Studenti di servizio sociale al fianco delle comunità locali: imparare assieme come innovare il welfare

Una ricerca nell'ambito della social work education

Camilla Landi[1] e Francesca Corradini[2]

Sommario

L'articolo analizza l'esperienza formativa degli stage sperimentali, un modello innovativo di *practice learning* nell'ambito della Social Work Education. In linea con i principi del Relational Social Work, tali percorsi intendono promuovere l'incontro tra saperi professionali, conoscenza esperienziale e risorse delle comunità locali. In questo quadro, gli studenti facilitano processi di progettazione partecipata, lavorando con cittadini, volontari, professionisti e beneficiari nella co-costruzione di interventi di welfare comunitario. La ricerca presentata adotta un disegno misto: una survey quantitativa rivolta agli studenti che hanno svolto lo stage dal 2015 al 2024 e un'indagine qualitativa tramite interviste alle persone coinvolte nella progettazione e realizzazione dei percorsi. La survey ricostruisce le caratteristiche dei progetti, le modalità di coinvolgimento degli attori e le ricadute formative; le interviste approfondiscono l'esperienza di partecipazione e il contributo dei collaboratori. I risultati evidenziano che gli studenti hanno coinvolto più di 20.000 persone nei processi di profilazione, progettazione e implementazione dei progetti di stage. La maggior parte degli studenti riferisce un significativo sviluppo di competenze relazionali, riflessive e di facilitazione, mentre i collaboratori descrivono dinamiche di reciprocità, empowerment e crescita personale. Più della metà dei progetti è proseguita oltre la conclusione dello stage, mostrando la capacità di questa esperienza di attivare risorse comunitarie e generare cambiamenti durevoli.

Parole chiave

Practice learning, Relational Social Work, progettazione partecipata, conoscenza esperienziale, formazione degli assistenti sociali.

[1] Centro di ricerca Relational Social Work, Università Cattolica del Sacro Cuore.
[2] Centro di ricerca Relational Social Work, Università Cattolica del Sacro Cuore.

© Edizioni Centro Studi Erickson, Trento, 2026 — Studi e ricerche di Lavoro Sociale
Vol. 3, n. 1, Luglio 2026
doi: 10.14605/SrLS312605 — pp. 91-113
Corrispondenza: Camilla Landi — e-mail: camilla.landi@unicatt.it

Social work students working with local communities: learning together to innovate welfare

A study in the field of social work education

Camilla Landi[3] and Francesca Corradini[4]

Abstract

This article examines the educational experience of Unconventional Practice Placements, an innovative practice learning model within social work education. In line with the principles of Relational Social Work, the aim of this educational approach is to promote the integration of professional and experiential knowledge with community resources. Within this framework, students facilitate participatory planning processes, working alongside citizens, volunteers, professionals and service users to co-construct community-based welfare initiatives. The study employs mixed-methods design comprising a quantitative survey of students who completed the placement between 2015 and 2024 and qualitative interviews with individuals involved in designing and implementing the projects. The survey reconstructs project characteristics, forms of stakeholder engagement, and educational outcomes, while the interviews provide a deeper understanding of participants' experiences and contributions. The findings show that students involved more than 20,000 people across the profiling, planning, and implementation phases. Most students report substantial development of relational, reflective and facilitation skills, while collaborators describe dynamics of reciprocity, empowerment and personal growth. More than half of the projects continue beyond the end of the placement, highlighting this educational experience's capacity to activate community resources and generate lasting change within local contexts.

Keywords

Social work education, practice learning, Unconventional Practice Placement, community social work, participatory planning.

[3] Centro di ricerca Relational Social Work, Università Cattolica del Sacro Cuore.
[4] Centro di ricerca Relational Social Work, Università Cattolica del Sacro Cuore.

© Edizioni Centro Studi Erickson, Trento, 2026 — Studi e ricerche di Lavoro Sociale
Vol. 3, Issue 1, July 2026
doi: 10.14605/SrLS312605 — pp. 91-113
Correspondence: Camilla Landi — e-mail: camilla.landi@unicatt.it

Introduzione

L'aggiornamento dei *Global Standards for Social Work Education & Training*, pubblicato nel 2020 dall'International Association of Schools of Social Work in collaborazione con l'International Federation of Social Workers, ribadisce il ruolo cruciale della formazione nel contribuire allo sviluppo della professione e all'empowerment delle comunità nelle quali gli assistenti sociali sono chiamati a operare (IFSW, 2020). In continuità con queste indicazioni, una parte significativa della letteratura nazionale e internazionale (Allegri, 2021; Dellavalle e Rocca, 2020; Doel, 2010; McLaughlin et al., 2014; Scholar et al., 2012) documenta da tempo l'emergere e il consolidarsi di forme innovative di *practice learning*, sviluppate in contesti in cui la presenza strutturata dell'assistente sociale non è garantita e il lavoro si costruisce collaborativamente con altri professionisti, volontari, utenti dei servizi e loro familiari.

In questa cornice, l'articolo presenta l'esperienza degli stage sperimentali promossi da oltre dieci anni presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore, nelle sedi di Milano e Brescia. Tali percorsi sono pensati per accompagnare studentesse e studenti di Servizio sociale in un processo di apprendimento relazionale, nel quale le esigenze della formazione accademica dialogano in modo paritario con bisogni, risorse e progettualità delle comunità locali.

La sezione introduttiva del paper ricostruisce i fondamenti teorici di questa peculiare proposta di *practice learning*, facendo riferimento in particolare ai concetti chiave del Metodo Relational Social Work, che trovano una declinazione metodologica specifica all'interno degli stage sperimentali.

La seconda parte dell'articolo presenta invece i risultati di una ricerca avviata nel 2019, e tuttora in corso, con l'obiettivo di documentare le molteplici esperienze realizzate e di raccogliere le voci sia degli studenti sia delle persone coinvolte nella progettazione e realizzazione dei percorsi di stage.

La co-costruzione del sapere nelle esperienze di apprendimento sul campo

Storicamente, la formazione degli assistenti sociali affianca alle basi teoriche una parte consistente di esperienza sul campo, finalizzata non solo ad addestrare i futuri professionisti sul piano delle abilità concrete, ma anche a riflettere sulla connessione tra la teoria e la pratica operativa, secondo il classico modello «prassi-teoria-prassi».

L'apprendimento sul campo costituisce quindi una parte indispensabile nella social work education, necessaria a trasmettere ai futuri operatori delle nozioni fondamentali su cui riflettere per costruire le proprie abilità professionali. Occorre, tuttavia, prestare attenzione a quale tipo di sapere si intende veicolare per poter fornire agli studenti strumenti utili per la pratica operativa. Ancora prima,

è necessario interrogarsi su quale approccio all'agire professionale si vuole (o si riesce) a promuovere attraverso la formazione sul campo. Il social work critico e anti-oppressivo (Dominelli e Campling, 2002; Fook, 2016; Sanfelici, 2024), ad esempio, mette in evidenza come le dinamiche di diseguaglianza e oppressione insite nella società occidentale si ripercuotano profondamente nelle relazioni di aiuto professionale. Gli assistenti sociali sono chiamati a riconoscere tali dinamiche e a cercare di superarle, promuovendo percorsi di emancipazione e giustizia sociale. Tuttavia, i professionisti che lavorano nei servizi sociali si trovano immersi in questa cultura che tende a perpetuare relazioni oppressive e, spesso in maniera inconsapevole, rischiano di contribuire ad alimentare gli squilibri di potere, anziché riconoscerli e contrastarli (Thompson, 2016). Un primo punto di attenzione è quindi costituito dalla necessità di promuovere esperienze di apprendimento sul campo in cui gli studenti possano acquisire un atteggiamento «critico», in grado di rileggere le dinamiche insite nelle relazioni di aiuto e di formarsi a una pratica professionale riflessiva (Sicora, 2005).

In tal senso, veicolare esclusivamente un sapere «centrato sugli esperti», costituisce un modello di apprendimento unidirezionale che poco si adatta alla necessità di utilizzare un approccio critico e riflessivo. Per questa ragione, sono sempre più frequenti anche in Italia le esperienze in ambito accademico, in cui si promuove la valorizzazione del «sapere esperienziale». Nella classica definizione di Borkman: «la conoscenza esperienziale è la verità appresa dalla personale esperienza con un fenomeno» (Borkman, 1976, p. 447), ha quindi origine nella concretezza della vita delle persone e viene trasmessa al di fuori dei tradizionali canali scolastici o accademici. È un tipo di sapere che rischia di rimanere ai margini dei luoghi di produzione della conoscenza (Strier, 2007), perché, come affermano Wilken e Cabiati, da un lato, in un contesto dominato dal paradigma positivista, non viene attribuita rilevanza scientifica a questo tipo di sapere, dall'altro non è automatico passare dall'esperienza individuale alla conoscenza collettiva (Wilken e Cabiati, 2024). Inoltre, è concreto il rischio che gli studenti restino comunque in una posizione passiva, sia di fronte al sapere accademico che di fronte al sapere esperienziale.

Per comprendere come valorizzare tutti i tipi di sapere nel percorso di costruzione della conoscenza, può essere utile riprendere le riflessioni di Uggerøj, che, riferendosi ai percorsi di *practice research,* individua una nuova modalità di produzione della conoscenza, definita *Mode 2 knowledge production,* alternativa alla modalità tradizionale che segue le regole classiche dell'accademia (Uggerøj, 2011). Secondo l'autore, il sapere viene prodotto dall'interazione tra i diversi attori, a vario titolo coinvolti nei percorsi di ricerca o di azione sociale: studiosi, professionisti, utenti dei servizi, volontari, membri delle comunità. Ciascuno di loro porta il proprio punto di vista, i propri vissuti e le proprie competenze che, in un contesto dialogico, contribuiscono a definire un sapere che non è solo teorico, ma costituisce una «conoscenza pratica», di interesse anche per i professionisti.

Il tema della reciprocità nella costruzione del sapere appare centrale e risulta particolarmente sfidante nel contesto accademico, in cui gli studenti, tradizionalmente, si trovano nella posizione di «destinatari» delle nozioni. La possibilità di una costruzione della conoscenza che valorizzi il dialogo e la reciprocità, in cui i confini tra chi insegna e chi apprende sono sfumati, è descritta da Cabiati come la principale declinazione del *Metodo Relational Social Work* nell'ambito della *social work education* (Cabiati, 2017). I principi dell'approccio relazionale nel lavoro sociale, quali la parità, la reciprocità e l'empowerment, possono infatti costituire la base per definire percorsi di apprendimento che valorizzino tutti i tipi di sapere.

È quindi utile focalizzare l'attenzione su alcuni elementi del Relational Social Work, che costituiscono la cornice teorica e metodologica per le riflessioni successive.

Concetti chiave del metodo Relational Social Work

Il Metodo Relational Social Work (Folgheraiter, 1998; 2011) offre una cornice teorica e metodologica utile per costruire percorsi di aiuto che, valorizzando l'empowerment delle persone, delle famiglie e delle comunità, focalizza la forza delle connessioni umane paritetiche e della reciprocità. Il processo di aiuto, nella prospettiva relazionale, non può essere generato unicamente dall'intervento dei professionisti né dalle loro competenze tecniche: esso prende forma all'interno delle relazioni che si instaurano tra le persone in difficoltà e coloro che si attivano per sostenerle. Di fronte alle sfide del vivere, persone e comunità mostrano una propria capacità di reagire, mobilitarsi e orientarsi verso il cambiamento. Tuttavia, ogni sforzo o azione intrapresa per avvicinarsi a una condizione di maggiore benessere si colloca inevitabilmente in una rete di relazioni che, in modo più o meno consapevole, accompagna e sostiene chi sta affrontando la situazione problematica. Da questa visione deriva un'idea di ben-essere inteso come un bene che emerge dalle relazioni tra soggetti coinvolti e motivati a perseguirlo insieme (Folgheraiter, 1998; 2011).

Da questo breve inquadramento, si evince che il Relational Social Work si fonda su alcuni principi e concetti chiave, primi tra tutti quelli di partecipazione e reciprocità, che, pur essendo molto utilizzati nell'ambito del lavoro sociale, risultano spesso fraintesi o svuotati della loro essenza relazionale. Le ricerche (Raineri e Calcaterra, 2021; Kvarnstrom et al., 2012) ci dicono che sono concetti che i professionisti faticano a definire in maniera univoca. La partecipazione, ad esempio, rischia di essere declinata in alcuni contesti come mera «customer's satisfaction», oppure come una semplice raccolta di opinioni dei beneficiari degli interventi di aiuto, che però non va a incidere in maniera significativa sui processi decisionali. In questo modo, si perde il significato profondo della partecipazione, da intendersi come coinvolgimento attivo e trasformativo.

Il concetto di reciprocità, secondo l'approccio relazionale, parte dal presupposto che, nella pianificazione e attuazione degli interventi di lavoro sociale, le competenze dell'esperto e quelle dei diretti interessati devono essere considerate su un piano di parità e intrecciarsi pienamente, portando alla realizzazione di un percorso di aiuto inedito, che è maggiore della mera 'sommatoria' delle parti coinvolte (Folgheraiter e Raineri, 2023). Non è intuitivo pensare che un professionista necessiti del contributo delle stesse persone che faticano a fronteggiare il problema, soprattutto in contesti fortemente segnati da vulnerabilità, come la tutela minorile o il lavoro con persone senza dimora o con disagio psichico. Eppure, anche in queste situazioni, senza il coinvolgimento dei diretti interessati e in assenza di un'azione congiunta di più persone impegnate nel perseguimento di obiettivi comuni, difficilmente si potrà generare aiuto in una logica sociale.

Dal punto di vista metodologico, risulta centrale il concetto di fronteggiamento, inteso come quell'insieme di riflessioni e strategie che, in un clima di irriducibile incertezza, tutte le persone intrappolate in un problema mettono in campo in via ipotetica, di fronte a tante possibili strade incognite da percorrere, in vista del raggiungimento di una seria finalità condivisa (Folgheraiter, 1998).

Appare chiaro come il concetto di fronteggiamento si diversifichi da quello di soluzione (o ri-soluzione), che al contrario del primo presuppone la capacità di un esperto di leggere la problematica e di delineare conseguentemente la strada possibile per la sua risoluzione, seguendo un paradigma clinico-unilaterale. Fronteggiare significa muoversi su un piano di indeterminatezza, sapendo che, di fronte alle situazioni esistenziali, non esiste una soluzione data a priori. Chi fa lavoro sociale assume quindi una postura molto differente da quella di esperto tecnico o di risolutore: l'operatore si assume il compito di guidare il percorso di tutti coloro che desiderano impegnarsi nel fronteggiamento, garantendo soprattutto che ciascuno abbia la possibilità di esprimersi e di essere ascoltato. Questa funzione, definita da Folgheraiter di «guida relazionale» (Folgheraiter, 1998), sostiene il percorso delle persone motivate a fuoriuscire dalla situazione di difficoltà seguendo la stella polare della loro sensibilità, supportandole sia sul piano delle relazioni interpersonali, che sul piano metodologico, avendo cura che le scelte siano sempre eticamente orientate e volte al raggiungimento della finalità condivisa.

Apprendere dal «fare assieme»: la proposta degli stage sperimentali

La messa in pratica e l'insegnamento dei concetti teorici, qui presentati, nei percorsi formativi dei futuri assistenti sociali sollecita docenti e tutor universitari a interrogarsi sulle effettive possibilità di promuovere esperienze di apprendimento capaci di valorizzare pratiche collaborative, integrare differenti forme di sapere e favorire reciprocità e partecipazione attiva di tutte le persone coinvol-

te. In tale prospettiva, l'apprendimento sul campo costituisce un'opportunità privilegiata per gli studenti di *social work*, poiché consente loro di tradurre in pratica la teoria, riflettere sui meccanismi che orientano le scelte professionali e sperimentarsi nella relazione diretta con persone, gruppi e comunità (Gregory et al., 2025; McGuire e Lay, 2020; Raineri, 2015).

Gli stage sperimentali, attivati nell'anno accademico 2008/2009 nei corsi di laurea triennale e magistrale in Scienze del servizio sociale presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore, rappresentano un'esperienza di apprendimento innovativa e significativa sia a livello nazionale sia internazionale (Corradini et al., 2020). In particolare, questa esperienza formativa è offerta agli studenti del terzo anno del corso di laurea triennale e del secondo anno del corso di laurea magistrale, con i medesimi obiettivi di apprendimento, ma con la differenza del numero di ore da dedicare ai progetti sul campo (tabella 1).

Tabella 1
Attività di stage nei Piani di studio dei Corsi di laurea

	Durata	Crediti Formativi Universitari	Ore di Stage facoltative
Laurea triennale (III anno)	175 ore sul campo + 40 ore d'aula	9 CFU	+ 2 o 4 CFU (equivalenti rispettivamente a 50 o 100 ore)
Laurea magistrale (II anno)	210 ore sul campo + 40 ore d'aula	10 CFU	+ 3 o 6 CFU (equivalenti rispettivamente a 75 o 150 ore)

Lo stage si configura come un'esperienza di *practice learning* in cui lo studente lavora in rete con un gruppo di persone allo scopo di ideare, progettare e realizzare attività complesse di lavoro sociale, con un approccio aperto, paritario e partecipato (Raineri, 2015). Agli studenti è richiesto di avviare processi di progettazione collaborativa, individuando soggetti interessati a condividere una preoccupazione comune o un obiettivo di miglioramento, e di guidare metodologicamente la co-costruzione di progetti di aiuto e cambiamento sociale (Folgheraiter, 2018). Se, nei percorsi di laurea triennale, i progetti si collocano principalmente nell'ambito del lavoro sociale a valenza collettiva, nella laurea magistrale lo studente può orientarsi anche verso progettazioni in ambito manageriale o di ricerca empirica, sempre in ottica partecipativa.

Superando la logica addestrativa tipica dei tirocini tradizionali, in cui agli studenti viene chiesto di osservare e svolgere attività e compiti di competenza dell'assistente sociale supervisore, negli stage la richiesta è di sperimentarsi con maggiore autonomia nella facilitazione di processi di pianificazione partecipativa (Raineri, 2015). Questi processi sono avviati grazie al coinvolgimento di persone interessate ad agire in vista del raggiungimento di uno scopo condiviso (Calcaterra e Panciroli,

2021). In altre parole, il contributo offerto dagli studenti non risponde ai soli bisogni formativi, bensì alle esigenze reali di una comunità, in un processo dialogico con diversi stakeholder: l'Università da un lato e, dall'altro, le organizzazioni di welfare, la comunità, i beneficiari dei servizi e i professionisti (Landi et al., 2022).

Alla luce di queste considerazioni, gli stage sperimentali si collocano in continuità con l'approccio pedagogico del Service Learning (Lemieux e Allen, 2007; Schelbe et al., 2014; Petracchi et al., 2016), condividendone la finalità di coniugare la realizzazione di interventi socialmente utili con l'acquisizione di competenze professionali da parte degli studenti.

I percorsi di stage esitano perlopiù in progetti a valenza collettiva, sviluppati a partire da bisogni o aspirazioni espressi da persone e comunità, come gruppi minoritari, realtà territoriali o comunità di interesse (Landi et al., 2022). Il punto di partenza dei progetti non è una finalità data a priori o una problematica predefinita: gli studenti vengono invitati a porsi in dialogo con chi vive nel territorio per individuare elementi di preoccupazione o desideri di miglioramento che possano essere condivisi anche da altre persone.

Questo lavoro di profilazione delle preoccupazioni presuppone un paziente lavoro di ascolto, di dialogo con potenziali stakeholder e di ricerca di possibili collaboratori per pianificare e realizzare un progetto sociale (Twelvetrees, 1991; Calcaterra e Panciroli, 2021). Non vengono fornite agli studenti indicazioni sull'ampiezza della realtà «umana» con cui entrare in contatto: può trattarsi di un gruppo ristretto di persone accomunate da una specifica condizione o da un interesse (ad esempio, caregiver familiari o persone senza dimora), oppure di persone accomunate dalla convivenza in una determinata area geografica (come gli abitanti di uno stesso quartiere).

Questa prima fase non è semplicemente volta a fotografare la struttura di un certo territorio (profilo di comunità). Essa rappresenta una proficua occasione per instaurare relazioni all'interno della comunità con coloro che potrebbero aiutare gli studenti a conoscere più a fondo il contesto territoriale e supportarli nel fronteggiamento delle preoccupazioni comunitarie emerse. Grazie a questa conoscenza preliminare, è possibile catalizzare il cosiddetto «gruppo guida», che consiste in un piccolo gruppo di persone che conoscono la comunità grazie al loro impegno professionale o alla loro esperienza diretta come membri di quella comunità (Raineri, 2015).

Il gruppo guida supporta lo studente a costruire un progetto a partire da quel desiderio di miglioramento condiviso, che prende il nome di finalità progettuale (Calcaterra e Panciroli, 2021). Il gruppo guida aiuta anche lo studente a individuare altri partner interessati ad affrontare il problema e, successivamente, a mettere in atto il progetto ideato congiuntamente. La fase di catalizzazione del gruppo guida è molto delicata, perché al suo interno interagiscono, in maniera paritaria, i diretti interessati (utenti e familiari), i cittadini attivi, i volontari delle

associazioni e i professionisti, oltre allo studente stagista in qualità di «guida relazionale» (Folgheraiter e Raineri, 2017).

Gli studenti e i loro collaboratori proseguono nel processo di riflessione e/o di progettazione partecipata, definendo obiettivi e realizzando strategie di azione coerenti con la finalità condivisa. In tutte le fasi, sono gli studenti a facilitare il dialogo e il «fare assieme», avendo cura di non imporre la propria visione o le proprie idee, ma stimolando la riflessione condivisa, in modo che sia il gruppo ad assumersi la responsabilità delle scelte fatte.

L'esperienza è accompagnata, per l'intera durata dell'anno accademico, da un'attività laboratoriale in gruppo che favorisce il confronto tra studenti sulle idee progettuali e sui passaggi metodologici, in un'ottica di apprendimento *peer-to-peer,* con la supervisione di un docente tutor con qualifica di assistente sociale, che assume il ruolo di facilitatore (Landi et al., 2022).

Finalità e metodologia della ricerca

Data l'originalità degli stage sperimentali nell'ambito della formazione in Servizio sociale, dal 2019 è in corso un progetto di ricerca, finalizzato a documentare tali esperienze di *practice learning* e a metterne in luce i principali tratti distintivi. La ricerca, condotta dal Centro di ricerca «Relational Social Work» dell'Università Cattolica del Sacro Cuore (UCSC), si propone di descrivere e analizzare i progetti realizzati dagli studenti in collaborazione con i membri delle comunità di riferimento. In particolare, l'attenzione si concentra sulle modalità attraverso cui è stata promossa e condotta la fase di progettazione, sulle finalità e sulle azioni progettuali definite congiuntamente, nonché sulle persone che hanno partecipato, a vario titolo, ai processi di pianificazione aperta e partecipata e all'implementazione degli interventi. Un ulteriore obiettivo della ricerca è quello di mettere in luce il valore formativo degli stage e le ricadute che tali micro-progettazioni, di carattere paritario e relazionale, producono nelle comunità in cui vengono realizzate.

Il progetto di ricerca si articola in due azioni principali. La prima, di natura quantitativa, è finalizzata a ricostruire i progetti di stage a partire dal punto di vista degli studenti. La seconda, di natura qualitativa, è invece orientata a raccogliere le prospettive delle persone (cittadini e/o professionisti) che hanno preso parte attivamente ai progetti di stage, con particolare riferimento all'esperienza di progettazione e di partecipazione vissuta.

Per quanto concerne la prima azione di ricerca, nell'aprile 2019 è stata avviata una *survey online,* tuttora in corso, rivolta a tutti gli studenti dei corsi di laurea triennale e magistrale in Servizio sociale dell'UCSC, a partire dall'anno accademico 2015-2016. La somministrazione del questionario avviene al termine dell'e-

sperienza di stage, dopo il superamento dell'esame finale e previa acquisizione del consenso informato alla partecipazione alla ricerca. Lo strumento di rilevazione è stato adattato a partire da una versione precedente (Raineri e Sala, 2019); gli item sono stati costruiti sulla base della letteratura nazionale e internazionale di riferimento e delle conoscenze maturate dai tutor universitari coinvolti nella fase di progettazione dello strumento.

Il questionario è composto prevalentemente da domande chiuse, finalizzate a raccogliere informazioni relative a diverse aree: dati socio-anagrafici degli intervistati, corso di laurea frequentato, aspetti amministrativi connessi all'esperienza di apprendimento sul campo, soggetti coinvolti nelle fasi di pianificazione e realizzazione del progetto, finalità e azioni progettuali, nonché eventuali proposte di lavoro ricevute al termine dello stage. I dati raccolti sono stati analizzati mediante il software SPSS (versione 26).

I dati di seguito presentati si riferiscono a un campione composto da 935 studenti che hanno frequentato corsi di laurea triennale e magistrale in Servizio sociale negli anni accademici compresi tra il 2015 e il 2024. I rispondenti sono 478 studenti, con un tasso di risposta pari al 51,2%. In linea con la composizione delle classi, la maggior parte dei partecipanti è di genere femminile e 318 studenti hanno risposto al questionario riferendosi all'esperienza di stage svolta durante il corso di laurea triennale mentre 156 studenti durante il corso di laurea magistrale.[5]

A partire dal mese di maggio 2025 ha preso avvio la seconda fase della ricerca, finalizzata ad approfondire l'esperienza di partecipazione dei membri dei gruppi guida ai progetti di stage. In particolare, l'attenzione è stata posta sulle modalità di coinvolgimento e di adesione al percorso, sul contributo apportato nei processi di pianificazione e implementazione delle azioni, nonché sulle ricadute che tale esperienza ha avuto sulla vita personale e professionale dei collaboratori.

Questa parte di ricerca prevede la realizzazione di interviste semi-strutturate rivolte a cittadini, volontari appartenenti ad associazioni attive sul territorio e professionisti che hanno accompagnato gli studenti nella progettazione e nell'implementazione dei progetti di stage. Nel corso dell'anno 2025 ne sono state realizzate sette e l'équipe di ricerca intende riproporre l'invito a partecipare alla ricerca al termine dei prossimi anni accademici.

Gli intervistati sono stati invitati a prendere parte alla ricerca in occasione della «Giornata dei Gruppi guida», un'iniziativa prevista all'interno dell'ultimo incontro del laboratorio di stage, generalmente collocato alla fine del mese di maggio, durante la quale gli studenti sono invitati a coinvolgere i partner con cui hanno collaborato nel corso del progetto.[6]

[5] 4 studenti intervistati non hanno risposto alla domanda relativa al corso di laurea.

[6] La «Giornata dei Gruppi guida» è un'attività didattica che ha l'obiettivo di valorizzare e ringraziare professionisti ed esperti per esperienza per il contributo offerto nella condivisione delle proprie conoscenze con gli studenti,

Al termine dell'iniziativa, a ciascun collaboratore presente è stato consegnato un modulo informativo contenente la presentazione della ricerca e la richiesta di disponibilità a partecipare a un'intervista. Nei giorni successivi, le ricercatrici hanno contattato le persone che avevano manifestato la propria disponibilità per concordare tempi e modalità di realizzazione dell'intervista. Le interviste sono state svolte a distanza, tramite la piattaforma Teams o via telefono, e sono state audioregistrate previo consenso informato dei partecipanti.

I testi risultanti dalle trascrizioni sono stati letti in modo indipendente da entrambe le ricercatrici e successivamente analizzati congiuntamente mediante un'analisi qualitativa del contenuto di tipo tematico (Braun e Clarke, 2006), avvalendosi del software MAXQDA. Il campione (tabella 2), eterogeneo per genere, età e titolo di studio, è composto prevalentemente da persone che hanno partecipato ai progetti di stage in qualità di cittadini attivi e volontari presso associazioni operanti a livello territoriale; due intervistati hanno preso parte al progetto in qualità di professionisti.

Tabella 2
Codifica e descrizione del campione

Cod.	Genere	Anno di nascita	Titolo di studio	Professione	Qualifica nel gruppo guida
I.1	M	1964	Diploma di scuola secondaria di II grado	Non occupato	Volontario di un'associazione
I.2	M	1964	Laurea	Pensionato	Volontario di un'associazione
I.3	F	1968	Diploma di scuola secondaria di II grado	Impiegata	Volontario di un'associazione
I.4	F	1954	Diploma di scuola secondaria di II grado	Pensionata	Membro della comunità
I.5	M	1979	Laurea	Coordinatore di un servizio	Professionista
I.6	F	1958	Diploma scuola secondaria di I grado	Pensionata	Responsabile di un'associazione
I.7	F	1998	Laurea	Coordinatrice di un servizio	Professionista

nonché di favorire la conoscenza delle attività accademiche e l'incontro tra docenti tutor, studenti e soggetti coinvolti nei progetti di stage, promuovendo occasioni di scambio, riflessione e costruzione di relazioni.

Si specifica che i dati raccolti mediante survey online e interviste semi-strutturate sono stati trattati in conformità con la normativa vigente in materia di privacy e la ricerca è stata condotta in conformità con il Codice Etico dell'Università Cattolica (Direttiva n. 9350/2011).

Presentazione dei risultati

Una panoramica sui progetti di stage

Negli ultimi 10 anni sono stati realizzati in totale più di 900 progetti di stage e nelle 478 esperienze analizzate grazie ai questionari, i dati mostrano che più di 20.000 persone sono state coinvolte a vario titolo, sia come partner nella pianificazione e nell'attuazione dei progetti, sia come beneficiari delle iniziative. Questi progetti sono stati realizzati prevalentemente in Lombardia e in regioni limitrofe ma non solo, poiché spesso gli studenti fuori sede, residenti in regioni del centro e/o sud d'Italia, hanno lavorato nel loro territorio di provenienza, più conosciuto e in cui avevano già contatti con possibili collaboratori.

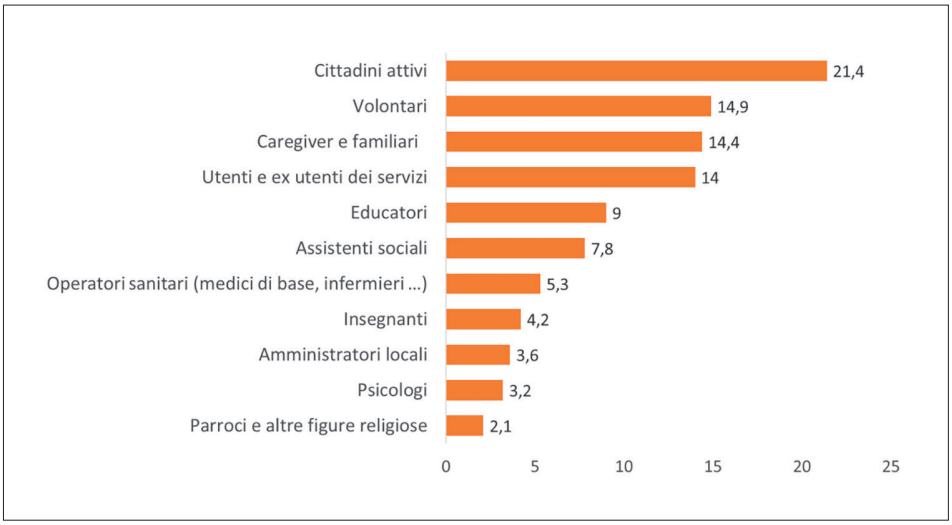
Considerando i dati più nel dettaglio, si può comprendere in quale precisa fase del percorso sono stati coinvolti i cosiddetti collaboratori degli studenti: 2.108 persone hanno collaborato alla fase iniziale del progetto (il cosiddetto profilo di comunità), aiutando a leggere la realtà del territorio, a individuare preoccupazioni e risorse, a definire le finalità progettuali; 1.896 persone hanno preso parte in qualità di membri dei gruppi guida, partecipando alla fase di progettazione, definendo insieme finalità progettuali, azioni, e interventi di monitoraggio e verifica; altre 1.101 persone hanno contribuito alla realizzazione delle azioni progettuali e degli interventi pianificati, pur non avendo preso parte ai momenti riflessivi del gruppo guida.

I dati mostrano chi sono le persone che gli studenti hanno coinvolto nei loro progetti di stage, sia direttamente sia per il tramite di altri collaboratori già precedentemente ingaggiati (figura 1). Prevalentemente (circa il 70%) sono cittadini attivi e volontari, oltre a familiari, caregiver non professionali, persone che usufruiscono dei servizi e/o che ne hanno usufruito in passato. Il 30% invece sono professionisti: in valori assoluti si tratta di ben 1.500 persone, soprattutto di assistenti sociali e/o operatori sociali, psicologi, operatori sanitari, come medici e infermieri. Spesso sono coinvolti anche insegnanti o altri professionisti e, in diversi progetti, gli amministratori locali, come sindaci e assessori.

Considerati i 478 stage analizzati, sono numerose e varie le finalità che i progetti intendono perseguire. Gli studenti, con il supporto dei propri collaboratori, hanno realizzato progetti orientati alla promozione del sostegno mutuale e della socializzazione tra persone che condividono simili situazioni di vita (30%) mentre altri progetti erano finalizzati a promuovere l'inclusione di persone e gruppi mar-

ginalizzati (26%). Altri studenti ancora si sono dedicati a organizzare campagne di sensibilizzazione e prevenzione all'interno delle comunità di riferimento intorno a rischi o problematiche specifiche (15%) e in altri contesti, gli stage sono stati l'occasione per pianificare ex novo, riorganizzare o valutare servizi, interventi o pratiche professionali, con la collaborazione delle persone direttamente coinvolte e/o dei loro familiari (*social service planning*) (9%). Negli anni, gli studenti hanno altresì avviato progetti finalizzati a fronteggiare vere e proprie problematiche presenti all'interno delle comunità mediante azioni collettive (*community problem solving*) (8%), così come a promuovere esperienze di cittadinanza attiva (6%).

Figura 1



Collaboratori nei progetti di stage; periodo a.a. 2015-2024 (N. 3.840; valori %; risposta multipla).

Il valore di questo tipo di progettazione è documentato anche dal fatto che il 55% dei progetti, è proseguito al termine dello stage curricolare e della collaborazione con l'Università. La maggior parte dei progetti è stata portata avanti dai membri dei gruppi guida (53%), talora attraverso risorse che sono state messe in campo direttamente dagli enti coinvolti, mentre il 36% dei progetti è proseguito grazie all'impegno degli studenti in qualità di volontari o professionisti. Questi dati mostrano come questi progetti siano stati in grado di intercettare i reali bisogni delle comunità e di costruire percorsi innovativi e utili per i territori. Spesso sono stati sviluppati progetti che hanno aperto nuove opportunità per le comunità coinvolte, anche inserendo il lavoro sociale all'interno di ambiti in cui prima era assente, come documenta il fatto che il 16% degli studenti è stato assunto dalle organizzazioni in cui è stato realizzato lo stage.

Il punto di vista degli studenti

Dal punto di vista degli studenti, i membri della comunità coinvolti nelle esperienze di stage hanno trovato in loro figure di supporto nella promozione di percorsi di miglioramento; allo stesso tempo, gli studenti hanno potuto apprendere meglio molte competenze utili per facilitare i processi di pianificazione partecipativa nel campo del lavoro sociale. È interessante notare che il 67,6% degli studenti ritiene che l'esperienza di stage li abbia aiutati a sviluppare nuove prospettive e nuove competenze, utili a implementare interventi di social work in contesti di lavoro inediti e mai sperimentati prima.

Inoltre, gli studenti intervistati sono concordi nell'affermare che dal loro punto di vista i progetti di stage hanno suscitato interesse nelle comunità locali in cui sono stati realizzati: il 57% degli studenti riferisce che i membri delle comunità coinvolte hanno dimostrato curiosità e apprezzamento nei confronti delle iniziative promosse, sebbene i dati evidenzino che solo il 28% dei progetti sono stati pubblicizzati e documentati su social media e social network.

La quasi totalità degli studenti ha affermato che il progetto da loro ideato e realizzato ha raggiunto gli obiettivi decisi in fase di pianificazione (91,6%) e che il processo di progettazione partecipata e l'attuazione congiunta del progetto hanno prodotto risultati positivi inaspettati (87,8%). Il 92,2% degli studenti ha riferito di aver raggiunto un buon livello di partecipazione alle iniziative proposte dai diretti interessati, confermando così il potenziale di questa esperienza formativa nel promuovere l'attivazione dei membri della comunità nell'affrontare preoccupazioni condivise.

Il punto di vista dei collaboratori

L'analisi delle interviste ha restituito il punto di vista dei collaboratori, evidenziando sia gli elementi metodologici tipici della progettazione partecipata, sia l'apporto di ciascun partecipante nei diversi percorsi, in termini di motivazioni all'ingaggio, impegno personale e ricadute sulle traiettorie di vita e professionali di ognuno. Il quadro risulta coerente, nonostante tra le persone intervistate fossero presenti sia professionisti che volontari e cittadini attivi. Di seguito si riportano le principali tematiche emerse dall'analisi, accompagnate da alcuni stralci delle interviste.

Le motivazioni che hanno portato le persone a impegnarsi nei percorsi di stage sono eterogenee: alcuni sono partiti dal desiderio di aiutare gli altri, descritto come un elemento costitutivo della loro personalità, oppure portando un'idea di aiuto simile a quella dell'*helper therapy,* con la speranza che questo impegno diventi generativo.

> A me piacerebbe aiutare gli altri, onestamente, di base. (I.2)

> Se fai del bene a qualcuno fai del bene a te stesso. (I.1)

Altri hanno espresso interesse perché coinvolti direttamente nel problema, sia personalmente, sia in quanto professionisti, altri ancora hanno dichiarato di non avere particolari aspettative, ma di essere stati mossi dalla curiosità e dall'intenzione di supportare le studentesse.[7]

> La mia aspettativa era di dare una mano a M. (stagista) per il progetto, non pensavo di guadagnarci niente, cioè non pensavo di portare a casa niente tra virgolette. (I.3)

Dalla descrizione dei percorsi, sono emersi in maniera netta i diversi passaggi metodologici che hanno portato alla definizione e alla realizzazione progettuale, a partire dai passi che hanno mosso le studentesse per coinvolgere i diversi soggetti. È stato sottolineato come le studentesse si siano poste in una posizione di ascolto e osservazione, nella consapevolezza di non poter costruire alcun percorso in autonomia, ma di avere necessità del supporto di partner disponibili a collaborare, così come emerge da questa intervista:

> La studentessa è stata molto brava nel chiedere aiuto. (I.1)

La costituzione del gruppo guida è partita dall'individuazione di persone interessate a lavorare insieme, pur non essendo ancora definita un'ipotesi operativa, come sottolinea questa partecipante:

> erano tutte persone motivate e disponibili, che potevano andar bene per creare questa cosa, nonostante non avessimo ancora deciso qual era il progetto. (I.6)

I membri dei gruppi guida hanno innanzitutto supportato le studentesse nell'individuare altre persone interessate alla partecipazione e nel facilitare contatti per allargare il numero dei partecipanti e favorire lo sviluppo della progettazione.

> Io ho detto che dovevamo coinvolgere altre persone: invitiamo un altro genitore, poi magari una sorella, che è più giovane, ha comunque un fratello disabile. (I.6)

[7] In tutti i progetti riportati nelle interviste le stagiste erano studentesse, pertanto si è scelto di utilizzare il genere femminile nell'esposizione di questa parte di ricerca.

> Ieri abbiamo messo in contatto la studentessa con la caposala. (I.2)

L'apporto dei membri del gruppo guida è risultato determinante per il buon andamento del progetto, anche per superare difficoltà che le studentesse, da sole, non avrebbero potuto affrontare, soprattutto per questioni connesse a mandati istituzionali, come ben evidenzia questo intervistato:

> Io sono stato un facilitatore, quello che ha permesso di fare in modo che, anche di fronte alle difficoltà o alle ristrettezze del Consiglio di amministrazione, il progetto potesse essere portato avanti. (I.5)

È stata descritta poi un'importante funzione di collegamento con l'esterno, in particolare con coloro che sono stati i destinatari delle azioni:

> all'interno del gruppo c'era uno dei ragazzi, dei fruitori [...] a un certo punto è diventato un po' un portavoce. (I.7)

La funzione di accompagnamento nella progettazione è stata delineata chiaramente, come un insieme di momenti regolari, in cui dialogare e discutere in maniera aperta, paritaria e creativa.

> Quello che facevamo era praticamente dibattere, parlare e dire la nostra. Un supporto di idee, di cose da immaginare e sognare tra virgolette, perché eravamo lì proprio per capire insieme cosa si potesse fare. (I.3)

È evidente come i membri dei gruppi guida si siano sentiti investiti del compito di portare a termine la progettazione alla pari delle studentesse e questo, in alcuni casi, ha portato a una cura nei confronti del progetto.

> certo non è il mio stage, ma il progetto è mio [...] Lo stage è come una piantina, devi tenerla sempre irrorata, sennò si secca. (I.2)

Nelle parole degli intervistati viene descritta anche la funzione di guida relazionale assunta dalle studentesse: innanzitutto hanno facilitato la comunicazione interna al gruppo, facendo in modo che la riflessione andasse nella direzione della finalità condivisa e aiutando a «tenere il filo» dei ragionamenti effettuati e delle decisioni prese tra un incontro e l'altro.

> [La stagista] ha fatto tutto quello che doveva fare per aiutarci a centrare sempre più profondamente il punto dove noi dovevamo arrivare per portare a termine gli obiettivi che ci eravamo prefissati. (I.6)

> Poi M. [stagista], sempre molto ligia, ci faceva il resoconto della riunione precedente, poi quando ci rincontravamo la settimana dopo ci dicevamo se andava tutto bene o se c'era qualcosa da cambiare o qualcosa da aggiungere al progetto. (I.3)

L'atteggiamento è stato quello di chi non impone delle scelte, ma lascia il protagonismo ai diretti interessati. La centralità del sapere esperienziale dei partecipanti è testimoniata in diversi passaggi da parte delle persone intervistate, che mostrano consapevolezza piena del valore di questo tipo di sapere, ritenuto necessario, e quasi superiore, a quello teorico.

> Le dicevo sempre: «Sei sempre un passo indietro a loro», cioè nel senso che dava più credito a quello che dicevano le mamme (membri del gruppo guida) rispetto a ciò che esponeva lei. (I.3)

> Nulla vale più dell'esperienza diretta. (I.1)

> Le idee sono arrivate dalle due mamme che vivono tutti i giorni le situazioni e meglio di loro non c'è nessuno. (I.3)

Gli intervistati riconoscono di avere questo tipo di competenza e auspicano che venga introdotta maggiormente anche nell'ambiente accademico.

> Esperto per esperienza, mi piace molto, è una cosa vera! (I.2)

> Io consiglio agli studenti di andare a parlare con le persone, di mettere le mani in pasta, di parlare con chi vive i problemi. La teoria è importante, ma bisogna parlare con chi ha problemi. (I.2)

Il percorso di progettazione è stato quindi descritto come caratterizzato da una forte condivisione, in cui è stato centrale il «fare assieme», evidenziato anche nelle immagini del «*lavoro di squadra*» (I.6) e del trovarsi «*sullo stesso binario*» (I.3) utilizzate da due persone per descrivere il lavoro all'interno del gruppo guida.

> Abbiamo capito che naturalmente insieme si fa, da soli non si va da nessuna parte. (I.6)

La partecipazione agli stage ha avuto notevoli ricadute per i partecipanti, soprattutto su un piano personale. Un aspetto emerso da diversi intervistati sono le dinamiche di mutualità e supporto reciproco che si sono sviluppate spontaneamente all'interno dei gruppi, a partire dalla condivisione di una medesima situazione o problematica.

> I primi incontri sembravano veramente degli incontri di sostegno e di aiuto, anche sostenuti e mediati dalla studentessa. (I.1)

> È servito molto, è stato come un gruppo d'aiuto, perché ci siamo detti tante cose e ci siamo anche conosciuti un po' di più. E fa sempre piacere quando condividi le stesse cose, perché alla fine eravamo lì tutte per lo stesso motivo. (I.3)

Un altro aspetto importante è stata la soddisfazione di avere contribuito a realizzare qualcosa di importante e utile per altri, soprattutto da parte di persone che si sentivano un po' emarginate.

> Tutti insieme abbiamo realizzato qualcosa che ci aiuta, che ci può aiutare e ci può sostenere. Quindi io sono contenta di questo lavoro. (I.6)

> Io non avevo più impegni, sono un pensionato... All'improvviso ho un impegno che si confà molto al mio modo di essere, di lavorare, vengo tirato dentro a dare qualcosa...mi fa sentire importante, ho ancora qualcosa da dare, non è finita. (I.2)

Alcuni intervistati hanno sottolineato la bellezza di incontrare nuove persone e di aprirsi agli altri, anche con coloro con cui non era usuale stabilire un legame.

> Sono contenta di avere avuto a che fare con altre persone... una ulteriore apertura che prima non avevo. (I.4)

> È stato bello lavorare con persone molto più giovani di me, a me piace questa cosa perché è sempre un'esperienza che ti aiuta, ti fa capire che puoi fidarti anche di persone molto più giovani. (I.6)

Anche per i professionisti lo stage ha costituito un'opportunità per sperimentare un modello di lavoro diverso dal solito e per ricavare uno spazio di pensiero non sempre possibile nella quotidianità lavorativa, come espresso da una responsabile di un centro per adolescenti:

> È stata una ventata di novità bellissima. (I.7)

> [Lo stage] mi ha dato un po' di tempo, mettiamola così, nel senso che normalmente all'interno del servizio le cose sono molto veloci. (I.7)

Come già evidenziato, il senso di appartenenza allo stage da parte dei membri dei gruppi guida è molto marcato, tanto da esprimere la volontà che il progetto possa proseguire anche dopo la conclusione del percorso accademico delle stu-

dentesse, in quanto viene riconosciuto il valore del progetto in sé e non soltanto nella sua finalità formativa:

> Una cosa che spero è che vada avanti dopo lo stage della ragazza, perché sennò non avrebbe senso, in un certo modo... (I.2)

In un'intervista questo aspetto è ricondotto a una decisione presa congiuntamente dai membri del gruppo guida:

> Ci siamo ripromessi tutti, giacché stiamo lavorando ancora insieme, a ritmo più o meno settimanale, di proseguire anche dopo l'esame. (I.1)

Le criticità che gli intervistati hanno evidenziato sono riconducibili a contesti particolarmente ostili, a questioni burocratiche, oppure alla diffidenza delle persone di fronte a proposte innovative.

> È sfidante costruire qualcosa di sociale in un contesto sanitario. (I.2)

> Gli aspetti critici sono i blocchi burocratici, per cui una studentessa trova difficoltà fisicamente, a poter presenziare e entrare in ospedale. (I.5)

> La gente non capisce, non si fida, non vuole parlare di quello... (I.2)

Un altro elemento evidenziato è la difficoltà nel ricondurre la proposta di stage all'interno delle proposte formative consuete, questo elemento può risultare destabilizzante all'interno di contesti strutturati e richiede agli studenti una buona capacità di dialogo e mediazione.

> Sembrava proprio una richiesta di tirocinio più da educatore, più da progettazione, meno da un corso di servizio sociale. (I.7)

> [Abbiamo visto] la fatica anche della stagista a spiegarci cosa fosse la richiesta. (I.7)

Riflessioni conclusive

I percorsi descritti e i dati presentati mostrano come, grazie allo stage, gli studenti entrano nelle organizzazioni di welfare e nelle comunità territoriali nel duplice simultaneo ruolo di operatori «in erba» che devono realizzare un intervento di comunità e di studenti che devono ancora imparare i metodi e le tecniche necessarie per farlo. Innanzitutto, si muovono per apprendere competenze operative

direttamente dagli esperti per esperienza e dai professionisti, per sperimentarsi in processi riflessivi e di progettazione condivisa. L'utilizzo di una modalità differente da quella osservativa e addestrativa tipica del classico tirocinio permette agli studenti e alle studentesse di ingaggiarsi in processi di co-costruzione di progetti a valenza collettiva senza avere già in mente dei percorsi predefiniti. Gli studenti prendono parte ad azioni di fronteggiamento di problemi complessi, esercitando competenze di facilitazione di processi relazionali. Nelle testimonianze dei collaboratori intervistati emerge chiaramente come le studentesse abbiano ricoperto la funzione di guida relazionale, accompagnando i membri dei gruppi guida ad attraversare le diverse tappe della progettazione, in una logica paritaria e non centrata sull'esperto. I dati evidenziano inoltre che lo sviluppo di processi relazionali nelle comunità produce dinamiche di reciprocità, anche sul piano degli apprendimenti: gli operatori dei servizi e le persone coinvolte nelle attività imparano a loro volta questa modalità di lavoro, che potenzialmente possono riproporre nei loro contesti operativi e nelle loro comunità di appartenenza. Questo è testimoniato anche dal numero di stage che vengono portati avanti dai membri del gruppo guida dopo la conclusione del percorso accademico delle studentesse.

La ricerca mette in luce alcune dimensioni in cui i processi di apprendimento attivati dalle esperienze di stage si declinano.

Un primo aspetto riguarda la capacità di mettersi in ascolto delle comunità, non solo di ciò che non funziona, dei bisogni più o meno espressi, delle preoccupazioni che destabilizzano gli equilibri e talvolta paralizzano l'azione collettiva, ma anche di tutto ciò che, da tali 'negatività, si sprigiona al loro interno come contrasto. Lo stage insegna a mettersi in contatto con quelle effervescenze che nelle comunità nascono spontaneamente per fronteggiare e cercare di «rimettere le cose a posto», o anche solo per migliorare qualcosa di cui già si è abbastanza soddisfatti. In altre parole, i collaboratori del gruppo guida fanno esperienza diretta della necessità di fare lavoro sociale di comunità connettendosi con i membri di quella stessa comunità che, sperimentando situazioni di vita complesse, si dimostrano interessati e motivati a farvi fronte. È interessante notare come i collaboratori intervistati si mostrino consapevoli del loro sapere esperienziale e di come questo sia fondamentale nei percorsi di progettazione comunitaria e nella formazione dei futuri social worker. Per alcuni degli intervistati, lo stage ha rappresentato l'occasione per riconoscersi «esperti per esperienza» e scoprire di avere risorse da mettere a disposizione degli altri. Tali vissuti possono essere ricondotti all'essenza stessa dei processi di lavoro sociale relazionale, in cui l'esperto, in questo caso lo studente, ha bisogno del contributo di chi vive concretamente le difficoltà per poter costruire risposte efficaci. La richiesta di aiuto da parte dello studente ai potenziali collaboratori non è strumentale o di facciata, ma come si evince dai dati attiva dinamiche di mutualità e processi di empowerment. Le persone infatti hanno riportato di essersi sentite supportate e utili nell'aiutare altre persone in difficoltà.

Un'altra importante dimensione che emerge dai dati è l'importanza di valorizzare il punto di vista di tutti: chi collabora con gli studenti durante lo stage tocca con mano che una vera relazione non è un dato scontato, ma è un processo da costruire con cura. Studenti e collaboratori imparano a prestare attenzione alle condizioni materiali e simboliche che permettono a ciascuno di sentirsi legittimato ad aver voce (riguardo a orari, spazi, linguaggi, emozioni, modalità di comunicazione). Non solo, imparano anche a riconoscere che ogni persona è portatrice di un sapere unico, e che anche le voci più marginali o silenziate possono offrire chiavi di lettura preziose per comprendere la realtà e orientare l'azione, così come emerge dal numero di cosiddetti utenti dei servizi e loro familiari membri dei gruppi guida, spesso esclusi dai processi decisionali e di progettazione.

Per quanto i dati mettono in luce, l'esperienza di stage diventa occasione anche per i professionisti di sperimentare forme di partecipazione autentica, che può mettere in discussione pratiche consolidate, richiedendo flessibilità, disponibilità al cambiamento e capacità di negoziazione. In questo senso, il lavoro con gli studenti consente di provare nella pratica a progettare in ottica relazionale, secondo un modello in cui le decisioni non sono prese *per* la comunità, ma *con* la comunità, e dove il processo è tanto importante quanto il risultato.

Un'ultima dimensione riguarda la necessità, ma anche l'opportunità, di lavorare nell'incertezza: le persone coinvolte nei percorsi di stage sperimentano come fare lavoro sociale di comunità comporti la capacità di tollerare un certo grado di incertezza, perché non è possibile prevedere in anticipo e con precisione tempi, obiettivi, modalità di lavoro e risorse necessarie. I percorsi di progettazione si costruiscono cammin facendo, grazie al dialogo fra attori diversi e alla capacità di adattarsi ai cambiamenti e di cogliere le opportunità che emergono dalle relazioni. Ed è proprio questo spazio di incertezza che consente di aprirsi alla creatività e definire percorsi originali in risposta a preoccupazioni a valenza collettiva.

In conclusione, è possibile affermare che lo stage sperimentale costituisce un'esperienza di apprendimento che non si basa sulle logiche unidirezionali tipiche dei percorsi didattici tradizionali. La conoscenza, infatti, emerge dalle relazioni tra tutti coloro che sono coinvolti nell'esperienza sul campo e che attraverso processi dialogici e collaborativi contribuiscono al buon andamento della progettazione e alla costruzione di nuovo sapere e di azione trasformativa.

Bibliografia

Allegri E. (2021), *What game are we playing? The learning relationship in social work placement,* «Italian Journal of Sociology of Education», vol. 13, n. 2, pp. 283-310.

Borkman T. (1976), *Experiential knowledge: A new concept for the analysis of selfhelp groups,* «Social Service Review», vol. 50, n. 3, pp. 445-56.

Braun V. e Clarke V. (2006), *Using thematic analysis in psychology,* «Qualitative Research in Psychology», vol. 3, n. 2, pp. 77-101.

Cabiati E. (2017), *Social work education: The relational way,* «Relational Social Work», vol. 1, n. 1, pp. 61-79.

Calcaterra V. e Panciroli C. (2021), *Il lavoro sociale di comunità passo dopo passo,* Trento, Erickson.

Calcaterra V. e Raineri M.L. (2021) (a cura di), *Tra partecipazione e controllo. Contributi di ricerca sul coinvolgimento di bambini e famiglie nei servizi di tutela minorile,* Trento, Erickson.

Corradini F., Landi C. e Limongelli P. (2020), *Becoming a relational social worker. Group learning in social work education: Considerations from Unconventional Practice Placements,* «Relational Social Work», vol. 4, n. 1, pp. 15-29.

Dellavalle M. e Rocca V. (2020), *Experimenting with professional innovation through practice learning,* «European Journal of Social Work», vol. 23, n. 2, pp. 303-314.

Doel M. (2010), *Social work placements: A traveller's guide,* Londra, Routledge.

Dominelli L. e Campling J. (2002), *Anti-oppressive social work theory and practice,* Londra, Macmillan Education UK.

Folgheraiter F. (1998), *Teoria e metodologia del servizio sociale. La prospettiva di rete,* Trento, Erickson.

Folgheraiter F. (2011), *Fondamenti di metodologia relazionale. La logica sociale dell'aiuto,* Trento, Erickson.

Folgheraiter F. e Raineri M.L. (2017), *The principles and key ideas of Relational Social Work,* «Relational Social Work», vol. 1, n. 1, pp. 12-18.

Folgheraiter F. e Ranieri M.L. (2023), *The relational foundation of Social Work,* «Relational Social Work», vol. 7, n. 2, pp. 2-21.

Fook J. (2016), *Social work: A critical approach to practice. 3rd edition,* Londra, Sage.

Gregory M., Cook L., Butt T. e Shakespeare J. (2025), *Practice education in social work: A scoping review of existing research,* «Social Work Education», vol. 44, n. 8, pp. 1908-1925.

IFSW (2020), *Global standards for social work education and training,* https://www.ifsw.org/global-standards-for-social-work-education-and-training/#swinpractice (consultato il 29 giugno 2026).

Kvarnstonm S., Hedberg B. e Cedersund E. (2013), *Le due facce della partecipazione degli utenti. Empowerment o paternalismo?,* «Lavoro Sociale», vol. 3, pp. 349-366.

Landi C., Limongelli P. e Corradini F. (2022), *Learning by doing within communities: Experiences of innovative practice learning in social work education during the Covid-19 pandemic.*, «Italian Journal of Sociology of Education», vol. 14, n. 1, pp. 49-69.

Lemieux C.M. e Allen P.D. (2007), *Service learning in social work education: The state of knowledge, pedagogical practicalities, and practice conundrums,* «Journal of Social Work Education», vol. 43, n. 2, pp. 309-325.

McGuire L.E. e Lay K.A. (2020), *Reflective pedagogy for social work education: Integrating classroom and field for competency-based education,* «Journal of Social Work Education», vol. 56, n. 3, pp. 519-532.

McLaughlin H., Scholar H., McCaughan S. e Coleman A. (2014), *Are non-traditional social work placements second-best learning opportunities for social work qualifying students?,* «The British Journal of Social Work», vol. 45, n. 5, pp. 1469-1488.

Petracchi H.E., Weaver A., Schelbe L. e Song H.A. (2016), *Service learning in baccalaureate social work education: Results of a national survey of accredited programs,* «Journal of Social Work Education», vol. 52, n. 3, pp. 325-336.

Raineri M.L. (2015), *Tirocini e stage di servizio sociale. Manuale per studenti e supervisori,* Trento, Erickson.

Sanfelici M. (2024), *Fondamenti del servizio sociale anti-oppressivo,* Roma, Carocci.

Schelbe L., Petracchi H.E. e Weaver A. (2014), *Benefits and challenges of service-learning in baccalaureate social work programs,* «Journal of Teaching in Social Work», vol. 34, n. 5, pp. 480-495.

Scholar H., McCaughan S., McLaughlin H. e Coleman A. (2012), *«Why is this not social work?»: The contribution of «non-traditional» placements in preparing social work students for practice.*, «Social Work Education», vol. 31, n. 7, pp. 932-950.

Sicora A. (2005), *L'assistente sociale riflessivo. Epistemologia del servizio sociale,* Lecce, PensaMultiMedia.

Strier R. (2007), *Anti-oppressive research in social work: A preliminary definition,* «British Journal of Social Work», vol. 37, n. 5, pp. 857-871.

Thompson N. (2016), *Anti-discriminatory practice. Equality, diversity, and social justice. 6th edition,* Londra, Palgrave and Macmillan.

Twelvetrees A. (1991), *Community work. 2nd edition,* Londra, Palgrave.

Uggherøj L. (2011), *What is practice research in social work: Definitions, barriers and possibilities,* «Social Work & Society», vol. 9, n. 1, pp. 45-59.

Wilken J.P. e Cabiati E. (2024), *Foundations of experiential knowledge: Recovering a forgotten resource for social work,* «European Social Work Research», vol. 2, n. 3, pp. 224-242.