

Sperimentazione superamento corsi attitudinali e base nella scuola media - rapporto del gruppo di accompagnamento

Sommario

1. Premessa: istituzione del gruppo di accompagnamento e redazione del presente rapporto	2
2. Contesto e retrospettiva storica.....	3
3. Equità, pari opportunità e qualità.....	4
4. Il progetto di sperimentazione di superamento dei corsi attitudinali e base	6
4.1 Obiettivi e modalità.....	6
4.2 Le opportunità offerte dalla codocenza	7
4.3 Impianto della sperimentazione.....	8
5. Valutazione della sperimentazione	11
5.1 Quadro di insieme sull'impianto valutativo	11
5.2. Rapporti delle sedi sperimentali	12
5.2.1 Sintesi generale del biennio	12
5.2.2 Aspetti salienti delle diverse sedi	12
5.2.3 Considerazioni conclusive.....	16
5.3 Risultati della ricerca scientifica dell'Alta scuola pedagogica dei Grigioni	17
5.4 Prove di competenza.....	19
5.4.1 Prove di competenza in terza media	20
5.4.2 Prove comuni in quarta media.....	22
5.5 L'accompagnamento formativo alla sperimentazione	23
5.5.1 Primo anno di accompagnamento.....	23
5.5.2 Secondo anno di accompagnamento.....	24
6. Conclusioni	26
6.1 Sfide riscontrate e opportunità di sviluppo	26
6.2 Punti di forza	27
6.3 Raccomandazioni	28
7. Appendici	29

1. Premessa: istituzione del gruppo di accompagnamento e redazione del presente rapporto

Il presente rapporto è il risultato del lavoro svolto dal gruppo di accompagnamento istituito per seguire la sperimentazione sul superamento dei corsi attitudinali e di base nella scuola media ticinese. Questo gruppo ha avuto il compito di monitorare tutte le fasi della sperimentazione, raccogliere e analizzare i dati disponibili e predisporre una valutazione complessiva sugli esiti dell'esperienza.

Le riflessioni, le analisi e le proposte qui raccolte sono quindi frutto di un percorso collegiale, trasparente e partecipato, volto a restituire una valutazione articolata dei punti di forza e delle criticità finora rilevati per affrontare le prospettive future di questo importante processo di innovazione scolastica.

Composizione e mandato del gruppo di accompagnamento

Con l'approvazione del processo sperimentale, ufficializzato dal Rapporto di maggioranza 8205 R1 parziale, viene istituito un gruppo di accompagnamento formato da rappresentanti di tutte le componenti coinvolte nel mondo scolastico, inclusi i genitori, le associazioni magistrali, i sindacati e i funzionari interessati del DECS e, come suggerito dal Rapporto stesso, l'Alta scuola pedagogica del Canton Grigioni, incaricata di monitorare sotto il profilo scientifico la sperimentazione. Il gruppo di accompagnamento ha pertanto il compito di seguire l'andamento della sperimentazione, elaborando al termine dei due anni una valutazione dettagliata e approfondita, sia qualitativa sia quantitativa, che analizzi l'efficacia delle azioni svolte, identifichi i punti di forza e le eventuali criticità emerse, valuti i risultati conseguiti e proponga eventuali misure correttive. Il presente rapporto restituisce i risultati e le valutazioni maturate nel quadro sopra delineato e in conformità con il mandato attribuito.

Il gruppo di accompagnamento si compone dei seguenti membri, indicati con la rispettiva affiliazione ¹:

Divisione della Scuola:

Per la Sezione dell'insegnamento medio, Tiziana Zaninelli, caposezione (Presidente del Gruppo di accompagnamento)

Per il Collegio dei direttori di scuola media, Clio Rossi (Direttrice SM Bellinzona 1)

Per il Collegio dei capigruppo del sostegno pedagogico, Nicola Foletti (Capogruppo sostegno pedagogico Luganese Ovest)

Per il Collegio degli esperti della scuola dell'obbligo, Maurizio Binaghi² (Presidente del Collegio cantonale degli esperti)

Per l'ufficio dell'Orientamento scolastico e professionale, Massimo Genasci-Borgna (Capoufficio)

Per la Divisione della scuola, Matteo Piricò (esperto di scienze dell'educazione, capo progetto del *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*)

Altri membri:

Per la Conferenza Cantonale dei Genitori, Pierfranco Longo

Per l'Associazione per la scuola pubblica del Cantone e dei Comuni, Katya Cometta

Per l'Associazione magistrale La Scuola, Giorgio Gilardi³

Per l'Associazione Movimento della Scuola, Stefania Maina⁴

Per l'Associazione Verifiche, Elena Rotondi

Per la Società Demopedeutica, Marcello Ostinelli

Per il Sindacato OCST/Docenti, Gianluca D'Ettorre⁵

¹ Alle riunioni del gruppo ha partecipato Alberto Palese, aggiunto alla SIM, in qualità di verbalista.

² In sostituzione di Maurizio Binaghi, alle riunioni hanno partecipato anche altri membri del coordinamento esperti, tra cui Massimo Frapolli e Nicolò Osterwalder.

³ In due incontri sostituito rispettivamente da Sara Ambrosini e Luana Monti.

⁴ Sostituita in un'occasione da Daniele Benedetti.

⁵ In alcuni incontri sostituito da Sheila Pongan.

Per il Sindacato VPOD/Docenti, Christophe Forni
Per i Sindacati Indipendenti Ticinesi, Mattia Bosco
Per il Sindacato Indipendente Studenti e Apprendisti, Rudi Alves⁶
Per l'Alta scuola pedagogica dei Grigioni, Stefania Cramerli.

Il gruppo di accompagnamento, riunitosi regolarmente tra il 2023 e il 2025 per un totale di venti incontri, ha discusso l'andamento della sperimentazione, assistito a presentazioni sui risultati intermedi del monitoraggio dell'ASP di Coira, approfondito la somministrazione delle prove di competenza e preso atto dei resoconti delle sedi sperimentali, delle direzioni, delle esperte e dei docenti, analizzando e commentando i diversi dati, sia qualitativi che quantitativi, che emergevano dalle diverse fonti di informazione. Si è inoltre confrontato sulle modalità di accompagnamento formativo e su molteplici altri aspetti legati alla sperimentazione, alle pratiche didattiche, comunicative e strategiche, suggerendo approcci e regolazioni specifiche, anche in riferimento alle modalità di rilevazione.

Gli incontri si sono svolti con regolarità: 20 settembre e 8 novembre 2023; 10 gennaio, 6 marzo, 24 aprile, 8 maggio e 17 giugno 2024; 23 ottobre e 17 dicembre 2024; 15 gennaio, 12 marzo (a distanza tramite Teams), 7 maggio, 20 giugno, 1° luglio e 7 luglio 2025; infine 18 agosto, 3 e 24 settembre e il 2 ottobre 2025. A queste riunioni si è aggiunto, il 14 ottobre 2025, un momento formale di presentazione e consegna di questo rapporto alla Consigliera di Stato e direttrice del DECS, Marina Carobbio Guscetti.

2. Contesto e retrospettiva storica

La scuola media ticinese nacque da una riforma legislativa approvata dal Gran Consiglio il 20 ottobre 1974 ed entrò in vigore il 1° luglio 1976, con l'obiettivo di offrire pari opportunità formative ad allieve e allievi e rinviare le scelte scolastiche determinanti. Questa riforma sostituì un sistema scolastico frammentato con una scuola quadriennale unica, attuata progressivamente in tutto il Cantone.

Organizzata in due bienni, la scuola media comprendeva un primo ciclo comune e un secondo con sezioni A e B, distinte in base al rendimento delle allieve e degli allievi. Tale suddivisione generò effetti simbolici e sociali, attribuendo maggiore prestigio alla sezione A. Nel 1980 fu avviata una sperimentazione con classi eterogenee e livelli differenziati solo in matematica, tedesco e francese, modello poi generalizzato nel 1987.

Il regolamento della Scuola media del 1987 stabiliva, nello specifico, una parte comune di materie obbligatorie per tutti e una parte differenziata con corsi a due livelli (denominati 1 e 2) in matematica, francese e tedesco; corsi opzionali di approfondimento scientifici (A) e tecnologici (T); nonché, nella IV classe, corsi opzionali di esercitazione (E) e di approfondimento (A) in italiano, assieme ad altri corsi opzionali di tipo orientativo e di arricchimento. L'iscrizione a questi corsi avveniva alla fine della seconda classe, d'intesa tra scuola e famiglia; non era possibile l'accesso al corso 1 con una nota insufficiente nella materia, salvo eccezioni valutate dal consiglio di classe.

Nel 1991 si avviò un processo di valutazione che conflui in un aggiornamento dell'offerta formativa: a partire dall'anno scolastico 1995/1996 i livelli vennero rinominati "corso attitudinale" e "corso di base", con criteri di accesso più selettivi. Nel 1995, il rapporto "Prospettive per la scuola media" propose una maggiore personalizzazione del percorso formativo delle allieve e degli allievi attraverso moduli opzionali. Queste riflessioni confluirono nella "Riforma 3" del 2003, che limitò i corsi differenziati alle discipline matematica e tedesco⁷, rese il francese opzionale e introdusse l'inglese obbligatorio.

Nel 2013 il progetto "La scuola che verrà" rilanciò il superamento dei corsi A e B, prevedendo nuove modalità didattiche e organizzative, tra cui laboratori e co-insegnamento. Pur approvata dal Parlamento nel 2018, la sperimentazione fu bloccata da un referendum.

⁶ Nei primi incontri sostituito da Ismael Camozzi.

⁷ Allo stato attuale l'assegnazione al corso attitudinale e base è determinata dai risultati ottenuti al termine della seconda media, nelle discipline di matematica e tedesco, secondo criteri tecnici stabiliti dal DECS. Esiste inoltre la possibilità di mobilità tra i due corsi durante l'ultimo biennio, regolata da specifici criteri di valutazione periodica delle competenze acquisite dagli allievi.

Nel 2020/21 un nuovo gruppo di lavoro propose di sostituire i corsi A e B con laboratori almeno in III media, ma il Gran Consiglio ne respinse il finanziamento. Parallelamente, fu avviato un progetto sperimentale del "monte ore" di Caslano, che cercò di rispondere in modo innovativo alla questione della differenziazione interna attraverso una diversa organizzazione oraria e didattica.

Nel 2022 fu presentato un nuovo modello, elaborato insieme al Collegio dei direttori di scuola media, fondato su una differenziazione pedagogica interna alle classi senza separazioni strutturali per le materie matematica e tedesco. Il progetto di superamento dei corsi A e B, approvato dal Parlamento con clausola sperimentale, è stato avviato nel 2023 in sei sedi di scuola media.

Tale sperimentazione si inserisce nel solco di un intenso dibattito pubblico e politico alimentato, tra gli altri, dall'iniziativa popolare del 31 marzo 2022 "Basta livelli" e da una serie di atti parlamentari dettagliatamente elencati nel Messaggio CdS 8205 del 26 ottobre 2022.

In conclusione, si può asserire che si è quindi assistito, negli ultimi decenni, a una progressiva revisione del modello originario: dalla distinzione formale tra sezioni, si è giunti a modalità più flessibili e inclusive, seguendo l'evoluzione del contesto sociale, dei bisogni formativi e delle prospettive pedagogiche. I cambiamenti demografici, culturali e di prospettiva professionale della popolazione scolastica ticinese dagli anni Novanta a oggi hanno contribuito a ridefinire il significato della scuola media, stimolando la ricerca di soluzioni che rispondano con maggiore equità, efficacia e coerenza alle nuove sfide educative.

3. Equità, pari opportunità e qualità

Nelle scuole secondarie di primo grado di alcuni Paesi allieve e allievi sono suddivisi in gruppi o percorsi diversi in base al livello di abilità, soprattutto in materie come matematica, lingue e scienze. Queste pratiche possono essere adottate all'interno della stessa scuola o in scuole diverse, e variano per durata, numero di gruppi e possibilità di passaggio da un gruppo all'altro.

Tuttavia, gli studi mostrano che i benefici di questo tipo di suddivisione sarebbero minimi, tendendo a favorire solo allieve o allievi inseriti nei gruppi considerati più forti. Al contrario, per chi viene collocato nei gruppi con risultati più deboli, gli effetti sembrerebbero spesso negativi: il progresso scolastico può rallentare, con ritardi stimati fino a due mesi all'anno, soprattutto in matematica.

Le analisi internazionali confermerebbero che nei sistemi scolastici dove si separano già dopo la scuola primaria gli studenti in percorsi diversi, i risultati tendono a peggiorare.

Secondo alcune analisi internazionali, l'età in cui si inizia a suddividere allieve o allievi in percorsi diversi avrebbe un ruolo importante nel determinare il peso del contesto socioeconomico sui risultati scolastici. Nei sistemi dove la separazione avviene molto presto, è più probabile che uno studente venga indirizzato maggiormente verso determinati tipi di scuola o curriculum prima dei 15 anni. In questi casi, le decisioni sono spesso basate su informazioni ancora parziali, dato che gli allievi sono molto giovani e le loro potenzialità non sempre già evidenti.

Al contrario, quando la differenziazione avviene in una fase più avanzata del percorso scolastico, le decisioni possono basarsi su dati più affidabili e su una conoscenza più approfondita dell'allieva o dell'allievo. Non è quindi solo il tipo di suddivisione a fare la differenza, ma anche il momento in cui avviene: più è precoce, più aumenterebbe il rischio che le condizioni sociali ed economiche delle famiglie influenzino fortemente le opportunità scolastiche.

Se ci si concentra su un tipo di raggruppamento simile a quello utilizzato anche nelle scuole medie del nostro Cantone – ovvero la suddivisione degli studenti di una stessa classe in gruppi di livello diverso, reale o presunto, per alcune materie – la ricerca internazionale segnala che le possibili conseguenze negative non si limiterebbero ai risultati scolastici. Le allieve o gli allievi collocati nei gruppi considerati meno forti potrebbero infatti sviluppare una percezione di sé meno positiva, con ricadute sulla fiducia nelle proprie capacità, sull'autostima e sul benessere generale a scuola. In alcuni casi, queste pratiche inciderebbero anche sulla soddisfazione nei confronti dell'esperienza scolastica e sulle prospettive educative e professionali future, contribuendo a restringere le opportunità di chi parte già in una posizione percepita come più debole.

Nel sistema scolastico ticinese, la ripartizione di allieve e allievi in corsi differenziati per abilità ha poi subito nel tempo una trasformazione che ha messo in crisi il significato originario di queste suddivisioni.

Il problema reputazionale dei corsi base

I corsi base, concepiti inizialmente come lo standard destinato alla maggior parte di allieve o allievi, hanno perso progressivamente attrattiva. La pressione sociale e culturale, congiuntamente a quella del mondo scolastico e professionale, ha infatti elevato il corso attitudinale a opzione preferita, associandolo a maggior prestigio e migliori opportunità future. Parallelamente, il corso base è stato etichettato come riservato agli allievi "meno capaci", generando una stigmatizzazione che ha inciso tanto sulle scelte di iscrizione quanto sulla percezione pubblica del valore formativo del corso stesso. Questa dinamica ha creato una forte spinta, da parte delle famiglie e delle stesse allieve e degli stessi allievi, verso il corso attitudinale, anche quando le reali competenze non sempre giustificano tale scelta⁸.

Di conseguenza, sempre meno studenti si iscrivono ai corsi base, mentre aumentano costantemente quelli nei corsi attitudinali. Questo squilibrio mette in discussione la funzione del sistema di differenziazione, generando una pressione che si riflette sia sul lavoro dei docenti, sia sulle opportunità educative delle e dei giovani, con effetti a lungo termine sulla loro transizione al mondo professionale e della formazione post-obbligatoria.

La mancata corrispondenza tra corsi e competenze

Un ulteriore elemento critico riguarda la coerenza tra le abilità scolastiche effettive di allieve e allievi e la loro frequenza dei diversi corsi. Le rilevazioni delle competenze in matematica indicherebbero infatti che non sempre gli studenti sono inseriti nel percorso che meglio corrisponde alle loro capacità. Esistono numerosi casi in cui allievi iscritti al corso base ottengono risultati paragonabili – e talvolta superiori – a quelli degli studenti del corso attitudinale. Questo fenomeno evidenzia che il sistema non garantisce una distribuzione pienamente equa o accurata delle allieve degli allievi, e che vi sono margini di errore nella valutazione iniziale o nel percorso di orientamento.

La conseguenza è l'inosservanza del principio di equità: allieve o allievi con competenze simili ricevono trattamenti diversi, con ricadute sul loro percorso scolastico e professionale. Questo problema solleva interrogativi sulla validità e sull'efficacia del sistema di differenziazione, che rischierebbe di penalizzare alcuni allievi non per mancanza di abilità, ma per decisioni iniziali non sempre ben fondate⁹.

⁸ Col tempo si è verificata pertanto una divaricazione rispetto alle intenzioni originarie dei modelli di differenziazione strutturale in gruppi omogenei, con una progressiva rimodulazione della suddivisione iniziale: il corso attitudinale, in certi casi, si è trasformato nel corso "regolare" di matematica e tedesco (quando in origine era stato concepito come offerta di approfondimento), mentre il corso base è andato configurandosi in maniera via via più essenziale. Non mancano tuttavia esempi significativi di docenti che, con convinzione e impegno, insegnano in questi corsi differenziando l'insegnamento e fornendo alle allieve e agli allievi competenze di base il più possibile solide.

⁹ Alcuni aspetti discussi non sono stati oggetto di approfondimento specifico nella sperimentazione. In particolare, i dati raccolti nelle prove di quarta media (gestite dal CIRSE, Centro competenze innovazione e ricerca sui sistemi educativi) non consentono di valutare direttamente l'impatto di variabili individuali quali lo statuto socioeconomico, la provenienza geografica/culturale o la presenza di bisogni educativi speciali, che non rientrano tra quelle analizzate in questa fase. Non è pertanto possibile stimare se e in che misura la sperimentazione abbia avuto un impatto su queste categorie di allievi, che risultano spesso svantaggiate nei percorsi suddivisi per livelli. Per ulteriori approfondimenti su tali questioni si rimanda al Rapporto 8205 e alla relativa documentazione.

Figura A2.1.1
Competenze degli allievi
in **matematica**
e ripartizione nei profili
curricolari; 2012

5° percentile
25° percentile
media $\pm$ 2ES
75° percentile
95° percentile

Fonte:
CIRSE – PISA 2012³

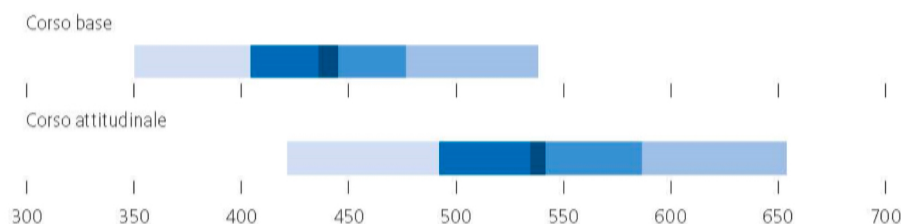


Figura 1 - Competenze degli allievi in matematica e ripartizione nei profili curricolari; 2012 (Fonte: Indicatori del sistema scolastico ticinese, 2019)

L'influenza dello statuto socioeconomico

Infine, emergerebbe con forza il ruolo del contesto socioeconomico nelle scelte e nei percorsi scolastici. Il carattere selettivo dei corsi attitudinale e base - che pure evidenziano, nelle diverse rilevazioni, una differenza di prestazione - è provato dalle ricerche del CIRSE (Centro competenze innovazione e ricerca sui sistemi educativi). Lo status socioeconomico degli allievi e delle loro famiglie costituisce un fattore importante, in taluni casi determinante, nella scelta dei corsi. Risulta infatti che a) “a parità di punteggio di competenza, gli allievi di origine sociale alta risultano maggiormente presenti nel corso attitudinale in matematica rispetto agli allievi di origine sociale bassa”; b) per contro, gli allievi di origine sociale bassa “a parità di livello di punteggio di competenza degli allievi degli altri strati sociali” si ritrovano “più frequentemente nel corso base”. Risulta inoltre che “la ripartizione degli allievi di quarta media nei diversi profili curricolari non è omogenea in quanto a origine socioculturale”. Nel curriculum con due corsi attitudinali vi è “una sovrarappresentazione degli allievi di estrazione sociale alta; i restanti gruppi sociali risultano invece sottorappresentati”. Per contro, gli allievi di estrazione sociale alta sono “marcatamente sottorappresentati” nel curriculum con due corsi base. Le tendenze appena evidenziate indicano una comune criticità di fondo: l'uguaglianza delle opportunità, principio fondante del sistema scolastico pubblico - e ticinese in particolare - rischia di essere compromessa. Se il percorso scolastico è condizionato in modo significativo dall'origine sociale di allievi e allieve, verrebbe meno l'obiettivo di compensare gli svantaggi iniziali, come previsto anche dalla legislazione scolastica cantonale. È quindi necessario interrogarsi sul senso di un sistema che, pur limitato a due anni e a due discipline, produrrebbe effetti potenzialmente discriminatori, rafforzando - anziché riducendo - le disuguaglianze di partenza.

Alla luce delle criticità e delle contraddizioni fin qui evidenziate, emerge con chiarezza la necessità di superare l'attuale sistema di suddivisione degli allievi nei corsi A e B. Il progetto, oggetto della presente valutazione, si inserisce proprio in questa prospettiva: abbandonare le modalità di raggruppamento oggi in vigore e promuovere, anche per l'insegnamento della matematica e del tedesco, un'impostazione che valorizzi la composizione eterogenea delle classi ricorrendo a modalità didattiche e organizzative alternative al raggruppamento per livelli di competenza.

4. Il progetto di sperimentazione di superamento dei corsi attitudinali e base

4.1 Obiettivi e modalità

La sperimentazione per il superamento dei livelli attitudinali e di base nelle materie matematica e tedesco nella scuola media ticinese nasce dalla necessità di garantire una maggiore equità, accessibilità e qualità nella formazione scolastica obbligatoria.

La sperimentazione intende favorire la gestione didattica dell'eterogeneità in classe, promuovere la coesione sociale e migliorare la qualità dell'insegnamento, ricorrendo a un approccio didattico contraddistinto dai dispositivi della co-docenza.

La co-docenza, o co-insegnamento, è intesa come una pratica didattica in cui due (o anche più) docenti lavorano insieme per pianificare, gestire e valutare l'apprendimento in modo collaborativo. In una classe in cui è praticata la co-docenza, le e i docenti condividono la responsabilità di gestire l'apprendimento delle allieve e degli allievi, lavorando insieme per fornire una varietà di esperienze di apprendimento che soddisfino le esigenze di tutte le allieve e di tutti gli allievi.

Nella pratica, l'implementazione della sperimentazione ha disposto l'impiego nei diversi istituti di varianti che prevedono forme diverse ma complementari di insegnamento:

- codocenza in tutte le unità didattiche: le e i docenti insegnano insieme per tutte le ore con tutte le allieve e tutti gli allievi nella stessa aula (denominata "variante 1");
- codocenza a gruppi ridotti: le e i docenti insegnano in maniera coordinata in gruppi ridotti (classe suddivisa in due gruppi in due aule diverse, "variante 2");
- codocenza parziale: parte dell'insegnamento avviene in classe con un solo insegnante e parte in codocenza (il gruppo classe rimane unito, configurazione denominata "variante 3").

Inoltre, limitatamente alla IV media e a due delle sei sedi coinvolte (Acquarossa e Caslano), si è sperimentata l'applicazione che prevede di proporre percorsi didattici a scopo orientativo – denominati "indirizzi opzionali" – pensati in accordo tra docenti e allieve/i sulla base dei loro interessi, inclinazioni e della scelta di un percorso formativo post-obbligatorio ("variante 4").

Occorre precisare che il *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese* - nella versione del 2015 per la matematica e in quella "perfezionata" del 2022 per entrambe le materie - è unico per i corsi attitudinali e base e non prevede differenze nei contenuti o nelle proposte didattiche. La prospettiva di corsi unificati risulta quindi pienamente coerente con l'attuale assetto curricolare della scuola media. In un certo senso, anzi, la sperimentazione contribuisce a sanare una discrepanza del sistema attuale, in cui ai corsi A e B tuttora erogati non corrisponde una distinta indicazione curricolare nel *Piano di studio*.

4.2 Le opportunità offerte dalla codocenza

La codocenza permetterebbe di rispondere meglio alla grande varietà di bisogni che oggi si trovano tra gli studenti. Avere più docenti, infatti, consentirebbe di personalizzare l'insegnamento, adattandolo maggiormente alle esigenze di ciascuno, e di rendere la lezione più inclusiva. Mediante l'impiego della codocenza, inoltre, risulta possibile abbassare il rapporto tra numero di allieve e allievi e numero di docenti (*Student-teacher ratio*), un fattore importante per migliorare la qualità dell'insegnamento. Inoltre, gli insegnanti possono lavorare in modo più flessibile, aiutandosi a vicenda e gestendo con più efficacia i diversi livelli di preparazione presenti nella classe. La codocenza si offrirebbe quindi come forma didattica e organizzativa innovativa per garantire a ogni studente un'educazione su misura, all'interno di un contesto più collaborativo e attento alle differenze¹⁰.

La codocenza faciliterebbe l'organizzazione di attività didattiche differenziate, pensate per coinvolgere e includere l'intera classe. Il lavoro in team favorirebbe una conoscenza più approfondita degli studenti, fondamentale per offrire interventi personalizzati. Inoltre, la collaborazione tra docenti nella pianificazione delle lezioni e nella gestione degli aspetti organizzativi è un elemento chiave per realizzare una didattica davvero inclusiva.

Una metanalisi pubblicata nel 2024 da Vembye, Weiss e Hamilton Bhat, che ha esaminato quarant'anni di studi sul *co-teaching* (dal 1984 al 2020), attesta che i modelli di istruzione collaborativa risultano in media efficaci nel migliorare gli apprendimenti scolastici, con un effetto positivo e statisticamente significativo, riscontrato in discipline, gradi scolastici e modelli di collaborazione diversi. Tra le precondizioni spesso richiamate nella letteratura - pur senza emergere come moderatori significativi degli effetti - figurano l'assegnazione di tempo per la co-progettazione, la formazione sulle strategie di co-insegnamento e la durata e intensità dell'intervento. Gli autori concludono che il

¹⁰ Va precisato che, anche al di fuori della sperimentazione, forme di codocenza sono presenti in diversi contesti, ad esempio nelle scuole comunali, in particolare nelle classi inclusive, dove il docente titolare collabora attivamente con un docente di pedagogia specializzata. Esistono inoltre forme di compresenza nell'insegnamento delle arti plastiche nelle scuole elementari, caratterizzate dall'interazione tra docente titolare e docente specialista. Nella scuola media, esperienze di co-insegnamento sono state realizzate in inglese e attraverso monte-ore specifici o progetti interdisciplinari che hanno previsto la compresenza di una coppia di docenti in classe, per periodi più o meno estesi.

potenziale della co-docenza appare generalizzabile, con effetti consistenti e statisticamente robusti, e raccomandano l'implementazione sistematica di modelli collaborativi per rafforzare i risultati scolastici a ogni livello, pur sottolineando la necessità di ulteriori ricerche sperimentali rigorose per ottimizzarne l'applicazione¹¹.

In sintesi, l'adozione di un modello strutturato di *co-teaching* si rivelerebbe particolarmente adatta ad affrontare le sfide specifiche dell'insegnamento della matematica e del tedesco nelle ultime classi delle scuole medie, dove il tradizionale divario tra corsi attitudinali (caratterizzati da un approccio più teorico, formale e orientato agli approfondimenti successivi) e corsi base (impostati in modo più empirico ed esperienziale) genera un problema rilevante di accessibilità sia ai contenuti sia alle esperienze didattiche. Inoltre, la codocenza non solo arricchirebbe l'esperienza di apprendimento di allieve e allievi, ma contribuirebbe anche allo sviluppo professionale degli insegnanti, favorendo un confronto costante e una crescita condivisa. I modelli didattici basati sull'interazione tra docenti tendono infatti a generare ambienti di apprendimento più stimolanti e di qualità. In questo senso, le strategie di *co-teaching* si configurerebbero come una risposta efficace alle sfide educative attuali.

4.3 Impianto della sperimentazione

Il Rapporto di maggioranza 8205 R1 parziale approvato dal Gran Consiglio prevedeva una sperimentazione di due anni, in non più di sei sedi di scuola media, raccomandando specificamente l'impiego di quattro varianti didattiche da considerare e implementare nelle sedi coinvolte (che, al termine dell'anno scolastico 2022/2023 risulteranno le seguenti: Chiasso, Massagno, Caslano, Bellinzona 2, Ambri, Acquarossa). Richiamiamo qui per chiarezza la configurazione delle varianti già precedentemente illustrata: la codocenza applicata durante tutte le unità didattiche settimanali in matematica e tedesco; la codocenza svolta a gruppi ridotti, dividendo fisicamente le classi se gli spazi disponibili lo permettevano; la codocenza applicata solo in alcune unità didattiche con modalità ordinarie per le restanti; un sistema flessibile di indirizzi opzionali a scopo orientativo, scelti in accordo tra docenti e allievi sulla base di interessi e inclinazioni individuali.

Sede scolastica	Variante adottata 2023/2024	Variante adottata 2024/2025
Caslano	Codocenza in tutte le UD	Sistema degli indirizzi opzionali (in codocenza in tutte le UD)
Acquarossa	Codocenza a gruppi ridotti	Sistema degli indirizzi opzionali (in codocenza a gruppi ridotti)
Bellinzona 2	Codocenza a gruppi ridotti	Codocenza a gruppi ridotti
Chiasso	Codocenza a gruppi ridotti	Codocenza a gruppi ridotti
Massagno	Codocenza a gruppi ridotti	Codocenza a gruppi ridotti
Ambri	Codocenza parziale	Codocenza parziale

Tabella 1 - Sedi coinvolte e tipo di variante adottata¹²

¹¹ Tra gli allegati è possibile consultare un approfondimento metodologico sulla codocenza, congiuntamente ad una bibliografia di riferimento.

¹² Così il Rapporto di Maggioranza 8205 R1 (p. 7) descrive le quattro varianti:

1) la **codocenza applicata durante tutte le 5 unità didattiche (UD) settimanali in matematica e durante le 3 UD settimanali in tedesco**, quindi con la presenza contemporanea di due docenti di materia che lavorano con gli allievi durante la totalità

delle UD di queste materie;

Nel corso della sperimentazione, le diverse sedi hanno adottato vari modelli di codocenza, adattandoli alle proprie esigenze organizzative e didattiche, sulla base delle raccomandazioni del già menzionato Rapporto commissionale approvato dal GC. In una fase iniziale di discussione e di definizione delle modalità di approccio, la sede di Caslano ha optato per la codocenza totale nelle discipline di matematica e tedesco, con la presenza costante di due docenti per tutte le unità didattiche. Altre, come Acquarossa e Massagno, hanno preferito suddividere le classi in sottogruppi, affidando a ciascun docente la gestione di gruppi variabili, così da poter meglio rispondere alle specificità degli allievi.

Nel corso dell'anno, tuttavia, si è assistito a una progressiva integrazione tra le pratiche inizialmente distinte: le varianti di codocenza sono state adattate e spesso ibridate sulla base delle necessità effettive delle classi, delle competenze dei docenti e delle risorse disponibili. Questa flessibilità ha favorito un uso più dinamico e reattivo della codocenza, stimolando il confronto tra diverse esperienze e rafforzando la capacità delle scuole di offrire risposte personalizzate ai bisogni educativi degli studenti.

In definitiva, l'esperienza ha mostrato che la codocenza non si riduce a un unico modello rigido, ma rappresenta un insieme di pratiche che possono essere modulate e integrate a seconda del contesto, generando soluzioni didattiche sempre più aderenti alla complessità reale delle classi.

Dispositivo di accompagnamento formativo del DFA

Per introdurre e sostenere i docenti in questa nuova modalità di insegnamento è stato definito un dispositivo formativo gestito dal DFA/ASP della SUPSI. Tale dispositivo ha offerto momenti di formazione plenaria e incontri specifici per disciplina, con attività laboratoriali, sessioni teoriche, scambi di buone pratiche e visite formative nelle classi. Inoltre, ogni gruppo disciplinare di ciascuna sede ha avuto a disposizione un totale di 30 ore di laboratorio, coordinate da uno o più disciplinari di matematica e di tedesco. La coerenza disciplinare tra le sedi è stata garantita dalle due esperte di materia, Vittoria Bollini Fontana per la matematica e Petra Pfeifhofer per il tedesco, mentre la coerenza pedagogico-didattica generale, relativa agli orientamenti della sperimentazione, è stata supervisionata dal gruppo di docenti di scienze dell'educazione, che si è proposto in qualità di gruppo di coordinamento. Si allega di seguito uno specchietto riassuntivo dell'assetto del gruppo di docenti-formatori coinvolti¹³:

2) la codocenza svolta a gruppi ridotti dividendo fisicamente le classi in due gruppi e con due docenti distinti per tutte le 5 UD di matematica, rispettivamente le 3 UD di tedesco se gli spazi disponibili nelle sedi lo permetteranno, tenendo conto che il Messaggio 8105 proponeva che almeno 1 unità didattica settimanale per entrambe le materie venisse svolta a gruppi ridotti ma non escludeva quindi che anche tutte le UD potessero essere svolte a gruppi ridotti.

3) la codocenza con due docenti in presenza proposta e applicata solo per alcune delle UD delle due materie mentre le altre UD si svolgono secondo le modalità ordinarie, ma sempre in classi eterogenee.

4) il sistema degli indirizzi opzionali che, nell'ambito dell'applicazione pratica delle varianti didattiche sopra ricordate, potrà essere applicato nei fatti, nelle due materie coinvolte, in modo flessibile senza dover far capo fin dall'inizio ad una struttura rigida molto impegnativa dal profilo organizzativo, proponendo così percorsi didattici (con l'eventuale sostegno degli esperti di materia) a scopo orientativo scelti in accordo tra docenti e allievi sulla base dei loro interessi, delle loro inclinazioni e delle possibilità formative post-obbligatorie.

¹³ Durante il primo anno di accompagnamento formativo, si unisce al gruppo di coordinamento Jenny Marcionetti, professoressa ordinaria in Psicologia dell'educazione e dell'orientamento scolastico e professionale. Il suo compito è stato anche quello di raccogliere e analizzare i dati emersi dai verbali compilati dai didatti al termine di ciascun incontro nelle rispettive sedi. Nel secondo anno, Danika Mondada sostituisce Loredana Addimando nel gruppo di coordinamento, a seguito delle dimissioni di quest'ultima dal DFA/ASP, mentre Alessandra Rigamonti non ha proseguito l'accompagnamento il secondo anno. Sempre nel secondo anno, Corrado Guidi ha preso il posto di Alberto Piatti nell'accompagnamento della sede di Bellinzona 2.

Docenti coinvolti
nell'accompagnamento formativo



Coordinamento

- Loredana Addimando (PhD, CIRSE)
- Claudio Della Santa (resp. FC DFA)
- Jenny Marcionetti (PhD, CIRSE)
- Matteo Piricò (Prof. PhD, esperto DS)
- Laura Rusconi (resp. formazione MAPS DFA)

Gruppo didattica del Tedesco

- Brigitte Jörimann (Consulente L2 DS)
- Petra Pfeifhofer (esperta DS)
- Marisa Rossi (PhD, formatrice DFA, docente liceo)
- Simone Schläpfer (formatrice DFA)

Consulenti temi SED

- Danika Mondada (formatrice SED, tedesco)
- Alessandra Rigamonti (PhD, formatrice SED, matematica)
- Lorenza Rusconi (PhD, coordinatrice FC-DFA, tedesco)

Gruppo didattica della Matematica

- Vittoria Bollini (esperta DS)
- Elena Franchini (PhD, CC DDM)
- Corrado Guidi (formatore DFA e docente ICEC)
- Alberto Piatti (Prof. PhD, dir. DFA)
- Silvia Sbaragli (Prof. PhD, resp. CC DDM)

Acronimi: DFA: Dipartimento formazione e apprendimento (SUPSI); CIRSE: Centro competenze innovazione e ricerca sui sistemi educativi; FC: formazione continua; SED: Scienze dell'educazione; CC DDM: Centro competenze didattica della matematica; DS: Divisione della scuola; ICEC: istituto Cantonale di Economia e Commercio; L2: Lingue seconde; MAPS: Master in Pedagogia specializzata e didattica inclusiva

Figura 2 - Figure coinvolte nell'accompagnamento formativo

Le coordinate teoriche e metodologiche su cui si è fondato l'impianto di accompagnamento fanno riferimento alle più consolidate riflessioni sulle pratiche pedagogico-didattiche nei contesti caratterizzati da una forte eterogeneità delle competenze. Tali coordinate si articolano attorno a quattro principi cardine: la codocenza, l'Universal Design for Learning (UDL), la didattica laboratoriale e la valutazione in contesti differenziati.

Nelle righe che seguono viene fornita una sintesi di ciascun approccio, con riferimento alla sua rilevanza per l'accompagnamento alla sperimentazione in corso.

La codocenza, o co-insegnamento, consentirebbe come già accennato di progettare e realizzare percorsi didattici in modo condiviso, valorizzando la complementarità delle competenze professionali. Lavorare in coppia o in team favorirebbe la differenziazione dell'insegnamento, la co-pianificazione, la presa in carico comune del gruppo classe e una conoscenza più approfondita delle singole allieve e dei singoli allievi. Secondo la classificazione di Cook & Friend (2008), esistono diverse modalità attuative, che vanno dalla divisione dei ruoli (ad es. uno insegna e l'altro osserva o supporta), alla divisione degli spazi e dei gruppi (insegnamento parallelo, alternato, a stazioni), fino alla piena compresenza nella progettazione e nell'erogazione dell'insegnamento (*team teaching*). Tali modalità sono state discusse e declinate anche in chiave operativa durante le fasi di accompagnamento alle sedi.

L'Universal Design for Learning (UDL) rappresenta un paradigma di progettazione didattica inclusiva che si fonda sull'idea di offrire pari opportunità di accesso, partecipazione ed espressione a tutte le allieve e a tutti gli allievi. L'UDL si basa su tre principi: la pluralità delle modalità di rappresentazione dei contenuti (*input*), la varietà nelle forme di espressione e produzione (*output*) e il coinvolgimento attivo e motivante delle persone in apprendimento (*engagement*). Questo approccio si ispira a evidenze neuroscientifiche e propone una didattica flessibile ed efficiente, sostenibile per il docente e potenzialmente in grado di accogliere sia chi ha bisogni educativi specifici sia chi mostra alto potenziale cognitivo.

La didattica laboratoriale promuove ambienti di apprendimento attivi, collaborativi e contestualizzati, nei quali le allieve e gli allievi sono chiamati a esplorare, rielaborare, applicare e personalizzare le

conoscenze attraverso compiti significativi. Il laboratorio non è solo spazio fisico, ma anche e soprattutto “spazio mentale attrezzato” (Baldacci, 2004), nel quale si esercitano competenze cognitive complesse (analizzare, progettare, valutare, creare), sia disciplinari sia trasversali. L'impostazione laboratoriale favorisce la motivazione, la trasferibilità dalla teoria alla pratica e una partecipazione consapevole e responsabile.

La valutazione in contesti differenziati si basa sull'adozione di criteri trasparenti e condivisi, orientati ai traguardi di competenza, alla progressione dell'apprendimento e al suo sostegno in considerazione della varietà delle esigenze formative. Essa valorizza una pluralità di strumenti di accertamento (prove scritte, orali, pratiche, auto e co-valutazioni) e considera elementi quali lo sforzo individuale, le esigenze di personalizzazione e le disposizioni ad agire. Una valutazione equa e inclusiva non si limita a misurare il prodotto finale, ma diventa strumento di progettazione e regolazione didattica, a beneficio sia degli apprendenti sia degli insegnanti.

5. Valutazione della sperimentazione

5.1 Quadro di insieme sull'impianto valutativo

Il presente capitolo propone una valutazione complessiva della sperimentazione per il superamento dei corsi attitudinali e base condotta nelle sei sedi di scuola media ticinesi nel biennio 2023-2025. L'analisi si articola attraverso diverse prospettive complementari che permettono di cogliere la complessità e la ricchezza di questo percorso di innovazione pedagogica.

La valutazione si apre con i rapporti elaborati dalle singole sedi sperimentali (§ 5.2), che restituiscono la voce diretta dei protagonisti del cambiamento. Attraverso le osservazioni dei docenti e delle direzioni scolastiche emergono le specificità locali dell'implementazione, le strategie adottate per rispondere alle sfide quotidiane e i progressi osservati nel corso dei due anni.

Segue l'esame delle ricerche condotte dall'Alta scuola pedagogica del Canton Grigioni (§ 5.3) - l'ente esterno e indipendente a cui il Gran Consiglio chiedeva di affidare la valutazione della sperimentazione - che ha indagato attraverso metodologie qualitative e quantitative le percezioni e le esperienze di docenti, allievi e famiglie partecipanti alla sperimentazione. Queste analisi offrono uno sguardo indipendente sui processi di cambiamento in atto e sulle dinamiche relazionali che si sono sviluppate nelle nuove configurazioni didattiche.

Un altro elemento rilevante della valutazione è rappresentato dall'analisi dei risultati delle prove comuni (§ 5.4), somministrate sia in terza che in quarta media. I dati raccolti permettono di verificare empiricamente se e come il nuovo modello organizzativo influenzi i livelli di apprendimento in matematica e tedesco, fornendo evidenze quantitative sull'efficacia della sperimentazione nel mantenere standard adeguati pur in presenza di classi eterogenee.

L'accompagnamento formativo (§ 5.5), documentato attraverso i rapporti annuali del DFA/ASP, costituisce un altro ambito fondamentale. L'analisi del percorso di sviluppo professionale dei docenti, delle competenze acquisite e delle sfide affrontate evidenzia come il sostegno sistematico abbia costituito un fattore abilitante per l'innovazione didattica, sulla base della documentazione dei verbali delle sedi e del contatto diretto con la pratica scolastica attraverso l'osservazione delle lezioni e dei materiali didattici prodotti dalle e dai docenti.

Il capitolo include inoltre considerazioni specifiche sulla co-docenza e sulla differenziazione pedagogica, elementi portanti del nuovo modello che hanno richiesto ai docenti un ripensamento profondo delle pratiche consolidate e lo sviluppo di nuove competenze professionali.

La sintesi conclusiva (§ 6) integra tutte queste prospettive, comprese alcune considerazioni specifiche delle esperte di matematica e di tedesco, in un bilancio generale che evidenzia sia i risultati incoraggianti raggiunti - in termini di inclusione, clima di classe e mantenimento degli standard di apprendimento - sia le aree che richiedono ulteriore attenzione per garantire la sostenibilità e l'efficacia del modello nel lungo periodo.

I risultati sono qui riportati in modo sintetico, in una forma che ne riassume i caratteri salienti. Ciò vale in particolare per i risultati delle prove di competenza. Per un approfondimento più sistematico, si rimanda ai rispettivi documenti allegati al presente rapporto.

5.2. Rapporti delle sedi sperimentali

I rapporti e le testimonianze dirette provenienti¹⁴ dalle sei sedi coinvolte nella sperimentazione - nell'ordine: Acquarossa, Ambri, Bellinzona 2, Caslano, Chiasso e Massagno - offrono uno sguardo privilegiato sull'evoluzione del progetto nel biennio 2023-2025. Attraverso le osservazioni di docenti e direzioni scolastiche emergono le specificità locali dell'implementazione, le strategie adottate per rispondere alle sfide quotidiane e i progressi osservati nel corso dei due anni.

5.2.1 Sintesi generale del biennio

L'evoluzione dalla fase iniziale ad una più consolidata del progetto emerge chiaramente dai rapporti. Il primo anno è stato caratterizzato da un intenso lavoro di costruzione: creazione di materiali differenziati, negoziazione delle modalità di co-docenza, sperimentazione di nuove strategie valutative ecc. I docenti hanno dovuto affrontare l'incertezza di un modello nuovo, con un atteggiamento inizialmente "protettivo" verso gli allievi, trattati con cautela in quanto pionieri della sperimentazione. Il secondo anno ha visto un consolidamento significativo: i docenti riferiscono globalmente maggiore sicurezza e fluidità nella gestione delle attività didattiche: "si va più spediti, si è più consapevoli, tutto sembra più semplice" (cfr. rapporto SM Massagno, 5 dicembre 2024). Il materiale elaborato nel primo anno fornisce una base solida, permettendo di concentrarsi sul perfezionamento piuttosto che sulla creazione di materiali ex novo. La co-docenza, inizialmente vissuta come sfida organizzativa, è diventata una risorsa pedagogica apprezzata, tanto che in alcune sedi (come Ambri, che praticava una variante di codocenza parziale) i docenti hanno richiesto spontaneamente di aumentare le ore di compresenza.

Sul piano dei risultati, tutti i rapporti convergono nel rilevare un miglioramento del clima di classe e della motivazione degli allievi. L'eliminazione della divisione in livelli ha ridotto la stigmatizzazione e i comportamenti rinunciatari tipici dei corsi base. Gli allievi più capaci affrontano con impegno le sfide proposte, mentre quelli in difficoltà beneficiano di un contesto più stimolante e del supporto dei pari. Le relazioni con le famiglie hanno subito una trasformazione positiva: i docenti riferiscono una drastica riduzione delle tensioni legate all'assegnazione ai corsi A o B, con genitori che apprezzano l'approccio inclusivo e le modalità collaborative.

Permangono tuttavia alcune sfide rilevanti, che saranno trattate in modo ancora più specifico al termine del presente capitolo.

5.2.2 Aspetti salienti delle diverse sedi

Acquarossa

La sede di Acquarossa ha vissuto un percorso evolutivo significativo, passando dalla codocenza a gruppi ridotti nel primo anno al sistema degli indirizzi opzionali nel secondo, culminando nell'implementazione del "modello 4" con percorsi orientati alle scelte post-obbligatorie, accolto con entusiasmo per le sue attività dinamiche che superano lo schema tradizionale della classe¹⁵.

Il bilancio complessivo è definito "ampiamente positivo", con miglioramenti consolidati nel clima di lavoro e nell'eliminazione della ghettizzazione degli allievi in difficoltà. I docenti esprimono generale soddisfazione per il superamento dell'isolamento tipico dei corsi B e per la collaborazione rafforzata,

¹⁴ Le sedi scolastiche, per il tramite dei rispettivi direttori e, in alcuni casi, con la partecipazione di una rappresentanza di docenti, sono state sentite dal Gruppo di accompagnamento nelle seguenti date: 10 gennaio 2024, 15 gennaio 2025 e 7 luglio 2025. Inoltre, una delegazione del Gruppo di accompagnamento ha visitato le sedi Caslano, Massagno e di Acquarossa, incontrando direttamente direzioni e docenti coinvolti. Alcuni membri del Gruppo hanno anche preso parte a momenti di osservazione durante le lezioni di codocenza nelle sedi di Massagno.

¹⁵ Va qui precisato che il "sistema degli indirizzi opzionali" si inserisce, come spiegato nel Rapporto di maggioranza parziale 8205, nell'ambito dell'applicazione delle varianti didattiche già previste. Di conseguenza, sia Acquarossa che Caslano hanno mantenuto la configurazione organizzativa tipica della variante 2 (codocenza a gruppi ridotti), adottando correttivi adeguati ad applicare proposte opzionali in matematica e tedesco a seconda delle esigenze didattiche e degli interessi degli allievi.

nonostante il carico di lavoro elevato richiesto dalla revisione massiccia di modalità didattiche, materiali e verifiche. La direzione segnala una complessità accresciuta nella gestione oraria e logistica, con solo 2-3 docenti su 35 rimasti senza vincoli, pur garantendo almeno un'ora settimanale comune per il coordinamento.

Gli allievi vivono positivamente l'esperienza in un ambiente più inclusivo, con risultati notevoli: in un'indagine interna svolta dalla stessa scuola l'80% valuta positivamente la matematica e l'84% il tedesco, mentre si registra un significativo calo nel ricorso alle lezioni private. Particolarmente rilevante è il successo nell'orientamento post-obbligatorio, con tutti gli allievi che hanno trovato senza difficoltà una collocazione formativa. Le famiglie hanno accolto bene la sperimentazione, benché permangano alcune incomprensioni sulla valutazione differenziata e richieste di maggiore chiarezza comunicativa. Questo aspetto si riverbera anche nella richiesta dei docenti di una maggiore chiarezza circa i traguardi minimi di apprendimento rispetto all'attribuzione della sufficienza, aspetto che dovrà essere tematizzato con gli esperti di materia. Se nel primo anno, inoltre, emergeva occasionalmente nei più capaci un sentimento di noia per ritmi giudicati troppo lenti, una maggiore collaborazione tra gli allievi stessi ha portato ad un ambiente più sereno e motivante. Da sottolineare inoltre che il collegio dei docenti della sede ha espresso in modo unanime, a fine anno scolastico, che ritornare ai corsi attitudinali e base sarebbe per loro inimmaginabile.

Ambri

La sede di Ambri ha implementato la variante 3, in codocenza parziale, nell'ambito di una sola UD su 3 in tedesco e 3 UD su 5 totali in matematica. Tuttavia, già nel secondo semestre i docenti stessi, resisi conto dell'impatto positivo della compresenza in aula, hanno chiesto l'aumento di una UD di codocenza sia per matematica che per tedesco, configurazione adottata nel secondo anno e che si è rivelata ottimale per il funzionamento del modello. La disponibilità di ore comuni per la progettazione settimanale ha garantito un buon coordinamento tra le coppie di docenti, elemento fondamentale per il successo dell'esperienza.

Il percorso biennale si è caratterizzato per un'evoluzione positiva: dopo un iniziale periodo di adattamento, i docenti sono riusciti a trasformare le differenze di approccio in opportunità di arricchimento reciproco, consolidando nel tempo una collaborazione sempre più efficace. Una maggiore presenza di ore di codocenza ha aumentato la sintonia nella gestione pratica delle lezioni, permettendo agli allievi di lavorare volentieri con entrambi i docenti. Al termine del percorso, il bilancio è definito "decisamente positivo" con risultati finali "più che soddisfacenti" in entrambe le discipline, che hanno portato gli allievi "al loro massimo traguardo di competenza, nel rispetto delle loro potenzialità individuali".

La sperimentazione ha prodotto benefici che si estendono oltre le singole classi coinvolte, favorendo la condivisione di materiali e approcci didattici all'intera sede. Tuttavia, permangono alcune sfide: in una classe l'ampio divario di competenze ha richiesto un lavoro più frequente per gruppi omogenei, senza riuscire a colmare completamente le differenze, evidenziando la necessità di strategie didattiche sempre più raffinate per la gestione dell'eterogeneità.

I genitori non hanno sollevato criticità particolari durante tutto il percorso, dimostrando un'accettazione del modello sperimentale. La sede esprime un forte auspicio per l'adozione definitiva della variante sperimentata, richiedendo il mantenimento della configurazione oraria ottimale (4 ore di codocenza per matematica, 2 per tedesco) e l'introduzione di basi giuridiche chiare per la valutazione differenziata, aspetto considerato cruciale per una piena implementazione del modello.

Bellinzona 2

La sede di Bellinzona 2 ha mantenuto la codocenza a gruppi ridotti per l'intero biennio, un modello che ha richiesto un'organizzazione complessa ma che si è rivelato particolarmente efficace. Al termine del percorso, la direzione traccia un bilancio "assolutamente positivo", sia per gli apprendimenti che per la qualità di vita degli allievi, precedentemente compromessa nei corsi A/B.

Il percorso non è stato privo di sfide iniziali: i docenti hanno attraversato conflitti, non tanto all'interno delle coppie quanto tra coppie diverse, con divergenze sulle modalità tecniche di realizzazione del lavoro. Con il supporto della direzione, delle esperte e delle formatrici e dei formatori del DFA, queste situazioni sono state gestite entro limiti accettabili. Paradossalmente, alcune assenze prolungate di

docenti di matematica - considerati "trainanti" per il gruppo di materia - hanno generato una reazione positiva tra i docenti, consolidando la collaborazione. Per i docenti, questo modo di lavorare è risultato "alla lunga rassicurante per la forza del gruppo", pur richiedendo un investimento iniziale oneroso, soprattutto in matematica, ma portando a un cambio di paradigma fondamentale: "finalmente è l'allievo che riceve le attenzioni necessarie e sono i docenti a doversi attivare per metterlo nelle migliori condizioni". Inoltre, se nel primo anno non è stato possibile inserire nella pianificazione oraria uno spazio per la co-progettazione, nel secondo questo aspetto è stato considerato e attuato, ponendo condizioni migliori per il lavoro dei docenti.

Gli allievi lavorano ora più serenamente rispetto ai gruppi A/B, con valutazioni in entrambe le discipline ora distribuite in modo paragonabile alle altre materie. Il tedesco, avvantaggiato da una "maggiore lungimiranza" delle esperte disciplinari nell'adeguamento al "nuovo" *Piano di studio*, ha fatto da apripista con un funzionamento positivo fin da subito, mentre la matematica ha progressivamente pareggiato la situazione con nuovi materiali e lezioni-tipo, superando i problemi iniziali del terzo anno. Il rapporto con le famiglie ha mostrato un'evoluzione significativa: i genitori hanno manifestato iniziali preoccupazioni, soprattutto per matematica, temendo svantaggi rispetto alle sedi non sperimentali, ma questa tensione è diminuita nel tempo e le famiglie inizialmente ostili appaiono ora più fiduciose. Significativo il fatto che dopo il primo anno nessuna famiglia abbia osteggiato la sperimentazione e nessuno dei 15 docenti coinvolti abbia chiesto di lasciare il gruppo sperimentale. La sede lamenta tuttavia il blocco degli ampliamenti urgenti, motivato dalla "provvisorietà" della sperimentazione, che ha pesantemente condizionato il clima di lavoro in una sede costruita per 16 sezioni ma che ne ospita 25.

Caslaro

Caslaro rappresenta un caso particolare nel panorama della sperimentazione, avendo già maturato esperienza nell'insegnamento senza suddivisioni strutturali attraverso progetti monte ore dal 2020/21 al 2022/23 in terza media. Questa esperienza pregressa ha facilitato la transizione verso il nuovo modello, che ha visto l'implementazione della codocenza totale nel primo anno seguita dal sistema degli indirizzi opzionali nel secondo, culminando con gli allievi che hanno affrontato l'anno certificativo "in maniera naturale e non si sono presentati problemi di sorta".

Le condizioni organizzative ottimali della sede, con solo tre classi coinvolte e docenti non condivisi con altre sedi, hanno permesso di strutturare un orario con regolari momenti di lavoro comune. Le docenti, già esperte nell'insegnamento a classi eterogenee, hanno accolto con entusiasmo la codocenza apprezzandone i vantaggi concreti: programmazione condivisa più riflessiva, confronti regolari, migliore differenziazione e suddivisione dei compiti pratici. Tuttavia, non mancano aspetti critici quali il forte investimento emotivo e relazionale richiesto e le difficoltà nel trovare momenti adeguati al lavoro di pianificazione.

Il modello si è rivelato particolarmente efficace nell'adattare i contenuti del *Piano di studio* alle caratteristiche degli allievi, permettendo di stimolare ciascuno affinché potesse raggiungere un grado di competenza rispondente alle proprie capacità ed eliminando "uno dei grossi problemi dei corsi base", con tutti gli allievi che sono rimasti "agganciati e motivati", risultato definito particolarmente gratificante e "per nulla scontato". La collaborazione con l'orientatrice di sede per le scelte post-obbligo si è svolta senza problemi particolari, dimostrando la fluidità del sistema anche negli aspetti di transizione.

Allievi e genitori, già abituati all'assenza di suddivisioni in terza, hanno accolto positivamente la novità della codocenza, con sporadiche richieste di cambio di comprensorio per partecipare alla sperimentazione, aspetto questo che testimonia l'attrattività del modello. La direzione sottolinea con forza che un ritorno ai corsi A e B sia oggi "difficilmente immaginabile" e provocherebbe "reazioni e sconcerto", evidenziando come il superamento dei corsi "non è solo un cambiamento strutturale e organizzativo, ma è soprattutto un cambio di paradigma per tutti gli attori coinvolti".

Chiasso

Chiasso ha implementato la codocenza a gruppi ridotti per l'intero biennio, privilegiando la disposizione delle aule sul medesimo piano per facilitare la formazione flessibile dei gruppi, obiettivo non sempre raggiunto, e garantendo un pomeriggio libero comune per i docenti di matematica. Dopo

due anni, la sede presenta un quadro articolato che evidenzia risultati differenziati per discipline, con benefici significativi, ma anche sfide persistenti nella gestione della differenziazione didattica.

In matematica, la sperimentazione ha favorito crescita professionale e confronto costruttivo tra docenti; è stata apprezzata particolarmente la duplice visione nella valutazione e il supporto reciproco, ma i risultati appaiono "eterogenei": studenti fragili, ma motivati hanno beneficiato del nuovo assetto, mentre quelli con maggiori capacità mostrano minore coinvolgimento. La necessaria condivisione costante può risultare onerosa, e tra le criticità emerge l'inadeguatezza del libro base per il lavoro differenziato. La sede propone di tornare a differenziare le prove scritte mantenendo criteri comuni di valutazione.

Per il tedesco, il modello ha favorito un clima più inclusivo e stimolante, con alcuni studenti che avrebbero frequentato il corso base dimostratisi capaci di progredire meglio in un contesto motivante. Tuttavia, i docenti segnalano difficoltà nel trovare tempo per la progettazione comune e nella gestione della differenziazione verso l'alto, con la tendenza del livello generale ad "assestarsi nella fascia media". Tra i punti di forza emergono il sostegno reciproco e la condivisione di ruoli e responsabilità. Gli allievi mostrano reazioni contrastanti: i gruppi eterogenei contribuiscono a un clima più sereno, ma in alcuni casi si osserva un lavoro superficiale con poco studio autonomo. Le aspettative sul tutoraggio tra pari si sono realizzate solo parzialmente, con gli allievi più forti che spesso si sono adagiati invece di fungere da supporto. I genitori non hanno manifestato particolari perplessità durante il percorso. La sede evidenzia che è fondamentale la stabilità delle coppie di docenti nel biennio per consolidare una progettazione efficace, mentre tra le criticità strutturali emerge la necessità di definire più chiaramente gli obiettivi minimi per i diversi livelli di valutazione e lo sgravio concesso non commisurato al tempo effettivamente investito nella progettazione e comunicazione tra coppie di docenti.

Massagno

Massagno ha adottato la codocenza a gruppi ridotti, riuscendo a gestire efficacemente la distribuzione delle aule nonostante già noti problemi logistici, anche se non è stato possibile posizionare ore comuni di co-progettazione in griglia per il secondo anno, data la presenza di classi sia di terza che di quarta nella sperimentazione. Concluso il primo ciclo completo, la sede conferma un'esperienza "molto positiva, benché non esente da difficoltà", sottolineando come sia "riduttivo valutare la sperimentazione sulla base di due soli anni".

L'organizzazione della collaborazione tra docenti ha mostrato modalità differenziate: i docenti di tedesco si sono ritrovati ogni lunedì per la programmazione delle terze, con il gruppo che ha integrato con successo un docente in condivisione con Chiasso con piena soddisfazione reciproca, mentre per matematica gli incontri sono avvenuti perlopiù a coppie settimanalmente, generando, durante il primo anno, occasionali momenti di conflitto dovuti principalmente alla mancanza di momenti comuni e divergenze sulle modalità e tempistiche degli incontri. L'esperienza del secondo anno ha permesso di lavorare "molto meglio e con maggiore consapevolezza" in terza media, con i docenti che hanno strutturato i contenuti disciplinari in modo chiaro attraverso teoria, riscaldamento, allenamento e approfondimento, introducendo fisicamente "l'isolotto" in aula come spazio per accogliere e gestire le necessità didattiche specifiche, anche per gli allievi con maggior expertise.

Gli allievi hanno lavorato con maggiore consapevolezza rispetto al primo anno, anche se già avevano "alzato l'asticella" sapendo di affrontare il percorso del corso attitudinale e di essere valutati non solo sulle verifiche ma anche su vari aspetti di competenza previsti dal *Piano di studio*. Nessuno ha mostrato l'atteggiamento rinunciatario tipico dei corsi base. I benefici consolidati includono un clima più sereno, maggiore partecipazione attiva, maggiore aderenza ai contenuti disciplinari e accesso universale ad argomenti prima riservati al corso attitudinale. I genitori non hanno sollevato criticità sostanziali, se non occasionali preoccupazioni in funzione della frequenza liceale, e i docenti di classe riferiscono di non aver mai avuto così pochi problemi con i genitori, precedentemente molto pressanti sulla destinazione ai corsi A/B.

Tutti i docenti concordano sull'arricchimento professionale attraverso la codocenza, che facilita anche l'integrazione di supplenti nei processi di insegnamento/apprendimento. Un aspetto positivo emerso riguarda la gestione delle supplenze: in caso di assenza di un docente in codocenza, l'altro può prendere l'intera classe, garantendo continuità didattica.

5.2.3 Considerazioni conclusive

L'analisi dei rapporti delle sei sedi evidenzia come la sperimentazione abbia seguito una traiettoria evolutiva coerente, pur con specificità locali. Il passaggio dal primo al secondo anno segna una maturazione del modello: da fase sperimentale caratterizzata da incertezza e intenso lavoro di costruzione, a fase di consolidamento con pratiche più fluide e risultati stabilizzati.

Elementi comuni a tutte le sedi includono:

- Il generale progressivo apprezzamento della co-docenza come risorsa pedagogica;
- L'evoluzione da una differenziazione principalmente rimediata - intesa come intervento successivo alla progettazione didattica per colmare lacune - a una che considera fin dall'inizio percorsi volti al raggiungimento del miglior livello possibile;
- Il miglioramento del clima di classe e della motivazione degli allievi;
- La riduzione delle preoccupazioni da parte delle famiglie;
- Lo sviluppo di comunità professionali collaborative.

Le sfide persistenti riguardano principalmente:

- La difficoltà organizzativa di garantire tempi comuni di coordinamento tra i docenti;
- La gestione della differenziazione nelle classi quarte con il loro ampio divario di competenze, comprendendo anche l'ambito della valutazione;
- La necessità di supporto continuo per mantenere l'intensità dell'impegno richiesto da parte dei docenti e, in certi casi, anche da parte degli allievi;
- La sostenibilità del modello in caso di *turnover* del personale.

Va precisato che l'ibridazione delle varianti nelle diverse sedi si è configurata come un'evenienza derivante dalla ricerca di una maggiore personalizzazione degli apprendimenti, particolarmente rilevante sia per gli allievi più bisognosi di supporto didattico, sia per coloro che necessitavano di stimoli aggiuntivi.

Ad esempio, nelle sedi che hanno sperimentato la codocenza a gruppi ridotti si è osservato che una suddivisione rigida, con gruppi identici mantenuti per un lungo periodo dell'anno, si espone al rischio di ricreare disuguaglianze analoghe a quelle dei corsi attitudinali e di base, dal momento che le competenze degli allievi possono variare a seconda degli ambiti e degli argomenti: una suddivisione rigida tende a cristallizzare tali differenze, anziché valorizzare la naturale eterogeneità dei gruppi. La conoscenza progressivamente sempre più approfondita degli allievi ha infatti permesso di rilevare come alcuni di loro risultassero più forti in certi ambiti di competenza e meno pronti in altri. Ciò ha reso necessario non solo un rimescolamento regolare degli allievi, ma anche un'organizzazione parallela dei gruppi con numerosità diverse: gruppi più ampi per il lavoro comune e gruppi ridotti per attività di rinforzo o di approfondimento.

L'accesso a forme di ibridazione non è stato omogeneo in tutte le sedi: in alcuni casi si è optato fin dall'inizio per raggruppamenti più flessibili, mentre in altri la riflessione sulle modalità di regolazione ha richiesto più tempo. Anche nella sede con codocenza parziale (Ambri), verso la fine del primo semestre, si è potuto constatare il potenziale delle opportunità supportive e organizzative offerte dalla compresenza didattica. Ciò ha portato, come già ricordato, alla decisione di incrementare la quota di ore in codocenza rispetto a quelle in tronco comune (ossia affidate a un solo docente).

Tutte le scelte compiute sono state valutate in base al loro impatto sulle pratiche didattiche e, di conseguenza, sui percorsi di apprendimento degli allievi.

Va infine ricordato che il Rapporto di Maggioranza 8205 teneva già in debita considerazione la possibilità di tali adattamenti, indicando che le varianti andavano considerate in vista di una successiva implementazione (p. 7). Lo stesso rapporto sottolineava inoltre che alle diverse sedi spettava il compito di "scegliere le modalità organizzative da applicare e sperimentare in base alle specificità delle classi, delle e degli allievi, dei docenti e degli spazi disponibili" (*ibidem*).

I rapporti convergono nel valutare positivamente l'esperienza, sottolineando come il superamento dei corsi attitudinali e base non solo sia possibile, ma porti benefici significativi a sfaccettate dimensioni del sistema scolastico. Il successo della sperimentazione appare tuttavia strettamente legato alla garanzia di condizioni organizzative adeguate e di supporto formativo continuativo.

5.3 Risultati della ricerca scientifica dell'Alta scuola pedagogica dei Grigioni

L'Alta scuola pedagogica dei Grigioni è stata incaricata di svolgere il monitoraggio scientifico della sperimentazione su mandato del DECS, focalizzandosi sulla qualità dell'insegnamento in contesti di co-docenza e classi eterogenee.

					2023					2024							2025							
					A	S	O	N	D	G	F	M	A	M	G-A	S	O	N	D	G	F	M	A-M	G
Massagno	Caslano	Chiasso	Bellinzona 2	Acquarossa	Ambri	Questionario (t0)																		
						Questionario docenti + allieve/i (t1)																		
						Protocollo docenti																		
						1. rapporto intermedio																		
						Interviste allievi/e																		
						Protocollo docenti																		
						Questionario genitori																		
						Interviste docenti																		
						Questionario docenti + allieve/i (t2)																		
						Protocollo docenti																		

Fig. 3 - Panoramica del design di ricerca completo

Impianto metodologico e indicatori

Il disegno di ricerca è stato di tipo longitudinale¹⁶ e ha seguito le classi di terza media dell'anno scolastico 2023/24, successivamente monitorate anche in quarta media (2024/25), coinvolgendo allievi, docenti e genitori delle sedi sperimentali, senza gruppi di controllo.

Gli strumenti di rilevazione hanno previsto questionari somministrati a più riprese durante i due anni, così da osservare l'evoluzione della sperimentazione nel tempo. Gli indicatori analizzati si fondano su riferimenti teorici consolidati e comprendono l'attivazione cognitiva, il supporto didattico, la gestione della classe, la coesione sociale, la differenziazione didattica e il clima di supporto. Sono stati inoltre presi in esame aspetti emotivo-motivazionali (aspettative, timori, motivazione, autoefficacia) e aspetti organizzativi e formativi (condizioni quadro, materiali didattici, accompagnamento professionale).

¹⁶ Un disegno longitudinale è un'impostazione di ricerca che prevede la raccolta di dati sugli stessi soggetti in più momenti nel tempo. Questo consente di osservare non solo differenze tra individui o gruppi, ma soprattutto l'evoluzione e i cambiamenti che avvengono lungo un periodo definito (ad esempio dalla terza alla quarta media).

La prospettiva degli allievi e dei docenti è stata affiancata a quella dei genitori, con particolare attenzione alle loro aspettative, preoccupazioni e percezioni circa l'apprendimento e il benessere dei figli. Tale approccio ha consentito di integrare dati quantitativi e qualitativi, restituendo un quadro articolato e multidimensionale della sperimentazione.

I questionari utilizzati nel progetto si basano su strumenti consolidati nella letteratura internazionale e già ampiamente impiegati in studi sulla qualità dell'insegnamento e sugli aspetti emotivo-motivazionali (cfr. Helmke et al., 2014; Fauth et al., 2014; Jerusalem & Satow, 1999). La costruzione delle scale è stata supportata da procedure statistiche rigorose: la coerenza interna è stata verificata con strumenti consolidati mentre sono stati esclusi gli *item* (quesiti) che non risultavano sufficientemente coerenti con l'insieme degli indicatori.

Per gli allievi è stata inoltre condotta un'analisi fattoriale¹⁷, così da assicurare che la struttura teorica dei costrutti trovasse conferma anche a livello empirico. Solo le scale che hanno mostrato una sufficiente robustezza metodologica sono state mantenute per le analisi successive. In questo modo, la qualità scientifica degli strumenti di rilevazione risulta garantita sia sul piano della validità di contenuto sia su quello dell'affidabilità statistica, assicurando solidità ai risultati presentati.

La partecipazione ai diversi sondaggi proposti dall'Alta scuola pedagogica di Coira ha registrato un sostanziale calo per i docenti, la cui percentuale di partecipazione è progressivamente diminuita: dal 98% della prima rilevazione (agosto 2023) fino a toccare il minimo storico del 74% per l'ultimo sondaggio del febbraio 2025 (35 docenti su 47). Per contro, la partecipazione degli allievi è rimasta stabile (media del 95%). Va inoltre considerato il tasso di partecipazione dei genitori (questionario di marzo 2025), pari al 36%: un valore non pienamente in linea con quanto auspicato, ma comunque rilevante ai fini dell'analisi statistica.

Qualità dell'insegnamento

I risultati mostrano che la qualità dell'insegnamento si è mantenuta stabile su livelli elevati per l'intera durata del progetto, sia in matematica che in tedesco. Non emergono evidenze che la composizione eterogenea delle classi o la modalità di co-docenza abbiano avuto ripercussioni negative. Anzi, non si è verificato un calo degli indicatori, nonostante che lo si potesse ipotizzare considerando il loro elevato livello nella prima rilevazione. Le lievi flessioni rilevate (nell'ambito dell'attivazione cognitiva, per quanto riguarda gli allievi), pur statisticamente riscontrabili in alcuni casi, risultano prive di effetti pratici rilevanti¹⁸.

Particolarmente significativa è l'evoluzione della differenziazione didattica e della coesione sociale in classe: due aspetti che, pur avendo inizialmente rappresentato una sfida, mostrano in media un'evoluzione positiva nel corso della sperimentazione. Il supporto scolastico fornito dai docenti alla classe registra anch'esso un'evoluzione positiva.

Dal punto di vista degli allievi, quasi la metà non ha percepito cambiamenti sostanziali nella coesione sociale, mentre circa un terzo ha segnalato un miglioramento tendenziale e una minoranza (7%) un miglioramento marcato. Tali dati confermano che, pur con differenze soggettive, la qualità dell'esperienza in classe è rimasta solida e in alcuni casi percepita come in crescita.

Aspetti emotivo-motivazionali

All'inizio della sperimentazione non sono emersi particolari timori che avrebbero potuto avere risvolti sfavorevoli sull'insegnamento. La sperimentazione veniva percepita come un'opportunità per orientare l'insegnamento alle esigenze individuali degli allievi, aspetto riconosciuto come importante vantaggio

¹⁷ In statistica, l'analisi fattoriale è una tecnica che permette di ridurre una grande quantità di dati a un numero più contenuto di fattori, cioè insiemi di variabili che tendono a muoversi insieme. In altre parole, serve a individuare le dimensioni "nascoste" che spiegano le correlazioni tra molte variabili osservate. Ad esempio, in un questionario con decine di domande, l'analisi fattoriale può mostrare che le risposte si raggruppano attorno a poche aree principali, come la motivazione, la collaborazione o il benessere scolastico.

¹⁸ L'espressione "*prive di effetti pratici rilevanti*" indica che le differenze osservate presentano una dimensione dell'effetto trascurabile, e quindi non producono conseguenze sostanziali sul piano educativo o didattico.

della co-docenza. Restano tuttavia degni di nota il timore degli allievi di doversi assumere maggiori responsabilità per il proprio apprendimento e la preoccupazione dei docenti di non avere tempo sufficiente per le attività di preparazione.

La motivazione e il senso di autoefficacia mostrano un lieve calo durante l'anno, andamento comune e fisiologico, mantenendosi comunque su livelli complessivamente elevati sia per i docenti che per gli allievi.

In particolare, i valori medi di motivazione tra gli allievi si sono mantenuti pressoché invariati (2,73–2,76), e le variazioni registrate nell'autoefficacia sono inferiori a 0,1 punti, prive dunque di effetti concreti. Rimane significativa la percezione, già emersa nella prima fase, di dover assumere un ruolo più attivo e responsabile nel proprio percorso di apprendimento.

Aspetti organizzativi e didattico-formativi

I docenti esprimono generale soddisfazione per le condizioni quadro (personale, infrastrutture, organizzazione oraria). Fanno eccezione i manuali e i materiali didattici, che suscitano valutazioni meno positive, soprattutto in matematica. L'accompagnamento offerto dagli esperti di materia riceve valutazioni molto positive, mentre quello relativo alla formazione continua risulta meno soddisfacente, pur mantenendosi nel complesso positivo. Emergono bisogni di ulteriore supporto negli ambiti della differenziazione didattica e della valutazione in classi eterogenee, settori che comunque registrano progressi nel tempo.

Prospettiva dei genitori

I genitori mostrano inizialmente aspettative elevate accompagnate da timori diffusi, e principalmente la preoccupazione che i propri figli possano trovarsi svantaggiati in classi eterogenee. Nel corso della sperimentazione questa percentuale tende a diminuire, anche se a marzo 2025 poco meno della metà continua a nutrire queste preoccupazioni.

Tuttavia, al termine della sperimentazione, la maggior parte dei genitori:

- non ritiene che le richieste rivolte ai propri figli siano eccessive o insufficienti;
- considera adeguato il sostegno offerto dai docenti ai bisogni individuali;
- considera corrette le valutazioni;
- ritiene che i propri figli abbiano l'opportunità di esprimere appieno le proprie capacità.

La maggior parte dei genitori si dichiara soddisfatta o abbastanza soddisfatta del nuovo modello d'insegnamento, pur con alcune riserve legate all'apprendimento degli allievi con prestazioni scolastiche agli estremi dello spettro.

Conclusioni della valutazione

L'Alta scuola pedagogica dei Grigioni afferma che la qualità dell'insegnamento si attesta durante tutto il corso della sperimentazione su livelli elevati, rappresentando una base solida e promettente per l'apprendimento di allieve e allievi. Emerge un forte impegno professionale orientato a favorire il benessere e l'apprendimento di tutti gli allievi.

Le principali sfide identificate riguardano la differenziazione didattica e la valutazione in classi eterogenee, nonché la disponibilità e adeguatezza dei materiali didattici. Nel corso della sperimentazione si è intervenuti in modo mirato su entrambi i fronti, producendo miglioramenti.

Nel complesso, pertanto, la sperimentazione restituisce un quadro positivo, configurandosi come un'esperienza promettente. Lo studio non rivela sviluppi problematici tali da mettere in discussione la qualità della formazione offerta. La traduzione del cambiamento sistemico nella pratica didattica quotidiana appare in linea con le finalità educative del mandato formativo della scuola media.

5.4 Prove di competenza

Sebbene nel Rapporto di maggioranza parziale non siano stati formulati obiettivi espliciti di incremento delle prestazioni e delle competenze in matematica e in tedesco per le classi sperimentali, la Sezione dell'insegnamento medio ha ritenuto opportuno predisporre delle prove di competenza per monitorare l'andamento degli apprendimenti disciplinari e prevenire eventuali cali significativi rispetto alle classi non sperimentali. D'altro canto, come precedentemente ricordato, il *Piano di studio della scuola*

dell'obbligo ticinese è unico e non prevede ambiti di competenza o 'programmi' differenziati per corsi attitudinali e di base; di conseguenza, la sperimentazione sul superamento dei livelli e la valutazione delle competenze attese rappresentano la trasposizione didattica più congrua alle vigenti indicazioni curriculari.

È importante sottolineare che la messa a punto della progettualità e delle pratiche di codocenza ha richiesto tempo e un impegno formativo consistente; di conseguenza si è generato un inevitabile scarto temporale rispetto alle prassi consolidate dei corsi attitudinali e base. Per questo motivo i risultati delle prove vanno interpretati soprattutto come verifica della tenuta del nuovo modello: l'esito atteso non è tanto un miglioramento immediato, quanto l'assenza di differenze significative tra gruppi sperimentali e non sperimentali, pur senza escludere la possibilità di progressi anche sul piano delle competenze disciplinari. Le prove di competenza, organizzate al termine della terza e della quarta media, sono state affidate rispettivamente al DFA/ASP della SUPSI di Locarno e al CIRSE.

Rispetto al ruolo del DFA, trattandosi di un mandato legato all'accompagnamento formativo, l'elaborazione delle prove ha avuto una funzione prevalentemente orientativa e regolativa, pensata per offrire ai docenti strumenti utili a calibrare contenuti e strategie didattiche, più che per produrre verifiche standardizzate in senso stretto. Per questo motivo, in una prima fase, le prove erano state previste esclusivamente nelle sedi sperimentali. L'ASP dei Grigioni, pur chiamata a esprimersi su vari ambiti della sperimentazione, non ha potuto occuparsi direttamente della rilevazione delle competenze disciplinari, poiché tale aspetto non figurava nel mandato affidatole e avrebbe comportato un impegno finanziario aggiuntivo non sostenibile con il budget disponibile. Inoltre, al momento dell'avvio della sperimentazione, l'ASP non disponeva ancora dell'abilitazione formale per il livello del secondario I. Gli stessi responsabili della ricerca presso l'ASP dei Grigioni hanno peraltro evidenziato come, per una maggiore aderenza al contesto ticinese, fosse auspicabile che la costruzione delle prove venisse curata dai formatori del DFA e dagli esperti disciplinari locali. In questo quadro, va sottolineato che il Gruppo di accompagnamento ha inteso onorare il mandato affidatogli dal Gran Consiglio, intervenendo per colmare tale lacuna e garantire una rilevazione significativa anche sul piano delle competenze. A seguito di una richiesta formale, il DFA ha pertanto adattato il disegno valutativo includendo, oltre alle sedi sperimentali, anche un gruppo di controllo composto da cinque sedi non coinvolte nella sperimentazione, così da disporre di dati comparabili e più solidi.

Rispetto all'attendibilità delle prove, pur nelle differenze metodologiche legate all'allestimento e alla somministrazione, le esperte e gli esperti di materia hanno garantito l'allineamento tra gli item valutativi e i traguardi di competenza articolati dal *Piano di studio* per ciascun ambito considerato. Inoltre, vale la pena precisare che le verifiche di competenza in quarta media sono state affidate al CIRSE che nell'ambito del suo mandato istituzionale svolge periodicamente delle prove standardizzate di monitoraggio del sistema educativo ticinese. Durante l'anno scolastico 2024/25, si sono svolte le prove di italiano e matematica in tutte le classi quarte delle scuole medie del Cantone Ticino. A queste prove standardizzate, si è aggiunta quest'anno una prova per il tedesco.

5.4.1 Prove di competenza in terza media

Il Dipartimento Formazione e Apprendimento della SUPSI ha organizzato e coordinato lo svolgimento di prove comuni in matematica e tedesco al termine del primo anno di sperimentazione, coinvolgendo tutte le sei sedi sperimentali (Ambri, Acquarossa, Bellinzona 2, Massagno, Caslano, Chiasso) e un gruppo di controllo di cinque sedi non sperimentali (Locarno 1, Locarno 2, Cevio, Canobbio, Breganzona), per un totale di circa 400 allievi per gruppo.

Impianto metodologico

Le prove comuni sono state concepite come strumento di valutazione didattica, elaborato collegialmente dai docenti delle sedi coinvolte con il supporto degli esperti di materia del DECS e dei didatti disciplinari del DFA. Le prove comuni, a differenza di quelle standardizzate, sono state allestite con il concorso dei docenti, in piena trasparenza, che ha consentito una progettazione a ritroso delle attività formative.

Per matematica sono state elaborate cinque prove tematiche (equazioni, numeri razionali, statistica, geometria piana, geometria dello spazio), mentre per tedesco è stata proposta una prova unica articolata in quattro ambiti di competenza (produzione scritta e orale, comprensione scritta e orale).

Ogni allievo ha svolto due prove di matematica su cinque e la prova completa di tedesco, garantendo un campione di circa 140 allievi per sede per ogni ambito testato.

Il dato più rilevante emerso dalle prove è l'assenza di differenze significative e generalizzate tra sedi sperimentali e non sperimentali. Questo risultato conferma che la sperimentazione non ha compromesso l'acquisizione delle competenze da parte degli allievi, anzi dimostra che il superamento dei corsi A e B, attraverso le modalità di codocenza, garantisce pienamente il raggiungimento dei traguardi formativi previsti.

Risultati in matematica

I risultati complessivi in matematica mostrano una sostanziale equivalenza tra i due gruppi (56 punti su 100 nelle sedi non sperimentali, 52 nelle sedi sperimentali), senza differenze significative e generalizzate a livello globale, con alcune specificità riportate in seguito. Questo dato è particolarmente rilevante considerando che gli allievi delle sedi sperimentali hanno lavorato in classi eterogenee e in una inedita cornice organizzativa che ha richiesto ragionevoli tempi di "rodaggio" per essere proposta con completezza e padronanza.

L'analisi per ambiti conferma questa equivalenza sostanziale:

Ambito rilevato	Sedi sperimentali	Sedi non sperimentali	Osservazioni
Numeri	77	75	Le sedi sperimentali ottengono risultati leggermente superiori
Geometria piana	29	27	Risultati praticamente identici, con trascurabile vantaggio delle sedi sperimentali
Geometria dello spazio	47	48	Risultati praticamente equivalenti
Equazioni	58	67	Vantaggio significativo delle sedi non sperimentali, ma con ampie variazioni interne a entrambi i gruppi
Statistica	51	64	Vantaggio significativo delle sedi non sperimentali (dato influenzato dai risultati particolarmente negativi di due sedi sperimentali).

Tabella 2 - Risultati delle prove di competenza in terza media (matematica)

È importante sottolineare che la sede con codocenza in tutte le UD ottiene risultati medi superiori alle sedi non sperimentali.

Risultati in tedesco

In tedesco emerge una sostanziale equivalenza tra i due gruppi (35 punti su 100 in entrambi), confermando che la sperimentazione garantisce il mantenimento degli standard formativi. L'analisi per ambiti di competenza rilevati rafforza questo quadro interpretativo:

Ambito rilevato	Sedi sperimentali	Sedi non sperimentali	Osservazioni
Produzione scritta	45	44	Risultati sostanzialmente equivalenti
Produzione orale	57	53	Superiori nelle sedi sperimentali
Comprensione scritta	18	19	Risultati sostanzialmente equivalenti
Comprensione orale	35	39	Leggermente superiori nelle sedi non sperimentali (differenza minima non significativa)

Tabella 3 - Risultati delle prove di competenza di terza media (tedesco)

Interpretazione dei risultati

Il rapporto conclude che "gli esiti complessivi delle prove comuni in matematica e tedesco non evidenziano una differenza significativa e generalizzata tra sedi sperimentali e sedi non sperimentali". Le marcate differenze osservate tra le singole sedi all'interno di ciascun gruppo suggeriscono che i risultati siano spiegabili con variabili indipendenti dalla sperimentazione (composizione sociale degli allievi, contesto territoriale, storia pregressa della sede) non considerate nel presente studio.

I risultati particolarmente critici di alcune singole sedi, che influenzano le medie dei rispettivi gruppi, rafforzano l'ipotesi che fattori contestuali locali abbiano un peso maggiore rispetto alla modalità

didattica adottata. L'eterogeneità interna ai gruppi supera infatti sistematicamente le differenze tra gruppi.

A margine, va precisato che, nelle sedi sperimentali, hanno subito una sostanziale riorganizzazione la sequenza degli argomenti e il loro sviluppo all'interno di classi eterogenee. Ciò ha determinato una differenza rilevante rispetto a prassi consolidate, come quelle dei tradizionali corsi attitudinali e di base. Alcuni contenuti sono stati privilegiati rispetto ad altri, per garantire a tutti gli studenti una struttura comune, capace di coinvolgere sia chi possiede già competenze più avanzate, sia chi, in un corso base, non avrebbe incontrato particolari difficoltà grazie a stimoli cognitivi meno complessi, ma che in un corso unificato si è confrontato con temi e abilità di livello superiore. Ciò potrebbe spiegare altre eventuali oscillazioni rispetto ad alcuni specifici ambiti di competenza.

Considerazioni conclusive

Le prove comuni confermano che la sperimentazione sostiene il mantenimento delle competenze attese negli allievi. Il superamento della distinzione tra corsi attitudinali e di base, tradotto nella pratica didattica quotidiana attraverso le diverse modalità di codocenza, contribuisce a garantire l'adempimento del mandato formativo della scuola dell'obbligo. I risultati suggeriscono piuttosto che la qualità degli apprendimenti dipenda da un insieme complesso di fattori, tra cui le modalità didattiche rappresentano solo una delle variabili in gioco, seppur particolarmente importante.

5.4.2 Prove comuni in quarta media

Il Centro competenze innovazione e ricerca sui sistemi educativi (CIRSE) ha condotto nell'anno scolastico 2024/25 una rilevazione sistematica delle competenze in matematica e tedesco nelle classi quarte delle scuole medie ticinesi, con particolare attenzione alla valutazione della sperimentazione per il superamento dei corsi attitudinale e base. Come già ricordato, le prove standardizzate di matematica in quarta media rientrano nel mandato istituzionale del CIRSE.

Metodologia e somministrazione

La prova di matematica ha seguito un rigoroso processo di costruzione tipico delle prove standardizzate. Dopo la creazione degli item da parte di esperti di materia, si è proceduto con un pre-test nell'anno scolastico 2023/24 coinvolgendo 1363 allievi di nove sedi. L'analisi dei risultati tramite il modello di Rasch ha permesso di selezionare 50 domande ordinate per difficoltà crescente, coprendo cinque manifestazioni di competenza del Piano di studio.

La prova di tedesco, costruita successivamente per rispondere all'esigenza di valutazione comparativa, non ha potuto seguire lo stesso iter per ragioni temporali. Gli item sono stati validati da esperti e docenti (non coinvolti nella sperimentazione), risultando in 30 domande suddivise tra comprensione orale (20 punti) e comprensione scritta (10 punti), calibrate sui livelli A2.1 e A2.2 del Quadro comune europeo.

Le prove sono state somministrate tra aprile e maggio 2025 in modalità informatica tramite piattaforma Moodle, con tempi di 90 minuti per matematica e 60 per tedesco, garantendo condizioni uniformate in tutte le sedi.

Il contesto dell'indagine

Il monitoraggio ha coinvolto 374 allievi nelle sei sedi della sperimentazione nelle quali non vige più la separazione in corsi A e B. Le restanti sedi del Cantone hanno mantenuto il sistema tradizionale con 2893 allievi suddivisi tra corso attitudinale (63% in matematica, 64% in tedesco) e corso base.

Risultati in matematica

Nella prova di matematica, valutata su 50 punti, le sedi non sperimentali hanno ottenuto una media di 22.79 punti contro i 21.38 delle sedi sperimentali. Sebbene la differenza sia statisticamente significativa, resta contenuta. L'analisi per corso mostra che gli allievi dei corsi attitudinali raggiungono 26.38 punti, quelli del corso base 15.69, mentre le classi sperimentali si posizionano a 21.38 punti.

Un'analisi più approfondita rivela però che quando si considera il livello di competenza presunto degli allievi sperimentali (posto al di sopra della nota 4.5 attribuita alla fine della seconda media e che, anche nelle sedi sperimentali, avrebbe sancito l'approdo al corso attitudinale), quelli con competenze

elevate (S_H, sperimentali *high achiever*) ottengono 26.13 punti, sostanzialmente allineati al corso A, mentre quelli con competenze più basse (S_L, sperimentali *low achiever*) raggiungono 14.14 punti, comparabili al corso B.

Risultati in tedesco

Per il tedesco, su 30 punti totali, non emergono differenze statisticamente significative tra sedi non sperimentali (17.74) e sperimentali (17.35). Nel confronto per corsi, il corso attitudinale ottiene 19.41 punti, il base 13.97, mentre la sperimentazione si attesta a 17.35.

Anche qui, distinguendo per competenze presunte, gli allievi S_H raggiungono 18.53 punti (vicini al corso A), mentre gli S_L si fermano a 13.47 (analoghi al corso B).

Varianti di co-docenza

Tra le varianti sperimentate, la co-docenza in tutte le unità didattiche - nel quadro del già citato processo di ibridazione - mostra in matematica risultati superiori anche alla media delle sedi tradizionali (26.66 punti), mentre co-docenza parziale e a gruppi ridotti si attestano intorno ai 20-21 punti. Va considerato tuttavia che la prima modalità coinvolge una sola sede, limitando la portata del dato. In tedesco, la sede sperimentale con co-docenza parziale ha evidenziato risultati superiori rispetto ai corsi A (seppure in modo statisticamente non significativo).

Considerazioni conclusive

Il rapporto conclude che: "In entrambe le discipline (matematica e tedesco), le differenze di risultati tra sedi sperimentali e non sperimentali anche nel caso in cui risultino statisticamente significative, sono contenute". Inoltre "le allieve e gli allievi delle classi sperimentali che hanno un livello di competenza presunto più elevato (S_H) ottengono risultati in linea con quelli del corso A. In modo analogo chi ha un livello di competenza presunto più basso (S_L) presenta esiti simili a quelli del corso B indipendentemente dalla tipologia di sperimentazione".

I dati suggeriscono che il livello di competenza iniziale degli allievi rappresenta il fattore predittivo principale dei risultati, indipendentemente dal modello organizzativo. Le sedi sperimentali mostrano complessivamente esiti intermedi tra i corsi A e B, ma questa media aggregata riflette la naturale eterogeneità presente in ogni classe.

5.5 L'accompagnamento formativo alla sperimentazione

Per una descrizione generale dell'impianto formativo, si veda § 4.3.

5.5.1 Primo anno di accompagnamento

La Formazione Continua del DFA/ASP ha progettato e realizzato un dispositivo formativo per accompagnare i docenti delle sei sedi coinvolte nella sperimentazione del superamento dei corsi attitudinali e base. Il mandato, affidato formalmente a marzo 2023, ha dovuto confrontarsi con alcune sfide iniziali: la necessità di approfondire approcci didattici innovativi, il rispetto dell'autonomia delle singole sedi e il coordinamento pedagogico-didattico generale.

Durante l'anno scolastico 2023/24 sono state erogate complessivamente 58 ore-lezione di formazione per docente, articolate in incontri plenari (20 ore), momenti disciplinari di condivisione (8 ore) e laboratori didattici di sede (30 ore). Il monitoraggio della qualità, effettuato dal DFA tramite sondaggi anonimi, ha rilevato una soddisfazione media di 2.9 su 4 ("buono"), risultato considerato positivo vista la complessità della sfida affrontata.

Ciascuna formatrice o ciascun formatore disciplinarista, spesso affiancata/o da un/a pedagoga, incontrava regolarmente i colleghi della sede di riferimento e redigeva un verbale con i principali temi trattati, i progressi nelle pratiche, le sfide affrontate e le eventuali domande di carattere generale formulate dai docenti per il gruppo di coordinamento. Questo materiale ha costituito una fonte preziosa di informazioni e un canale efficace di comunicazione sia con le sedi coinvolte sia tra di esse, soprattutto durante successivi incontri, disciplinari o plenari.

L'analisi dei verbali e dei momenti di bilancio ha evidenziato progressi significativi ma anche aree di sviluppo. Per quanto riguarda la co-docenza, inizialmente i docenti mostravano poca dimestichezza nella progettazione e conduzione congiunta, con conseguente sovraccarico di lavoro. Nel corso dell'anno si sono però consolidati buoni team di lavoro, anche se non si sono potute sfruttare appieno tutte le potenzialità dell'approccio.

La differenziazione ha rappresentato la sfida più ambiziosa. I docenti hanno dovuto sviluppare nuove competenze per gestire l'eterogeneità. Progressivamente si è passati da una differenziazione solo "verso il basso" (semplificazione per gli allievi in difficoltà) a una che includeva anche percorsi di approfondimento per gli allievi più capaci. Parallelamente, si è lavorato per orientare l'insegnamento verso una logica di competenze coerente con il *Piano di studio*, anche se rimanevano da sviluppare ulteriormente la progettazione a ritroso e la definizione chiara degli obiettivi di apprendimento.

La valutazione in contesti differenziati rimaneva una questione aperta, particolarmente per quanto riguarda la valutazione sommativa in classi eterogenee. Proprio per questo i docenti hanno richiesto maggiori strumenti e strategie per gestire questa complessità (v. sintesi del rapporto del secondo anno).

Il bilancio del primo anno evidenzia come l'accompagnamento formativo sia iniziato contemporaneamente alla sperimentazione in aula, senza un adeguato tempo di preparazione. I docenti hanno affrontato con coraggio e determinazione questa sfida, integrando progressivamente nuove competenze, ma le pratiche sviluppate non possono ancora considerarsi pienamente consolidate. Come osservato nel rapporto, "le reali potenzialità di questi dispositivi si potranno apprezzare solo quando saranno maturate le competenze e l'esperienza di lavoro dei docenti in queste modalità".

Per il futuro, le principali indicazioni emerse riguardano la necessità di: preparare meglio i docenti al lavoro collaborativo con maggiore anticipo; creare linee guida condivise per differenziazione e valutazione; sviluppare rubriche valutative basate sul *Piano di studio*; condividere sistematicamente i materiali didattici prodotti nelle diverse sedi. L'accompagnamento formativo si conferma quindi come elemento imprescindibile per sostenere i docenti nell'evoluzione delle proprie pratiche professionali e nell'integrazione di nuovi modelli d'insegnamento.

5.5.2 Secondo anno di accompagnamento

Il secondo anno di accompagnamento formativo ha mantenuto la struttura consolidata nel primo anno, con alcuni aggiustamenti mirati. Il dispositivo ha previsto 30 ore-lezione di laboratorio per ogni gruppo disciplinare di sede, integrate da due workshop tematici dedicati rispettivamente ai docenti di matematica e tedesco, focalizzati su valutazione, accessibilità e differenziazione. Anche nel corso del secondo anno sono stati regolarmente stilati verbali per ogni incontro di progettazione con i docenti delle rispettive sedi sperimentali. Il monitoraggio della qualità, effettuato dal DFA sempre tramite sondaggi anonimi, ha rilevato una soddisfazione media di 3.09 su 4 ("buono"), risultato considerato positivo e in linea con quello dell'anno precedente.

L'evoluzione più significativa riguarda la maturazione delle pratiche di co-docenza. In matematica, i docenti evidenziano come la complementarità professionale sia diventata un valore aggiunto consolidato, con collaborazioni più fluide grazie all'esperienza accumulata e alla condivisione di materiali sviluppati congiuntamente. La co-docenza è ora percepita come fondamentale soprattutto nelle classi quarte, dove l'eterogeneità del gruppo e la complessità degli argomenti richiedono approcci diversificati.

Sul fronte della differenziazione, si osserva un'evoluzione nelle pratiche, anche se persistono approcci tradizionali. Mentre continuano a essere prodotti materiali semplificati per gli studenti in difficoltà, cresce la frequenza di proposte sfidanti per gli allievi orientati a percorsi liceali. Progressivamente si diffondono lezioni in forma laboratoriale, che favoriscono un migliore coinvolgimento degli allievi, anche se permangono difficoltà nel lavoro individuale per alcuni studenti.

La valutazione ha occupato uno spazio centrale nella riflessione dei docenti. Si sono sperimentate modalità più diversificate: verifiche progressive con esercizi graduati, minitest, griglie osservative, valutazione tra pari, lavori a coppie e valutazioni orali. Particolarmente apprezzata è stata l'integrazione di valutazioni formative che valorizzano partecipazione e impegno. I workshop di

febbraio 2025 hanno favorito una maggiore circolazione di esempi e pratiche, portando nella seconda parte dell'anno a un'integrazione più variegata delle modalità valutative.

Un aspetto rilevante è la differenza tra classi terze e quarte. Le terze sono descritte come "più facili", con classi serene, ben organizzate e clima positivo - un netto miglioramento rispetto al primo anno sia in termini di sostenibilità del lavoro che di scorrevolezza delle attività. Le quarte invece presentano sfide maggiori: forte divario nelle competenze, difficoltà nel rispettare il ritmo di lavoro e numero elevato di assenze che compromettono la continuità didattica.

Per il tedesco emergono dinamiche simili con alcune specificità. L'utilizzo del manuale rende più complesso il ricorso a pianificazioni originali, ma si registrano progressi nella capacità di differenziare verso l'alto e nell'integrare materiali complementari. L'uso di checklist e rubriche di valutazione, riviste secondo i principi dell'*Universal Design for Learning*, rappresenta un'innovazione significativa. La qualità della collaborazione tra docenti risulta variabile: dove funziona, la co-docenza diventa flessibile e spontanea, centrata sui bisogni degli allievi; dove emergono resistenze, si osservano difficoltà nel consolidamento delle pratiche.

Un elemento di ulteriore complessità riguarda la gestione degli avvicendamenti di personale. I docenti supplenti o con incarico limitato non sempre hanno potuto beneficiare dell'inquadramento teorico necessario, evidenziando maggiori difficoltà nella gestione degli aspetti della sperimentazione. Questo sottolinea l'importanza dell'accompagnamento formativo continuativo per tutti i docenti coinvolti.

Un ulteriore elemento critico, sottolineato dall'indagine indipendente dell'Alta scuola pedagogica di Coira, riguardava il quadro teorico di riferimento proposto per la sperimentazione, valutato in modo non soddisfacente dai docenti. Il dato, rilevato a febbraio 2025, si discosta tuttavia dalla valutazione effettuata dal DFA ed espressa dai docenti coinvolti, i quali hanno attribuito alla parte teorica un valore medio di 3,03 punti (2,91 in matematica e 3,16 in tedesco) su una scala Likert a quattro livelli, corrispondente a un giudizio sintetico di 'buono', sulla base delle risposte fornite da 31 partecipanti al sondaggio. Tale discrepanza può essere compresa anche alla luce della tempistica delle specifiche occasioni formative proposte durante l'anno, in parte organizzate proprio in risposta alle necessità espresse dai docenti e in un periodo successivo al sondaggio effettuato dall'ASP di Coira. A ciò si aggiungono due momenti plenari di formazione, distinti per i gruppi di matematica e di tedesco, dedicati al tema della valutazione e alla gestione della differenziazione in ambito valutativo, che hanno offerto ulteriori quadri teorici, maggiormente calibrati sulle esigenze emerse, congiuntamente ad un più esplicito raccordo con la pratica in aula.

Due sedi, Caslano e Acquarossa, hanno sperimentato la "variante 4" con formule differenti, mentre altre hanno previsto momenti di lavoro per gruppi omogenei limitati nel tempo. Questa modalità richiede un approfondimento formativo maggiore, sia nei contenuti che negli aspetti pedagogici, data la sua complessità organizzativa, le potenzialità e i rischi che offre.

Il bilancio complessivo del secondo anno conferma l'accompagnamento formativo come elemento strategico per il cambiamento. I docenti manifestano coinvolgimento e motivazione nonostante la fatica percepita, riconoscendo i benefici dell'eliminazione della separazione in corsi per il lavoro su motivazione, resilienza e autoefficacia degli studenti. Tuttavia, permangono margini di miglioramento, particolarmente su differenziazione e valutazione.

Per il consolidamento futuro della sperimentazione, le priorità identificate includono: garantire accompagnamenti regolari e differenziati; rafforzare la formazione su valutazione e differenziazione; monitorare le dinamiche relazionali tra docenti con interventi tempestivi dove necessario; approfondire le implicazioni pedagogiche della variante 4; assicurare formazione strutturata per i nuovi docenti che si inseriranno nelle sedi sperimentali.

Si puntualizza inoltre il fatto che le sedi scolastiche hanno richiesto, anche per l'anno scolastico 2025/2026, un ulteriore accompagnamento formativo. Per lo stesso anno scolastico è prevista l'attivazione di un gruppo di lavoro, coordinato dalle esperte, da formatrici e formatori del DFA e da docenti di riferimento per l'insegnamento, con il compito di raccogliere, organizzare e sistematizzare i materiali didattici prodotti e utilizzati nei due anni di sperimentazione. Il team, articolato nelle due aree disciplinari di matematica e tedesco e armonizzato dal gruppo di coordinamento di scienze dell'educazione, svolgerà un lavoro di preparazione essenziale sia per le sedi già coinvolte sia in vista di una possibile estensione del modello, così da mettere immediatamente a disposizione repertori didattici già collaudati.

6. Conclusioni

La sperimentazione per il superamento dei corsi attitudinali e base ha rappresentato un'esperienza articolata, condotta in sei sedi scolastiche volontarie e lungo un arco di due anni. L'analisi integrata delle ricerche esterne - condotte dall'ASP di Coira (nell'ambito del mandato conferitogli dal DECS), dal CIRSE (nell'ambito del proprio mandato istituzionale) e dal DFA - dei rapporti redatti dalle sedi, dei risultati delle prove comuni e dell'accompagnamento formativo consente di tracciare un bilancio che evidenzia al tempo stesso risultati incoraggianti e aree che richiedono ulteriore attenzione. Nel complesso emerge un modello che ha mostrato la possibilità di una scuola più inclusiva senza compromettere la qualità degli apprendimenti, aprendo prospettive significative per l'evoluzione del sistema educativo ticinese. Una lettura attenta dei punti di forza e delle criticità costituisce la base per valutare in modo realistico l'estensione del modello ad altre sedi scolastiche.

Tuttavia, un aspetto preliminare da evidenziare riguarda le tempistiche della sperimentazione e del relativo accompagnamento. L'intero progetto si è infatti sviluppato in un arco temporale relativamente compresso, che ha richiesto a docenti, allievi e organi di accompagnamento di adattarsi con rapidità alle nuove modalità organizzative e didattiche. La calendarizzazione delle attività - dalle fasi iniziali di progettazione alla raccolta dei dati, fino all'impostazione e alla redazione del presente rapporto - ha imposto un ritmo serrato, che ha rappresentato una sfida sia per la piena sedimentazione delle pratiche, sia per i processi di osservazione, monitoraggio e completamento delle analisi. Si tratta quindi di una premessa indispensabile per collocare i dati del presente rapporto in una adeguata e realistica prospettiva interpretativa.

6.1 Sfide riscontrate e opportunità di sviluppo

Parallelamente a risultati incoraggianti, il percorso ha evidenziato alcune sfide rilevanti che richiedono attenzione continua. La gestione quotidiana di classi molto diversificate richiede un impegno organizzativo e metodologico superiore, che comporta un aumento del carico di lavoro, in particolare nella preparazione delle lezioni, nella correzione e nella valutazione personalizzata. La co-docenza, pur riconosciuta come risorsa, ha comportato la necessità di coordinare tempi, approcci e obiettivi tra docenti, un processo che non sempre si è rivelato disinvolto. D'altra parte, la costituzione di un gruppo di lavoro preposto a raccogliere e organizzare i materiali didattici (previsto a partire dal prossimo anno scolastico), unitamente all'impiego dell'esperienza professionale maturata in questi due anni, potrebbe fornire un contributo notevole alla diffusione della sperimentazione nelle nuove sezioni. Va anche detto che, nelle sedi sperimentali, i docenti coinvolti, una volta giunti al secondo anno di insegnamento nella terza media, si sono sentiti decisamente più a loro agio. Ciò conferma che, per ogni modalità didattica innovativa, è opportuno prevedere un ragionevole periodo di consolidamento delle pratiche, anche in termini di organizzazione del lavoro. Resta comunque importante che le sedi eventualmente coinvolte nel superamento dei livelli possano, per quanto possibile, prevedere nella già complessa griglia oraria momenti dedicati all'incontro tra docenti, così da favorire una progettazione comune sostenibile, sia per le coppie in codocenza sia per altri docenti di materia. A tal proposito, la ricerca scientifica ha dimostrato che uno dei fattori determinanti dell'esito positivo del *co-teaching* (Vembye, 2024) è il tempo a disposizione dei docenti per la progettazione comune. A maggior ragione, il mantenimento dello sgravio orario, già previsto per i docenti attualmente coinvolti nella sperimentazione e motivato dal maggiore carico di lavoro, costituisce una condizione indispensabile da garantire e non un'opzione accessoria: esso deve pertanto essere confermato come misura strutturale anche per gli anni a venire. La differenziazione didattica rimane un nodo cruciale. Alcuni insegnanti hanno segnalato difficoltà nel trovare un equilibrio tra il sostegno agli allievi in maggiore difficoltà e la sollecitazione di quelli più avanzati, soprattutto nelle discipline caratterizzate da una forte progressione di contenuti. In diversi casi, la scarsità di tempo per la progettazione condivisa ha limitato la possibilità di sviluppare attività personalizzate realmente efficaci. Su questo aspetto risulteranno determinanti sia l'accompagnamento formativo, sia – più in generale – la formazione di base e continua, insieme alla circolazione di buone pratiche e di materiali utili a illustrare una gestione dell'eterogeneità in classe che sia al tempo stesso efficace e sostenibile. Va inoltre precisato che, rispetto al primo anno, in alcune sedi si sono consolidate prassi più sicure ed efficaci, a conferma di come sia l'expertise dei

docenti, ancor più della spiccata eterogeneità delle classi, a costituire la leva principale per affrontare la complessità didattica.

L'esperienza ha mostrato che i docenti supplenti o con incarico limitato, non avendo beneficiato della formazione completa, incontrano maggiori difficoltà nella gestione del modello. Questo evidenzia come il successo della sperimentazione sia strettamente legato alla continuità dell'accompagnamento formativo e al supporto sistematico. Per converso, è stato altresì rilevato che anche i supplenti, sia occasionali sia presenti per periodi più lunghi, possono trarre significativo beneficio dall'affiancamento in codocenza con un collega più esperto.

La valutazione sommativa in contesti fortemente differenziati resta una questione aperta. I docenti richiedono maggiori strumenti e linee guida per gestire questa complessità, evidenziando la necessità di sviluppare rubriche valutative condivise basate sul *Piano di studio*. In questo ambito si colloca anche la richiesta di disporre di riferimenti giuridici utili a gestire la complessità della valutazione. La formazione continua svolge un ruolo essenziale nello sviluppo di competenze valutative; contestualmente, è necessario che l'intera rete educativa si concentri sul tema della valutazione in modo coordinato e continuativo, così da valorizzare prospettive teoriche e metodologie coerenti con la ricerca scientifica internazionale e pienamente adeguate a supportare l'apprendimento in modo efficace. In questa direzione, anche l'aggiornamento dei regolamenti e delle direttive può offrire un contributo importante, soprattutto per garantire chiarezza nelle prassi e per la legittimazione di modalità inclusive già ampiamente presenti nella scuola ticinese.

6.2 Punti di forza

Uno degli elementi più rilevanti emersi riguarda il clima di classe e la qualità delle relazioni. La costituzione di gruppi eterogenei ha contribuito a ridurre la stigmatizzazione legata all'assegnazione dei livelli, favorendo un contesto più inclusivo e una maggiore coesione tra pari. Gli studenti hanno manifestato, in più sedi, un atteggiamento più collaborativo e una maggiore motivazione, con una partecipazione attiva e un miglioramento del rispetto reciproco. L'influenza sulla percezione dell'autoefficacia negli allievi è un altro elemento tangibile, riscontrato a più livelli, e che va messo in relazione al ruolo di una scuola maggiormente partecipativa come risposta a sfide sociali cruciali. Una maggiore autoefficacia, sostenuta da pratiche didattiche inclusive, è infatti considerata dalla letteratura un fattore protettivo rispetto al rischio di abbandono scolastico, di disimpegno e, più in generale, di marginalità sociale. La stessa osservazione può essere estesa all'intero ambito delle competenze trasversali (ad es. sviluppo personale, collaborazione, strategie di apprendimento ecc.), che pur non essendo state oggetto specifico delle rilevazioni qualitative e quantitative, sono state segnalate come particolarmente sollecitate e praticate dagli allievi nelle diverse sedi sperimentali.

L'inclusione non si è limitata alla dimensione sociale: in diversi casi, l'eterogeneità ha stimolato forme di tutoraggio spontaneo tra studenti, con ricadute positive sia sul rinforzo delle competenze nei più forti sia sul supporto agli allievi con maggiori bisogni. Inoltre, i docenti hanno rilevato un arricchimento del dibattito in classe e un ampliamento delle prospettive affrontate.

La differenziazione didattica si conferma un elemento strategico e trasversale per l'efficacia del sistema educativo, non solo in matematica e in tedesco, ma in tutte le materie della scuola dell'obbligo. La sperimentazione ha mostrato come una maggiore presenza di docenti in classe e un'attenzione più calibrata alle esigenze dei singoli allievi, sostenuta da strategie didattiche e gestionali mirate, possano costituire una risorsa per l'intero sistema scolastico. Ciò vale anche in configurazioni organizzative più flessibili e sostenibili per i docenti, i quali segnalano da tempo un incremento del carico di lavoro legato alla gestione della crescente eterogeneità degli allievi e delle loro esigenze educative.

L'accompagnamento formativo ha svolto un ruolo strategico nella riuscita del progetto. Nel primo anno, gli incontri di supervisione e co-progettazione hanno permesso di costruire un linguaggio comune, facilitando lo scambio di pratiche tra docenti e la sperimentazione di nuove strategie di differenziazione. Il secondo anno ha visto un consolidamento di queste competenze, con un utilizzo più mirato degli strumenti e una maggiore fluidità nella gestione della co-docenza. Alcuni insegnanti hanno sottolineato che il confronto strutturato con colleghi di discipline affini ha rafforzato il senso di appartenenza a una comunità professionale e ha favorito l'innovazione didattica.

Inoltre, secondo le esperte per l'insegnamento della matematica e del tedesco "uno degli aspetti più evidenti della sperimentazione è stata la crescita professionale delle/dei docenti coinvolte/i. Si è trattata di una vera immersione nei principi più attuali della didattica delle due materie, accompagnata da formatori DFA e da noi esperte. Grazie alla continua collaborazione nel gruppo di materia anche docenti con poca esperienza o supplenti hanno ricevuto il necessario sostegno" (cfr. *contributo rapporto sperimentazione*, a cura delle esperte di matematica e tedesco).

Dal punto di vista dei risultati di apprendimento, le prove comuni somministrate in terza e quarta media hanno mostrato l'assenza di differenze rilevanti tra le classi sperimentali e quelle a ordinamento tradizionale. Questo dato conferma che il superamento dei livelli non ha penalizzato le prestazioni complessive, pur a fronte di una maggiore eterogeneità iniziale.

Va inoltre considerato che una recente rilevazione condotta dall'Ufficio dell'orientamento scolastico e professionale (settembre 2025) mostra come le scelte relative alle scuole post-obbligatorie, nelle sedi sperimentali, non abbiano subito variazioni rispetto alle sedi non sperimentali e pure rispetto agli anni precedenti, quando erano ancora in vigore i corsi attitudinali e di base. Non si rileva quindi né un effetto di spinta verso determinate filiere del medio superiore (ad esempio il liceo), né un indebolimento della percezione di competenza da parte degli allievi rispetto ai propri progetti formativi.

L'esperienza di alcune sedi conferma che la co-docenza rappresenta un impianto organizzativo e didattico efficace per il superamento dei livelli. La sede di Caslano, forte di una pratica quinquennale, evidenzia risultati più stabili, segno di un rodaggio gestionale ormai pienamente integrato nella routine scolastica. Le altre cinque sedi, pur con collaborazioni e ibridazioni tra varianti diverse, sono riuscite a garantire un insegnamento di qualità, rispettoso delle caratteristiche dei singoli gruppi-classe. Non emerge quindi una variante di co-docenza da raccomandare in modo particolare rispetto alle altre, sia per risultati sia per gestione, ma piuttosto la co-docenza nel suo complesso come dispositivo da valorizzare in prospettiva di un'eventuale implementazione sistematica del superamento dei livelli.

In sintesi, la sperimentazione ha rappresentato un'occasione per rafforzare il ruolo delle sedi scolastiche come comunità di apprendimento, con una crescita delle competenze collegiali e una maggiore apertura alla riflessione critica sulle pratiche. La sperimentazione ha mostrato come sia possibile coniugare inclusione e mantenimento dei livelli di apprendimento, ma ha anche messo in luce l'importanza di prevedere un sostegno continuativo ai docenti e un monitoraggio costante delle pratiche, per garantire che i risultati positivi si consolidino e si diffondano oltre il contesto sperimentale.

6.3 Raccomandazioni

Il superamento sperimentato dei corsi attitudinali e base mediante l'impiego della codocenza risulta praticabile senza ripercussioni negative sugli apprendimenti e con ricadute positive sul clima scolastico e sulla motivazione degli allievi.

Alla luce della sintesi illustrate nel presente rapporto, il Gruppo di accompagnamento espone all'attenzione del Consiglio di Stato le seguenti raccomandazioni, qualora la sperimentazione venisse implementata alle restanti sedi scolastiche:

- garantire condizioni di supporto sistemico affinché la co-docenza possa consolidarsi, prevedendo tempi prestabiliti per la co-progettazione, adeguati sgravi orari e formazioni mirate in tema di differenziazione e valutazione;
- assicurare alle sedi il tempo necessario per assestarsi progressivamente sul nuovo modello organizzativo;
- prevedere un'estensione graduale del superamento dei livelli mediante la co-docenza, così da garantire un accompagnamento formativo efficace alle nuove sedi;
- favorire l'armonizzazione con il settore post-obbligatorio, fornendo agli istituti superiori un'adeguata informazione sui contenuti del cambiamento e sui risultati della sperimentazione, e prevedendo un monitoraggio, nei prossimi anni scolastici, dell'andamento degli allievi che hanno seguito la sperimentazione nelle scuole post-obbligatorie;
- favorire, in parallelo, un'adeguata informazione al mondo del lavoro rispetto ai contenuti e alle caratteristiche della sperimentazione.

Sintesi del rapporto

Contesto. La scuola media ticinese distingue attualmente gli studenti nei corsi attitudinali (A) e di base (B) per matematica e tedesco, con esiti spesso discussi sul piano dell'equità, della selettività e della percezione pubblica. Nel biennio 2023–2025 sei sedi di scuola media hanno sperimentato un modello alternativo, senza la suddivisione tra corsi A/B, con classi eterogenee e dispositivi di co-docenza.

Obiettivi. La sperimentazione ha inteso verificare se fosse possibile mantenere la qualità dell'insegnamento e i risultati di apprendimento anche in assenza della distinzione tra corsi, individuando al tempo stesso le condizioni organizzative e formative più favorevoli a un'attuazione sostenibile, per perseguire obiettivi di equità in sintonia con il mandato formativo della scuola dell'obbligo.

Disegno e metodi. La valutazione ha combinato più strumenti e prospettive. Sono stati raccolti i rapporti qualitativi delle sedi e realizzato un monitoraggio scientifico esterno da parte dell'ASP dei Grigioni, basato su questionari rivolti a docenti, allievi e genitori (con attenzione a clima di classe, attivazione cognitiva, differenziazione, autoefficacia e condizioni quadro). A ciò si sono aggiunti i dati delle prove di competenza in III media (a cura di un gruppo di lavoro coordinato dal DFA) e in IV media (a cura del CIRSE), oltre a un'analisi dell'accompagnamento formativo garantito dal DFA/ASP della SUPSI. Le modalità sperimentate hanno incluso la co-docenza integrale, a gruppi ridotti, parziale e, in due sedi per la sola quarta media, forme di indirizzi opzionali.

Risultati. La qualità dell'insegnamento è rimasta su livelli complessivamente elevati, con percezioni positive rispetto al clima di classe, alla motivazione e alla collaborazione tra pari. In III media gli esiti delle sedi sperimentali risultano sostanzialmente in linea con quelli delle sedi tradizionali; In IV media, gli esiti in matematica evidenziano una corrispondenza interna: gli studenti con competenze più elevate (S_H) si collocano in linea con i risultati del corso A, mentre quelli con competenze più basse (S_L) con quelli del corso B. In tedesco, le differenze rimangono contenute e non significative. Sono stati segnalati anche alcuni aspetti critici, quali il carico di lavoro, i tempi per la co-progettazione e la gestione del turnover, mentre l'accompagnamento formativo è stato percepito come un sostegno significativo. Le scelte post-obbligo non mostrano variazioni sostanziali rispetto agli anni precedenti.

Conclusioni. Il superamento dei corsi attitudinali e base, attraverso l'impiego della codocenza, risulta praticabile, con effetti positivi sul clima scolastico e sulla motivazione degli allievi e senza ripercussioni negative sugli apprendimenti. Per assicurarne l'estensione alle altre sedi sono tuttavia necessarie risorse adeguate e condizioni quadro chiare, in particolare tempo strutturato per la co-progettazione, sgravi orari e formazione mirata.

Per il Gruppo di accompagnamento:

Tiziana Zaninelli, Clio Rossi, Nicola Foletti, Maurizio Binaghi, Massimo Genasci-Borgna, Matteo Piricò, Pierfranco Longo, Katya Cometta, Giorgio Gilardi, Elena Rotondi, Marcello Ostinelli, Gianluca D'Ettorre, Christophe Forni, Mattia Bosco, Rudi Alves

7. Appendici

Rapporto phGR (integrale)

Rapporto prove DFA (integrale)

Rapporto prove DFA-CIRSE 2025 (integrale)

Rapporti dispositivo di formazione DFA (integrali)

Rapporti sedi (integrali)

Quadro teorico-metodologico sulla codocenza

Contributo rapporto sperimentazione delle esperte cantonali di matematica e tedesco

Sintesi scelte allievi UOSP