

## **CONSIDERAZIONI SULLA SPERIMENTAZIONE DEL SUPERAMENTO DEI CORSI A e B NELLA SCUOLA MEDIA 2023-25**

Il Movimento della Scuola è stato invitato, a metà del 2023, a far parte del gruppo di accompagnamento che ha osservato e valutato la sperimentazione a partire dal 20 settembre 2023.

La nostra priorità è sempre stata quella di dare voce alle preoccupazioni dei docenti: ricordiamo che nel dicembre del 2022 avevamo riassunto le osservazioni riguardanti la co-docenza emerse dai colleghi dei docenti di scuola media del Cantone, identificando 16 tematiche.

Al termine della sperimentazione il gruppo di accompagnamento ha redatto un rapporto in cui valutava la sperimentazione. Il Movimento della Scuola ha ritenuto però che vi fossero alcune questioni metodologiche che compromettevano l'oggettività del rapporto stesso. In particolare, la definizione degli obiettivi e la raccolta dei dati. Si tratta, a nostro modo di vedere, di una sperimentazione monca e di un'occasione mancata.

Per il Movimento della Scuola è importante che venga superata la situazione attuale con due livelli in tedesco e matematica. Si tratta di un cambiamento importante, che va attentamente ponderato. Qualsiasi modo di procedere che non tenga conto adeguatamente del raggiungimento dei traguardi minimi di competenza, della differenziazione e del passaggio al post-obbligo finirà per pregiudicare la riuscita del superamento dei livelli, con ripercussioni sul benessere dei ragazzi e dei docenti.

Al di là delle questioni metodologiche, la sperimentazione ha indubbiamente messo in luce molti elementi interessanti. Sarà importante prendere in considerazione tutti i risultati che sono emersi durante i rilevamenti, La tentazione potrebbe essere quella di gettare il bambino con l'acqua sporca, vanificando gli sforzi profusi dai colleghi e l'impegno di allievi e famiglie. Crediamo invece che si debba proseguire nella ricerca, prendendo atto dei vantaggi messi in luce e riflettendo sulle criticità che permangono. È necessario che ci si prenda il tempo per riflettere ancora ed ampliare le ricerche, prendendo in considerazione anche il settore del post-obbligo.

Qui di seguito riprendiamo a grandi linee le tematiche su cui si erano chinati i colleghi dei docenti.

## 1. SULLA DEFINIZIONE DI CODOCENZA

I docenti allora<sup>1</sup> si interrogavano su quale modalità di insegnamento in coppia si volesse introdurre. I tipi di co-docenza sperimentabili in tutte le sedi, erano quelli definiti da Cook and Friend<sup>2</sup>. Il rapporto di maggioranza, riprendendo il Messaggio 8205 definiva quattro varianti da applicare: la codocenza applicata durante tutte le unità didattiche settimanali, la codocenza svolta a gruppi ridotti, la codocenza solo per alcune delle UD delle due materie, il sistema degli indirizzi opzionali con percorsi didattici a scopo orientativo.

Si era subito partiti con l'idea che la co-docenza riguardasse unicamente i docenti di materia e non venissero coinvolte figure d'appoggio (come, ad esempio, docenti di sostegno, OPI o docenti di lingua e integrazione), dato che "i docenti dovevano essere in condizione paritaria". Da qui la necessità di formare docenti di materia in più, in due discipline per cui è sempre più difficile trovare insegnanti qualificati.

Le sedi coinvolte non avevano avuto precedenti esperienze di co-docenza<sup>3</sup>. A Caslano era prevista la compresenza di due docenti in classe durante tutte le ore (variante 1), ad Ambri solo durante parte delle ore (variante 3), mentre le altre quattro sedi avevano optato per l'insegnamento a gruppi ridotti (variante 2). Dopo alcuni mesi, in realtà, i modelli si erano già ibridati. Inizialmente la cosa è stata vista come un problema, in realtà può essere letta come un segnale della prevalenza dell'autonomia didattica dei docenti e dimostra che il sistema può essere adattato alle varie esigenze. La raccolta di dati è stata ulteriormente complicata dal fatto che in quarta media in due delle sedi è stata introdotta la variante 4 (insegnamento a blocchi), che è andata a innestarsi sulla variante 1 (Caslano) e sulla variante 2 (Acquarossa), creando delle ulteriori "varianti ibride". È difficile pertanto generalizzare e confrontare i dati.

Resta il fatto che, dopo due anni di sperimentazione, non ci sono indicazioni chiare su cosa significhi insegnare in co-docenza. La modalità che prevedeva la co-docenza parziale è stata sperimentata nella sede più piccola del Cantone, e non vi sono elementi per sapere se i risultati ottenuti sarebbero stati gli stessi in una sede più grande. Per contro, la sede di Caslano, unica ad aver implementato la co-docenza totale, ha sperimentato anche la variante 4 in quarta, inoltre ha alle spalle tre anni di insegnamento senza livelli in terza. Anche in questo caso, la commistione di fattori non permette di attribuire con sicurezza i risultati della sperimentazione all'adozione dell'una o dell'altra modalità.

---

<sup>1</sup> Ci riferiamo al documento del dicembre 2022.

<sup>2</sup> Lynne Cook e Marilyn Friend, *Co-teaching Guidelines for Exceptional Children*, in "Focus on Exceptional Children" (28) 3, 1995. I modelli identificati sono: 1) One Teaching, One assisting, 2) Station Teaching, 3) Parallel teaching, 4) Alternative teaching, 5) Team Teaching,

<sup>3</sup> Per le esperienze di co-docenza nella scuola media ticinese si vedano L. Blondel, A. Piatti, M. Reclari, *Il co-insegnamento nella scuola media ticinese: tra vincoli istituzionali ed emozioni dei docenti*, in "Scuola Ticinese" n. 324 (2015) e S. Nessi, C. Sonzogni, *Co-teaching: un'esperienza di coinsegnamento in una classe di corso base di matematica*, in Scuola Ticinese, n. 322 (2015)

Come già detto, il vantaggio di un sistema del genere è che può essere adattabile a varie esigenze. Dai rapporti della PHGR di Coira emerge una differenza nell'approccio fra la matematica e il tedesco. Mentre i docenti di matematica sembrano privilegiare la compresenza in classe, sia per questioni di gestione della classe, sia per poter osservare meglio i processi di apprendimento dei singoli allievi e intervenire puntualmente, i colleghi di tedesco prediligono il lavoro a piccoli gruppi, in particolare per rafforzare la partecipazione orale. Sono questioni che indicano che non necessariamente la soluzione per le due materie dovrà essere identica. È importante, comunque, che si mantenga la flessibilità del sistema, che viene identificata dai docenti come un fattore positivo.

## **2. SULL'ORGANIZZAZIONE INTERNA E LA PIANIFICAZIONE**

La gestione di spazi, orari e abbinamenti fra colleghi ha creato alcuni problemi che le direzioni sono in genere riuscite a risolvere.

L'organizzazione degli spazi richiedeva una certa attenzione, in quanto doveva facilitare sia il lavoro a classe intera che il lavoro a gruppi ridotti (in aule comunicanti o non troppo distanti). Durante il primo anno non si sono presentate difficoltà, mentre il secondo anno, con l'aumento delle classi interessate dalla sperimentazione, ha posto qualche problema in più (non sempre le aule potevano essere vicine). Per quanto riguarda gli spazi i problemi, in futuro, saranno dati non tanto dal numero degli allievi, che è in diminuzione, ma dai lavori di ristrutturazione previsti in alcune sedi. In sedi grandi, in cui le aule sono assegnate alla classe e non al docente, significherebbe anche prevedere un'"aula di materia" per matematica e tedesco, con eventualmente anche le infrastrutture (ad esempio banchi in più, due lavagne) che facilitino il lavoro.

Più problematico è risultato l'inserimento nella griglia oraria di momenti in cui i docenti possano programmare e scambiarsi opinioni. La questione non è da sottovalutare, dato che gli scambi fra colleghi ricoprono un ruolo fondamentale nell'organizzazione della co-docenza: su questo punto tutta la letteratura al riguardo è univoca. La sede di Bellinzona 2, la più grande al momento coinvolta (con 6 sezioni di terza e 5 di quarta), ha ovviato alla sovrapposizione degli orari creando due sottogruppi di materia. Negli istituti grandi e medio-grandi la cosa potrebbe non essere fattibile, anche tenendo conto della presenza di docenti che lavorano su più sedi. Nonostante la pianificazione di almeno un'ora settimanale in cui i docenti potessero incontrarsi, il bisogno di coordinazione costante ha spesso richiesto un impegno aggiuntivo ai docenti, in alcune sedi anche fuori orario.

Un ulteriore elemento fondamentale, come evidenziato da gran parte delle ricerche sulla co-docenza è l'abbinamento fra docenti. I direttori hanno dovuto agire con sensibilità, tenendo conto della personalità dei singoli. Le scelte sono state facilitate dal fatto di conoscere i colleghi, ma

l'arrivo in sede di nuovi docenti o di supplenti può complicare il tutto. Il secondo anno ha visto, in diverse sedi, l'arrivo di nuovi colleghi che si sono affiancati a docenti già "rodati", anche questo ha richiesto degli aggiustamenti. Nel caso dei supplenti, invece, la co-docenza ha permesso di potersi inserire in modo efficace nel lavoro con le classi. I docenti coinvolti hanno però lavorato per appianare difficoltà e incomprensioni, anche con il supporto delle direzioni e dei formatori, e la maggior parte si è detta soddisfatta dell'abbinamento. Si riconosce che questo elemento potrebbe, in alcuni casi, creare delle difficoltà ed aggiungere un carico emotivo ulteriore sulle spalle dei docenti. Per una maggiore stabilità sarebbe auspicabile mantenere le medesime coppie per tutto il biennio, ma non sempre è possibile.

### **3. SULL'ONERE DI LAVORO DEI DOCENTI**

Come già i colleghi avevano previsto, è una delle sfide poste dall'insegnamento in co-docenza. La sperimentazione, lo abbiamo già anticipato nella parte introduttiva, non è servita per quantificare le ore non retribuite investite dai docenti coinvolti nella sperimentazione. Il nuovo approccio richiede, oltre alla pianificazione comune e alle esigenze di coordinazione, anche del tempo da dedicare alla preparazione dei materiali, alla definizione dei criteri di valutazione, all'adattamento delle lezioni.

I docenti coinvolti hanno avuto diritto a un'ora di sgravio il primo anno, che tutti sono stati concordi nel definire assolutamente non sufficiente. Tale sgravio, per di più, resta il medesimo indipendentemente dal numero delle classi in cui si insegna in co-docenza, aggravando il carico di lavoro dei docenti che insegnano in più classi. Per il secondo anno, stimando che il carico di lavoro fosse diminuito, l'ora di sgravio si è dimezzata, pur necessitando i docenti ancora di tempo da dedicare alla nuova programmazione, alla preparazione di nuovi materiali, alla valutazione, alla correzione in comune e all'incontro fra colleghi. Anche qui i docenti non riescono a quantificare l'entità del lavoro fuori dall'aula, ma certamente la mezz'ora di sgravio ha una portata simbolica.

Anche con l'accesso a materiali già pronti e dopo aver fissato i criteri di valutazione, resterebbe comunque il fatto che i due docenti di materia debbano costantemente concertare e confrontarsi in situazioni che richiedono comunque un'aumentata disponibilità di tempo.

La brevità della sperimentazione non ha permesso di vedere se lo sgravio di mezz'ora sia mantenuto anche a partire dal terzo anno, o se si reputa che il carico di lavoro in più faccia ormai parte del bagaglio dei docenti. Si ipotizza che, una volta creati i materiali e definiti dei criteri di valutazione più chiari e condivisi, il carico si ridurrebbe, senza tuttavia essere paragonabile all'onere di lavoro precedente alla sperimentazione. La difficoltà di far fronte ad un maggiore onere di lavoro sembra però essere controbilanciata da un'accresciuta motivazione, come vedremo in seguito.

#### **4. SUL RAPPORTO CON GLI ALLIEVI**

È una questione che emerge molto bene dai dati raccolti dall'Alta Scuola Pedagogica di Coira e trova riscontro nei rapporti delle sedi. Generalmente i colleghi sono soddisfatti della relazione con gli allievi, rispetto alla quale notano un evidente miglioramento. Non sono segnalati casi in cui l'autorità di uno dei due docenti sia messa in discussione. Nel rapporto di Coira emerge come da parte degli allievi la percezione del clima di supporto in classe durante il primo anno è rimasta praticamente invariata.

Nella ricerca della PHGR la gestione della classe è stata monitorata con una scala dedicata, che ha evidenziato come venga percepita dai docenti come migliore. I fattori che intervengono sono diversi: mentre alcuni sono legati alla compresenza in aula di due docenti, altri sono dovuti al fatto di lavorare a piccoli gruppi.

Risulta evidente come le lezioni in tali contesti siano facilitate: il numero ridotto di allievi che fanno capo a un docente consente una migliore personalizzazione dell'insegnamento rispetto ai corsi attitudinali, mentre l'eterogeneità del gruppo offre maggiori stimoli rispetto ai corsi base. In particolare, nelle sedi in cui si è lavorato a gruppi ridotti, i ragazzi hanno lavorato con maggiore concentrazione, in quanto diminuivano i disturbi e le distrazioni.

Dagli insegnanti l'ambiente di lavoro, anche a classe intera, è percepito come più tranquillo e sereno, mentre la presenza in aula di un altro docente consente di dosare meglio le proprie energie durante la lezione. Eventuali atteggiamenti polemicici e discussioni con la classe possono venir smorzati dalla compresenza di due docenti, mentre si può intervenire immediatamente e in modo mirato per arginare singole situazioni di disturbo, senza interrompere la lezione. Uno dei due docenti può focalizzarsi sull'insegnamento a tutta la classe, mentre l'altro può dedicarsi al supporto dei singoli allievi.

#### **5. SUL RAPPORTO CON LE FAMIGLIE**

Durante il primo anno c'è stata fiducia. Da un'indagine effettuata durante il mese di febbraio 2024 si vede come i genitori si dicano in generale soddisfatti del nuovo modello. Anche dai rapporti delle direzioni emerge come vi sia stata collaborazione fra scuola e famiglia; dopo il secondo anno è anzi sorta, in diverse sedi, la preoccupazione che si reintroducessero i livelli e si tornasse alla situazione precedente. L'assenza di differenziazione strutturale crea meno preoccupazioni: in una sede si è rilevato come sia diminuito il ricorso a lezioni private di recupero rispetto agli anni precedenti.

I docenti, dal canto loro, si dicono rassicurati, le interazioni sono più equilibrate, dato che la compresenza di un collega offre maggiore supporto reciproco durante i colloqui. Anche la valutazione acquista maggiore credibilità davanti alle famiglie, in quanto frutto di discussione.

I dati raccolti dalla PHGR presso i genitori durante il mese di marzo del 2025 confermano fiducia nel modello; tuttavia, al questionario avevano risposto solamente il 36% delle famiglie.

## **6. SUL PROGRAMMA**

Nel documento pubblicato tre anni fa, si auspicava che i docenti ricevessero indicazioni ufficiali, dettagliate e complete sulla programmazione ben prima dell'entrata in vigore della proposta. Si riconosceva, infatti, la necessità di ridefinire contenuti, obiettivi e competenze, che, soprattutto in matematica, differiscono fra corsi attitudinali e base.

### **I contenuti**

I contenuti insegnati sono quelli del piano di studi, vale a dire quelli che normalmente si attribuiscono al corso attitudinale. La sfida più grande è stata quella di creare dei nuovi materiali (i libri di testo del corso attitudinale non erano adatti per un insegnamento differenziato, così come le schede già preparate dai singoli docenti). La scarsa disponibilità di materiali, specialmente quelli che consentano la differenziazione, è un punto messo in rilievo dalle indagini della PHGR. Anche il rapporto dei formatori riporta la necessità di condivisione dei materiali.

In matematica, alcuni argomenti del piano di studi sono di difficile comprensione per quegli allievi che ancora non dispongono del pensiero astratto. La sfida maggiore è stata come affrontarli con tutti gli allievi. Uno dei modi per superare il divario è stata l'applicazione del modulo 4, con alcuni "blocchi" in cui ci si concentrava su un determinato argomento, declinandolo in diversi approcci. Non è stato chiaro se tutte le sedi avessero affrontato tutti gli argomenti e con quale livello di approfondimento. "Funzioni" e "Probabilità e statistica" sono due argomenti che non apparivano nelle prove di quarta sottoposte a tutte le sedi.

È importante che venga svolta un'analisi accurata che determini se alcuni argomenti più di altri abbiano comportato delle difficoltà. Risulterà arduo, in caso contrario, definire dei traguardi minimi di apprendimento, compito che spetterà, verosimilmente, agli esperti di materia.

### **Gli obiettivi**

Al termine del biennio di sperimentazione non erano ancora stati definiti i traguardi per raggiungere la sufficienza, né per la matematica, né per il tedesco.

Il problema principale in matematica è dato dal fatto che alcuni allievi, ancora in quarta media, non dispongono del pensiero astratto necessario per affrontare alcuni argomenti (come le funzioni o l'algebra) e dunque bisogna differenziare in maniera efficace, in classi in cui il divario nelle competenze fra gli allievi brillanti e quelli in difficoltà è molto ampio. Il primo anno i docenti notavano che lavorare a gruppo unito portava ad un livellamento verso il centro.

Le sedi di Caslano ed Acquarossa, che hanno introdotto il modello a blocchi (variante 4) hanno fatto ricorso a opzioni di approfondimento, una più pratica e una più teorica. In questo modo si è

riusciti a differenziare sia verso il basso che verso l'alto, pur mantenendo una parte comune per tutti. Dato che la quarta variante è, in questo caso, una co-variante (è innestata sulla variante in co-docenza totale a Caslano, e sulla variante a gruppi ridotti ad Acquarossa), non è chiaro come si possa valutare questa esperienza. Si tratta, come fanno notare i formatori nel rapporto per il secondo anno, di una variante complessa, che necessita approfondimento e organizzazione.

I rapporti delle sedi e la ricerca della PHGR di Coira hanno messo in evidenza come la mancanza di una definizione chiara e condivisa dei traguardi minimi abbia costituito un limite durante questi due anni di sperimentazione, con ricadute sui criteri di valutazione e sulla messa in atto della differenziazione. Si tratta di una criticità che non è legata alla co-docenza in sé, bensì al superamento dell'insegnamento a livelli, ed andrà affrontata in qualsiasi caso.

### **Le competenze**

Alla fine del terzo anno le sei classi delle sedi sperimentali hanno partecipato ad una prova comune insieme ad altrettante classi di sedi non sperimentali. I risultati delle sedi sperimentali non si discostavano di molto dai risultati delle sedi non sperimentali. Le prove inizialmente erano state concepite per contribuire alla formazione e alla riflessione sulla valutazione di chi era coinvolto nella sperimentazione. Erano stati infatti i docenti delle sedi sperimentali a creare e redigere le prove, con la supervisione di esperti e formatori. Tutti i docenti avevano avuto accesso ai contenuti prima delle prove, in particolare i docenti delle sedi sperimentali li avevano visionati diversi mesi prima. Alle prove era stato assegnato l'obiettivo di verificare il raggiungimento dei traguardi di competenza previsti dal piano di studio e le competenze minime previste dal concordato Harnos, in modo da adeguare l'accompagnamento didattico del secondo anno. Non trattandosi di un progetto di ricerca vero e proprio, i risultati non entravano nel dettaglio riguardo alle classi, alle sedi e ai singoli allievi.

Le competenze alla fine della quarta sono state valutate tramite le prove standardizzate che si sono tenute nei mesi di aprile (matematica), e di maggio (tedesco) del 2025 ed hanno coinvolto tutte le classi del Canton Ticino. Esse erano state preparate dagli esperti in precedenza, ed in seguito sono state elaborate dal CIRSE per essere sottoposte sia ad allievi che frequentassero i corsi base ed attitudinale, sia agli allievi delle sedi senza i livelli. Le prove non possono essere visionate, ma dal rapporto elaborato dal CIRSE si evince che non tutti gli argomenti sono stati toccati da questo test. Allo stesso tempo, non entravano in gioco i processi cognitivi più astratti, come la riflessione e l'argomentazione.

L'impossibilità di visionare le prove pone un ulteriore problema: non è possibile, da parte dei docenti o degli esperti, definire con precisione quali siano gli argomenti che hanno posto più problemi a quale tipologia di allievi (quelli del corso base, quelli del corso attitudinale, quelli delle sedi senza livelli) al fine di apportare dei correttivi.

Nelle interviste effettuate dalla PHGR risulta come, sia in matematica che in tedesco, alcuni docenti abbiano reputato necessario sacrificare alcuni contenuti per poter permettere a tutti gli

allievi di raggiungere un traguardo minimo. L'attenzione "personalizzata" rivolta ad alcuni allievi del corso base viene a cadere, e permangono le frustrazioni degli allievi deboli che non riescono a tenere il passo, mentre gli allievi più forti non vengono abbastanza stimolati e rischiano, a detta dei docenti, di "adagiarsi".

È indubbio che, prima di procedere alla sperimentazione, vadano rivisti e definiti con chiarezza i traguardi di competenza.

### **Didattica**

La differenziazione ha costituito il perno della sperimentazione. È emerso però che per molti dei docenti coinvolti ciò costituiva una novità. Questo è risultato evidente dalla prova comune di quarta. In ogni caso, l'analisi effettuata dal CIRSE mette in evidenza come, sia nelle sedi con i livelli che nelle sedi senza livelli, lo svantaggio in entrata (a fine seconda) si manteneva fino in quarta. Sembra rilevante puntualizzare che sia di fondamentale importanza agire sulla differenziazione fin dalla prima media (discorso, questo, che andrebbe allargato a tutte le materie). Le difficoltà di attuare una differenziazione efficace sono forse state inizialmente sottovalutate dai formatori, che davano per scontato che i docenti coinvolti nella sperimentazione fossero in grado di applicare diverse strategie didattiche per differenziare. Non era stata prevista una formazione generale sulla differenziazione, ma il dispositivo di accompagnamento didattico aveva progettato di orientare la didattica all'interno della cornice dell'Universal Design for Learning, Appariva un po' riduttivo che venisse incentivata un'unica modalità di differenziazione e non si formassero i docenti a considerare vari aspetti, in modo che fossero poi in grado di applicare le strategie legate al contesto. I docenti hanno comunque fatto capo a diverse modalità per differenziare e valutare in ambito differenziato, ad esempio l'adozione di esercizi variabili in base ai livelli di complessità, molto apprezzati anche dagli allievi. È comunque emersa l'esigenza di ricevere ancora supporto in questo ambito.

## **7. SULLA VALUTAZIONE UNICA**

Nelle questioni sollevate nel documento del 2022 quello della valutazione era l'elemento che destava maggiore preoccupazione.

Lo è anche ora, e rimane un nodo irrisolto ancora dopo due anni di sperimentazione. Fra le richieste dei docenti e delle direzioni coinvolti nella sperimentazione quella di chiarire i criteri di valutazione è stata la più sentita: l'assenza di tali criteri si è rivelata problematica durante tutto il biennio fino al termine della sperimentazione. Rimane il timore che, abolendo i livelli senza prima aver ridefinito i criteri di valutazione (e fissato i traguardi di competenza) aumenti il numero degli insufficienti alla fine della quarta, che con il corso base sarebbero riusciti ad ottenere almeno un 4 sulla pagella.

È anche rilevante aggiungere che, non essendo definiti i criteri di valutazione, il voto finale è comunque il risultato di criteri personali dei due docenti, che hanno dovuto interpretare autonomamente gli obiettivi minimi, o frutto di un dibattito interno alle singole sedi. Anche alla fine del secondo anno vi è stata la richiesta, da parte dei direttori delle sedi sperimentali, di poter avere chiarezza al riguardo. I criteri di valutazione devono essere ridefiniti in modo chiaro e trasparente, come indicato dal rapporto del gruppo di accompagnamento e ciò potrebbe richiedere tempo. Anche le modalità di valutazione dovranno essere adattate, basandosi sugli obiettivi minimi e sulla differenziazione.

## **8. SUL FABBISOGNO DI DOCENTI FORMATI**

Secondo il DECS il fatto di attendere qualche anno permetterà di formare abbastanza personale per l'insegnamento in co-docenza.

A questo riguardo, il DFA della SUPSI si sta occupando di formare nuovi docenti. Ormai già da alcuni anni, sia per la matematica che per il tedesco vengono offerti dei corsi di recupero disciplinare rivolti ai candidati che non raggiungono i crediti di formazione necessari all'ammissione. Per quanto riguarda il tedesco, è stato aperto un corso rivolto alle/ai docenti di scuola elementare, della durata di tre anni (livello di entrata richiesto B2).

Al momento vi sono diversi insegnanti non qualificati impiegati nelle varie sedi<sup>4</sup>. Per quanto le modalità di lavoro e l'approccio didattico siano importanti per l'insegnamento della materia, la figura del docente, la sua formazione e la sua personalità hanno sicuramente profonda rilevanza per l'apprendimento. Sarà fondamentale non la quantità, ma la qualità dei nuovi insegnanti. Auspichiamo che i nuovi docenti si rivelino persone dotate della sicurezza necessaria per poter trasmettere con padronanza i contenuti disciplinari relativi alla loro materia.

Nella sperimentazione si è rivelato fondamentale il sostegno specifico da parte dei formatori del DFA. Tale dispositivo di formazione continua fungerebbe ancora da supporto durante l'allargamento della riforma alle altre sedi. I docenti delle sedi sperimentali hanno sollevato la necessità di poter continuare ad usufruire di questo supporto anche nei prossimi anni. Il limite di questa collaborazione è dato dal fatto che, a detta dei formatori, risulta difficile seguire più di sei sedi alla volta, con ovvie ricadute sulle tempistiche di implementazione della riforma.

---

<sup>4</sup> Nel 2022 riportavamo che, su 36 sedi, gli incarichi di matematica erano una sessantina, mentre per il tedesco ammontavano a circa cinquanta.

## **9. SUL LAVORO A GRUPPI RIDOTTI**

Tutte le sedi hanno, in misura diversa, lavorato a gruppi ridotti, grazie alla flessibilità del modello, che consentiva di adattare la modalità di lavoro in base alle esigenze del momento. La sede di Caslano aveva sperimentato la modalità laboratoriale in sostituzione dei livelli in terza, ma le insegnanti ritengono la codocenza più efficace, perché permette una maggiore adattabilità nella formazione dei gruppi, rendendo possibile una maggiore personalizzazione dell'insegnamento.

I docenti di tedesco sono quelli che hanno approfittato di più di questa modalità. Il biennio di sperimentazione ha confermato ciò che la letteratura al riguardo aveva già messo in evidenza anni fa, cioè che il lavoro a gruppi ridotti è più efficace.

Le possibilità date per la gestione dei gruppi ridotti vanno da una divisione dello spazio in un'aula grande, con due lavagne ai due estremi o con la creazione di isole, con la compresenza dei due docenti, alla divisione in due gruppi (di grandezza e composizione variabile) in aule separate.

Le esperienze svolte in questi due anni di sperimentazione confermano quanto già evidente dalla letteratura in merito, cioè che l'insegnamento impartito a un piccolo numero di allievi risulta più efficace del lavoro a grande gruppo: è più facile, infatti, conoscere gli allievi e relazionarsi con essi, mentre per i ragazzi stessi è meno difficile mettersi in gioco.

All'interno di questa sperimentazione risulta dunque evidente come uno dei cardini della riforma sia proprio la riduzione del numero di allievi per singolo docente (*student-teacher ratio*). Le sedi che hanno applicato la variante 4 riferiscono della possibilità di lavorare con allievi motivati, in quanto la scelta del percorso da seguire viene effettuata da loro stessi. Nel caso si decida di applicare questa modalità, bisognerà riflettere sulla possibilità che si traduca in una replica della divisione in corsi A e B.

Il lavoro a gruppi ridotti si conferma così uno dei punti forti del modello, che, in quanto flessibile, permette di adattare la formazione dei gruppi al contesto.

## **10. SULLA NECESSITÀ DI RISORSE**

La co-docenza è notoriamente un approccio che richiede notevoli risorse. Si è già parlato della necessità di spazi adeguati. Se la diminuzione del numero di allievi prevista per i prossimi anni farà sì che diverse sedi abbiano a disposizione più aule, è anche vero che alcune sedi saranno oggetto di lavori di ampliamento e ristrutturazione nei prossimi anni, e che nelle sedi più grandi gli spazi continueranno a costituire un problema. La RG 1532 riporta che la ricerca o la creazione degli spazi necessari avverrà come di consueto attraverso le procedure che vedono coinvolte le direzioni di istituto, la Sezione dell'insegnamento medio e la Sezione della logistica del Dipartimento delle finanze e dell'economia.

La scelta di un modello di co-docenza che coinvolga due docenti di materia fa sì che l'assunzione di nuovi docenti richiederà forzatamente degli investimenti cospicui, investimenti che andranno ad aggiungersi alla formazione continua specifica relativa alla co-docenza, che dovrà essere costante per tutto il periodo dell'implementazione.

## **11. SUL BENESSERE DEGLI ALLIEVI**

Prima dell'inizio della sperimentazione, molti docenti si erano detti preoccupati per il benessere degli allievi. Tale preoccupazione era data dal fatto che per molti docenti di matematica e tedesco il corso base costituisce un ambiente privilegiato e "protetto" in cui potersi dedicare agli allievi più fragili, incoraggiando la loro autonomia e rafforzando la loro autostima. La paura era dunque quella che tale protezione venisse a mancare. I docenti coinvolti nella sperimentazione riconoscono però che il clima di lavoro è positivo e ritengono di riuscire a seguire efficacemente gli allievi più fragili e bisognosi di supporto.

Il benessere degli allievi è stato monitorato all'interno della ricerca effettuata dalla PHGR. Secondo i dati raccolti la maggior parte dei ragazzi affermava che il clima a lezione era positivo. Sono stati rilevati una discreta motivazione e un discreto senso di autoefficacia, che sono rimasti costanti durante il secondo anno di sperimentazione fino agli ultimi dati rilevati dal gruppo SCATT nel mese di febbraio 2025. Non è dato sapere se i ragazzi che palesavano qualche difficoltà (circa un quarto del totale) corrispondevano a quelli scolasticamente più fragili che avrebbero, in altre sedi, frequentato il corso base: la mancanza di rilevamenti in seconda media e l'assenza di un gruppo di controllo non permettono di approfondire queste informazioni.

Le sedi sperimentali mantenevano la differenziazione curricolare sul tedesco per gli allievi considerati più fragili, ma è stato riferito che in una sede alcuni allievi della DC hanno chiesto di poter tornare a frequentare le lezioni, cosa che è avvenuta con successo.

Fra gli elementi ritenuti positivi dagli allievi in particolare risulta apprezzata la possibilità di lavorare a piccoli gruppi, cosa che permette una maggiore attenzione da parte dei docenti e favorisce la collaborazione e l'aiuto fra pari, come visto nel paragrafo 9.

## **12. SUL BENESSERE DEI DOCENTI**

Anche i docenti riportano un miglioramento del clima in aula, con un alleggerimento del carico individuale mentre per quanto riguarda il lavoro al di fuori della classe, alcuni denunciano stress e stanchezza, dovuti alla mancanza di tempo, spazi, direttive ed anche alle richieste dei formatori.

Le dinamiche all'interno delle coppie di docenti si sono assestate, anche grazie al lavoro delle direzioni e dei formatori. Tali dinamiche, anzi, si rivelano positive. Il confronto è visto come un'opportunità di arricchimento reciproco: l'osservazione permette di riflettere sulle proprie pratiche

e scelte metodologiche. Diversi docenti si sentono più sicuri e sostenuti, sia dal punto di vista personale che professionale, non solo dal collega con cui collaborano, ma anche dagli altri docenti del gruppo di materia. Il dialogo e la condivisione di responsabilità permettono di affrontare le difficoltà in modo più tranquillo. Dai rapporti di alcuni direttori risultano ricadute positive anche sul clima di sede.

Va però considerato che, nel caso in cui emergano delle divergenze, la co-docenza potrebbe rivelarsi fonte di stress e ostacolo ai progressi con la classe: non tutti i docenti potrebbero essere pronti ad adattarsi e eventuali conflitti potrebbero avere ripercussioni sul clima in classe ed in sede. I rilevamenti effettuati dalla PHGR hanno comunque messo in luce che la motivazione dei docenti appariva in genere buona e si è mantenuta costante fino all'ultimo rilevamento nel gennaio del 2025. Emerge anche una generale soddisfazione rispetto al lavoro svolto. Rimane critico il carico di lavoro associato alla co-docenza, che causa frustrazione e stress, come visto nel paragrafo 3.

### **13. SUL PASSAGGIO AL SETTORE POST-OBBLIGATORIO**

Il passaggio al post-obbligo era uno dei nodi che preoccupavano maggiormente le famiglie. La definizione chiara dei criteri di ammissione alle singole scuole ha contribuito a rassicurare i genitori.

A causa della brevità della sperimentazione non vi è stata possibilità di integrare alle raccolte di dati le scelte dei ragazzi e il proseguimento del loro percorso scolastico o professionale. Vi è comunque un parziale monitoraggio. Dato che non è stata rilevata la provenienza socioeconomica della popolazione studentesca interessata, non sarà dato sapere se la selezione verrà ora fatta in base alle note finali e alla media.

I dati relativi al passaggio al medio superiore o al settore professionale non evidenziano differenze nelle scelte effettuate dagli allievi delle sedi sperimentali rispetto agli anni precedenti. La presenza o meno dei livelli non sembra per il momento avere nessun impatto rilevante sull'accesso alla formazione post-obbligatoria e viene da chiedersi se, effettivamente, l'abbia avuto in passato.

Non è stato possibile sapere quanti degli allievi liceali usciti dalle sedi sperimentali abbiano abbandonato il tedesco dopo la quarta (e se i numeri ricalchino quanto avveniva in precedenza).

Il passaggio al post-obbligo non si riduce però unicamente a questioni burocratiche. Non è chiaro se in tutte le sedi si siano affrontati tutti gli argomenti con il livello di approfondimento richiesto nei corsi attitudinali, specialmente per quanto riguarda la matematica; in altre parole, non è noto se effettivamente gli allievi siano usciti con la preparazione necessaria per affrontare le scuole superiori. Nel fissare i traguardi minimi per la quarta media, bisognerà necessariamente tener conto delle esigenze del post-obbligo e, viceversa, essere pronti ad adattare i traguardi in entrata richiesti dal medio superiore e dagli istituti professionali.

#### 14. SULLA MODALITÀ DI ELABORAZIONE E MESSA IN ATTO DEL PROGETTO

La fretta sembra essere stata una caratteristica di questa sperimentazione, la cui durata, in origine, doveva essere inferiore al biennio. All'avvio della sperimentazione erano chiari alcuni limiti:

- La brevità prevista per la raccolta dati, con le ultime informazioni raccolte durante il mese di aprile del 2024, il rapporto finale della Scuola di Coira previsto per il mese di marzo 2025 e il rapporto del gruppo di accompagnamento da consegnare entro maggio 2025.
- La mancanza di informazioni sulle competenze (non si prevedeva di raccogliere o analizzare dati sul raggiungimento dei traguardi di competenza)
- La mancanza di un gruppo di controllo per poter fare un paragone. L'assenza di tale elemento fa sì che i dati della ricerca di Coira vadano interpretati come *ex post facto*. L'indagine sulla qualità dell'insegnamento va a monitorare il mantenimento di determinate caratteristiche nel tempo, ma non permette di valutare se vi sia un miglioramento o un peggioramento rispetto alla situazione precedente.

Il gruppo di lavoro ha chiesto ed ottenuto che si ponessero dei correttivi. Per quanto riguarda la collaborazione di Coira, si è ottenuto di poter raccogliere dati fino al mese di aprile 2025, anche se questo ha significato che i ricercatori abbiano dovuto modificare il disegno di ricerca, con i limiti imposti dalla disponibilità finanziaria. Per quanto riguarda la raccolta dei dati relativi alle competenze, si è pensato di coinvolgere sei sedi non sperimentali nella prova di fine terza. Questo test, va ricordato, aveva in origine come obiettivo la costruzione di una verifica per un gruppo eterogeneo e la definizione dei criteri di valutazione, nonché il monitoraggio dell'andamento delle classi per apportare correttivi in vista del secondo anno di sperimentazione.

La fretta con cui la sperimentazione è partita ha fatto sì che anche i docenti si sono ritrovati in aula solo parzialmente preparati. I formatori, nel rapporto del febbraio 2025, fanno notare che "sarebbe stato necessario un lavoro preparatorio con i docenti e un tempo di progettazione più lungo prima di iniziare la sperimentazione".

Si diceva nel documento del 2022 che una fase di sperimentazione adeguata dovrebbe durare più anni prima che si possano vedere benefici o individuare criticità. Bisognerà prima porre le basi per il superamento, prevenendo le disparità e gli svantaggi che in molti allievi appaiono ben prima della terza media e non solo in matematica e tedesco.

Le problematiche emerse sono state in gran parte risolte grazie al lavoro e alla professionalità dei docenti coinvolti e delle loro direzioni, ma sembra chiaro che sarebbe stato necessario far precedere alla sperimentazione una fase di riflessione, ricerca, formazione e creazione di materiali che avrebbero permesso a tutta la popolazione scolastica coinvolta di lavorare con più tranquillità, perfezionando ulteriormente le modalità di insegnamento. Inoltre, andavano definiti con chiarezza i traguardi minimi di competenza e i criteri di valutazione.

## **15. SULL'INTRODUZIONE DELLA RIFORMA**

Se inizialmente si ipotizzava un'implementazione completa entro l'anno scolastico 2025-2026, il tiro è stato corretto e ora si parla di un allargamento a partire dall'anno scolastico 2027-2028. Il dispositivo di accompagnamento didattico non può seguire più di sei sedi per volta e la necessità di risorse fa sì che l'ampliamento del modello a tutte le sedi del Canton Ticino debba per forza essere graduale (si parla di tre sedi all'anno), tenendo conto anche degli sgravi orari e della logistica. Anche la necessità di formare docenti in numero sufficiente richiede che si aspetti.

Al punto 15 (del nostro documento del 2022) si faceva notare che questo progetto avrebbe richiesto una preparazione e una mole di lavoro enorme (quanto a formazione, materiali e collaborazione). Si è riusciti a portare avanti questa sperimentazione grazie all'impegno costante e incalcolabile di docenti che si sono messi a disposizione, senza ricevere null'altro che un'ora di sgravio e un riconoscimento delle giornate di formazione continua.

Il rapporto di maggioranza 8205 R1 indica che "la formalizzazione legale del superamento del sistema dei corsi attitudinali e di base e l'evasione definitiva di tutti gli atti parlamentari e dell'atto popolare avverrà solo quando la sperimentazione, con gli eventuali approfondimenti e correttivi, avrà dato sufficienti garanzie per poter essere implementata". Al momento gli approfondimenti e i correttivi, come già visto, riguardano la ridefinizione degli obiettivi minimi, l'introduzione di criteri di valutazione chiari e condivisi e l'attuazione di una differenziazione efficace già a partire dalla prima media.

## **16. RISORSE ("ALTRE OSSERVAZIONI" nel documento del 2022)**

Nel documento del 2022 ci interrogavamo sulle risorse finanziarie disponibili per la sperimentazione. Perché il progetto venga implementato ci vogliono sufficienti garanzie che vi siano fondi a sufficienza. Non si è potuto accedere a preventivi riguardanti l'implementazione della riforma; l'unica documentazione al riguardo proviene dal Messaggio 8205 che prevedeva, una volta implementata la riforma a tutte le sedi, un costo annuo dai 5,04 milioni per l'adozione della variante a codocenza parziale a 8,18 milioni per il modello a codocenza totale. Come già facevamo notare tre anni fa, questa stima non prendeva in considerazione gli sgravi orari per l'onere lavorativo accresciuto.

In un periodo in cui la scuola è stata vittima di tagli finanziari cospicui, che sono andati ad impattare su attività dal forte valore sociale, un investimento del genere potrebbe avere serie conseguenze in tutti gli ordini di scuola e in tutte le discipline. Il MdS ha richiesto di poter inserire nel rapporto le garanzie che l'impatto finanziario del superamento dei livelli non andasse a gravare su altri settori della scuola. Ci è stato risposto che ciò non rientrava nel mandato del gruppo di accompagnamento. C'è da sperare che durante i dieci anni necessari ad ampliare la riforma, la

scuola non venga colpita da altri tagli, con l'eventualità che la riforma subisca dei ritardi oppure che venga implementata con risorse limitate, creando così una discrepanza fra le diverse sedi, o, ancora, che per intervenire su due materie nell'arco di due anni si vadano a sacrificare altre risorse che garantiscono agli allievi maggiore inclusività e benessere.

## 17. CONCLUSIONI

Il Movimento della Scuola è grato di aver avuto la possibilità di dare il proprio contributo a questa sperimentazione. Abbiamo seguito con interesse gli sviluppi e abbiamo cercato di dare un contributo attivo nella stesura del rapporto, mettendo in luce quelle che per noi sono le priorità.

Ci pare tuttavia doveroso sollevare una serie di questioni.

- Il problema del superamento dei corsi A e B in matematica e tedesco va considerato all'interno di una riflessione più ampia e complessa. Con l'introduzione della co-docenza il tedesco e la matematica vengono a trovarsi in una situazione privilegiata rispetto alle altre materie. Il tedesco, in particolare, sarebbe, fra le lingue seconde, quella che godrebbe di più vantaggi, venendo insegnato a gruppi ridotti per tre anni. L'insegnamento delle lingue seconde va ripensato: insegnare tre lingue per pochi anni sta portando gran parte dei ragazzi a terminare la quarta media senza padroneggiarne veramente nessuna. Ha veramente senso?
- I nodi alla base della sperimentazione rimangono tuttora problematici: la differenziazione, la valutazione unica e la definizione dei traguardi di apprendimento. È impensabile procedere all'implementazione della riforma, o di qualunque altra proposta, senza prima avere affrontato e risolto queste questioni. Per superare i livelli è indispensabile porre le basi affinché il sistema garantisca veramente equità e accessibilità, solo così si potrà parlare di scuola democratica.
- Uno dei limiti di questa sperimentazione è stato quello di voler risolvere la problematica dei livelli affidandosi unicamente a soluzioni pedagogico-didattiche applicate in terza e in quarta. Questa sperimentazione sembra mettere in luce l'esigenza di intervenire ancora prima e in modo trasversale.

È importante affrontare le questioni succitate senza ricondurre il tutto a posizioni politiche. La scuola è un bene di tutti e come tale va gestita. La riflessione sul miglioramento delle condizioni di apprendimento dei ragazzi deve passare dagli insegnanti, che la scuola la vivono e la fanno ogni giorno, e dal loro vissuto quotidiano, solo così si potrà parlare di una vera riforma dal basso.