

Pianificazione quadriennale della formazione continua (2024-2028)

Scuola dell'infanzia e scuola elementare - schede descrittive

Nota introduttiva

La *Pianificazione quadriennale della formazione continua dei/delle docenti e dei/delle formatrici/formatori* 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; pedagogia 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.

Ambito A: pedagogico-didattico-metodologico

Ambito B: disciplinare

Lo Studio d'ambiente (I e II ciclo)

All'interno del *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese* sono state distinte quattro principali aree disciplinari (area lingue, area scienze umane, sociali e naturali, area arti, area motricità). Nell'area scienze umane, sociali e naturali, si trovano le seguenti materie scolastiche: Studio d'ambiente (riferita al I e II ciclo), Geografia, Storia, Educazione civica, alla cittadinanza e alla democrazia, Scienze naturali ed Educazione alimentare (riferite al III ciclo).

Attraverso lo Studio d'ambiente, l'allievo e l'allieva affrontano dei contesti che si rifanno allo spazio, al tempo e alla causalità. Sono queste le dimensioni con le quali il bambino e la bambina ordinano progressivamente il mondo fin dalla nascita attraverso una lettura della realtà che si fonda sull'approccio sistemico: esso mira a inserire l'alunno e l'alunna nell'ottica della complessità.

In particolare, lo Studio d'ambiente si occupa di descrivere e interpretare le relazioni dinamiche e sistemiche fra natura, essere umano e società per dar senso al patrimonio universale naturale e socioculturale. Come elemento della formazione culturale della scuola dell'obbligo, lo Studio d'ambiente costituisce un veicolo privilegiato per l'alfabetizzazione di base delle allieve e degli allievi. Esso utilizza e integra in modo originale gli apporti dei linguaggi verbale, matematico e artistico-

simbolico per esplorare, concettualizzare, rappresentare e comunicare una realtà complessa e in costante divenire.

Lo Studio d'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 per riconoscere, conservare e valorizzare il patrimonio universale naturale e socioculturale.

Non si tratta quindi di "comprendere per accettare" ma di "comprendere per migliorare". Lo Studio d'ambiente dovrebbe infatti sviluppare, nei bambini e nelle bambine, 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/alla docente di riflettere su come il mondo di oggi sia sempre più interconnesso e mutevole e su come ciò richieda strumenti, metodologie e strategie didattiche rinnovate volte alla promozione di un pensiero sistemico, alla valorizzazione della scoperta e dell'esperienza diretta e autentica come dimensione che emoziona e coinvolge.

Accanto a ciò andranno previste, tramite la mediazione di formatori/formatrici esterni/e, attività di progettazione, applicazione e sperimentazione pratica in classe e sul terreno di percorsi didattici fondati sui contesti d'esperienza prioritari di Studio d'ambiente che, attraverso l'adozione della dimensione dell'esplorazione e dell'indagine, permettano di condurre allievi e allieve verso una lettura sistemica dei fenomeni.

La sperimentazione di percorsi didattici deve altresì comprendere l'accompagnamento dell'allievo e dell'allieva a fare delle scelte per rendere il suo percorso di crescita unico, personalizzato e iscritto in un progetto partecipativo. Il soggetto che apprende, infatti, deve venir sollecitato a riflettere sul suo modo di avvicinarsi alla conoscenza, a interrogarsi sul senso e sulla 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/della 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/nella docente competenze relative alla progettazione alla valutazione 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/della docente degli ambiti di competenza e privilegiando la costituzione di percorsi di senso efficaci che saranno successivamente messi in pratica a scuola e che tengano in considerazione anche i collegamenti con le altre discipline.

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

Risposte istituzionali all'eterogeneità dell'aula: pluriclassi, classi di ciclo, classi HarmoS

Nella scuola ticinese le pluriclassi sono una realtà ben presente e non solo laddove vi sono problematiche demografiche e/o geografiche. I risultati correlati a queste esperienze hanno sempre dato dei risultati molto positivi (vedi risultati delle prove cantonali) e l'eterogeneità è quindi un valore aggiunto all'apprendimento di allieve e allievi.

Oltre a questo modello più conosciuto e riconosciuto, negli anni, sono nate altre esperienze quali le classi di ciclo (1a e 2a elementare senza valutazione finale in 1a) oppure le classi HarmoS dove sono presenti allieve/i di scuola dell'infanzia e allieve/i di 1a e/o 2a elementare.

Se in una pluriclasse più tradizionale vi sono gruppi di allievi differenti che si dividono il/la maestro/a e che apprendono con programmi e obiettivi distinti, nelle classi di ciclo vi è invece un unico gruppo classe in cui gli allievi condividono il/la maestro/a e apprendono nel rispetto dei propri ritmi e delle proprie competenze.

Allieve/i di età diversa costituiscono, insieme ai loro insegnanti, una comunità di apprendimento che trova la sua forza nella complementarità delle competenze, dove ognuno apprende traendo beneficio dalle risorse del gruppo. L'eterogeneità d'aula viene dunque valorizzata diventando risorsa per l'apprendimento che si costruisce in un'ottica attiva e sociale, in un ambiente di studio che crea continuità educativa tra classi e/o ordini scolastici differenti e dove la differenziazione assume un ruolo centrale nel lavoro del/della docente e nell'organizzazione del contesto.

Diverse le modalità di lavoro che permettono di attivare le risorse del gruppo: lavoro a postazioni, lavori di gruppo, apprendimento cooperativo, tutoring, laboratori, co-teaching, mutuo insegnamento, ecc. che rappresentano un valore aggiunto in questi contesti formativi ed educativi. Parallelamente si progetta per competenze, ponendo pari attenzione sia allo sviluppo delle competenze disciplinari che alle competenze trasversali, ci si orienta verso una pedagogia dell'ascolto e dell'accoglienza e verso una didattica attiva e aperta in linea con il Piano di studio della scuola dell'obbligo.

Una formazione e un accompagnamento al lavoro nelle classi citate dovrà quindi necessariamente prevedere 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 delle risorse), dalla progettazione contestualizzata che prende avvio dai bisogni e dalle competenze degli allievi ma anche dall'apertura sull'istituto di riferimento (in base a progetti) e sul territorio (coinvolgimento dei genitori e delle realtà locali), ai percorsi individualizzati di apprendimento che poggiano su attività sociali e di differenziazione.

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/dalla 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 allieve 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/della docente. Nello specifico, le sfide poste da interculturalità e plurilinguismo invitano docenti e comunità scolastiche a:

- cogliere l'opportunità della presenza di allieve/i provenienti da culture ed esperienze diverse, per mettere in atto una progettazione e una differenziazione pedagogico didattica a favore, non solo di allieve/i allogliotti, ma dell'intera sezione;
- approfondire le conoscenze teoriche della pedagogia interculturale, dell'educazione all'alterità e della parte più storica e culturale che caratterizza allieve/i di varie provenienze;
- acquisire competenze di decentramento personale e di accoglienza a scuola;
- all'interno dell'istituto scolastico promuovere una collaborazione e una complementarietà tra docente titolare, speciale, di lingua e integrazione e docente di sostegno pedagogico e più in generale con la rete;
- 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/a migrante;
- promuovere momenti di scambio con altri ordini scolastici, in particolare il settore medio;
- perfezionare le capacità di utilizzare strumenti di mediazione linguistica e culturale e di gestione di colloqui per agevolare lo scambio con bambini/e 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 B: disciplinare

Processi di insegnamento/apprendimento della lettura e della scrittura

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. Per questo risulta sempre indispensabile sviluppare, sin dalla scuola dell'infanzia, una riflessione sui possibili percorsi didattici volti a favorire l'entrata del/della bambino/a nella cultura del linguaggio

scritto, ritenuto che questo processo inizia ben prima della scuola elementare. I/le bambini/e hanno così 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 costantemente un approccio metodologico che sappia porre un'attenzione equilibrata a ciascuna dimensione e che consideri le relazioni complesse che s'intrecciano tra di loro.

Le attività di formazione continua concorrono 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 continua dell'agire didattico, favorendo approcci metodologici pluridimensionali e dispositivi che valorizzino la dimensione didattica della diversità. Il documento di riferimento elaborato dal Collegio degli Ispettori delle Scuole Comunali (CISCO) e il Dipartimento Formazione e Apprendimento della SUPSI (DFA) nel 2014 è senz'altro ancora di attualità ed 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* hanno imposto una rilettura delle modalità di apprendimento/insegnamento dell'italiano nella scuola dell'infanzia ed elementare. La proposta di attività di formazione continua promosse in questo ambito contribuisce a sostenere il/la docente, 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/alle 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 perfezionato.

Contribuiscono pure al raggiungimento di questo obiettivo un riferimento costante alla dimensione pedagogica, la traduzione della teoria alla 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/trici-ricercatori/trici 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 C: sviluppo personale e sociale

La vulnerabilità nella scuola: come affrontarle nell'allievo/a, nel/nella docente, nell'operatore specializzato/ operatrice specializzata, modificando il contesto e gli attori coinvolti

Il processo di inclusione in corso porta con sé l'importanza di promuovere una riflessione negli attori scolastici sulla discrepanza fra il/la bambino/a-atteso/a e l'allievo/a reale, fra il/la docente-atteso/a e il/la docente reale e fra la professione-attesa e la professione reale.

La discrepanza fra queste visioni genera fatica e sollecita le vulnerabilità individuali, inducendo azioni poco efficaci (a volte controproducenti) che minano la percezione di efficacia dell'attore scolastico.

La conseguenza è il passaggio dalla vulnerabilità alla crisi, l'inefficacia della risposta in situazione di crisi e la percezione di impotenza nelle situazioni di difficoltà.

Sempre di più occorre agire a diversi livelli riflettendo sull'operatore/operatrice scolastico/a, sull'allievo/a e sugli spazi di lavoro (per es. le classi flessibili). Questo processo va accompagnato con strumenti che incidono a livello preventivo ma anche con strumenti che possono essere attivati nei casi di crisi.

Dati empirici e ricerche teoriche indicano una correlazione significativa tra il sentimento di efficacia personale dei/delle docenti e le loro pratiche pedagogiche. I/le docenti che si percepiscono più efficaci sono anche più aperti e interessati a lavorare con gli/le allievi/e che presentano dei comportamenti problematici; allo stesso tempo credono sia possibile gestire situazioni critiche impiegando tecniche appropriate e sono maggiormente predisposti/e a elaborare apposite strategie, evitando di entrare in simmetria con i/le bambini/e.

I/le docenti operano spesso in contesti complessi con sovraccarichi emotivi che rischiano di destabilizzarli sia a 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/dalle 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/una 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 *azione-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.

Anche gli/le allievi/e si trovano sempre più spesso in situazioni di fragilità, dove la perdita di efficacia genera sofferenza e risposte non adattive. È dunque importante intercettare i primi segnali di difficoltà, 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 i "funzionamenti" del/della bambino/a, di capire e riconoscere gli aspetti contestuali che favoriscono o ostacolano lo sviluppo e l'adattamento degli/delle allievi/e, avvicinandosi a concetti come l'educazione

emotiva, la gestione del gruppo, dello spazio, del tempo, la comunicazione, il feedback, lo stile di insegnamento e di apprendimento, ecc.

L'ambito formativo dovrebbe permettere di raccogliere strumenti e sviluppare competenze per:

- comprendere le vulnerabilità e analizzarle (es. approccio teorico su temi come “attaccamento”, “impotenza acquisita” e “luogo di controllo”);
- riorganizzare un contesto che possa attraverso un processo inclusivo, costruire un adattamento e prevenire il disagio;
- proporre adattamenti strutturali (es. classi flessibili);
- definire le risorse necessarie e gli strumenti adeguati alla progettualità (es. strumenti USD);
- sviluppare progetti di prevenzione;
- sviluppare progetti di intervento nei momenti di crisi;
- fornire un sostegno a supervisione degli attori coinvolti nel contesto.

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/le bambini/e a mettere in gioco e ad acquisire conoscenze, abilità 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 significative nell'ambito della matematica, il più possibile aderenti alla realtà in cui vivono gli/le allievi/e, per permettere loro, sotto la guida consapevole e competente del/della 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, alle caratteristiche e ai bisogni dei/delle singoli/e allievi/e, 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/dalle allievi/e 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

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/nella 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 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/alla 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 C: sviluppo personale e sociale

Il contributo delle neuroscienze e delle scienze cognitive nell'ambito scolastico attuale

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/delle insegnanti conoscenze che permettono di comprendere che cosa succede nel cervello e nella mente dei/delle bambini/e 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/alle docenti nuovi strumenti di

interpretazione della realtà scolastica e relazionale degli/delle allievi/e e del microcontesto educativo che comprende famiglia, colleghi e autorità.

Una particolare attenzione dev'essere rivolta dagli/dalle operatori/operatrici del Servizio di sostegno pedagogico ai profili di funzionamento neuropsicologici, caratterizzati in particolare da neurospecificità, nei tre ambiti di prevenzione: primaria, secondaria, terziaria. Ne risulta fondamentale che le evidenze scientifiche devono costantemente essere al passo con la ricerca (*evidence-based*). Le attività formative dovranno avere come obiettivo la conoscenza teorica così come la sua operazionalizzazione in termini di strumenti valutativi e di intervento.

Tale arricchimento deve mirare allo scopo di favorire l'inclusione di questi/e allievi/e nel contesto scolastico, articolando e facendo interagire tutti gli elementi del suo sistema nella sua complessità.

Ambito A: pedagogico-didattico-metodologico

L'osservazione nel contesto educativo

L'osservazione nel contesto educativo da parte del/della docente di scuola dell'infanzia e di scuola elementare

Gli usi dell'osservazione nel contesto educativo sono molteplici. L'osservazione permette al/alla docente di acquisire una conoscenza profonda dell'allievo/a 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/alla docente di formulare una descrizione del comportamento e dell'apprendimento degli/delle allievi/e 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/della 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/alla 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, sia momenti di progettazione, applicazione e sperimentazione pratica in classe, sia attività di scambio e confronto con le pratiche adottate dai colleghi di istituto o da altre comunità scolastiche.

L'osservazione ecologica e la valutazione dello sviluppo del/della bambino/a nella scuola dell'infanzia, da parte degli/delle operatori/operatrici del servizio di sostegno pedagogico

Attività di formazione continua mirate all'osservazione e alla valutazione del/della bambino/a nel contesto educativo della scuola dell'infanzia, consentono agli/alle operatori/operatrici del Servizio di sostegno pedagogico (SSP) di approfondire le competenze necessarie a coadiuvare il/la docente titolare nell'identificazione precoce di possibili fattori di rischio di disadattamento scolastico.

L'operatore/operatrice deve essere in grado di distinguere eventuali difficoltà transitorie di adattamento al contesto scolastico mostrate dagli/dalle allievi/e 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 rimediato e al contempo in stretta collaborazione con il/la capogruppo, il/la docente titolare, i genitori ed eventuali operatori/operatrici esterni/e. Parte integrante delle competenze da acquisire attraverso la formazione continua riguardo alla conoscenza dello sviluppo normale e patologico per questa fascia di età, sono: la raccolta anamnestica mirata, l'osservazione partecipativa del/della bambino/a nel contesto della scuola dell'infanzia e 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/operatrici esterni.

Ambito A: pedagogico-didattico-metodologico

Tecnologie dell'informazione e della comunicazione e risorse digitali per l'insegnamento e l'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/la docente sarà in effetti sempre più chiamato/a a sviluppare competenze e conoscenze riguardanti l'integrazione nella didattica delle Risorse Digitali per l'Apprendimento (RDA) e a promuovere il modello di competenza di Tecnologie e Media.

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 Cabriem e dei rispettivi 'quaderni'. Attività di formazione continua inerenti alle TIC e le RDA possono consentire al/alla docente di acquisire competenze e conoscenze riguardanti l'uso consapevole e sicuro di dispositivi digitali, l'alfabetizzazione informatica e il pensiero computazionale. Allo stesso tempo, segnatamente alla prevenzione di situazioni difficili che possono essere originate anche dall'accesso alla rete, la formazione continua può equipaggiare il/la docente di strumenti per prevenire così come ad affrontare possibili situazioni di prevaricazioni mediate dalle tecnologie digitali (es.: *cyberbullismo*). La formazione continua ha lo scopo di tenere costantemente informati ed aggiornati i/le docenti sulle diverse applicazioni usate tra i/le bambini/e (intrattenimento, videogiochi, ...).

Ambito A: pedagogico-didattico-metodologico

Ambito C: sviluppo personale e sociale

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/la docente è piuttosto chiamato/a 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/la 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.

Il *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 e della relativa predisposizione ad 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.
- collegamento tra questi principi di tipo teorico e la messa in atto operativa utilizzando i livelli di padronanza di una competenza (RIZA).

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/delle bambini/e e dei/delle docenti titolari: potenziamento degli effettivi del servizio di sostegno pedagogico, operatori/operatrici 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/la docente, già protagonista nella sperimentazione della nuova realtà organizzativa, possa, attraverso lo scambio e il confronto con i/le

colleghi/ghe (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.