

L'identità professionale in formazione tra Community Service Learning e ricerca azione partecipativa

Professional identity in education between Community Service Learning and participatory action research

Luisa Zecca

Full Professor | University of Milano-Bicocca | luisa.zecca@unimib.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Zecca, L. (2024). Professional identity in education between Community Service Learning and participatory action research. *Pedagogia oggi*, 22(1), 40-46. <https://doi.org/10.7346/PO-012024-05>

Copyright: © 2024 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561

<https://doi10.7346/PO-012024-05>

ABSTRACT

The paper focuses on the representations of students of Primary Education and Pedagogical Sciences involved in Service Learning experiences. Participation in Community Service Learning projects could influence personal and social well-being during the process of professional identity formation, promoting motivation, sense of self-efficacy, responsibility and belonging to both the university community and territorial communities. Students are placed in multi-professional teams managed by joint agreements between universities, local authorities, schools and third sector organisations. We describe the case of the L'ABC *del quartiere*, a polifunctional educational centre developed by a group of students, doctoral candidates, researchers and citizens in close collaboration with school directors, teachers and social workers in the largest public housing area in Milan with a strong migratory presence and characterised by social, cultural and educational segregation. We present the results of the first phase of the process evaluation from the perspective of the involved.

Il contributo mette a fuoco le rappresentazioni di studenti di Scienze della Formazione Primaria e Scienze Pedagogiche coinvolti in esperienze di Service Learning. La partecipazione a progetti Community Service Learning potrebbe incidere sul benessere personale e sociale durante il processo di formazione dell'identità professionale, promuovendo motivazione, senso di autoefficacia, di responsabilità e di appartenenza sia alla comunità universitaria sia alle comunità territoriali. Gli studenti sono inseriti in équipe multiprofessionali regolate da accordi paritetici tra Università, Enti locali, Scuole ed enti del Terzo Settore. Si descrive il caso dell'ABC *del quartiere*, un centro educativo polifunzionale promosso da un gruppo di studenti, dottorandi, ricercatori e cittadini in stretta collaborazione con dirigenti scolastici, insegnanti e operatori sociali del più vasto quartiere di residenzialità pubblica di Milano a forte presenza migratoria, caratterizzato da segregazione sociale e scolastica. Presentiamo i risultati della prima fase della valutazione di processo dal punto di vista degli studenti coinvolti.

Keywords: teacher education | community service learning | citizenship pedagogy | professional identity | participatory action research

Parole chiave: formazione insegnanti e educatori | community service learning | pedagogia della cittadinanza | identità professionale | ricerca azione partecipativa

Received: February 28, 2024

Accepted: April 15, 2024

Published: June 30, 2024

Corresponding Author:

Luisa Zecca, luisa.zecca@unimib.it

1. Premessa

Le ragioni di una crisi delle professionalità educative sono molte: i fenomeni osservabili riguardano criticità macro-sistemiche e di natura motivazionale. A premessa dello studio qualitativo tratteremo alcuni elementi macro per poi focalizzarci sullo sviluppo dell'identità professionale, che ci consentirà di interrogare le potenzialità di dispositivi di formazione iniziale complementari al tirocinio. L'oggetto di studio è rilevante nel senso deweyano del termine: nelle pratiche, nei contesti educativi e sociali ha origine la ricerca, e nel campo la verifica di ipotesi e la costruzione di conoscenza.

La mancanza di insegnanti ed educatori è un problema sociale globale che colpisce Paesi a diversi livelli di reddito nello stesso modo. Nel report Unesco 2023 si afferma che per la natura multidimensionale del fenomeno affrontare questa sfida richiede un approccio sistemico e olistico, guidato da una visione di cosa dovrebbe essere la professione dell'insegnamento e dell'educazione. Il tema è di primaria importanza e i massmedia hanno iniziato a darne notizia, in modo sommesso, mentre è scarsa la letteratura scientifica sul tema. Uno dei motivi di tale lacuna è la difficoltà nel reperire dati certi sul numero effettivo di educatori, pedagogisti e insegnanti nelle istituzioni pubbliche, paritarie, private gestite dal Terzo Settore e sul "fabbisogno" di queste professionalità nei contesti dell'educazione non formale e formale; non esistono infatti fonti statistiche integrate e interistituzionali a più di vent'anni dalla modifica del titolo V della Costituzione. Le amministrazioni locali, gli Osservatori, le Fondazioni che sostengono il sistema di welfare e le scuole segnalano la difficoltà nel reperimento di figure educative e insegnanti, come reso evidente da due dati: il precariato nella scuola, di cui l'aumento esponenziale delle Messe a Disposizione è un indicatore importante, e il fenomeno chiamato "esodo" di educatori e pedagogisti dai servizi socio-educativi (Documento base di Agorà, Animazione sociale, 2023). Nel 2022 si registrano 225mila insegnanti con contratto a termine su 900 mila totali complessivi, vale a dire 1 su 4; il 25% e circa il 60% di alunni con disabilità ha visto cambiare insegnante. Senza entrare nei tecnicismi del reclutamento, vale la pena sottolineare che sia nel mondo della scuola sia in quello dei servizi socio-educativi non si trovano figure professionali qualificate e che le Università non sono in grado di formare un numero sufficiente di educatori, pedagogisti e insegnanti. Le poche indagini fanno emergere che il fattore prevalente dell'insoddisfazione è il trattamento economico-stipendiale insufficiente dei contratti di lavoro, il che può essere attribuito a un mancato riconoscimento del valore delle funzioni specifiche di tali figure e della loro qualificazione quanto meno da parte dei firmatari dei contratti collettivi di lavoro nazionali in uso (Corbucci, Salerni, Stanzione, 2021). Questo è anche uno dei motivi per cui molti educatori e pedagogisti scelgono di immettersi nel precariato dei lavoratori della scuola, le cui condizioni contrattuali consentono una migliore qualità di vita. La mancanza di dati certi e risorse per il reclutamento di insegnanti qualificati, oltre ai meccanismi del reclutamento e alle peripezie della formazione iniziale, sono l'epifenomeno di condizioni strutturali di un malfunzionamento entropico ben radicato nel tempo; basti pensare alle disparità tra Nord e Sud in termini di garanzia del diritto di formazione di qualità sin da bambini e per tutta la scuola dell'obbligo. La scuola e i servizi educativi, dunque, faticano a generare un sistema equo e socialmente sostenibile prima di tutto per i propri professionisti.

Per far fronte a tale situazione è stato recentemente ufficializzato l'accordo fra le confederazioni sindacali e le istituzioni di rappresentanza della cooperazione sociale per l'approvazione del nuovo contratto dei lavoratori delle cooperative sociali. Si tratta di un incremento salariale che può arrivare a un valore tra il 15% e il 16%, più del 4% nel 2024 e un ulteriore 11%-12% nel 2025 con decorrenza immediata. Se di per sé tale decisione ha un valore positivo, va detto però che le condizioni di applicazione non sono così lineari: molte amministrazioni pubbliche non hanno la possibilità di adeguare i contratti per mancanza di risorse economiche. In questo processo la parte pubblica non è stata coinvolta: è mancata una visione politica lungimirante su come riformare in modo complessivo un sistema sempre più depauperato (Fazzi, 2024). Anche il mondo della scuola con i fondi PNRR sta procedendo con l'assunzione in ruolo di oltre 30mila docenti per la copertura di 9.641 posti nella Scuola Primaria e dell'Infanzia e di 20.575 posti in quella Secondaria di primo e di secondo grado. La carenza di insegnanti ha conseguenze gravi, tra cui un aumento del carico di lavoro e un peggioramento del benessere degli insegnanti, la perpetuazione delle disuguaglianze educative e un aumento degli oneri finanziari sui sistemi educativi (Unesco, 2023).

Lo scenario politico ed economico ha quindi un peso sostanziale non solo nella costruzione di un sistema che interpreta valori contraddittori (Baldacci, 2019), ma anche per la vita e l'identità professionale

di ciascun professionista. Questa premessa ci consente di esaminare le ragioni di un progetto di CSL, *L'ABC del quartiere*, che coinvolge anche studentesse e studenti future e futuri insegnanti e pedagogiste/i.

2. Le dimensioni dell'identità professionale

La formazione iniziale può avviare un processo di costruzione dell'identità professionale se radicata in esperienze sul campo supervisionate e nella strutturazione di relazioni e comunità di pratiche (Darling-Hammond, Hyler, 2020; Zhao, 2022). L'agire degli insegnanti e degli educatori in formazione, il loro benessere emotivo, i contesti lavorativi e di apprendistato e la resilienza ne sono componenti chiave (Day, 2018). I dispositivi esperienziali consentono la riflessione sulle proprie percezioni attraverso un dialogo personale e di gruppo e contribuiscono a un processo dinamico che sostiene la creatività, l'impegno, la pazienza, la sensibilità e l'empatia come parte della crescita professionale personale (Hebel, Mahlev, 2019).

Per identità professionale si intende quindi un processo dinamico di interpretazione e reinterpretazione delle esperienze individuali e sociali fortemente contestualizzate. La prima dimensione costitutiva è identificabile nelle teorie, concezioni e credenze su di sé come professionista ed è costituita dalle concezioni degli individui su se stessi come attori professionali, ovvero come persone con impegni professionali, ideali, interessi, credenze, valori e postura etica. La seconda dimensione è quella dell'*agency*, necessaria per la rinegoziazione delle identità e lo sviluppo di pratiche lavorative. L'*agency* professionale è esercitata quando soggetti e/o comunità influenzano, fanno scelte e assumono posizioni sul loro lavoro e/o sulle loro identità professionali e riflettono sulle scelte. L'identità professionale e l'*agency* sono intrecciate con l'apprendimento sul luogo di lavoro o di tirocinio a livello individuale e sociale (Eteläpelto *et alii*, 2014). L'apprendimento professionale, da una prospettiva socio-culturale, è infatti considerato un processo duale, che coinvolge la negoziazione dell'identità e lo sviluppo delle pratiche lavorative all'interno delle condizioni socio-culturali e materiali di un contesto specifico. L'identità del singolo rappresenta, e questa è la terza dimensione, la cerniera tra l'individuale e il sociale, proponendo sì il superamento della visione dicotomica, ma mantenendone le distinzioni: “parlare dell'identità in termini sociali non significa negare l'individualità, ma vedere la definizione stessa di identità come qualcosa di insito nelle pratiche di determinate comunità [...] l'enfasi deve stare sul processo della loro costituzione reciproca” (Wenger, 2006, p. 168). Un quarto elemento riguarda la dimensione politica, strettamente connessa all'*agency*, ma riferita al proprio rapporto con i legami sociali all'interno di comunità governate da dinamiche di potere che determinano possibilità e vincoli individuali. Come l'identità individuale, l'identità collettiva incorpora valori, atteggiamenti e cognizioni di una comunità di insegnanti e pedagogisti come gruppo. A seconda del processo di identificazione, le persone possono sentirsi più legate al proprio gruppo di lavoro rispetto all'organizzazione, o viceversa. Il senso di appartenenza è particolarmente cruciale, come determinante è la percezione del proprio ruolo nella società (Suarez, McGrath, 2022).

3. Community Service Learning: dispositivo per la formazione di un'identità professionale sociale

Le variabili della motivazione e dell'autoefficacia, intese come dimensioni della formazione di una professionalità educativa e determinanti di un framework concettuale che orienta le pratiche, possono essere considerate da una prospettiva intra-individuale o inter-individuale, sociale. In questo paragrafo tratteremo il Community Service Learning (CSL) come dispositivo di formazione di un'identità consapevolmente sociale, come emerge dalla recente revisione della letteratura di Salam e colleghi (2022). Le esperienze di servizio, descritte nella letteratura a tutti i livelli educativi, concepiscono la comunità come il contesto in cui si svolge la pratica. Questo non solo come luogo per mettere alla prova competenze o raccogliere dati per la ricerca, ma anche come un luogo in cui gli studenti possono contribuire al miglioramento della società attraverso la mediazione della conoscenza. L'apprendimento diventa una forma di servizio e il servizio una forma di apprendimento.

Numerose ricerche si sono concentrate sugli obiettivi accademici del CSL. Vengono evidenziati diversi obiettivi, come l'incremento della sensibilità e della competenza empatica dei partecipanti, l'impegno nelle

sfide legate alla giustizia sociale, le competenze multiculturali. Tuttavia, questi obiettivi non vengono di norma raggiunti in modo spontaneo: si concretizzano solo agendo in comunità organizzate. La ricerca conferma che le pratiche non preparate adeguatamente e condotte senza una supervisione costante, se troppo brevi o sporadiche, possono produrre risultati contrari alle intenzioni. Infatti, se i processi non sono attentamente pianificati e sorvegliati, si rischia di rafforzare stereotipi su gruppi o sulla comunità in cui si svolge l'azione (Mortari, Ubbiali, 2021). Il CSL coinvolge gli studenti in attività che iniziano con l'identificazione di problemi, ma, diversamente dai problemi accademici o ipotetici, si tratta di problemi reali individuati dalle comunità. Il CSL è definito quindi come un approccio pedagogico per la cittadinanza (Deeley, 2010; Mendel-Reyes, 1998; Nigris, Zecca, 2022), poiché promuove comportamenti di responsabilità sociale tra gli studenti partecipanti. Gli studenti, i docenti, i ricercatori e le comunità collaborano per progettare gli interventi e raggiungere obiettivi stabiliti. La caratteristica distintiva di questo approccio è la negoziazione e lo sviluppo di una partnership tra l'organizzazione che gestisce il progetto, gli studenti e la cittadinanza. Il progetto di intervento all'interno del servizio risponde quindi a un duplice scopo: quello della responsabilità degli interventi educativi delle persone di cui ci si prende cura (bambini e adulti) e tiene conto delle potenzialità di apprendimento dello studente stesso. L'approccio ha come caratteristiche il suo coinvolgimento in una relazione di apprendimento reciproco, l'approfondimento della comprensione dei "problemi" e la promozione del pensiero critico e della creatività degli studenti (Gallop *et alii*, 2023).

4. Studio pilota: il contesto e la metodologia

Nel 2022 è stato avviato un servizio non formale, a bassa soglia, di educativa di strada, *L'ABC del quartiere*, selezionato nella V call #BiUniCrowd (Bongini et al., 2023), ora divenuto centro educativo polifunzionale (Centro per bambini e famiglie da 0 a 8 anni, Centro di supporto allo studio e all'alfabetizzazione per bambini da 9 al 13 anni) in collaborazione con le scuole del territorio e l'Università del Politecnico di Milano, gestore di uno spazio su strada in quartiere (Zecca, Fredella, Cotza, 2023). Tra bambini e adulti accoglie un centinaio di persone, prevalentemente di origini e cultura araba. Si tratta di famiglie spesso in condizioni di fragilità socio-economiche, arrivate in Italia come prime generazioni, non parlanti italiano, senza strumenti adeguati per conoscere e accedere ai servizi e supportare a scuola e in città l'integrazione dei propri figli. Il centro promuove un processo di coesione sociale attraverso una metodologia di matrice eco-sistemica e longitudinale, creando reti di coesione tra scuola, università ed extra-scuola anche al fine prevenire la dispersione scolastica, agendo sui fattori di protezione con le famiglie e i bambini sin dalla prima infanzia.

La ricerca esplora il punto di vista dei primi studenti universitari coinvolti nel progetto per conoscere la loro auto-percezione e i significati attribuiti a questa esperienza di CSL nel processo di costruzione della loro identità professionale. Gli studenti una volta a settimana partecipano alla gestione e sono corresponsabili del servizio prendendo parte, inoltre, alla supervisione del gruppo di lavoro insieme a docenti, ricercatori, volontari e cittadini. Si tratta della partecipazione a un progetto trasformativo di cui si è parte e che contemporaneamente si studia in uno spazio di riflessione ad hoc e attraverso ricerche di laurea. Le studentesse coinvolte in questo primo studio pilota sono 8, 4 di Scienze della Formazione Primaria, 4 di Scienze Pedagogiche, tutte e 8 laureande con oggetto di tesi correlato all'esperienza di CSL; le studentesse di Primaria svolgono tirocinio nelle scuole della zona e all'ABC ritrovano alcuni degli alunni delle loro classi accoglienti.

Le interviste semi-strutturate, metodo scelto poiché coerente con gli obiettivi dell'indagine, a conduzione non direttiva, sono state videoregistrate (192,94 minuti in totale) e hanno avuto lo scopo di rilevare prospettive e percezioni (autovalutazione) sull'esperienza in relazione alla formazione dell'identità professionale. Si è definito intersoggettivamente e in due fasi un sistema di codifica. La codifica si è avvalsa dell'utilizzo di NVivo. L'analisi dei dati si è basata su un approccio di tipo tematico¹.

1 Si ringrazia la Dott.ssa Valeria Cotza, che ha partecipato alla raccolta dei dati qualitativi, alla loro trascrizione e al processo di intercodifica.

5. I risultati: le rappresentazioni delle studentesse

Le macrocategorie individuate sono tre: 1. *la riflessività per la consapevolezza di un ruolo sociale*, 2. *agency e corresponsabilità*, 3. *la scuola come progetto culturale?*

In generale emerge, a conferma del costrutto di identità professionale, la percezione di apprendimenti personali e professionali. La sovrapposizione delle due dimensioni converge nella dichiarata assunzione di responsabilità delle proprie azioni in un contesto multiproblematico e di multidiversità. Sentirsi parte e immersi in un progetto socio-politico all'interno di un quartiere così lontano dalla propria esperienza di vita è percepito come un'esperienza di spiazzamento e disorientamento, mai esperito prima dalle studentesse intervistate, che attiva una postura critica e di nuova interrogazione sul senso del lavoro educativo. La seguente Tabella 1 riassume la codifica effettuata.

Macrocategorie			
	<i>La riflessività per la consapevolezza di un ruolo sociale</i>	<i>Agency e corresponsabilità</i>	<i>La scuola come progetto culturale?</i>
Microcategorie	Consapevolezza del portato di culture differenti	ABC come luogo accogliente / opportunità / di maggiore autenticità e libertà d'azione / di condivisione	Sostegno mancante a scuola
	Percezione della crisi identitaria delle famiglie che provengono da altri Paesi	ABC come luogo privilegiato per osservare le relazioni tra pari	Sviluppo di una valutazione critica verso il ruolo dell'insegnante
	Consapevolezza delle proprie difficoltà e dei propri limiti	ABC come luogo che promuove processi di responsabilizzazione	Insegnanti che limitano la libertà d'espressione e l'autonomia
	Capacità di decentramento	Comunicazione autentica e ascolto all'interno del gruppo di operatori	Lavoro di rete tra scuola ed extrascuola
	Riflessività sul proprio coinvolgimento emotivo	ABC come luogo che promuove il cambiamento nelle capacità cognitive	Pratiche di insegnamento non individualizzate
	Riflessività sul proprio apprendimento relativamente alla didattica	Lavoro con esperti in équipe multidisciplinari	Materiali didattici inadeguati / poco accessibili ai bambini/e
	Riflessività sulla propria pratica	ABC come contesto protetto per sperimentare la professione di insegnante	

Tab. 1: Codebook

Riflessività per la consapevolezza di un ruolo sociale. Si ripresentano in chiave interculturale i temi dell'educazione all'autonomia, ma anche all'eteronomia; l'insegnamento delle dinamiche di potere e alla libertà individuale pensate dal punto di vista di bambini che stanno costruendo un'identità multiculturale e plurilingue e di famiglie migranti. Il CSL fa emergere la consapevolezza come postura metacognitiva necessaria all'intenzionalità educativa. Il pensiero costante ai bambini e lo stupore del "servire a qualcosa" nelle frasi come: "ma tu continui a venire? Torni lunedì?", lo stupore nel vedere bambini stare bene: "mi ha proprio sbalordito il fatto che i bambini siano proprio contenti di venire all'ABC". Lo stupore si accompagna a una rinnovata visione dell'educazione: "posso diciamo esplorare un'altra dimensione, secondo me della mia professione, che può essere appunto il livello sociale". Questa dimensione si accompagna al riconoscimento della centralità delle persone, i bambini, le madri, con cui si costruisce il servizio. I servizi socio-educativi di cui le studentesse hanno fatto esperienza sono visti come organizzazioni fragili che rendono vulnerabile la vita degli educatori e che sono diventati col tempo soggetti in primo piano, lasciando sullo sfondo il tema della qualità della vita degli individui che accolgono.

Agency e corresponsabilità. La motivazione al coinvolgimento è dovuta al clima di accoglienza del gruppo di lavoro (docenti, ricercatori, dottorandi, volontari), dei bambini e delle famiglie: "mi hanno dato la possibilità di entrare a far parte senza limiti o comunque barriere". Potere parlare, esprimersi e dare il proprio

parere senza che “nessuno ci giudichi”, la libertà di sperimentarsi “c’è proprio un ambiente di ascolto, capito? Di ascolto e confronto”. Oggetto di riflessione sono le proprie capacità di “approccio ai bambini”, la gestione di piccoli gruppi e la possibilità di sperimentare “lo stare a fianco” studiando insieme, la ricerca di vicinanze e lontananze anche “fisiche”. La propria capacità d’ascolto e di osservazione aumenta come la motivazione a sperimentare, con le fatiche della gestione dell’incertezza, “l’improvvisazione”, parte integrante del processo di progettazione educativo-didattica. Parlando della responsabilità dei bambini nell’attraversamento della città per ricongiungersi con le famiglie, emerge il tema del rischio, dei pericoli, ma anche l’importanza di attraversare insieme il quartiere, di rendere visibili i più piccoli recuperando la dimensione di educazione nella città, in un quartiere fortemente stigmatizzato e che normalmente genera paura e insicurezza. Viene frequentemente citata la dimensione del gruppo di lavoro eterogeneo per ruoli e competenze, punto di riferimento per apprendere per casi, situazioni e problemi.

La scuola come progetto culturale di una società? Vedere la scuola fuori dalla scuola, in un contesto non formale, interroga sulle scuole come istituzioni più vincolanti che generative di possibilità espressive dei bambini, definiti “più autentici” quando il contesto è non-formale pur con lo stesso grado di intenzionalità nella proposta didattica. Viene messa a tema la relazione tra scuola e comunità prossima, tra scuola e società. Tra i nodi chiave emergono la frammentarietà delle esperienze dei bambini, un giudizio severo sulle reti solo formali: “a livello del territorio credo che ci sia un po’ una frammentazione, magari di doposcuola ce n’è tanti, però non si sa, non si comunica, non c’è un legame tra le varie istituzioni”. Tra le righe una denuncia: “se nel concreto sembra solo che io faccia un doposcuola a questi ragazzi, in realtà mi espande secondo me tutta quella dimensione diciamo, sociale, emotiva, tutta quella parte là che a scuola non possiamo curare”. E ancora: “sì, potevo immaginare, ma non credevo arrivasse a questo punto. Mi riferisco ad esempio al fatto che a scuola lui riceve dei compiti di terza elementare, quindi non lo so delle domande... senza saper leggere e scrivere in italiano, quindi mi rendo conto che nell’atto pratico c’è un problema del sistema, qualcosa che non va, che non gli permette in realtà di raggiungere una competenza che è basilare nella vita e che in realtà non riesce a raggiungere a scuola per mille motivi che ora non conosco, che probabilmente andrò a esplorare”. Inoltre la partecipazione al CSL e al Tirocinio nello stesso territorio consente di focalizzare la conoscenza dei bambini e di osservarne le diversità in relazione allo stile dell’insegnante e al dispositivo scolastico. La riflessione assume spesso una direzione critica sulle strategie insegnanti. Osservando da vicino, la scuola viene percepita non per gli individui, ma per un soggetto-gruppo indistinto con insegnanti non focalizzati sulle specificità personali. Un esempio sono i compiti, uguali per tutti, esercitazioni lontane dalle aree potenziali di sviluppo di ciascuno. Si affaccia al pensiero l’ipotesi di una dimensione “comune” che la scuola dà per scontata o implicita, ma che, nella loro opinione vissuta nei tirocini o nelle prime esperienze di lavoro, tende a non considerare come elemento prioritario di progettazione.

6. Conclusioni e prospettive

Le criticità emergono nell’esigenza di più spazi di confronto e riflessività e nella difficoltà di interagire senza piani predefiniti e con differenti capacità didattiche (in particolare questo vale per le future pedagogiste) o nel non avere sempre a disposizione i mediatori didattici opportuni (questo secondo le future insegnanti). Torna un tema chiave della formazione universitaria di area pedagogica, oltre il nesso teoria e pratica percepito come urgente ma recepito durante i corsi e il tirocinio: la discrasia tra educazione e istruzione. Fare didattica fuori dalla scuola, fare educazione dentro alla scuola evoca la necessità di re-interrogare il rapporto tra educazione e istruzione: la scuola può tornare a essere pensata come esperienza educativa, andando oltre a quello che Massa definì come “falso dilemma” tra educare e istruire? Rifondare teoricamente il nesso tra educazione e istruzione è un programma politico per chi ha l’onere e l’onore di progettare la scuola, ma prima ancora, come più volte abbiamo ripetuto, per chi la pensa. Si tratta di un problema mal posto, da decostruire per ripensare il fondamento della natura stessa dell’educazione e dell’istruzione. La dialettica tra educazione e istruzione si impone come problema non solo originario di qualunque discorso pedagogico, ma costantemente presente, che in qualche modo chiede di essere interrogato sempre, pena lo svuotamento del senso della vita scolastica di bambini e ragazzi e della scuola quale contesto di prevenzione e strumento pedagogico “aperto al mondo”. In questa prospettiva la domanda se la scuola

debba educare o istruire appare quindi non legittima, in quanto presuppone la scissione dei due processi, quello dell'*e-ducare* e quello dell'*in-struere*, che invece rappresentano entrambi possibilità di alfabetizzazione in senso ampio, inclusi nell'esperienza di formazione anche a scuola.

I risultati dello studio pilota fanno emergere che esperienze di CSL hanno un impatto nella costruzione dell'identità professionale. Appare però in modo solo embrionale la consapevolezza di un ruolo sociopolitico e trasformativo nella comunità, la cui concettualizzazione potrà aprire nuove linee di ricerca sul rapporto tra scuola ed extrascuola e tra istruzione ed educazione da mettere a tema nella formazione iniziale degli insegnanti, degli educatori e dei pedagogisti.

Riferimenti bibliografici

- Animazione Sociale (2023, maggio). *Arginare l'esodo dalla professione educativa*. Documento base dell'Agorà.
- Baldacci M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* Milano: FrancoAngeli.
- Bongini P., Di Pace L., Pedrazzoli A., Rossolini M. (2023). Funding University-Born Projects and Developing Research Crowdfunding Ecosystem: The Case of BiUniCrowd in Italy. In R. Lenart-Gansiniec, S. Wenzlaff K., Späth (Eds.), *Crowdfunding in Higher Education Institutions. Contributions to Finance and Accounting*. Springer.
- Corbucci M., Salerni A., Stanzione I. (2021). Professioni educative a confronto nella complessità: quali percorsi formativi e lavorativi? *Lifelong Lifewide Learning*, 17(38), 258-281.
- Cress C.M., Collier P.J., Reitenauer, V.L. (2023). *Learning through serving: A student guidebook for service-learning and civic engagement across academic disciplines and cultural communities*. New York: Routledge.
- Darling-Hammond L., Hyler M.E. (2020). Preparing educators for the time of COVID... and beyond. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 457-465.
- Day C. (2018). Professional Identity Matters: Agency, Emotions, and Resilience. In P. Schutz, J. Hong, F.D. Cross (Eds.), *Research on Teacher Identity*. Springer.
- Deeley S.J. (2010). Service-learning: Thinking outside the box. *Active Learning in Higher Education*, 11(1), 43-53.
- Eteläpelto A., Vähäsantanen K., Hökkä P., Paloniemi S. (2014). Identity and agency in professional learning. In S. Billett, C. Harteis, H. Gruber (Eds.), *International handbook of research in professional and practice-based learning* (vol. 2, pp. 645-672). Dordrecht: Springer.
- Fazzi L. (2024) *Rien ne va plus? Il nuovo accordo sul contratto nazionale dei lavoratori delle cooperative sociali*, Osservatorio nazionale sulle politiche sociali. <https://www.welforum.it/rien-ne-va-plus-il-nuovo-accordo-sul-contratto-nazionale-dei-lavoratori-delle-cooperative-sociali/>
- Gallop C.J., Guthrie B., Asante N. (2023). The Impact of Experiential Learning on Professional Identity: Comparing Community Service-Learning to Traditional Practica Pedagogy. *Journal of Experiential Education*, 46(4), 1-17.
- Hebel O., Mahlev E.S. (2019). Interdisciplinary learning spaces: their contribution to the development of teachers' professional identity as promoters of students' well-being. *ICERI2019 Proceedings* (pp. 4177-4183). IATED.
- Mendel-Reyes M. (1998). A Pedagogy for Citizenship: Service Learning and Democratic Education. *Higher Education*, 124, 31-38.
- Mortari L., Ubbiali M. (2021). Service Learning: A Philosophy and Practice to Reframe Higher Education. *Athens Journal of Education*, 8(2), 115-138.
- Nigris E., Zecca L. (2023). *Pedagogia della cittadinanza e formazione degli insegnanti: un'alleanza tra scuola e territorio*. Milano: FrancoAngeli.
- Salam M., Awang Iskandar D.N., Ibrahim D.H.A. et alii (2019). Service learning in higher education: a systematic literature review. *Asia Pacific Educ. Rev.*, 20, 573-593.
- Suarez V., McGrath J. (2022). *Teacher professional identity: How to develop and support it in times of change*. OECD Education Working Papers, 267. Paris: OECD Publishing.
- UNESCO (2023). *Global report on teachers. Addressing teacher shortages*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388832>
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Zecca L., Fredella C., Cotza V. (2023). Bridging the gap between schools, non formal education and families: an exploratory study in the Milano multicultural suburb of San Siro. In *Abstract Book, AngelConference2023 "Global Education & Learning for a Just, Peaceful & Sustainable World"* (p. 47). 19th-20th June, UNESCO House in Paris.
- Zhao Q. (2022). On the Role of Teachers' Professional Identity and Well-Being in their Professional Development. *Frontiers in psychology*, 13:, 913708.