioral outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 72(3), 317–335. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2007.10.007>
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner How Professionals Think in Action* ([trad. it. Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale, Edizione Dedalo, Bari, 1993]). Basic Books Inc.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative Content Analysis in Practice*. SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781529682571>
- Scourfield, P. (2018). Bring shadowing out of the shadows: An examination of shadowing as a learning activity in social work practice placements. *The Journal of Practice Teaching and Learning*, 16(3), Articolo 3. <https://doi.org/10.1921/jpts.v16i3.1242>
- Scourfield, P. (2019). Bring shadowing out of the shadows: An examination of shadowing as a learning activity in social work practice placements. *The Journal of Practice Teaching and Learning*, 16(3), 59–77. <https://doi.org/10.1921/jpts.v16i3.1242>
- Seale, J. (2010). Doing student voice work in higher education: An exploration of the value of participatory methods. *British Educational Research Journal*, 36(6), 995–1015. <https://doi.org/10.1080/01411920903342038>
- Serino, M. (2017). Spazio e spazialità nell'opera di Simmel e Durkheim. *Quaderni di Sociologia*, 75, 37–54. <https://doi.org/10.4000/qds.1754>
- Sewell, K. M. (2020). Examining the Place of Emotions, Affect, and Regulation in Social Work Education. *Journal of Social Work Education*, 56(1), 5–16. <https://doi.org/10.1080/10437797.2019.1627262>
- Sfard, A., & Prusak, A. (2005). Telling Identities: In Search of an Analytic Tool for Investigating Learning as a Culturally Shaped Activity. *Educational Researcher*, 34(4), 14–22. <https://doi.org/10.3102/0013189X034004014>
- Sheldon, B. (1978). Theory and Practice in Social Work: A Re-examination of a Tenuous Relationship. *The British Journal of Social Work*, 8(1), 1–22. <https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.bjsw.a056903>
- Sheldon, B. (2001). The Validity of Evidence-Based Practice in Social Work: A Reply to Stephen Webb. *The British Journal of Social Work*, 31(5), 801–809. <https://doi.org/10.1093/bjsw/31.5.801>
- Shulman L. (2005). Signature pedagogies in the professions. *Daedalus*, 134(3), 52–59. <https://doi.org/10.1162/>

- Shuval, J. T., & Adler, I. (1980). The role of models in professional socialization. *Social Science & Medicine. Part A: Medical Psychology & Medical Sociology*, 14(1), 5–14. [https://doi.org/10.1016/S0271-7123\(80\)90642-2](https://doi.org/10.1016/S0271-7123(80)90642-2)
- Sicora, A. (2010). *L'errore nel lavoro di aiuto. Fare più errori per fare meno danni?* (Maggioli Editore).
- Sicora, A., & Lawrence, S. (2017). Current challenges and emerging signposts: The future of social work education in Europe. *European Journal of Social Work*, 20(3), 307–310. <https://doi.org/10.1080/13691457.2017.1320053>
- Siddall, A. (2000). From Beveridge to Best Value: Transitions in Welfare Provision. In *Management, Social Work and Change*. Routledge.
- Sim, T., He, M., & Dominelli, L. (2022). Social Work Core Competencies in Disaster Management Practice: An Integrative Review. *Research on Social Work Practice*, 32(3), 310–321. <https://doi.org/10.1177/10497315211055427>
- Slack, K., Mangan, J., Hughes, A., & Davies, P. (2014). ‘Hot’, ‘cold’ and ‘warm’ information and higher education decision-making. *British Journal of Sociology of Education*, 35(2), 204–223. <https://doi.org/10.1080/01425692.2012.741803>
- Smith, D. S., Goins, A. M., & Savani, S. (2021). A Look in the Mirror: Unveiling Human Rights Issues Within Social Work Education. *Journal of Human Rights and Social Work*, 6(1), 21–31. <https://doi.org/10.1007/s41134-020-00157-7>
- Soja, E. (1989). *Postmodern Geographies: The Reassertion of Space in Critical Social Theory*. Verso.
- Sorrentino, V. (2013). Michel Foucault: Il soggetto e il potere. *Filosofia politica nell'età globale (1970-2010)*. - (*Filosofie* ; N. 273), 79–94.
- Spencer, H. (1881). *Progress: Its law and cause: With other disquisitions*. J. Fitzgerald & co.
- Spencer, K. J., & Schmelkin, L. P. (2002). Student Perspectives on Teaching and its Evaluation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(5), 397–409. <https://doi.org/10.1080/0260293022000009285>
- Spolander, G., Engelbrecht, L., Martin, L., Strydom, M., Pervova, I., Marjanen, P., Tani, P., Sicora, A., & Adaikalam, F. (2014). The implications of neoliberalism for social work: Reflections from a six-country international research collaboration. *International Social Work*, 57(4), 301–312. <https://doi.org/10.1177/0020872814524964>
- Spolander, G., Engelbrecht, L., & Pullen Sansfaçon, A. (2016). Social work and macro-economic neoliberalism: Beyond the social justice rhetoric. *European Journal of Social Work*, 19(5), 634–649. <https://doi.org/10.1080/13691457.2015.1066761>
- Steiner, J. F. (1921). Education for Social Work. *American Journal of Sociology*, 26(5), 601–617. <https://doi.org/10.1086/213210>

- Stoesz, D., & Karger, H. J. (2009). Reinventing Social Work Accreditation. *Research on Social Work Practice*, 19(1), 104–111. <https://doi.org/10.1177/1049731507313976>
- Strati, A. (2009). *La scoperta della Grounded Theory. Strategie per la ricerca qualitativa*, . Armando Editore. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.1234.8883>
- Strauss, A., & Corbin, J. M. (1990). *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory*. SAGE Publications Inc. https://www.lafeltrinelli.it/grounded-theory-in-practice-libro-inglese-anselm-strauss-juliet-corbin/e/9780761907480?srsId=AfmBOopBUuBSOt52JnDh4kA6RaCTqXFgk_Ecx7oyF-zW0eblygxdPaln
- Strier, R., & Bershtling, O. (2016). Professional Resistance in Social Work: Counterpractice Assemblages. *Social Work*, 61(2), 111–118. <https://doi.org/10.1093/sw/sww010>
- Stryker, S. (2001). Traditional Symbolic Interactionism, Role Theory, and Structural Symbolic Interactionism: The Road to Identity Theory. In J. H. Turner (A c. Di), *Handbook of Sociological Theory* (pp. 211–231). Springer US. https://doi.org/10.1007/0-387-36274-6_11
- Sullivan, D., Lakeman, R., Massey, D., Nasrawi, D., Tower, M., & Lee, M. (2024). Student motivations, perceptions and opinions of participating in student evaluation of teaching surveys: A scoping review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 49(2), 178–189. <https://doi.org/10.1080/02602938.2023.2199486>
- Sveningsson, S., & Alvesson, M. (2003). Managing Managerial Identities: Organizational Fragmentation, Discourse and Identity Struggle. *Human Relations*, 56(10), 1163–1193. <https://doi.org/10.1177/00187267035610001>
- Sweeney, L.-A., & Flynn, S. (2023). *A critical review of intersectionality, social work education and sex work: An Irish perspective*. <https://doi.org/10.1332/204986022X16629690613710>
- Tarozzi, M. (2008). *Che cos'è la Grounded Theory*. Carocci Editore.
- Temple, P. (2009). From Space to Place: University Performance and its Built Environment. *Higher Education Policy*, 22(2), 209–223. <https://doi.org/10.1057/hep.2008.30>
- Temple, P. (2023). The University Couloir: Exploring Physical and Intellectual Connectivity. *Higher Education Policy*, 36(1), 213–229. <https://doi.org/10.1057/s41307-021-00253-x>
- Tham, P., & Lynch, D. (2014). Prepared for Practice? Graduating Social Work Students' Reflections on Their Education, Competence and Skills. *Social Work Education*, 33(6), 704–717. <https://doi.org/10.1080/02615479.2014.881468>
- Tham, P., McFadden, P., Russ, E., Baldschun, A., Blakeman, P., & Griffiths, A. (2023). How do we prepare students for the challenges of social work? Examples from six countries

- around the world. *Social Work Education*, 42(4), 494–510.
<https://doi.org/10.1080/02615479.2021.1976135>
- Thoits, P. A. (2012). Role-identity salience, purpose and meaning in life, and well-being among volunteers. *Social Psychology Quarterly*, 75(4), 360–384.
<https://doi.org/10.1177/0190272512459662>
- Thomas, J., & Harden, A. (2008). Methods for the thematic synthesis of qualitative research in systematic reviews. *BMC Medical Research Methodology*, 8(1), 45.
<https://doi.org/10.1186/1471-2288-8-45>
- Thompson, J. B., Spano, R., & Koenig, T. L. (2019). Back to Addams and Richmond: Was Social Work Really a Divided House in the Beginning? *The Journal of Sociology & Social Welfare*, 46(2). <https://doi.org/10.15453/0191-5096.4074>
- Tillotson, E., Smith, S., & Current, C. B. (2021). We Are What We Read: Assessing Bias in the Implicit Curriculum of a Social Work Program. *Advances in Social Work*, 21(2/3), 841–856. <https://doi.org/10.18060/24064>
- Timor-Shlevin, S., & Benjamin, O. (2021). The tension between managerial and critical professional discourses in social work. *Journal of Social Work*, 21(4), 951–969.
<https://doi.org/10.1177/1468017320949359>
- Toft, J., Lightfoot, E. B., Calhoun, M., Choy-Brown, M., Merighi, J. R., Renner, L. M., Soffer-Elnekave, R., Mendel, J., & Marsalis, S. (2023). Effects of Neoliberalism on Social Work Practice in the United States: A Scoping Review. *Social Work Research*, 47(2), 99–110. <https://doi.org/10.1093/swr/svad003>
- Tognetti Bordogna, M. (2015). *Il tirocinio come pratica situata Le esperienze dei Corsi di Laurea in Servizio Sociale*. FrancoAngeli.
- Topping, K. J., McCowan, P., & McCrae, J. (1998). Peer mentoring of students in social work education. *Social Work Education*, 17(1), 45–56.
<https://doi.org/10.1080/02615479811220051>
- Tousijn, W., & Dellavalle, M. (2017). *(A cura di) Logica professionale e logica manageriale*. Il Mulino. <https://www.mulino.it/isbn/9788815270351>
- Trappenburg, M., & van Beek, G. (2019). ‘My profession is gone’: How social workers experience de-professionalization in the Netherlands. *European Journal of Social Work*, 22(4), 676–689. <https://doi.org/10.1080/13691457.2017.1399255>
- Trevithick, P. (2014). Humanising Managerialism: Reclaiming Emotional Reasoning, Intuition, the Relationship, and Knowledge and Skills in Social Work. *Journal of Social Work Practice*, 28(3), 287–311. <https://doi.org/10.1080/02650533.2014.926868>
- Tronto, J. (2020). *Moral Boundaries: A Political Argument for an Ethic of Care*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781003070672>

- Tronto, J. C. (1987). Beyond Gender Difference to a Theory of Care. *Signs*, 12(4), 644–663.
- Tsatsanis, E. (2009). The Social Determinants of Ideology: The Case of Neoliberalism in Southern Europe. *Critical Sociology*, 35(2), 199–223.
<https://doi.org/10.1177/0896920508099192>
- Turner, E. (1967). «Betwix and Between: The Liminal Period in Rites de passage» *The Forest of Symbols: Aspects of Ndembu Rituals*. Itacha, Cronel Up.
- Turner, E. (2012). *Communitas: The Anthropology of Collective Joy*. Palgrave Macmillan.
- van Bommel, M., Kwakman, K., & Boshuizen, H. P. A. (2015). Employers' Views on Desirable Theoretical Knowledge Qualities of Newly Qualified Social Workers: A Qualitative Exploration. *The British Journal of Social Work*, 45(4), 1330–1348.
<https://doi.org/10.1093/bjsw/bcu006>
- Van Gennep, A. (1909). *The rites of passage* ([trad. it. I riti di passaggio, Bollati Boringhieri, Torino, 2012]). University of Chicago Press.
<https://www.bollatiboringhieri.it/libri/arnold-van-gennep-i-riti-di-passaggio-9788833923284/https://libri/arnold-van-gennep-i-riti-di-passaggio-9788833923284/>
- van Heugten, K. (2011). Registration and social work education: A golden opportunity or a Trojan horse? *Journal of Social Work*, 11(2), 174–190.
<https://doi.org/10.1177/1468017310386695>
- Van Maanen, J. E., & Schein, E. H. (1978). Toward a theory of organizational socialization. *Research in Organizational Behavior*, 1, 209–264.
- Vembye, M. H., Weiss, F., & Hamilton Bhat, B. (2024). The Effects of Co-Teaching and Related Collaborative Models of Instruction on Student Achievement: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 94(3), 376–422.
<https://doi.org/10.3102/00346543231186588>
- Vuorela, M., & Nummenmaa, L. (2004). How undergraduate students meet a new learning environment? *Computers in Human Behavior*, 20(6), 763–777.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2003.11.006>
- Vygotskij, L. (1934). *Myshlenie i rech'* ([trad. it Pensiero e linguaggio, Editori Riuniti, Roma, 1966).
- Wallace, J., & Pease, B. (2011). Neoliberalism and Australian social work: Accommodation or resistance? *Journal of Social Work*, 11(2), 132–142.
<https://doi.org/10.1177/1468017310387318>
- Wallace, J., & Pease, B. (2019). Responding to neoliberalism in social work education: A neo-Gramscian approach. In *The Routledge Handbook of Critical Social Work*. Routledge.

- Wayne, J., Bogo, M., & Raskin, M. (2010). Field education as the signature pedagogy of social work education. *Journal of Social Work Education*, 46(3), 327–339.
<https://doi.org/10.5175/JSWE.2010.200900043>
- Webb, S. A. (2010). (Re)Assembling the Left: The Politics of Redistribution and Recognition in Social Work. *The British Journal of Social Work*, 40(8), 2364–2379.
<https://doi.org/10.1093/bjsw/bcq070>
- Webb, S. A. (A c. Di). (2017). *Professional Identity and Social Work*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315306957>
- Weber, M. (2006). *La scienza come professione – La politica come professione* (Mondadori).
- Weber, M. (2014). *Il metodo delle scienze storico-sociali* (P. Rossi, A c. Di). Einaudi.
- Webster-Wright, A. (2009). Reframing Professional Development Through Understanding Authentic Professional Learning. *Review of Educational Research*, 79(2), 702–739.
<https://doi.org/10.3102/0034654308330970>
- Wegner, E. (2006). *Comunità di pratica Apprendimento, significato e identità* (ed orig. Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity, Cambridge University Press, Cambridge, 1999). Raffaello Cortina Editore.
- Wehbi, S., & Turcotte, P. (2007). Social work education: Neoliberalism's willing victim? *Critical Social Work*, 8(1). <https://doi.org/10.22329/csw.v8i1.5746>
- Weihe, H.-J. W. (2006). Social Work Theories in Context Creating frameworks for Practice. *Journal of Comparative Social Work*, 1(1), Articolo 1.
<https://doi.org/10.31265/jcsw.v1i1.23>
- Weinberg, M., & Banks, S. (2019). Practising Ethically in Unethical Times: Everyday Resistance in Social Work. *Ethics and Social Welfare*, 13(4), 361–376.
<https://doi.org/10.1080/17496535.2019.1597141>
- Weiss, I., Gal, J., & Cnaan, R. A. (2004). Social Work Education as Professional Socialization: A Study of the Impact of Social Work Education Upon Students' Professional Preferences. *Journal of Social Service Research*, 31(1), 13–31.
https://doi.org/10.1300/J079v31n01_02
- Weiss-Gal, I., & Welbourne, P. (2008). The professionalisation of social work: A cross-national exploration. *International Journal of Social Welfare*, 17(4), 281–290.
<https://doi.org/10.1111/j.1468-2397.2008.00574.x>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity* ([trad. it. Comunità di pratica Apprendimento, significato e identità, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2006, pp. xv, 318). Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932>

- Wheeler, J. (2017). Shaping identity? The professional socialisation of social work students. In *In S. A. Webb Professional Identity and Social Work* (1^a ed., pp. 183–196). Routledge.
- Wildhagen, T. (2022). The hidden curriculum; first generation students at legacy universities: By Rachel Gable. Pp 264. Princeton: Princeton University Press. 2021. £22 (hbk). ISBN 9780691190761 (hbk). *British Journal of Educational Studies*, 70(2), 255–256.
<https://doi.org/10.1080/00071005.2021.1977547>
- Wilensky, H. L. (1964). The Professionalization of Everyone? *American Journal of Sociology*, 70(2), 137–158. <https://doi.org/10.1086/223790>
- Willis, P. (1978). *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. Ashgate Publishing Limited.
- Wilson, A. D., & Golonka, S. (2013). Embodied Cognition is Not What you Think it is. *Frontiers in Psychology*, 4. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00058>
- Witz, A. (2013). *Professions and Patriarchy*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203167786>
- Yao, H.-Y. (2021). Constructing a conceptual framework for professional identity development in international social work students: A meta-ethnographic review. *Qualitative Social Work*, 20(4), 928–949. <https://doi.org/10.1177/1473325020912831>
- Yip, K. (2004). A Chinese cultural critique of the global qualifying standards for social work education. *Social Work Education*, 23(5), 597–612.
<https://doi.org/10.1080/0261547042000252316>
- Yunong, H., & Xiong, Z. (2008). A reflection on the indigenization discourse in social work. *International Social Work*, 51(5), 611–622. <https://doi.org/10.1177/0020872808093340>