

# Sinergie tra formazione universitaria e servizi integrati nei contesti sociali contemporanei

## Synergies between university education and integrated services in contemporary social contexts

**Riccardo Sebastiani**

Link Campus University, r.sebastiani@unilink.it

**Riccardo Mancini**

Link Campus University, r.mancini@unilink.it .

### ABSTRACT

This article investigates the evolution of teacher training and educational professionalism as complementary dimensions in the development of the educational role, analyzing how university programs and social policies contribute to each. Teacher training involves the academic and educational pathways that provide the foundational skills for teaching, while educational professionalism refers to the set of attitudes, transversal skills, and professional behaviors that a teacher must develop to effectively respond to contemporary educational needs. In addition to exploring the contributions of these areas, the article examines the influence of multidisciplinary teams in Social Territorial Areas (ATS) and discusses how they facilitate service integration to support educational professionalism. The article concludes with an analysis of future challenges in the teaching profession and proposes strategies for continuous adaptation to new social and educational contexts. The article concludes with an analysis of future challenges for the educational profession and proposes strategies for continuous adaptation to new socio-cultural and educational contexts.

Questo articolo indaga l'evoluzione della formazione degli insegnanti e della professionalità educativa come dimensioni complementari nello sviluppo del ruolo educativo, analizzando come i programmi universitari e le politiche sociali contribuiscano all'una e all'altra. La formazione degli insegnanti riguarda i percorsi accademici e formativi che forniscono le competenze fondamentali per l'insegnamento, mentre la professionalità educativa si riferisce all'insieme delle attitudini, competenze trasversali e comportamenti professionali che un docente deve sviluppare per rispondere efficacemente alle esigenze educative contemporanee. Oltre a esplorare il contributo di queste aree, l'articolo analizza l'influenza delle equipe multidisciplinari negli Ambiti Territoriali Sociali (ATS) e discute come queste favoriscano l'integrazione dei servizi per supportare la professionalità educativa. L'articolo si conclude con un'analisi delle sfide future della professione educativa e propone strategie per un adattamento continuo ai nuovi contesti sociali ed educativi.

### KEYWORDS

Professionalism | Training | Policies | Multidisciplinarity | Challenges  
Professionalità | Formazione | Politiche | Multidisciplinarietà | Sfide

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 2 | n. 2 | dicembre 2024

**Citation:** Sebastiani, R. & Mancini, R. (2024). Sinergie tra formazione universitaria e servizi integrati nei contesti sociali contemporanei. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 2(2), 98-109 <https://doi.org/10.7347/spgs-02-2024-13>.

**Corresponding Author:** Riccardo Sebastiani | [r.sebastiani@unilink.it](mailto:r.sebastiani@unilink.it)

**Journal Homepage:** <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipeges>

**Pensa MultiMedia:** ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-02-2024-13

**Received:** 06/09/2024 | **Accepted:** 01/12/2024 | **Published:** 12/12/2024

\* L'introduzione e le conclusioni sono da attribuire al Prof. Riccardo Mancini, i paragrafi 1 2, 3 sono da attribuire al Dott. Riccardo Sebastiani.

## Introduzione

Nell'attuale panorama educativo, l'evoluzione della formazione degli insegnanti e della professionalità educativa rappresenta un tema di grande rilevanza, poiché riflette i cambiamenti culturali, tecnologici e normativi che stanno ridisegnando il ruolo dell'educatore. Sebbene i due concetti siano interconnessi, essi non sono sinonimi. La formazione degli insegnanti si riferisce principalmente ai percorsi formativi che forniscono conoscenze teoriche e competenze pratiche per l'insegnamento, rappresentando la base su cui si costruisce la professionalità educativa. La professionalità educativa, invece, si sviluppa attraverso l'esperienza e abbraccia le competenze relazionali, etiche e sociali necessarie per operare in contesti educativi sempre più complessi e dinamici.

La centralità della formazione continua, sancita anche dalla legge 107/2015, evidenzia l'importanza dell'aggiornamento costante come mezzo per sostenere sia la qualità della formazione degli insegnanti (per aggiornare le competenze tecniche), sia lo sviluppo della professionalità educativa (per rispondere alle esigenze relazionali e sociali del contesto educativo). Secondo il Rapporto Eurydice Europa (2021), il benessere degli insegnanti e lo sviluppo professionale continuo sono considerati elementi chiave per migliorare la qualità dell'istruzione nei paesi europei. Questo studio evidenzia come i sistemi educativi abbiano bisogno di sostenere l'adattamento dei docenti ai nuovi contesti sociali e tecnologici, promuovendo politiche di aggiornamento efficaci e mirate a garantire il benessere professionale degli insegnanti.

La formazione iniziale fornisce le basi, mentre la professionalità educativa emerge attraverso l'applicazione pratica, l'adattamento alle esigenze specifiche del contesto e lo sviluppo di una gamma di competenze trasversali. Pertanto, questa distinzione risulta essenziale per analizzare come i programmi universitari possano rispondere efficacemente alle sfide educative e sociali contemporanee. La formazione degli insegnanti è diventata, infatti, un processo che va ben oltre l'acquisizione di conoscenze teoriche, abbracciando una gamma di competenze pratiche e trasversali necessarie per affrontare le sfide educative e sociali del XXI secolo.

La crescente diversità culturale e l'integrazione delle tecnologie digitali hanno ridefinito le modalità didattiche e relazionali all'interno delle aule scolastiche. Gli insegnanti sono ora chiamati a svolgere un ruolo multidimensionale che include non solo la trasmissione di conoscenze, ma anche la promozione dell'inclusione, lo sviluppo delle competenze di cittadinanza e la gestione delle dinamiche interculturali. La pandemia di COVID-19 ha ulteriormente accentuato queste dinamiche, imponendo una rapida transizione verso la didattica a distanza e richiedendo una maggiore flessibilità e adattabilità da parte degli insegnanti.

In questo contesto, i programmi universitari che prepareranno i professionisti alle sfide educative e sociali contemporanee in diversi contesti educativi, devono essere ripensati per rispondere alle nuove esigenze del mercato del lavoro e della società. La co-progettazione di curricula, che coinvolge le Università, le Scuole, e le diverse agenzie educative e sociali, è fondamentale per creare percorsi formativi che siano pertinenti e applicabili nel contesto reale. Questo approccio integrato favorisce lo sviluppo di competenze pratiche e trasversali, essenziali per l'esercizio della professione di insegnanti. Un aspetto cruciale dell'attuale scenario educativo è il ruolo delle équipes multidisciplinari negli Ambiti Territoriali Sociali (ATS). Queste équipes, composte da professionisti di diverse discipline, collaborano per affrontare le complesse esigenze degli studenti e delle loro famiglie, promuovendo un'integrazione efficace dei servizi educativi, sociali e sanitari. L'integrazione dei servizi è fondamentale per creare un ambiente di apprendimento inclusivo e di supporto, che contribuisca al benessere complessivo degli studenti e favorisca il loro successo educativo.



## 1. Modifiche nei Requisiti Formativi e Professionali

L'evoluzione dei requisiti formativi e professionali intende mettere in luce l'impatto delle trasformazioni socio-culturali sul ruolo degli insegnanti e rappresenta un tema centrale nel contesto delle politiche scolastiche contemporanee. Le trasformazioni, le innovazioni tecnologiche e le riforme legislative hanno progressivamente ridefinito il profilo professionale degli insegnanti, richiedendo un adeguamento continuo delle competenze e delle conoscenze necessarie per affrontare le sfide attuali. Fiorucci e Zizioli (2022) evidenziano, infatti, come una scuola di qualità richieda una formazione degli insegnanti che risponda alle esigenze di una società complessa e inclusiva. I percorsi formativi devono quindi essere orientati non solo alla trasmissione di competenze tecniche, ma anche alla preparazione per affrontare la diversità sociale e culturale, promuovendo un ambiente educativo aperto e inclusivo che sviluppi le competenze interculturali.

Il Rapporto Eurydice Europa (2021) evidenzia, infatti, come i paesi europei stiano adattando i requisiti formativi degli insegnanti per rispondere a queste nuove esigenze. Tra le priorità si trovano la promozione dell'inclusione, il supporto al benessere dei docenti e lo sviluppo di competenze specifiche per gestire le complessità culturali e tecnologiche nelle aule di oggi. Secondo Banks (2016), gli insegnanti devono essere preparati a lavorare in ambienti multiculturali, promuovendo l'inclusione e il rispetto delle differenze culturali. Questo richiede una formazione specifica che includa studi sulle culture, sulle identità e sulle dinamiche interculturali.

Nel contesto contemporaneo, infatti, l'inclusione nei processi educativi interculturali e per persone con diverse abilità è fondamentale per costruire una società più equa e rispettosa delle differenze perché non solo gli ambienti scolastici inclusivi favoriscono l'interazione tra studenti di diverse provenienze e con diverse abilità ma migliorano le competenze sociali e promuovono l'empatia, la comprensione e la cooperazione.

La formazione alla cittadinanza e all'inclusione non è un elemento accessorio, ma un aspetto centrale e strutturale della professionalità degli insegnanti. Baldacci (2023) evidenzia come, in una società contemporanea sempre più caratterizzata da eterogeneità culturale e sociale, l'educatore non può limitarsi a trasmettere contenuti, ma deve saper guidare gli studenti attraverso un percorso di cittadinanza attiva e partecipativa. Le competenze di cittadinanza, infatti, sono indispensabili per formare persone consapevoli e responsabili, in grado di contribuire positivamente alla costruzione di una società democratica. In questo contesto l'inclusione rappresenta un valore etico fondamentale che modella in profondità il ruolo dell'insegnante e il significato stesso della professione educativa. In questa prospettiva, l'inclusione non è solo un obiettivo educativo rivolto a specifici gruppi di studenti, ma un principio di giustizia sociale che permea l'intera comunità scolastica. Educare all'inclusione significa anche riconoscere e valorizzare le differenze, promuovendo una cultura scolastica che si opponga attivamente alle discriminazioni e che favorisca l'empatia e la cooperazione tra studenti di diversa provenienza e abilità (Baldacci, 2021).

Per aggiornare i docenti inclusivi è, quindi, fondamentale offrire una formazione continua attraverso corsi tematici e certificazioni specifiche su inclusione e bisogni educativi speciali. Importante sono anche il *coaching* e *mentoring*<sup>1</sup> con il supporto tra pari e l'affiancamento di guide esperte.

La creazione di *Community of Practice*<sup>2</sup> favorisce la condivisione di esperienze e risorse tra docenti, sia

1 Coaching e Mentoring sono pratiche di sviluppo professionale che supportano i docenti nel migliorare le loro competenze, soprattutto in contesti inclusivi. Il coaching si focalizza sul supporto tra pari con feedback e strategie pratiche, mentre il mentoring coinvolge una guida esperta che affianca il docente nel percorso di crescita. Sebbene queste pratiche abbiano radici antiche, il mentoring è stato formalizzato nelle professioni educative nel XX secolo, mentre il coaching moderno, influenzato da sport e management, è emerso principalmente negli anni '70 grazie a figure come Timothy Gallwey, che applicò tecniche di coaching per migliorare le prestazioni.

2 Sono gruppi di persone che condividono un interesse comune o una pratica professionale e si impegnano a migliorare insieme attraverso la condivisione di conoscenze, esperienze e risorse. Queste comunità si basano sulla collaborazione continua e sullo scambio di idee, favorendo l'apprendimento collettivo e il miglioramento delle competenze dei partecipanti. Le CoP sono state concettualizzate dai teorici Etienne Wenger e Jean Lave negli anni '90, evidenziando



attraverso gruppi di lavoro collaborativi che piattaforme online. Inoltre, l'uso di tecnologie educative come webinar, corsi online e simulazioni arricchisce ulteriormente la formazione. Appare evidente che un approccio multidisciplinare, che coinvolge esperti e team di supporto inclusivo, permette di affrontare i bisogni degli studenti in modo integrato e completo affinché si possano sviluppare le competenze necessarie per un'educazione inclusiva efficace.

La complessa e continua evoluzione della didattica passa attraverso la digitalizzazione dell'istruzione che ha reso indispensabile l'acquisizione di competenze tecnologiche. Mishra e Koehler (2006) sottolineano, a tal proposito, l'importanza del modello TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge)<sup>3</sup>, che integra la conoscenza tecnologica con quella pedagogica e disciplinare. In questo modello gli insegnanti devono essere in grado di utilizzare le tecnologie digitali non solo come strumenti didattici, ma anche per creare ambienti di apprendimento innovativi e interattivi.

Questi cambiamenti culturali e tecnologici hanno spinto le politiche educative a rivalutare e aggiornare i requisiti professionali degli insegnanti.

La Legge 107/2015 riflette, infatti, la necessità di un aggiornamento costante per garantire l'efficacia e l'adeguatezza dell'insegnamento in un contesto in rapida evoluzione. Questa legge, nota in Italia come "Buona Scuola", ha introdotto l'obbligo della formazione continua per i docenti, riconoscendo la necessità di un aggiornamento costante delle competenze professionali. Garbarino e Sanna (2016) evidenziano come questa legge abbia rappresentato un passo significativo verso la professionalizzazione della figura dell'insegnante, sottolineando l'importanza della formazione in servizio come strumento per migliorare la qualità dell'istruzione. A livello internazionale, l'OCSE (2014) ha evidenziato che la formazione continua degli insegnanti è un elemento chiave per migliorare i sistemi educativi. I programmi di sviluppo professionale, infatti, devono essere strutturati in modo da rispondere alle esigenze specifiche degli insegnanti, offrendo opportunità di apprendimento personalizzate e basate su evidenze.

In parallelo alle politiche educative, le innovazioni pedagogiche hanno ridefinito le metodologie didattiche utilizzate in classe. L'introduzione di approcci didattici basati sulle competenze e sull'apprendimento personalizzato richiede una formazione che vada oltre la semplice trasmissione di conoscenze. Biesta (2010) sottolinea che l'educazione deve mirare allo sviluppo della soggettività e dell'autonomia degli studenti, richiedendo agli insegnanti di adottare metodologie che promuovano il pensiero critico e la capacità di risolvere problemi complessi. Il metodo della *flipped classroom*, descritto da Bergmann e Sams (2012), rappresenta un esempio di innovazione pedagogica che richiede una formazione specifica.

Questo approccio prevede che gli studenti acquisiscano le conoscenze di base attraverso risorse digitali, mentre il tempo in classe è dedicato ad attività interattive e collaborative. Gli insegnanti devono quindi essere preparati a progettare e gestire ambienti di apprendimento dinamici, dove gli studenti sono attivamente coinvolti nel processo educativo.

Le innovazioni pedagogiche richiedono anche competenze relazionali avanzate. Goleman (1995) ha evidenziato come l'intelligenza emotiva sia cruciale per il successo professionale e personale, e questo vale in modo particolare per gli insegnanti, che devono gestire quotidianamente interazioni complesse con studenti, colleghi e famiglie. Jennings e Greenberg (2009) affermano che gli insegnanti con elevata intelligenza emotiva sono in grado di creare un clima di classe positivo, che favorisce l'apprendimento e il benessere degli studenti. Queste competenze relazionali ed emotive sono essenziali per costruire un ambiente educativo che supporti non solo lo sviluppo cognitivo, ma anche quello socio-emotivo degli studenti.

l'importanza dell'apprendimento sociale e della partecipazione attiva all'interno di un gruppo per lo sviluppo professionale e personale.

3 È un modello che descrive l'integrazione efficace della tecnologia nell'insegnamento. Sviluppato da Punya Mishra e Matthew Koehler, il modello evidenzia l'intersezione tra tre tipi di conoscenza: tecnologica (uso delle tecnologie), pedagogica (metodi di insegnamento), e disciplinare (contenuti specifici delle materie). Il TPACK sottolinea che un'educazione efficace richiede un equilibrio tra queste aree, adattando le tecnologie alle strategie didattiche e ai contenuti per migliorare l'apprendimento degli studenti.



Per preparare gli insegnanti a queste nuove esigenze, le Università giocano un ruolo cruciale nella formazione iniziale ed è per questo che è importante la loro partecipazione sul territorio. Zeichner (2010) sostiene, infatti, che i programmi di formazione degli insegnanti devono essere co-progettati in collaborazione con le scuole e le comunità locali, per garantire che i futuri insegnanti siano preparati ad affrontare le sfide specifiche dei contesti educativi in cui opereranno. Le Università devono, quindi, aggiornare i loro curricula per includere competenze digitali, interculturali e relazionali, rispondendo alle esigenze emergenti della società. La collaborazione con scuole e istituzioni educative locali può facilitare la progettazione di percorsi formativi pertinenti e applicabili nel contesto reale. Ad esempio, l'integrazione di tirocini pratici e esperienze sul campo nei programmi universitari nel preparare i professionisti alle sfide educative e sociali contemporanee in diversi contesti educativi, può aiutare i futuri insegnanti a sviluppare competenze pratiche essenziali. Inoltre, le Università devono promuovere la ricerca educativa e l'innovazione pedagogica, fornendo ai futuri insegnanti strumenti e metodologie basate su evidenze scientifiche.

La valutazione delle competenze, acquisite durante la formazione iniziale e continua degli insegnanti, è un aspetto cruciale per garantire la qualità dell'istruzione. Darling-Hammond (2006) sottolinea l'importanza di sistemi di valutazione che non si limitino alla misurazione delle conoscenze teoriche, ma che includano anche la valutazione delle competenze pratiche e professionali. Questo richiede l'implementazione di strumenti di valutazione autentica, come osservazioni in classe, portfoli e auto-valutazioni. Un sistema di valutazione efficace deve essere in grado di identificare le aree di forza e di miglioramento degli insegnanti, fornendo un feedback utile per il loro sviluppo professionale. La certificazione delle competenze acquisite è essenziale per garantire che gli insegnanti abbiano le qualifiche necessarie per esercitare la loro professione in modo efficace e rispondente alle esigenze degli studenti.

Il discorso sulla valutazione si collega alla necessità di specifiche competenze per l'educazione degli adulti, un ambito che richiede attenzioni particolari. Knowles (1980) evidenzia che l'educazione degli adulti presenta caratteristiche peculiari che differiscono significativamente dall'educazione dei giovani, richiedendo approcci pedagogici e metodologici specifici. Gli insegnanti devono essere preparati a gestire gruppi eterogenei di adulti, con esperienze di vita e motivazioni diverse e a promuovere un apprendimento autodiretto e basato sull'esperienza. La formazione degli insegnanti per l'educazione degli adulti deve includere competenze di facilitazione, gestione dei conflitti e supporto alla motivazione intrinseca degli studenti adulti. Questo richiede una formazione specifica che consideri le peculiarità dell'apprendimento degli adulti, integrando approcci pedagogici innovativi e personalizzati.

L'importanza delle esperienze pratiche è riconosciuta ampiamente. Il sistema universitario italiano ha avviato corsi di laurea professionalizzanti che combinano due anni accademici con un anno di apprendimento basato sul lavoro. Questi corsi mirano a fornire competenze specifiche in settori come ingegneria, costruzioni e ambiente. Tale approccio duale è essenziale per evitare la discordanza delle competenze e rispondere meglio alle richieste del mercato del lavoro (Mangione, De Santis & Garzia, 2023). Un'indagine condotta dall'Università di Urbino ha rilevato che una maggiore esposizione a esperienze pratiche durante il percorso universitario migliora significativamente la preparazione degli studenti per il mercato del lavoro (Fioretti, 2023).

L'adozione di metodologie didattiche attive, come il *problem-based learning* e il *cooperative learning*, è fondamentale per sviluppare competenze critiche e di *problem solving*. Queste metodologie rendono l'apprendimento più dinamico e rilevante, preparando gli studenti ad affrontare le sfide reali del mondo del lavoro. L'approccio *flipped classroom*, che capovolge l'ordine tradizionale dell'insegnamento, è sempre più diffuso nelle università italiane, migliorando l'engagement degli studenti e la loro capacità di applicare le conoscenze in contesti pratici (INDIRE, 2023, Ronchi, 2019).

L'Italia ha fatto passi avanti significativi, introducendo un dottorato nazionale in Intelligenza Artificiale per attrarre e trattenere i migliori talenti, posizionandosi in modo competitivo a livello globale. Questo è particolarmente rilevante dato che il settore dell'intelligenza artificiale è destinato a crescere esponenzialmente nei prossimi anni (Fishman & Dede, 2018). Secondo Floridi (2015), la digitalizzazione ha creato un ambiente onlife, dove la distinzione tra online e offline è sfumata, e la pedagogia deve quindi evolversi



per supportare questa nuova realtà, affrontando le necessità educative di una generazione che vive costantemente connessa.

Il sistema educativo italiano deve anche affrontare sfide legate all'inclusione e alla diversità. La digitalizzazione ha creato un ambiente in cui la distinzione tra online e offline è sempre meno rilevante. La pedagogia deve, quindi, evolversi per supportare questa nuova realtà, affrontando le necessità educative di una generazione che vive costantemente connessa (Floridi, 2015).

Le partnership tra Università e industrie sono essenziali per garantire che l'istruzione superiore risponda alle esigenze del mercato del lavoro. Il sistema italiano sta sperimentando forme di apprendimento duale (Mangione, De Santis & Garzia, 2023), combinando teoria e pratica per rispondere meglio alle richieste del mercato del lavoro. Ad esempio, la recente proposta di abolire il divieto di doppia immatricolazione e introdurre percorsi multidisciplinari mira a creare una preparazione più completa e versatile per gli studenti. L'integrazione di percorsi di formazione duale, come evidenziato dalla Commissione Europea, è fondamentale per garantire che i laureati abbiano non solo conoscenze teoriche, ma anche competenze pratiche direttamente applicabili nel mondo del lavoro (European Commission, 2020).

La raccolta di feedback e l'analisi dei tassi di occupazione post-laurea sono strumenti cruciali per migliorare l'efficacia dei programmi. L'Italia sta lavorando per migliorare la comunicazione tra mondo accademico e mondo del lavoro, favorendo un allineamento più stretto tra offerta formativa e domanda di competenze (Mangione, De Santis & Garzia, 2023).

Il sistema universitario italiano sta facendo progressi significativi per preparare i professionisti alle sfide educative e sociali contemporanee. Tuttavia, c'è ancora spazio per miglioramenti: l'aggiornamento continuo del curriculum, l'integrazione di esperienze pratiche e l'adozione di metodologie didattiche innovative sono passi fondamentali per raggiungere questo obiettivo. La promozione di un'educazione inclusiva e tecnologicamente avanzata, in stretta collaborazione con il mondo del lavoro, è essenziale per formare professionisti in grado di affrontare le sfide del futuro.

## 2. Collaborazione internazionale e innovazione nei percorsi formativi

Come già accennato, la crescente globalizzazione ha radicalmente trasformato il panorama educativo, rendendo la collaborazione internazionale un elemento essenziale nei percorsi formativi. Questa evoluzione ha aperto nuove opportunità per l'innovazione didattica e la co-creazione della conoscenza, sfidando le tradizionali epistemologie che dominavano il campo dell'istruzione superiore. In questo contesto diventa fondamentale esaminare le implicazioni epistemologiche della collaborazione internazionale, esplorando come queste influenzino la costruzione del sapere e l'innovazione nei curricula accademici.

La collaborazione internazionale, intesa come la cooperazione tra istituzioni educative di diversi paesi, è più di una semplice condivisione di risorse o pratiche didattiche. Essa rappresenta un processo complesso di negoziazione e co-creazione della conoscenza, che sfida le concezioni tradizionali di autorità epistemica e validità del sapere. Knight (2013) sottolinea come l'internazionalizzazione dell'istruzione superiore non sia solo una questione di mobilità studentesca o scambi accademici, ma un processo che coinvolge profondamente la natura stessa della conoscenza prodotta e condivisa nelle istituzioni educative. Questa prospettiva invita a ripensare l'epistemologia in termini di pluralità e inclusività, riconoscendo l'importanza delle diverse tradizioni culturali e dei contesti locali nella costruzione del sapere.

Una delle implicazioni più significative della collaborazione internazionale è la co-creazione della conoscenza, un concetto che implica una costruzione del sapere collettiva e partecipativa, in cui contributi provenienti da diverse discipline e culture si intrecciano per generare nuovi significati. Chemi e Krogh (2017) evidenziano come la co-creazione della conoscenza promuova una visione più dinamica e inclusiva dell'apprendimento, in cui le differenze culturali non sono viste come barriere, ma come risorse che arricchiscono il processo educativo. Questo approccio sfida le epistemologie eurocentriche tradizionali, pro-



muovendo una maggiore riflessività sulle fonti e le validità delle conoscenze acquisite, e invita a una considerazione critica delle diverse forme di sapere.

In questo contesto, emerge una questione cruciale: come validare i saperi in contesti internazionali? Marginson e Rhoades (2002) discutono l'importanza di sviluppare un quadro epistemologico che riconosca la pluralità delle forme di conoscenza e le modalità diverse con cui queste vengono generate e legittimate. La validazione della conoscenza in contesti internazionali non può più basarsi esclusivamente su criteri tradizionali, spesso legati a specifici contesti culturali o disciplinari. È necessario, invece, un approccio critico che includa metodologie alternative, che possano offrire nuove prospettive sui problemi educativi globali e arricchire la comprensione collettiva del sapere.

La distinzione tra conoscenza tacita ed esplicita, concettualizzata da Polanyi (1966), è particolarmente rilevante nell'ambito delle collaborazioni internazionali. Per Polanyi la trasmissione di conoscenza nei percorsi formativi internazionali non si limita a contenuti espliciti, come teorie e metodologie didattiche, ma include anche aspetti taciti, come le competenze culturali e le pratiche didattiche implicite. La conoscenza tacita è spesso difficilmente formalizzabile ma svolge un ruolo cruciale nell'innovazione educativa, poiché facilita l'adattamento di modelli formativi a contesti culturali diversi e contribuisce allo sviluppo di un'educazione più integrata e contestualmente rilevante.

Un altro aspetto fondamentale della collaborazione internazionale è l'interculturalità, che rappresenta non solo una dimensione comunicativa, ma una competenza epistemologica che influenza profondamente la costruzione della conoscenza. Deardorff (2006) sostiene che le competenze interculturali devono essere considerate una parte integrante dei percorsi formativi internazionali, in quanto preparano gli studenti a navigare e contribuire a contesti globali complessi. L'interculturalità promuove una maggiore apertura verso epistemologie diverse e incoraggia la co-creazione di conoscenze che siano rilevanti e applicabili in una varietà di contesti culturali.

L'innovazione pedagogica attraverso la collaborazione internazionale si manifesta in molteplici forme, tra cui la co-progettazione di curricula, l'adozione di metodologie didattiche innovative e l'integrazione di tecnologie digitali per facilitare l'apprendimento collaborativo. Come evidenziano Nigris e Zecca (2022), questa "alleanza tra scuola e territorio" è fondamentale per promuovere una cittadinanza attiva e per preparare gli insegnanti ad affrontare le sfide sociali in modo inclusivo e partecipativo. La collaborazione tra istituzioni educative e comunità locale rafforza il legame tra educazione formale e contesto sociale, creando una sinergia che permette agli insegnanti di rispondere meglio ai bisogni degli studenti e del territorio.

Approcci come l'apprendimento basato su progetti internazionali o l'uso di piattaforme digitali per la co-creazione di contenuti didattici offrono esempi concreti di come la collaborazione possa tradursi in innovazione educativa. Questi modelli non solo promuovono un apprendimento più attivo e partecipativo, ma ridefiniscono anche le strutture tradizionali di autorità nella classe, invitando docenti e studenti a partecipare come co-creatori della conoscenza.

Tuttavia, la collaborazione internazionale e l'innovazione nei percorsi formativi non sono prive di sfide. La conciliazione di epistemologie diverse, la gestione delle dinamiche interculturali e la complessità gestionale dei programmi congiunti rappresentano ostacoli significativi. Kehm e Teichler (2007) evidenziano come le diversità nelle strutture accademiche e nei sistemi educativi possano creare tensioni e difficoltà nella cooperazione internazionale. Affrontare queste sfide richiede una preparazione adeguata dei docenti, che devono essere formati non solo sui contenuti disciplinari, ma anche sulle competenze necessarie per facilitare la co-creazione della conoscenza in contesti interculturali.

La collaborazione internazionale offre un potente strumento per l'innovazione nei percorsi formativi, ma richiede una riflessione epistemologica profonda che riconosca la diversità dei saperi e la complessità della loro validazione. Abbracciare una prospettiva pluralista e inclusiva permette non solo di migliorare la qualità dell'educazione, ma anche di formare cittadini globali capaci di affrontare le sfide del mondo contemporaneo con una comprensione critica e sfumata delle diverse forme di conoscenza. In un mondo sempre più interconnesso, l'educazione ha il compito di preparare individui in grado di navigare e contri-



buire positivamente a un panorama globale in continua evoluzione, riconoscendo e valorizzando la ricchezza delle differenze epistemologiche e culturali.

### 3. Il Ruolo delle équipes multidisciplinari negli ambiti territoriali sociali: un'analisi delle pratiche integrative nei contesti educativi e sociali

La professionalità educativa oggi deve rispondere alla complessità della società contemporanea, che richiede un approccio multidimensionale capace di soddisfare in modo efficace i bisogni individuali, collettivi e territoriali. Proprio per questo è necessario che l'educazione debba tenere al centro la persona, superando l'ambiguità dei vincoli normativi per rispondere in modo totale alle necessità educative. Questo approccio richiede un modello che valorizzi la diversità disciplinare all'interno delle équipes multidisciplinari (Tramma, 2018).

L'attuale separazione tra percorsi formativi in ambito sociale e sanitario presenta, infatti, limiti importanti, poiché favorisce una frammentazione che indebolisce la coesione del sistema educativo e riduce le garanzie di cittadinanza che solo una formazione condivisa può aiutare a superare favorendo una co-costruzione di conoscenza tra professionisti (Perillo, 2019). "La professionalità educativa si confronta quotidianamente con una realtà caratterizzata da ambiguità e vincoli normativi che ostacolano l'integrazione di competenze trasversali e specifiche" (Oggionni, 2016, p. 56). Questa dicotomia formativa rischia di ridurre il valore complessivo dell'intervento educativo e il suo riconoscimento sociale si prospetta, quindi, un modello di formazione integrato e permanente, in grado di valorizzare sia le competenze teoriche che quelle esperienziali (Oggionni, 2016).

Negli ultimi anni, infatti, il concetto di équipes multidisciplinari negli Ambiti Territoriali Sociali (ATS) ha acquisito crescente rilevanza nelle politiche educative e sociali. Queste équipes, composte da professionisti di diverse discipline come educatori, assistenti sociali, psicologi e medici, operano in modo integrato per affrontare le complesse esigenze dei contesti educativi e sociali contemporanei. L'integrazione dei servizi offerti da queste équipes rappresenta un tentativo di superare le tradizionali divisioni settoriali, favorendo una risposta ai bisogni degli individui e della comunità.

Secondo Ferrara e Marini (2020), l'integrazione dei servizi educativi e sociali nelle scuole attraverso le équipes multidisciplinari è fondamentale per creare ambienti di apprendimento inclusivi che possano supportare il benessere degli studenti in modo completo. Questo modello si basa sull'assunto che la collaborazione tra professionisti di diverse discipline non solo migliora la qualità del servizio offerto, ma consente anche una migliore identificazione dei bisogni e una risposta più tempestiva e adeguata.

Uno degli aspetti chiave dell'efficacia delle équipes multidisciplinari è la loro capacità di operare in modo coordinato, superando le tradizionali barriere professionali e istituzionali. La letteratura indica che un'adeguata formazione e un forte impegno nella collaborazione sono essenziali per il successo di queste équipes (Bronstein, 2003). Tuttavia, persistono sfide significative legate alla gestione delle dinamiche di gruppo, alla comunicazione interprofessionale e alla definizione chiara dei ruoli e delle responsabilità all'interno delle équipes. L'importanza di un'etica della cura come fondamento della professionalità educativa, promuovendo un approccio centrato sulla persona e sulla relazione, che rafforza la coesione del gruppo e garantisce interventi più coerenti ed efficaci (Iori, 2018).

L'integrazione dei servizi attraverso le équipes multidisciplinari negli ATS può assumere diverse forme, a seconda delle esigenze specifiche del contesto e delle risorse disponibili. Ad esempio, il modello di *case management*<sup>4</sup> è spesso utilizzato per coordinare l'assistenza agli individui con bisogni complessi, come i

4 Il case management è un approccio organizzativo utilizzato nei servizi sociali, sanitari e educativi per coordinare e gestire interventi complessi rivolti a individui con bisogni multipli. Il Case Management prevede l'assegnazione di un "case manager" che valuta le necessità dell'utente, pianifica e coordina i servizi necessari, monitora i progressi e assicura che le risorse siano



minori a rischio o le famiglie in difficoltà (Rosen et al., 2018). In questo modello, un *case manager* funge da punto di riferimento principale per l'utente, coordinando i vari interventi dei professionisti coinvolti e assicurando che le risposte siano integrate e coerenti.

Altri modelli includono le reti di servizi, dove le diverse agenzie collaborano attraverso protocolli di intesa e accordi formali, e le équipes interdisciplinari, che operano direttamente sul campo con un approccio pratico e integrato (Wenger, 1998). Questi modelli non solo migliorano la capacità delle scuole di rispondere ai bisogni educativi degli studenti, ma promuovono anche una maggiore inclusione e coesione sociale all'interno delle comunità.

L'approccio multidisciplinare offre numerosi benefici, sia per gli utenti che per i professionisti coinvolti. In primo luogo, permette una valutazione più completa dei bisogni degli utenti, grazie alla combinazione di diverse prospettive e competenze. Ad esempio, un problema comportamentale di un bambino può essere affrontato non solo dal punto di vista educativo, ma anche con il supporto psicologico e l'intervento sociale, creando un piano d'azione più completo e mirato (D'Amour et al., 2005). Inoltre, la collaborazione tra professionisti di diverse discipline può portare a un maggiore empowerment degli utenti, che si trovano a beneficiare di un supporto più personalizzato e centrato sui loro bisogni reali. Gli studi hanno dimostrato che gli utenti percepiscono un miglioramento nella qualità dei servizi quando questi sono forniti in modo integrato e coordinato, piuttosto che frammentato tra diverse agenzie o professionisti (Anderson-Butcher & Ashton, 2004).

Nonostante i benefici, l'implementazione delle équipes multidisciplinari presenta anche diverse sfide. Una delle principali difficoltà è rappresentata dalla gestione delle dinamiche di gruppo, in cui le differenze culturali, professionali e di linguaggio tra i membri dell'équipe possono portare a conflitti o incomprensioni (Hall, 2005). È essenziale che le équipes sviluppino meccanismi efficaci di comunicazione e negoziazione, oltre a un forte senso di fiducia e rispetto reciproco.

Un'altra sfida significativa riguarda la sostenibilità in termini di risorse finanziarie e organizzative. Spesso, infatti, le iniziative multidisciplinari sono sostenute da finanziamenti a progetto, il che rende difficile garantire la continuità e la stabilità del servizio nel lungo periodo (Glisson & Hemmelgarn, 1998). È necessario quindi un impegno politico e istituzionale per riconoscere e sostenere l'importanza di questi modelli integrativi, attraverso una pianificazione strategica e un'allocazione adeguata delle risorse.

Le équipes multidisciplinari rappresentano una risposta innovativa e necessaria alle sfide educative e sociali contemporanee. Tuttavia, per massimizzare il loro impatto, è fondamentale che vengano sostenute da un quadro normativo e istituzionale solido, che promuova la formazione continua dei professionisti e incoraggi la cultura della collaborazione interprofessionale (Baxter & Brumfitt, 2008). È cruciale, inoltre, sviluppare strumenti di valutazione che permettano di misurare l'efficacia degli interventi integrati, al fine di promuovere una pratica basata sull'evidenza e migliorare continuamente la qualità dei servizi offerti.

Le équipes multidisciplinari negli Ambiti Territoriali Sociali offrono un modello di intervento promettente per affrontare le complessità dei contesti educativi e sociali contemporanei. Sebbene esistano sfide significative da affrontare, l'integrazione dei servizi rappresenta un passo fondamentale verso un sistema educativo e sociale più inclusivo e responsivo. Per realizzare appieno il potenziale di queste équipes, è necessario un impegno continuo a livello istituzionale e professionale per promuovere la collaborazione, sostenere la formazione e garantire la sostenibilità delle pratiche integrative.

utilizzate in modo efficace. Questo modello mira a migliorare gli esiti per l'individuo, garantendo un'assistenza integrata e personalizzata attraverso una gestione attenta e continuativa del caso.



## Conclusioni

Con questo lavoro si è cercato di esplorare in profondità l'evoluzione della formazione degli insegnanti e della professionalità educativa, ponendo l'accento sulle trasformazioni necessarie per adattare entrambe le dimensioni ai cambiamenti socio-culturali e tecnologici contemporanei. In un contesto in cui la diversità culturale e l'integrazione delle tecnologie digitali sono sempre più rilevanti, la formazione degli insegnanti non può limitarsi alla semplice trasmissione di conoscenze teoriche. Deve, invece, abbracciare una gamma più ampia di competenze pratiche e trasversali, che comprendono la gestione delle dinamiche interculturali, la promozione dell'inclusione e lo sviluppo delle competenze di cittadinanza. Si è evidenziato come il ruolo dell'insegnante sia diventato multidimensionale, richiedendo una flessibilità e un adattamento continuo per rispondere efficacemente alle esigenze di un ambiente educativo in rapida evoluzione.

La centralità delle équipe multidisciplinari negli Ambiti Territoriali Sociali (ATS) emerge come un elemento fondamentale per l'integrazione efficace dei servizi educativi, sociali e sanitari. Queste équipe, composte da professionisti di diverse discipline, collaborano per affrontare le complessità degli ambienti educativi e sociali contemporanei, offrendo una risposta più inclusiva e coordinata alle esigenze degli studenti e delle loro famiglie. L'approccio multidisciplinare facilita non solo una valutazione più completa dei bisogni degli utenti, ma anche un *empowerment* maggiore per gli individui, che beneficiano di interventi personalizzati e centrati sui loro bisogni specifici. Tuttavia, anche le sfide che accompagnano l'implementazione di questi modelli integrati, come la gestione delle dinamiche di gruppo e la necessità di un impegno politico e istituzionale per sostenere queste iniziative nel lungo termine.

La dimensione internazionale della formazione educativa sottolinea come la globalizzazione abbia reso la collaborazione tra istituzioni educative di diversi paesi un elemento chiave per l'innovazione pedagogica. La co-creazione della conoscenza attraverso collaborazioni internazionali promuove un approccio inclusivo e pluralista, che riconosce l'importanza delle diverse tradizioni culturali e dei contesti locali nella costruzione del sapere. Questo tipo di collaborazione non solo arricchisce il processo educativo, ma sfida anche le epistemologie tradizionali, invitando a una riflessione critica sulle diverse forme di conoscenza e sulle modalità con cui queste vengono generate e legittimate.

L'articolo sottolinea l'importanza di un approccio integrato e collaborativo nella formazione degli insegnanti, che non si limiti alle competenze accademiche ma che includa anche quelle pratiche e trasversali necessarie per rispondere alle sfide educative e sociali contemporanee. La promozione di una cultura della formazione continua, l'adozione di politiche educative inclusive e la valorizzazione delle competenze multidisciplinari sono identificate come strategie chiave per preparare gli insegnanti a operare in un mondo in continua evoluzione. Solo attraverso un impegno condiviso tra istituzioni accademiche, politiche e professionali sarà possibile formare educatori in grado di guidare e sostenere le nuove generazioni, contribuendo a creare un sistema educativo più inclusivo e responsivo alle esigenze di una società complessa e dinamica.

## Bibliografia

- Anderson-Butcher, D., & Ashton, D. (2004). Innovative models of collaboration to serve children, youths, families, and communities. *Children & Schools*, 26(1), 39-53. <https://doi.org/10.1093/cs/26.1.39>
- Baldacci, M. (2021). L'impianto di un curriculum di educazione etico-sociale. *Pedagogia più Didattica*, 7(1), 45-60.
- Baldacci, M. (2023). Per un'idea di insegnante. *Pedagogia più Didattica*, 9(2), 30-50.
- Banks, J. A. (2016). *Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum, and Teaching* (6<sup>a</sup> ed.). Pearson.
- Baxter, S. K., & Brumfitt, S. M. (2008). Professional differences in interprofessional working. *Journal of Interprofessional Care*, 22(3), 239-251. <https://doi.org/10.1080/13561820802054655>
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. International Society for Technology in Education.



- Biesta, G. (2010). *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. Routledge.
- Bronstein, L. R. (2003). A model for interdisciplinary collaboration. *Social Work*, 48(3), 297-306. <https://doi.org/10.1093/sw/48.3.297>
- Chemi, T., & Krogh, L. (2017). *Co-Creation in Higher Education*. Sense Publishers.
- D'Amour, D., Ferrada-Videla, M., Rodriguez, L. S. M., & Beaulieu, M. D. (2005). The conceptual basis for inter-professional collaboration: Core concepts and theoretical frameworks. *Journal of Interprofessional Care*, 19(sup1), 116-131. <https://doi.org/10.1080/13561820500082529>
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful Teacher Education: Lessons from Exemplary Programs*. Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L., & Lieberman, A. (Eds.). (2012). *Teacher Education around the World: Changing Policies and Practices*. Routledge.
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2021). *Teachers in Europe: Careers, development and well-being*. Publications Office of the European Union. Recuperato da <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/78fbf243-974f-11eb-b85c-01aa75ed71a>
- European Commission. (2020). *A new skills agenda for Europe*. Recuperato da <https://ec.europa.eu/social/skills-agenda>.
- Ferrara, A., & Marini, D. (2020). School-based health and social services: An integrated approach. *Health & Social Care in the Community*, 28(5), 1625-1632. <https://doi.org/10.1111/hsc.13000>
- Fioretti, S. (2023). Strategie di apprendimento e uso delle tecnologie. *Pedagogia più Didattica, Erickson*, 9(1).
- Fiorucci, M., & Zizioli, E. (Eds.). (2022). *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte*. Pensa MultiMedia.
- Fishman, B. J., & Dede, C. (2018). *Teaching and Technology: New Tools for New Times*. Harvard Education Press.
- Floridi, L. (2015). *The Onlife Manifesto: Being Human in a Hyperconnected Era*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-04093-6>
- Garbarino, J., & Sanna, M. (2016). La Buona Scuola: Un'opportunità per il miglioramento della qualità dell'istruzione. *EPALE Journal IT*, 9, 2021.
- Glisson, C., & Hemmelgarn, A. (1998). The effects of organizational climate and interorganizational coordination on the quality and outcomes of children's service systems. *Child Abuse & Neglect*, 22(5), 401-421. [https://doi.org/10.1016/S0145-2134\(98\)00005-2](https://doi.org/10.1016/S0145-2134(98)00005-2)
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Bantam Books.
- Hall, P. (2005). Interprofessional teamwork: Professional cultures as barriers. *Journal of Interprofessional Care*, 19(sup1), 188-196. <https://doi.org/10.1080/13561820500081745>
- Iori, V. (2018). *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Edizioni Centro Studi Erickson.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Kehm, B. M., & Teichler, U. (2007). Research on internationalisation in higher education. *Journal of Studies in International Education*, 11(3-4), 260-273. <https://doi.org/10.1177/1028315307303534>
- Knight, J. (2013). The changing landscape of higher education internationalisation – for better or worse? Perspectives: *Policy and Practice in Higher Education*, 17(3), 84-90. <https://doi.org/10.1080/13603108.2012.753957>
- Knowles, M. S. (1980). *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*. Cambridge, The Adult Education Company.
- Mangione, G. R. J., De Santis, F., & Garzia, M. (2023). *Le tecnologie per una scuola di comunità aperta e inclusiva*. I Quaderni della Ricerca di Loescher, 72.
- Marginson, S., & Rhoades, G. (2002). Beyond national states, markets, and systems of higher education: A glonacal agency heuristic. *Higher Education*, 43(3), 281-309. <https://doi.org/10.1023/A:1014616001732>
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>



- Nigris, E., & Zecca, L. (Eds). (2022). *Pedagogia della cittadinanza e formazione degli insegnanti. Un'alleanza tra scuola e territorio*. FrancoAngeli.
- OCSE. (2014). *Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Oggionni, F. (2016). (Ri)formare la professionalità educativa. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 8(11), 55-68.
- Perillo, P., & Sirignano, F. M. (2019). *La scuola delle culture. Riflessioni pedagogiche situate*. Pensa MultiMedia.
- Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Ronchi, A. C. (2019). Docenti: Perché una formazione efficace e continua può valorizzare se stessi e il proprio ruolo. *ETN Magazine*.
- Rosen, A., Zordan, R., & Peter, M. (2018). Case management: Integrating individual care needs with service systems. In *Oxford Textbook of Community Mental Health* (pp. 123-134). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/med/9780199565498.003.0011>
- Schweisfurth, M. (2013). *Learner-Centred Education in International Perspective: Whose Pedagogy for Whose Development?* Routledge.
- Tramma, S. (2018). *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*. FrancoAngeli.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press.
- Zeichner, K. M. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 89-99. <https://doi.org/10.1177/0022487109347671>

