

Pianificazione quadriennale  
della formazione continua dei docenti (agosto  
2020-luglio 2024)

---

# **Scuola dell'infanzia e scuola elementare**

**Schede descrittive**

## Indice

<b>Nota introduttiva</b>	<b>3</b>
<b>Schede descrittive</b>	<b>4</b>
L'osservazione nel contesto educativo	5
La valutazione delle competenze	6
La didattica laboratoriale e conversazionale	6
Didattica aperta (partecipativa)	7
Processi di apprendimento: la metacognizione in aula	8
Tecnologie dell'informazione e della comunicazione e risorse digitali di apprendimento	9
L'osservazione ecologica e la valutazione dello sviluppo del bambino nella scuola dell'infanzia (Operatori del Servizio di sostegno pedagogico)	10
Le neuroscienze e i profili di funzionamento neuropsicologici: analisi, valutazione e intervento (Operatori del Servizio di sostegno pedagogico)	11
Prevenzione e intervento dei disturbi del comportamento a scuola (Operatori del Servizio di sostegno pedagogico)	12
Comunicazione efficace e gestione della complessità (Operatori del Servizio di sostegno pedagogico)	12
Continuazione dei lavori legati al Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese	13
Processi di insegnamento/apprendimento della lettura e delle scritture	14
L'insegnamento dell'italiano (I e II ciclo HarmoS)	15
L'insegnamento della matematica (I e II ciclo HarmoS)	15
Lo studio dell'ambiente (I e II ciclo HarmoS)	16
La progettazione per competenze dell'insegnamento delle arti (I e II ciclo HarmoS)	18
La progettazione per competenze dell'insegnamento della motricità (I e II ciclo HarmoS)	18
Interculturalità e plurilinguismo nell'apprendimento	19
Gestione delle situazioni difficili	20
Gestione costruttiva della comunicazione	20
Gestione dello stress e delle emozioni, prevenzione del burnout e sviluppo professionale del docente all'interno della comunità d'istituto	21

---

Il contributo delle neuroscienze nell'osservazione e nell'interpretazione dei comportamenti del bambino (allievo) e dell'adulto (collega, genitori, autorità,...)	22
Accoglienza: fra sensibilità e strumentazione didattica	23
Co-teaching: la sfida di una nuova realtà strutturale	24
Risposte istituzionali all'eterogeneità dell'aula: le classi di ciclo	25

## Nota introduttiva

La *Pianificazione quadriennale della formazione continua dei docenti* è stata introdotta nel sistema educativo ticinese con l'inizio dell'anno scolastico 2016/17, a un anno di distanza dall'entrata in vigore della legge sulla formazione continua dei docenti e dall'applicazione del rispettivo regolamento. La pianificazione illustra le linee guida e le intenzioni formative del Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport (DECS) per il prossimo quadriennio.

Gli indirizzi che guidano la pianificazione quadriennale della formazione continua sono accompagnati da una raccolta di schede descrittive suddivise rispetto ai diversi settori scolastici (scuola dell'infanzia e scuola elementare; scuola media; scuola speciale; scuole medie superiori; scuole professionali).

Le schede approfondiscono, sinteticamente e senza assumere un carattere esaustivo, le indicazioni fornite dagli indirizzi settoriali, fornendo così maggiori dettagli circa una loro trasposizione in termini di attività di formazione continua.

Nell'esposizione degli indirizzi si è adottata una suddivisione che riprende la suddivisione nei tre ambiti formativi: pedagogico-didattico-metodologico (A), disciplinare (B) e sviluppo personale e sociale (C). Oltre al titolo e al testo descrittivo, le schede riportano un'indicazione dei rispettivi ambiti di appartenenza.

Al fine di rispondere ai bisogni formativi che possono manifestarsi nel corso del quadriennio nei diversi settori scolastici, le schede vengono aggiornate con cadenza quadriennale.

Ambito A: pedagogico-didattico-metodologico

## **L'osservazione nel contesto educativo**

---

Gli usi dell'osservazione nel contesto educativo sono molteplici. L'osservazione permette al docente di acquisire una conoscenza profonda dell'allievo e delle dinamiche della classe; contribuisce al contempo allo svolgimento di una progettazione, aderente alle differenze e specificità di ciascuno (siano esse legate all'età, alle diversità cognitive, etniche o socioeconomiche) e alle caratteristiche dello specifico gruppo classe, che permetta di trasformare queste differenze, specificità, caratteristiche in vettori di senso per l'agire educativo.

L'osservazione consente inoltre al docente di formulare una descrizione del comportamento e dell'apprendimento degli allievi nel contesto scolastico, sostanziando il giudizio e fornendo le basi per una sua comunicazione efficace alle famiglie. La competenza osservativa - che attiva le capacità di accoglienza, ascolto e dialogo - costituisce una delle competenze di base della professionalità del docente: rappresenta una premessa fondamentale di ogni atto progettuale ancorato al contesto educativo, così come di ogni atto comunicativo rispettoso dell'altro e teso a valorizzarne la soggettività.

Un'osservazione così intesa deve bilanciare i due versanti quello occasionale e quello intenzionale in modo da garantirne il senso e la sua economicità.

Le attività di formazione continua possono, in questo contesto, permettere al docente di riflettere sul proprio modo di osservare, orientandolo verso l'adozione di una pratica osservativa intenzionale, consapevole ed efficace. Andranno previste sia attività di approfondimento di conoscenze di tipo teorico (paradigma ecologico, strumenti di osservazione, di conoscenza degli allievi e di sistematizzazione dei dati), sia momenti di progettazione, applicazione e sperimentazione pratica in classe (con la supervisione di formatori esterni), sia attività di scambio e il confronto con le pratiche adottate dai colleghi di istituto o da altre comunità scolastiche (sviluppo della comunità d'apprendimento di cui si è parte).

Ambito A: pedagogico-didattico-metodologico

## **La valutazione delle competenze**

---

La valutazione degli apprendimenti è un aspetto centrale dell'insegnamento. La natura complessa e delicata del processo valutativo esclude l'applicazione meccanica di metodi standardizzati di valutazione. Il docente è piuttosto chiamato a una continua messa in discussione della propria pratica valutativa, attraverso una riflessione personale, attraverso il confronto con le pratiche messe in atto dai colleghi e con le recenti acquisizioni scientifiche nel campo della cognizione e della valutazione educativa. Per il docente è inoltre indispensabile riferirsi a pratiche che considerino la valutazione come uno degli strumenti che permettono di osservare i percorsi di formazione e le linee di sviluppo degli allievi.

Iniziative di formazione continua possono contribuire all'acquisizione di conoscenze e modelli teorici, all'individuazione, raccolta, analisi e condivisione di pratiche valutative, così come all'osservazione e alla sperimentazione delle stesse in classe.

L'introduzione del *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese* richiede inoltre di prestare una particolare attenzione alla valutazione delle competenze, e in particolare a:

- conoscere le attuali definizioni di competenza;
- proporre la competenza nell'ordine di un saper-agire piuttosto che un saper-fare;
- individuare un modello cognitivo dell'apprendimento di una competenza;
- individuare i criteri di osservazione dello sviluppo della competenza;
- definire gli indicatori di valutazione del raggiungimento della competenza.

Ambito A: pedagogico-didattico-metodologico

## **La didattica laboratoriale e conversazionale**

---

Nell'ambito dell'applicazione del *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*, risulta di fondamentale importanza che l'approccio metodologico all'insegnamento sia fortemente partecipativo, correlato all'utilizzo di situazioni laboratoriali e conversazionali, nelle quali gli allievi possano accrescere il loro grado di competenza, discutendo fra loro e sperimentando concretamente, per affrontare situazioni-problema complesse, che gli permettano di costruire sempre nuove conoscenze. Fare, dire, ascoltare, comprendere e, consapevolmente, rifare: sono le fasi costitutive di una didattica che coerentemente con un approccio per competenze - e in

un'ottica di differenziazione - assegna alla dimensione attiva e alla dimensione collettiva una funzione indispensabile per l'apprendimento. Le competenze messe in atto dal docente nel progettare e implementare una didattica laboratoriale e conversazionale sono essenzialmente connesse alla concezione di situazioni-problema autentiche, concrete e aperte, capaci di mobilitare l'insieme delle risorse a disposizione del gruppo-classe. Le situazioni di apprendimento messe in atto si richiamano a metodologie che considerano i progetti come percorsi creativi in cui, in una situazione di confronto tra pari, l'allievo possa co-costruire il proprio sapere/saper fare/saper essere in sintonia con i propri tempi, ritmi e modalità di apprendimento.

Attraverso attività di formazione continua che affrontano sia la dimensione teorica (paradigma della complessità, strumenti di allestimento, animazione e osservazione di contesti laboratoriali, strumenti di gestione di conversazioni e di discussioni, tecniche di sistematizzazione delle conquiste cognitive degli allievi), sia la dimensione applicativa, sia attività di scambio e di confronto con i colleghi, il docente acquisisce, oltre alla padronanza delle tecniche (del lavoro di gruppo, dell'approccio laboratoriale, della prassi conversazionale o dell'argomentazione), anche la capacità di prestare pari attenzione ai prodotti, agli aspetti strutturali (autogoverno) e ai processi. La conoscenza teorica dei concetti di laboratorio e di situazione-problema e la loro sperimentazione pratica, attraverso un accompagnamento nella programmazione e nella messa in atto di queste attività in classe, possono anche essere declinate in forma disciplinare: nel campo dell'insegnamento della matematica, p. es., dopo avere affrontato alcuni aspetti teorici e concettuali in ambito pedagogico, si tratta di proporre ai docenti di mettere in atto dei percorsi differenziati su temi specifici (costruzione del numero, misure, frazioni, ecc.) attraverso la strutturazione di situazioni e di ambienti di apprendimento laboratoriali e conversazionali, che favoriscano un lavoro incentrato sulle competenze.

Ambito A: pedagogico-didattico-metodologico

## **Didattica aperta (partecipativa)**

---

Nelle nostre classi l'eterogeneità d'aula è in continuo aumento: allievi allogliotti, allievi con difficoltà comportamentali, con differenze cognitive e affettive, con vissuti e contesti sempre più variegati. Quasi impossibile ormai accentrare il proprio agire metodologico su una didattica frontale e trasmissiva. Il *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*, richiama del resto in maniera insistente i principi metodologici di un altro modo di fare scuola, un modo che risulta facilitato se lo spazio nel quale gli alunni apprendono e imparano viene costruito e gestito come un sistema aperto capace di stimolare tutti alla partecipazione e alla cooperazione, un sistema

in cui l'insegnante diventa un facilitatore. L'alunno, non più relegato al ruolo di fruitore di un'offerta formativa, ne diventa autore, prende decisioni in autonomia e realizza, insieme agli insegnanti e ai compagni, quello che è il proprio percorso di apprendimento. Ma trasformare il setting d'aula, abbandonando la frontalità, per sperimentare nuove modalità di didattica partecipativa non è cosa che si improvvisi. Esso richiede un accompagnamento che favorisca un percorso di cambiamento graduale in un contesto di formazione continua che affronti sia la dimensione teorica (le pedagogie puerocentriche di inizio 900, il costruttivismo, l'apprendimento implicito e informale, l'insegnamento indiretto e la classe capovolta, la differenziazione didattica), sia la dimensione applicativa, in cui il docente può diventare protagonista nella sperimentazione di nuove metodologie (didattica a stazioni, didattica cooperativa, agenda settimanale, didattica per progetti, giochi di ruolo, ricerca e uso delle nuove tecnologie), sia le attività di scambio e di confronto con i colleghi. L'interrogazione del proprio modo di essere maestro coinvolge la totalità della relazione educativa e pone una serie di problemi pratici che vanno dalla riqualificazione degli spazi, pensati come ambienti di apprendimento flessibili che aprono a diverse possibilità, alla costruzione condivisa delle regole, alla gestione di un contesto educativo valorizzante, in cui prendono vita percorsi diversificati per tutti gli alunni della classe, pur nella condivisione di un tempo ed uno spazio comuni, individuati dagli allievi stessi che, grazie all'accompagnamento del loro docente, sviluppano la consapevolezza delle proprie abilità e del proprio modo di apprendere.

Ambito A: pedagogico-didattico-metodologico

## **Processi di apprendimento: la metacognizione in aula**

---

Sostenere i processi d'apprendimento degli allievi appare oggi come la nuova frontiera del fare scuola. Il docente viene infatti sempre più esplicitamente chiamato ad accompagnare l'allievo nella sua, personale, conquista del sapere. Egli deve saper guidare, ricorrendo alle potenzialità del gruppo, agli strumenti della didattica e della meta-riflessione, ogni alunno, persona unica e non banale, all'elaborazione di un proprio percorso di crescita "consapevole". La metacognizione è, per chi vuole cogliere questa sfida, un processo centrale, che necessita, per essere padroneggiata, di strumenti che considerino le pari opportunità di ciascuno. È noto che gli allievi entrano nell'istituzione scolastica con una rappresentazione diversa delle sue finalità. Alcuni di loro non identificano automaticamente la scuola come il luogo dell'apprendimento e dello sviluppo delle competenze, bensì come il luogo del fare e del rispettare regole in modo individuale. Le attività di formazione continua possono, in questo contesto, permettere al docente di riflettere sul



proprio modo di guidare l'allievo nel percorso di appropriazione del sapere e di costruzione di consapevolezza sul proprio modo di imparare, passando di fatto dalla "langue" familiare ad un lessico astratto, un lessico dei processi, un lessico capace di dar ragione di quello che succede nella nostra testa e che non si può vedere. A questo scopo andranno previste sia attività di approfondimento di conoscenze di tipo teorico (la psicologia culturale, la visione reticolare, il paradigma ecologico), sia momenti di progettazione e applicazione in classe (con la supervisione di formatori esterni) di sfondi istituzionali facilitanti quali l'organizzazione spaziale (la presenza di un palinsesto, la gestione delle pareti e degli angoli, gli schedari co-costruiti, le stelle di senso) e sociale (lavoro a coppie, a gruppi) della classe, la scelta di sussidi e supporti (l'istituzionalizzazione di tempi e i luoghi in cui si attivano alcuni processi, la creazione di cartelloni che documentino le attività nelle quali siamo chiamati a metterli in atto, l'individuazione delle strategie che li facilitano), di oggetti, parole e metafore capaci di ricordare, nel qui ed ora, qual è la finalità della scuola. Una grande importanza dovrà inoltre essere data alle attività di scambio e di confronto con le pratiche adottate dai colleghi, nell'ottica di un reciproco e continuo arricchimento del proprio ruolo di regia

Ambito A: pedagogico-didattico-metodologico

## **Tecnologie dell'informazione e della comunicazione e risorse digitali di apprendimento**

Le Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC) modificano profondamente il panorama culturale, sociale ed economico. Influenzano al contempo i processi d'insegnamento/apprendimento generando in ambito educativo nuove opportunità e nuove sfide con le quali la scuola si confronta. Il docente sarà in effetti sempre più chiamato a sviluppare competenze e conoscenze riguardanti l'integrazione nella didattica delle Risorse Digitali di Apprendimento (RDA).

La formazione continua permette di favorire l'adozione di pratiche fondate sull'utilizzo di *software* o di piattaforme informatiche didattiche, così come l'utilizzo di supporti digitali e informatici in situazioni di insegnamento specifiche. Nella scuola elementare, p. es., simili pratiche sono state introdotte nell'ambito disciplinare della matematica attraverso l'uso del *software* didattico Cabri e dei rispettivi 'quaderni'. Attività di formazione continua inerenti alle TIC e le RDA possono consentire al docente di acquisire competenze e conoscenze riguardanti l'uso consapevole dei dispositivi personali, l'alfabetizzazione e il pensiero informatico. Allo stesso tempo, segnatamente alla prevenzione di situazioni difficili che possono essere originate anche dall'accesso alla rete, la formazione continua può

equipaggiare il docente di strumenti per prevenire così come ad affrontare possibili situazioni di *cyberbullismo* a scuola. La formazione continua ha lo scopo di tenere costantemente informati ed aggiornati i docenti sulle diverse applicazioni usate tra i bambini (intrattenimento, videogiochi, ...).

Ambito A: pedagogico-didattico-metodologico

## **L'osservazione ecologica e la valutazione dello sviluppo del bambino nella scuola dell'infanzia (Operatori del Servizio di sostegno pedagogico)**

---

Tra i molteplici usi dell'osservazione e della valutazione nel contesto educativo vi è quello legato all'identificazione precoce di difficoltà manifestate dal bambino nell'adattamento al contesto scolastico. Attività di formazione continua consentono agli operatori del Servizio di sostegno pedagogico (SSP) di approfondire le competenze necessarie all'osservazione del bambino nella scuola dell'infanzia, con particolare riferimento alla capacità di coadiuvare il docente titolare nell'identificazione di possibili fattori di rischio di disadattamento scolastico. L'operatore deve essere in grado - in collaborazione con il capogruppo, il docente titolare e i genitori - di attivare i passi utili a distinguere eventuali transitorie difficoltà di adattamento al contesto scolastico mostrate dagli allievi all'ingresso della scuola dell'infanzia, da fattori di rischio per eventuali ritardi e/o disturbi evolutivi, con la finalità di attivare precocemente forme di intervento preventivo e/o rimediativo e attivando al contempo una stretta collaborazione con eventuali operatori esterni. Parte integrante delle competenze da acquisire attraverso la formazione continua riguardano la conoscenza dello sviluppo normale e patologico per questa fascia di età, la raccolta anamnestica mirata, l'osservazione partecipativa del bambino nel contesto della scuola dell'infanzia, l'utilizzo di strumenti mirati per l'assessment. Oltre agli elementi strettamente tecnici, richiede una particolare attenzione la capacità di costruire - in un'ottica progettuale - un clima di fiducia e collaborazione con genitori, docenti titolari ed eventuali operatori esterni.

Ambito A: pedagogico-didattico-metodologico

## **Le neuroscienze e i profili di funzionamento neuropsicologici: analisi, valutazione e intervento (Operatori del Servizio di sostegno pedagogico)**

---

Molte delle sollecitazioni che giungono al Servizio di sostegno pedagogico (SSP) da parte di docenti e genitori riguardano allievi che presentano delle fragilità a livello di efficacia nell'apprendimento. È dunque molto importante che l'operatore del SSP disponga di conoscenze costantemente aggiornate e di strumenti adatti per analizzare accuratamente i diversi profili di funzionamento degli allievi. Tali fragilità, se non correttamente identificate e sostenute, hanno spesso un impatto molto importante sul percorso scolastico del bambino e gravano sul suo benessere. Se le manifestazioni legate a specifici profili di funzionamento non sono opportunamente rilevate e/o correttamente gestite all'interno della scuola, si corre il rischio che queste siano scambiate per fragilità che si situano ad altri livelli. La formazione continua può contribuire a costruire nell'operatore del SSP una più chiara rappresentazione delle caratteristiche specifiche proprie ai disturbi specifici dell'apprendimento (DSA), all'alto potenziale cognitivo (APC), ai deficit delle funzioni esecutive, al disturbo dell'attenzione con o senza iperattività (ADHD), ai disturbi a carattere motorio e/o sensoriale e al funzionamento di bambini traumatizzati o provenienti da contesti socio-culturali sfavoriti.

Attraverso la formazione continua, l'operatore SSP potrà arricchire la propria capacità di impostare interventi e progetti pedagogici, così da essere in grado di sostenere in maniera puntuale e specifica l'inclusione dell'allievo con particolari funzionamenti e/o il contesto classe all'interno del quale l'allievo è inserito. Le modalità di svolgimento delle attività di formazione non dovranno unicamente trasmettere dei contenuti di tipo teorico, ma affrontare anche aspetti pratici e operativi, favorendo la conoscenza e la padronanza degli strumenti di valutazione, sviluppando dei possibili percorsi di intervento e permettendo lo scambio e la valorizzazione di esperienze concrete tra gli operatori del SSP.

Ambito A: pedagogico-didattico-metodologico

## **Prevenzione e intervento dei disturbi del comportamento a scuola (Operatori del Servizio di sostegno pedagogico)**

---

Le difficoltà e i disturbi del comportamento sono in aumento all'interno del contesto scolastico. È dunque importante riconoscere i primi segnali di difficoltà comportamentali nel bambino ed essere consapevoli del rischio di banalizzazione e di colpevolizzazione che ne derivano, riconoscendo e distinguendo le difficoltà individuali da aspetti di contesto che possono contribuire a creare o mantenere il disfunzionamento, per poi intervenire in modo mirato sull'individuo e sul sistema, attraverso una prevenzione primaria, secondaria e terziaria. Si tratta quindi di conoscere lo sviluppo 'normale' del bambino, di capire e riconoscere gli aspetti contestuali che favoriscono o ostacolano l'adattamento degli allievi, avvicinandosi a concetti come la gestione del gruppo, dello spazio, del tempo, l'adeguatezza e la comunicazione delle richieste, il feedback all'allievo, lo stile di insegnamento, ecc.

Attività di formazione continua iscritte in questo ambito possono contribuire a prevenire tali difficoltà, favorendo la creazione, in collaborazione con il docente titolare, di un contesto-scuola adeguato che sappia accogliere i bambini nella loro diversità e al contempo creare una struttura chiara e prevedibile (p. es. nella costruzione delle regole, nell'uso degli spazi, del tempo, delle aspettative, della comunicazione con i bambini e i genitori, ecc.).

Ambito C: sviluppo personale e sociale

## **Comunicazione efficace e gestione della complessità (Operatori del Servizio di sostegno pedagogico)**

---

Un numero crescente di situazioni in cui l'operatore del Servizio di sostegno pedagogico (SSP) è coinvolto riguarda situazioni complesse all'interno delle quali assume un'importanza cruciale una comunicazione efficace e una gestione appropriata delle informazioni. In tali situazioni, dove si crea una rete intorno al progetto del bambino, l'operatore del SSP deve trovare il proprio ruolo in relazione agli altri attori. Una buona comunicazione è alla base di ogni intervento che mira a modificare una situazione di crisi, intesa come momento di passaggio da una condizione di difficoltà, verso uno stato di maggior benessere.

La formazione continua può sostenere il docente nella ricerca e nello sviluppo di strumenti e tecniche di comunicazione utili alla relazione con le componenti scolastiche e extrascolastiche, all'interno di contesti di mediazione e gestione dei conflitti, così come nell'intervento in situazioni critiche e di crisi, in collaborazione con i servizi presenti sul territorio. Il colloquio, come forma di comunicazione, richiede anche un'attenzione particolare ad aspetti concreti come la preparazione (definizione di contenuti e obiettivi dell'incontro, definizione del contesto, assegnazione dei ruoli,...) la gestione (esposizione chiara dei contenuti, regolazione degli scambi comunicativi e delle emozioni,...) e la formalizzazione degli incontri (verbalizzazione dei contenuti e delle decisioni, definizione dei successivi passi,...). Le modalità di svolgimento delle attività di formazione non dovranno così limitarsi solamente ad affrontare la dimensione teorica; è auspicabile che i contenuti teorici siano approfonditi e arricchiti integrando elementi di riflessione e di ricerca empirica. Indispensabile sarà inoltre favorire la trasmissione di competenze e di strumenti che possano sostenere in maniera concreta e operativa l'operatore del SSP.

Ambito A: pedagogico-didattico-metodologico

## **Continuazione dei lavori legati al *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese***

---

La prima fase di messa in atto ha permesso di introdurre alcuni dei concetti strutturanti il *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese* e di riflettere su di essi:

- apprendimento per competenze;
- lavoro per situazioni problema;
- focus sui processi;
- differenziazione didattica;
- valutazione per l'apprendimento;
- pluralità strumenti valutativi.

Il lavoro intrapreso risulta parziale e non può essere considerato concluso, richiede approfondimenti ed esplorazione di piste non ancora toccate che dovranno trovare spazio nella progettazione e nelle attività didattiche.

Ambito A: pedagogico-didattico-metodologico

Ambito B: disciplinare

## Processi di insegnamento/apprendimento della lettura e delle scritture

---

Leggere e scrivere sono pratiche sociali e culturali la cui acquisizione si sviluppa attraverso tre dimensioni: la dimensione culturale, la dimensione cognitiva e la dimensione metacognitiva. Appare oggi indispensabile sviluppare, sin dalla scuola dell'infanzia, una riflessione sui possibili percorsi didattici volti a favorire l'entrata del bambino nella cultura del linguaggio scritto, ritenuto che questo processo inizia ben prima della scuola elementare. I bambini devono pertanto avere l'opportunità di costruire delle concettualizzazioni sulla funzione e sulla natura della lingua scritta, poiché essa rappresenta una pratica sociale e culturale che caratterizza, anche se in modi diversi, il contesto socioculturale nel quale si trovano a interagire. È quindi necessario sviluppare un approccio metodologico che sappia porre un'attenzione equilibrata a ciascuna dimensione e che consideri le relazioni complesse che s'intrecciano tra di loro. Partendo da questi presupposti, per il docente è opportuno conoscere un quadro teorico aggiornato sui processi d'apprendimento della lettura e della scrittura, facendo capo agli studi nel campo della psicologia della lettura, agli approcci psicolinguistici e agli apporti della didattica. Parallelamente, occorre sviluppare una nuova visione nel modo d'intendere l'alfabetizzazione infantile, proponendo un orientamento che valorizzi il ruolo del soggetto conoscente e le differenze interindividuali per mezzo di situazioni d'apprendimento significative, aperte, e in sintonia con il *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*.

Attività di formazione continua possono concorrere a realizzare queste condizioni e, nel contempo, richiedono di prestare una particolare attenzione all'articolazione fra teoria e pratica in modo da stimolare una revisione critica dell'agire didattico, favorendo approcci metodologici pluridimensionali e dispositivi che valorizzino la dimensione didattica della diversità. Nel 2014, il Collegio degli Ispettori delle Scuole Comunali (CISCO) e il Dipartimento Formazione e Apprendimento della SUPSI (DFA) hanno elaborato un documento di riferimento che espone le seguenti raccomandazioni circa i processi d'insegnamento/apprendimento della lettura e della scrittura:

- far riferimento a un quadro teorico aggiornato sui processi d'insegnamento/apprendimento della lingua scritta;
- progettare e realizzare situazioni didattiche per far evolvere i processi di apprendimento della lingua scritta, sviluppando le diverse dimensioni che la caratterizzano;

- sviluppare modalità di osservazione per cogliere e valutare la progressione degli apprendimenti, tenendo conto delle differenze interindividuali;
- promuovere il processo di continuità educativa e formativa tra scuola dell'infanzia e scuola elementare.

Ambito A: pedagogico-didattico-metodologico

Ambito B: disciplinare

## **L'insegnamento dell'italiano (I e II ciclo HarmoS)**

I mutamenti strutturali introdotti dal concordato HarmoS e dall'adozione del *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese* impongono di affrontare la tematica delle modalità di apprendimento/insegnamento dell'italiano nella scuola dell'infanzia ed elementare. Attività di formazione continua promosse in questo ambito possono contribuire a sostenere il docente nella transizione, affrontando tre nuclei tematici principali: le abilità linguistiche (ambiti di competenza), le tipologie testuali e le risorse a esse collegate. L'obiettivo principale consiste nel fornire ai docenti conoscenze teoriche di didattica dell'italiano aggiornate (grammatica e linguistica) che permettano la progettazione di attività e itinerari didattici efficaci e in linea con le indicazioni contenute nel Piano di studio.

Contribuiscono al raggiungimento di questo obiettivo un riferimento costante alla dimensione pedagogica, la traduzione della teoria in pratica (cioè in proposte didattiche concrete progettate a partire da esemplificazioni), così come l'esercizio di una costante pratica riflessiva, rafforzata dalla possibilità del confronto con i colleghi e con formatori-ricercatori di didattica dell'italiano e di scienze dell'educazione.

È quindi auspicabile che le attività di formazione continua prevedano:

- un inquadramento teorico;
- un'esemplificazione didattica;
- una messa in comune di esperienze, progettazioni e sperimentazioni di itinerari o attività da realizzare nelle proprie classi;
- un bilancio delle esperienze e del percorso formativo.

Ambito A: pedagogico-didattico-metodologico

Ambito B: disciplinare

## **L'insegnamento della matematica (I e II ciclo HarmoS)**

Attività di formazione continua possono permettere l'acquisizione di conoscenze teoriche approfondite indispensabili per progettare e sperimentare percorsi didattici e attività di senso che portino i bambini a mettere in gioco e ad acquisire conoscenze e competenze matematiche

coerenti con il *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*. Accanto alle indispensabili nozioni teoriche, si tratta di acquisire solide capacità nella progettazione e nella costruzione di situazioni problema complesse nell'ambito della matematica, il più possibile aderenti alla realtà in cui vivono gli allievi, per permettere loro, sotto la guida consapevole e competente del docente, di essere protagonisti del proprio apprendimento e di mettere in gioco le competenze acquisite. Nella trasposizione didattica, la differenziazione richiede poi particolare attenzione, soprattutto nell'elaborazione di approcci che attingano alle esperienze e alle caratteristiche dei singoli allievi, valorizzando attività laboratoriali e l'utilizzo di situazioni problema complesse. Sul territorio sono emerse difficoltà e fragilità nel costruire progettazioni per competenze che includano strumenti di valutazione concreti quali tabelle con indicatori e rubriche coerenti con i traguardi individuati per i percorsi progettati. In questo senso, occasioni formative che permettano di rivisitare materiali e percorsi già a disposizione del docente con l'ottica di evidenziarne i processi cognitivi da attivare senza ricadere in una sequenza di contenuti, permetterebbero il passaggio da una pratica esistente ad una pratica auspicata.

Le proposte di formazione continua potrebbero favorire la progettazione di percorsi in un'ottica multi e inter disciplinare, anche alla luce dei risultati delle prove standardizzate che, fra altri aspetti, hanno evidenziato un rapporto tra le difficoltà a livello matematico manifestate dagli allievi e le fragilità a livello di comprensione del testo. Per quanto riguarda il II ciclo HarmoS, l'interazione con docenti di matematica della scuola media che operano con le classi prime, può contribuire a un arricchimento sia sul piano dello scambio di esperienze e buone pratiche sia sul piano della continuità e dell'armonizzazione tra i due ordini scolastici.

Ambito A: pedagogico-didattico-metodologico

Ambito B: disciplinare

## **Lo studio dell'ambiente (I e II ciclo HarmoS)**

All'interno del *Piano di studio* ticinese sono state distinte quattro principali aree disciplinari (area lingue, area scienze umane e sociali, area arti, area motricità). Nell'area scienze umane e sociali si trovano le seguenti discipline: Dimensione ambiente (riferita al I e II ciclo), Geografia, Storia, Educazione civica, alla cittadinanza e alla democrazia e Scienze naturali (riferite al III ciclo). Lo Studio dell'ambiente è quindi una delle discipline scolastiche presenti nelle classi di scuola elementare del Canton Ticino che trova qualificati spazi anche nella scuola dell'infanzia. Attraverso lo studio dell'ambiente l'allievo affronta dei contesti che si rifanno allo spazio, al tempo e alla causalità. Sono queste le dimensioni con le quali il bambino ordina progressivamente il mondo fin dalla nascita. La ricerca della comprensione e della spiegazione dello svolgimento di un avvenimento o di



un fenomeno è infatti una delle motivazioni ricorrenti del pensiero umano che si trova nel bambino come nella scienza e che ci permette di costruire visioni interconnesse del mondo. Lo Studio dell'ambiente mette l'allievo nelle condizioni di fare ordine, classificare, mettere in relazione ciò che va messo in relazione e distinguere il resto, attraverso un approccio interdisciplinare focalizzato sulle relazioni che connettono l'insieme della realtà fisica, spaziale, temporale e sociale con la quale l'allievo si confronta e nella quale è immerso. L'ambiente è infatti concepito come un "sistema di relazioni", in cui l'uomo, che vive in quel sistema, a volte è un fattore limitante, spesso un protagonista. L'approccio sistemico è il principale riferimento: esso mira a inserire l'alunno nell'ottica della complessità. Lo Studio dell'ambiente ha dunque forzatamente un approccio plurale, che corrisponde ai molteplici livelli di ambiente: ambiente-problema, ambiente-risorsa, ambiente-natura, ambiente-biosfera, ambiente-luogo di vita, ambiente-comunità, ambiente-patrimonio, ambiente-ecosistema, ambiente-habitat, ambiente-territorio, ambiente soggettivo (o vissuto). Educare allo Studio dell'ambiente diventa allora una sfida educativa nuova che consente da un lato di ricreare e rinsaldare i legami col territorio vissuto e sperimentato, ma soprattutto di comprendere e intervenire su processi globali. Non si tratta quindi di "comprendere per accettare" ma di "comprendere per migliorare". Lo studio d'ambiente dovrebbe infatti sviluppare, nei bambini e nei ragazzi, l'abitudine alla "presa in carico" delle questioni territoriali perché queste ci riguardano da vicino e toccano il nostro futuro.

Le attività di formazione continua devono, in questo contesto, permettere al docente di riflettere su come il mondo di oggi sia sempre più mutevole, meno definito e su come ciò richieda strumenti, metodologie e strategie didattiche rinnovate volte alla valorizzazione della scoperta e dell'esperienza diretta. Accanto a ciò andranno previste attività di progettazione, applicazione e sperimentazione pratica in classe (con la supervisione di formatori esterni), di percorsi didattici attraverso cui gli allievi vengono effettivamente condotti *sul campo* ad adottare la dimensione della scoperta come chiave d'accesso per l'apprendimento (osservazione delle componenti territoriali, inchiesta sui soggetti attivi e sulle fonti nell'interazione con l'ambiente fisico, ricognizione dei processi che, nel loro svolgersi temporale, producono cambiamento), percorsi didattici in cui il contatto con il territorio si pone come dimensione avventurosa che emoziona e coinvolge, in modo che l'apprendimento, passando dalle emozioni, diventi più motivante, motore di altri apprendimenti in modo ricorsivo. La sperimentazione di percorsi didattici deve altresì comprendere l'accompagnamento dell'allievo a fare delle scelte per rendere il suo percorso di crescita unico e personalizzato. Il soggetto che apprende, infatti, deve venir sollecitato a riflettere sul suo modo di avvicinarsi alla conoscenza, a interrogandosi sul senso e la spendibilità dei suoi processi di apprendimento e delle sue conquiste cognitive.

Ambito A: pedagogico-didattico-metodologico

Ambito B: disciplinare

## **La progettazione per competenze dell'insegnamento delle arti (I e II ciclo HarmoS)**

Il *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese* inserisce l'educazione visiva, l'educazione alle arti plastiche e l'educazione musicale nell'area disciplinare 'arte' della quale descrive ambiti di competenza e processi chiave.

La formazione continua permette di favorire l'acquisizione da parte del docente di conoscenze disciplinari necessarie ad accompagnare i processi iscritti negli ambiti di competenza delle arti (processo estetico; processo poetico) tenendo conto delle relazioni con le competenze trasversali e di possibili convergenze interdisciplinari.

È inoltre necessario promuovere nel docente competenze relative alla progettazione e alla realizzazione di percorsi didattici e tematici - verticali e trasversali - coerenti con i principi presentati dal Piano di studio. Questo attraverso un potenziamento delle conoscenze del docente degli ambiti di competenza e privilegiando la costituzione di percorsi di senso efficaci che saranno successivamente messi in pratica a scuola.

Rispetto alle modalità formative, è auspicabile che le attività di formazione continua favoriscano la presentazione di buone pratiche, lo scambio di esperienze personali e la messa in campo di competenze individuali, sostenendo la ricerca pedagogico-didattica in un'ottica di progettazione partecipata, di scambio e di pratica riflessiva.

Ambito A: pedagogico-didattico-metodologico

Ambito B: disciplinare

Ambito C: sviluppo personale e sociale

## **La progettazione per competenze dell'insegnamento della motricità (I e II ciclo HarmoS)**

Il *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese* inserisce l'educazione fisica nell'area disciplinare 'motricità' della quale descrive ambiti di competenza e processi chiave.

La formazione continua permette di promuovere nel docente le conoscenze disciplinari necessarie ad accompagnare i processi iscritti negli ambiti della competenza psicomotoria, delle competenze sociomotorie e della competenza motoria legata all'ambiente fisico.

Attività di formazione continua contribuiscono inoltre all'acquisizione di conoscenze e competenze relative alla progettazione di attività pedagogiche

e didattiche coerenti con il nuovo Piano di studio e che tengano conto della continuità tra i vari cicli di formazione (anche sul piano della collaborazione tra colleghi di cicli diversi appartenenti alla medesima regione territoriale).

Parallelamente, la formazione continua intende permettere al docente di approfondire una valutazione degli apprendimenti che consideri sia le differenze presenti nel gruppo-classe sia gli aspetti legati alla comunicazione della valutazione degli apprendimenti agli allievi e ai genitori.

Rispetto alle modalità formative, è auspicabile che le attività di formazione continua includano, oltre alla trattazione teorica, occasioni di scambio tra colleghi di esperienze personali, così come lo svolgimento di pratiche riflessive e di ricerca-azione.

Ambito A: pedagogico-didattico-metodologico

Ambito B: disciplinare

## **Interculturalità e plurilinguismo nell'apprendimento**

---

Interculturalità e plurilinguismo assumono una crescente importanza nell'attività di insegnamento svolta in classe dal docente e, più in generale, nella quotidianità delle comunità scolastiche (p. es. nei rapporti con le famiglie). Indispensabile dunque favorire la creazione di una cultura di istituto adeguata.

La formazione continua può contribuire allo sviluppo di competenze nell'ambito della pedagogia interculturale (più precisamente nel campo dell'educazione all'alterità e dell'accoglienza di allievi e famiglie di altra provenienza culturale e linguistica), nell'ambito delle competenze inerenti alla didattica plurilingue (*éveil aux langues*) e dell'insegnamento dell'italiano come lingua di scolarizzazione (L2). Attività di formazione continua possono inoltre favorire lo sviluppo di competenze di accoglienza e di un decentramento personale e culturale del docente. Nello specifico, le sfide poste da interculturalità e plurilinguismo invitano docenti e comunità scolastiche a:

- approfondire le conoscenze teoriche della pedagogia interculturale, dell'educazione all'alterità;
- acquisire competenze di decentramento personale e di accoglienza a scuola;
- acquisire competenze nei campi del plurilinguismo e della promozione di attività di *éveil aux langues*;
- riconoscere le fasi dello sviluppo psicolinguistico e favorire l'apprendimento dell'italiano come lingua di scolarizzazione per l'allievo migrante;

- perfezionare le capacità di utilizzare strumenti di mediazione linguistica e culturale e di gestione di colloqui per agevolare lo scambio con bambini e genitori provenienti da altri contesti socioculturali.

Le attività di formazione continua possono essere svolte attraverso un inquadramento teorico, esemplificazioni, una messa in comune di esperienze didattiche, la progettazione e la sperimentazione di strumenti o attività, così come un bilancio delle esperienze e del percorso formativo.

Ambito A: pedagogico-didattico-metodologico

Ambito C: sviluppo personale e sociale

## **Gestione delle situazioni difficili**

---

Dati empirici e ricerche teoriche indicano una correlazione significativa tra il sentimento di efficacia personale dei docenti e le loro pratiche pedagogiche. I docenti che si percepiscono più efficaci sono anche più aperti e interessati a lavorare con gli allievi che presentano dei comportamenti problematici; allo stesso tempo credono sia possibile gestire situazioni critiche impiegando tecniche appropriate e sono maggiormente predisposti a elaborare apposite strategie, evitando di entrare in simmetria con i bambini. Attività di formazione continua possono contribuire a sviluppare nel docente conoscenze, abilità e attitudini che gli permettano di meglio prevenire, riconoscere, capire e intervenire di fronte ai comportamenti problematici in classe.

Ambito C: sviluppo personale e sociale

## **Gestione costruttiva della comunicazione**

---

Al docente sono richieste crescenti competenze relazionali che gli permettano di stabilire relazioni efficaci con le figure educative di riferimento per l'allievo (colleghi docenti, operatori, quadri scolastici), con le famiglie e con altri attori esterni all'istituto. È diventato un luogo comune pensare che la comunicazione sia importante. Meno noto è forse che buoni comunicatori si diventa attraverso l'esercizio e la messa in atto di scelte consapevoli che consentono di sviluppare un sentimento di migliore efficacia personale, sociale e professionale. Questi strumenti permettono al docente di apprendere come dare importanza alla relazione oltre che al contenuto.

Attività di formazione continua indirizzate alla gestione relazionale e comunicativa permettono al docente di conoscere i principi di base della 'pragmatica della comunicazione', di apprendere tecniche e strategie di

gestione della comunicazione con gli adulti e con i bambini, e di sperimentarle (p. es. attraverso attività di simulazione svolte in ambito seminariale).

Ambito C: sviluppo personale e sociale

## **Gestione dello stress e delle emozioni, prevenzione del *burnout* e sviluppo professionale del docente all'interno della comunità d'istituto**

---

Nelle aule scolastiche le scelte pedagogiche e politiche attuali sono orientate ad includere, nella pratica quotidiana, i diversi bisogni dei bambini e delle loro famiglie. I docenti operano spesso in contesti complessi con sovraccarichi emotivi che rischiano di destabilizzarli sia livello di identità personale che professionale. Di conseguenza nella vita degli istituti scolastici, emerge la necessità di saper accogliere e gestire anche i diversi bisogni espressi dai docenti. Una comunità professionale d'apprendimento si consolida anche con la costruzione regolare di strumenti che permettano di agire in un'ottica preventiva e non solo, nei confronti dei possibili momenti di fragilità che un docente rischia di vivere nel corso della propria carriera. Le fragilità potrebbero diventare quindi opportunità di metariflessione e crescita per l'intera comunità scolastica, rompendo così lo schema attualmente consolidato che va piuttosto nella direzione di una *reazione*. Diventa prioritario introdurre nella formazione un concetto di *pratica riflessiva* che vada oltre l'analizzare il proprio agire a livello didattico, mettendo piuttosto l'accento sulla gestione delle proprie emozioni nelle relazioni.

Si potrebbe ipotizzare l'introduzione di supervisioni e/o gruppi di parola tematici, come strumenti a disposizione dell'intera comunità di professionisti, utili per esempio a sviluppare la capacità di tematizzare le diverse situazioni complesse e di saper mettere la giusta distanza tra il vissuto professionale e la propria identità personale, nell'ottica di costruire una solida identità professionale.

Ambito A: pedagogico-didattico-metodologico

Ambito C: sviluppo personale e sociale

## **Il contributo delle neuroscienze nell'osservazione e nell'interpretazione dei comportamenti del bambino (allievo) e dell'adulto (collega, genitori, autorità, ...)**

---

Le neuroscienze e le scienze cognitive hanno dimostrato le interconnessioni tra percezione, azione, emozione e cognizione nella conoscenza/interazione con il mondo e il loro ruolo nelle difficoltà di apprendimento scolastico. Hanno inoltre messo a disposizione degli insegnanti conoscenze che permettono di comprendere che cosa succede nel cervello e nella mente dei bambini quando apprendono. In quanto studi sulla biologia dei processi mentali umani, possono guadagnare più spazio negli studi pedagogici; allo stesso tempo, la pedagogia può indicare alle neuroscienze quali processi sia opportuno definire e studiare per arrivare a una profonda comprensione dei correlati neurali dei processi educativi finalizzata alla creazione di un nuovo modo di pensare l'educazione all'interno delle scienze pedagogiche, che abbandoni controproducenti distinzioni tra mente e cervello, biologia ed esperienza, natura e cultura, basandosi sul concetto che, nonostante i fattori genetici e costituzionali svolgano un ruolo importante nello sviluppo della mente umana, i rapporti umani e i fattori culturali e sociali implicati nella formazione, attraverso la neuroplasticità, possono plasmare lo sviluppo del cervello e della mente e promuovere una buona qualità del funzionamento cognitivo, sociale ed emotivo. La conoscenza dei meccanismi neuronali che presiedono ad ogni situazione di apprendimento, rende una didattica che considera le neuroscienze più vantaggiosa rispetto quella tradizionale e una possibile risposta sembra arrivare da una nuova branca di studio interdisciplinare che viene chiamata Educational Neuroscience e che fa dialogare tra loro pedagogia, psicologia e neuroscienze. Le basi di questa visione potrebbero fornire ai docenti nuovi strumenti di interpretazione della realtà scolastica e relazionale degli allievi e del microcontesto educativo che comprende famiglia, colleghi e autorità.

Ambito A: pedagogico-didattico-metodologico

Ambito C: sviluppo personale e sociale

## **Accoglienza: fra sensibilità e strumentazione didattica**

---

L'accoglienza è spesso intesa come un insieme di buone pratiche nella gestione della transizione famiglia scuola, quando i giovani allievi si affacciano per la prima volta alle soglie di un'istituzione. Lo è sicuramente, ma è anche molto di più. L'accoglienza è principalmente un atteggiamento pedagogico che si richiama alla *responsività* (la capacità della madre di sintonizzarsi con il figlio, "*validandone*" le emozioni, in particolare quelle positive, attraverso il *rispecchiamento e la condivisione*).

Le buone prassi, che in una formazione continua sul tema dovrà necessariamente presentare (quaderno di vita, portfolio, gioco dell'oggetto, angolo dell'accoglienza, angolo identitario, coinvolgimento delle famiglie, ...), in quanto elemento centrale dell'irrinunciabile dimensione applicativa, richiedono quindi che ad agirle siano persone consapevoli della rilevanza di ciò che fanno. Il comportamento accogliente va infatti percepito e vissuto come un'esperienza congruente a sé stessi (al resto della propria vita) e a tutto il proprio modo di fare scuola. Il tempo delle attività deve infatti essere congruente con le prassi di accoglienza, per evitare la deriva di un'accoglienza concepita unicamente come episodio tecnico, in entrata. A queste condizioni l'accoglienza fa bene non solo a chi viene accolto ma anche all'istituzione che la pratica, poiché un lavoro ben impostato sull'accoglienza aiuta l'organizzazione ad affrontare l'argomento della qualità. Perché l'accoglienza possa essere caratterizzata da *autenticità* è però necessario accompagnare l'azione da un approfondimento metariflessivo, in cui il docente, già protagonista nella sperimentazione, possa, attraverso lo scambio e il confronto con i colleghi, riflettere criticamente sulle peculiarità e l'interesse di attività di accoglienza nella scuola dell'obbligo di oggi, arricchendosi anche degli adeguati apporti teorici, siano essi riferimenti psicologici (l'oggetto transizionale -D.Winnicott -, la costruzione dell'identità, la visione sistemica del legame di attaccamento, ...), o pedagogici (la pedagogia attiva, che pone il bambino, di cui viene riconosciuta la personalità, la storia e l'identità, al centro delle azioni dell'insegnante e la pedagogia sociale che promuove la promozione di scambi, all'interno della sezione, la collocazione di ogni bambino in seno al gruppo, la creazione di un reticolo tra scuola e famiglia, ...). L'esperienza, che una formazione situata deve garantire, viene così inquadrata e arricchita, attivando un circolo virtuoso in cui la teoria interroga la pratica e la pratica sollecita la teoria ad espandersi per comprendere sempre meglio ciò che è veramente in gioco quando un bambino si apre a esperienze intensamente socializzanti, come lo è ogni primo o nuovo accesso (passaggio dalla famiglia

al nido/alla SI; dalla SI alla SE, dal primo al secondo ciclo SE, ...) alla scuola dell'obbligo.

Ambito A: pedagogico-didattico-metodologico

Ambito C: sviluppo personale e sociale

## **Co-teaching: la sfida di una nuova realtà strutturale**

---

La scuola del Canton Ticino ha tentato, negli ultimi anni, di fornire una risposta al continuo aumento dell'eterogeneità d'aula attraverso un implemento delle risorse messe a disposizione dei bambini e dei docenti titolari: potenziamento degli effettivi del servizio di sostegno pedagogico, operatori per l'integrazione, docenti per i cosiddetti "casi difficili", docenti per alloggiamenti, docenti d'appoggio, per finire con la co-docenza vera e propria delle nascenti classi inclusive. Se da una parte questo tipo di risposta ha portato un indiscusso vantaggio nella gestione di classi sempre più complesse e, a volte, troppo numerose, dall'altra ha rotto l'equilibrio pluridecennale che voleva il docente titolare come motore quasi insindacabile della vita di classe. La nuova realtà chiede a questi docenti, come a quelli che, nelle varie funzioni, vengono immessi nelle aule, un ripensamento importante sulla propria identità, sulla propria didattica, sulle proprie scelte pedagogiche, poiché il lavorare assieme non è, nel contesto della scuola, un'opzione naturale, ma qualcosa che richiede flessibilità, volontà di adattamento e co-costruzione, disponibilità all'ascolto e rispetto dell'altro. Ma non solo...

Trasformare il proprio modo di fare scuola, abbandonando l'abitudine a fornire sempre e comunque una propria risposta, senza necessità di confronto vincolante, sperimentare nuove modalità di cooperazione continuata non è cosa che si improvvisi. Richiede un accompagnamento che favorisca un percorso di cambiamento graduale in un contesto di formazione continua che affronti sia la dimensione teorica (le basi teoriche del co-teaching, il suo inquadramento nel contesto della didattica differenziata e dell'insegnamento inclusivo e i diversi modelli e pratiche di collaborazione e di co-conduzione fra insegnanti), sia quella metariflessiva, in cui il docente, già protagonista nella sperimentazione della nuova realtà organizzativa, possa, attraverso lo scambio e il confronto con i colleghi (titolari e non), riflettere criticamente sulle peculiarità e l'interesse di attività di co-insegnamento nella scuola dell'obbligo di oggi e sulle diverse possibilità di co-conduzione di un gruppo classe e di organizzazione dell'offerta didattica, gestendo l'intera classe insieme oppure dividendola in sottogruppi. Vi sono infatti diverse possibilità, delle quali è bene conoscere i pro e i contro e le diverse opzioni



in termini di partecipazione di tutti gli alunni ai processi di apprendimento e socializzazione della classe.

Ambito A: pedagogico-didattico-metodologico

## **Risposte istituzionali all'eterogeneità dell'aula: le classi di ciclo**

---

Nella nostra realtà scolastica le pluriclassi sono, da lungo tempo, una risposta a problematiche demografiche o economiche. Negli ultimi vent'anni però in diversi paesi occidentali, e anche in alcune realtà svizzere e ticinesi, si sta tentando di proporre un modello diverso: nascono così le classi di ciclo (I-II elementare) o le classi HarmoS (SI e I ciclo elementare) in cui allievi di età diversa costituiscono, insieme al loro insegnante, una comunità di apprendimento che si articola attorno alla complementarietà delle competenze, in cui ognuno apprende da ogni altro. L'eterogeneità d'aula è valorizzata diventando risorsa e l'apprendimento si costruisce in un'ottica attiva e sociale, in un ambiente di studio più naturale che può essere paragonato a quello in cui il bambino era inserito nella scuola dell'infanzia (continuità educativa SI-SE) e che ritrova in famiglia. Se in una pluriclasse tradizionale ci sono due gruppi di allievi (quelli di prima e quelli di seconda), che si dividono il maestro e che apprendono con programmi e obiettivi distinti, nelle classi di ciclo vi è un unico gruppo classe in cui gli allievi condividono il maestro e apprendono nel rispetto dei propri ritmi e delle proprie competenze.

I principi guida a cui si richiamano le classi di ciclo prevedono infatti: un orientamento verso una concezione globale del ciclo: vi è una sola classe (la classe di ciclo) composta da bambini di età diversa e con esperienze istituzionali diverse; una maggior continuità metodologica fra SI-SE: la classe ciclo è infatti un vero e proprio ponte fra una scuola intesa come luogo di vita (specificità della SI) e una scuola concepita come luogo in cui viene offerto un insegnamento ad ore (specifico SM); il primato dell'aspetto sociale dell'apprendimento e la centralità di modalità di lavoro centrate sul gruppo: lavoro laboratoriale, a postazioni, mutuo insegnamento; un ruolo docente decentrato (tesi dell'educazione indiretta) e una sezione aperta sull'Istituto (in base a progetti) e sul territorio (coinvolgimento dei genitori e delle realtà produttive/culturali); una forte connessione con i principi guida del Piano di studio: nella classe di ciclo si progetta per competenze, si pone pari attenzione allo sviluppo delle competenze disciplinari e delle competenze trasversali, ci si orienta verso una pedagogia dell'ascolto e dell'accoglienza, e verso una didattica attiva e aperta, basata su prassi conversazionali e laboratoriali; una particolare attenzione alla gestione dell'eterogeneità

d'aula: nelle classi di ciclo ci si orienta verso la personalizzazione dei processi di insegnamento e di apprendimento, il rispetto dei ritmi e delle potenzialità del bambino; verso un'organizzazione dello spazio e dei tempi flessibile, verso la co-costruzione di regole e l'uso di rituali; una particolare attenzione al passaggio al II ciclo elementare, in modo da permettere una gestione più serena delle difficoltà e una minor stigmatizzazione dell'insuccesso scolastico.

Una formazione/accompagnamento al lavoro nelle classi di ciclo dovrà quindi necessariamente prevedere, in una dimensione sociale (paradigma costruttivista socio-culturale), un processo circolare di esperienza-riflessione-conoscenza e un'assunzione degli aspetti più salienti richiesti dalla gestione di questo tipo di classi: dall'atteggiamento pedagogico di accoglienza e cura alle tecniche di costruzione di un contesto educativo positivo e psicologicamente sicuro (clima di classe, progetto di senso, valorizzazione), dalla progettazione contestualizzata che prende avvio dai bisogni e dalle competenze degli allievi, ai percorsi individualizzati di apprendimento che poggiano su attività sociali (lavori di gruppo, lavoro a postazioni, apprendimento cooperativo, tutoring, laboratori).

Repubblica e Cantone  
Ticino  
Dipartimento dell'educazione,  
della cultura e dello sport

© 2019

Divisione  
della scuola