

Rapporto del gruppo di lavoro “Orizzonti per la formazione di docenti in Ticino”

NOTA: per i lavori di sintesi, analisi e redazione del presente rapporto non si è fatto ricorso ad alcun programma di intelligenza artificiale.

Sommario

1	Introduzione: il gruppo di lavoro	4
1.1	<i>Istituzione</i>	4
1.2	<i>Composizione</i>	4
1.3	<i>Obiettivi</i>	4
1.4	<i>Coinvolgimento dei diversi portatori di interesse</i>	5
1.5	<i>Struttura degli incontri con i portatori di interesse</i>	6
2	La formazione delle insegnanti e degli insegnanti in Svizzera e in particolare al DFA/ASP: analisi dei modelli di formazione docenti	8
2.1	<i>Formazione insegnanti e regolamenti CDPE</i>	8
2.2	<i>Panorama formativo svizzero e formazioni riconosciute dalla CDPE</i>	10
2.2.1	Livello primario	11
2.2.2	Livello secondario I	12
2.2.3	Scuole di maturità (Livello secondario II)	13
2.2.4	Pedagogia speciale	13
2.3	<i>Riconoscimento CDPE</i>	15
2.3.1	Formazioni riconosciute dalla CDPE proposte al DFA/ASP	15
2.3.2	Formazioni riconosciute dalla CDPE attualmente non proposte al DFA/ASP	16
2.3.3	Diplomi d'insegnamento esteri riconosciuti dalla CDPE	16
2.4	<i>Garanzia della qualità della formazione e accreditamento</i>	17
2.5	<i>Relazioni del DFA/ASP con portatrici e portatori di interesse</i>	19
2.6	<i>Luoghi di formazione del corpo docente attivo in Ticino e destinazioni professionali delle persone formate al DFA/ASP (approfondimento)</i>	22
3	Esito dei focus group: confronto critico tra modelli formativi offerti nel resto della Svizzera e dal DFA/ASP	25
3.1	<i>Bisogni e aspettative rispetto a insegnanti diplomati e diplomi di insegnamento (in generale)</i>	27
3.1.1	Profilo di docente ideale	27
3.1.2	Nuove sfide per la scuola ticinese	30
3.1.3	Riconoscimento CDPE	32
3.2	<i>Percezione generale della proposta formativa (passata e attuale) del DFA/ASP</i>	33
3.2.1	Aspetti apprezzati	33
3.2.2	Sfide, esigenze e criticità	34
a)	Accesso alla formazione del DFA/ASP: numero programmato	34

b)	Procedura di ammissione al DFA/ASP.....	35
c)	"Doppia selezione" per diventare insegnante: ammissione al DFA/ASP e assunzione cantonale.....	37
d)	Coordinamento interistituzionale tra DFA/ASP e Cantone (DECS).....	38
e)	Compressione e carico di lavoro durante la formazione DFA/ASP.....	39
f)	Rapporto tra formazione disciplinare e pedagogico-didattica.....	40
g)	Rapporto tra contenuti teorici ed esperienza "pratica" sul campo.....	41
h)	Profili ed esigenze di studentesse e studenti: personalizzazione, conciliabilità e flessibilità.....	42
i)	Auspici riguardo al profilo delle docenti e dei docenti del DFA/ASP.....	43
j)	Attrattività della professione di docente, spendibilità del Diploma d'insegnamento, prospettive professionali.....	44
k)	Ulteriori considerazioni sui contenuti della formazione.....	45
3.3	<i>Possibili prospettive future emerse dai focus group: cambiamenti strutturali</i>	47
3.3.1	Passaggio a una formazione "en emploi".....	47
3.3.2	Distinzione tra formazione teorica e applicazione professionale.....	49
3.3.3	Approccio maggiormente focalizzato sulla pratica professionale.....	50
3.3.4	Formazione integrata.....	51
3.3.5	Formazione pluridisciplinare.....	52
3.3.6	Formazione plurisettoriale.....	55
4	Analisi e raccomandazioni del gruppo di lavoro	58
4.1	<i>Premessa</i>	58
4.2	<i>Proposte di approfondimento e sviluppo (cambiamenti strutturali / modelli formativi)</i>	61
4.2.1	Formazione pluridisciplinare.....	61
4.2.2	Formazione plurisettoriale / combinata (per diversi ordini di scuola).....	63
4.2.3	Approccio maggiormente focalizzato sulla pratica professionale.....	65
4.2.4	Formazione integrata.....	68
4.2.5	Formazione "en emploi".....	70
4.2.6	Distinzione tra formazione teorica e applicazione professionale.....	72
4.3	<i>Analisi di ulteriori bisogni e aspettative emersi</i>	74
4.3.1	Profilo della docente o del docente in risposta alle nuove sfide della scuola ticinese.....	74
4.3.2	Procedura di ammissione al DFA/ASP e procedura cantonale di assunzione.....	76
5	Azioni proposte	79
5.1	<i>Azioni inerenti ai modelli formativi</i>	79
5.2	<i>Azioni aggiuntive inerenti altre dimensioni del sistema educativo</i>	81
6	Conclusione	84
	Allegati	86

1 Introduzione: il gruppo di lavoro

1.1 Istituzione

Il Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport (DECS) ha istituito il 17 giugno 2025 un gruppo di lavoro, denominato “Orizzonti per la formazione di docenti in Ticino”, allo scopo di approfondire le attuali modalità di formazione delle e dei docenti in Ticino, con particolare attenzione a chi insegna nelle scuole medie e medie superiori. La decisione è stata motivata dalle numerose richieste, critiche e proposte di ripensamento dell'attuale modello di formazione del corpo docente in Ticino presso il Dipartimento formazione e apprendimento / Alta scuola pedagogica (DFA/ASP) della Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana (SUPSI), provenienti in particolar modo dal mondo della scuola e dalla politica, e dalla volontà di riflettere sulla possibilità di adattare meglio il sistema di formazione ai cambiamenti della società e all'adeguato inserimento professionale delle persone in formazione.

1.2 Composizione

Il Gruppo guida è stato presieduto dalla direttrice del DECS e Consigliera di Stato Marina Carobbio Guscetti, ed è stato composto da Emanuele Berger, coordinatore del DECS e direttore della Divisione della scuola; Massimo Zenari, direttore della Divisione della cultura e degli studi universitari; Alberto Piatti, direttore del DFA/ASP della SUPSI (fino al 31 dicembre 2025, poi sostituito dal 1 gennaio 2026 dal Direttore generale della SUPSI Franco Gervasoni in qualità di direttore *ad interim* del DFA/ASP) e Magda Ramadan, membro della “Kommission Ausbildung” della Camera delle Alte scuole pedagogiche di swissuniversities e responsabile della formazione base e di Master secondario I del DFA/ASP. A partire dal 30 aprile 2026, alle riunioni e ai lavori conclusivi del Gruppo guida ha partecipato a titolo consultivo pure Daniela Willi-Piezzi, nuova direttrice del DFA/ASP entrata in carica il 1° maggio 2026.

Tra il mese di giugno 2025 e settembre 2026 il Gruppo guida ha effettuato i seguenti incontri:

- avvio delle riflessioni: 30.06.2025;
- incontri per stabilire le modalità di coinvolgimento: 12.08.2025, 29.09.2025;
- confronti intermedi: 19.12.2025, 09.03.2026;
- lavoro sul rapporto finale: 03.04.2026, 30.04.2026, 01.06.2026, 01.09.2026;
- incontro conclusivo e approvazione del rapporto: 29.09.2026.

1.3 Obiettivi

Il gruppo di lavoro aveva tre obiettivi:

- analizzare i modelli di formazione delle e dei docenti adottati nel resto della Svizzera;
- confrontarli criticamente con i percorsi formativi attualmente offerti in Ticino, identificando punti di forza e debolezze¹; e

¹ Al momento della costituzione del gruppo di lavoro era stato previsto un confronto con i percorsi offerti dal DFA/ASP e dalla Scuola universitaria federale per la formazione professionale (SUFFP). Considerato che l'analisi del gruppo di lavoro si è concentrata sui percorsi formativi destinati al corpo docente delle scuole medie

- tenuto conto degli elementi raccolti e dei vincoli attualmente esistenti, formulare proposte concrete di modifica dei modelli attuali o modelli di abilitazione alternativi.

Il presente rapporto, elaborato dal Gruppo guida e presentato dalla Direzione del DECS, illustra come sono stati sviluppati gli obiettivi e riassume i lavori e gli approfondimenti svolti dal gruppo di lavoro in relazione a questi obiettivi.

1.4 Coinvolgimento dei diversi portatori di interesse

Il Gruppo guida, per assolvere i propri compiti, ha ritenuto fondamentale coinvolgere, dar voce e far tesoro dell'esperienza di diversi portatori di interesse. Questo, allo scopo di raccogliere esigenze, stimoli, punti di vista e percezioni per poi evidenziare gli elementi più ricorrenti e favorire la formulazione di proposte concrete di sviluppo per rispondere ai bisogni emersi. Tra il mese di ottobre 2025 e il mese di marzo 2026 sono stati effettuati i seguenti dieci incontri con altrettanti portatori di interesse²:

20.10.2025	con le direttrici e i direttori delle scuole medie superiori e della Sezione dell'insegnamento medio superiore, in seguito "direttrici e direttori SIMS" (10 persone);
29.10.2025	con una rappresentanza delle direttrici e dei direttori di scuola media e della Sezione dell'insegnamento medio, in seguito "direttrici e direttori SIM" (7 persone);
29.10.2025	con una rappresentanza del coordinamento delle esperte e degli esperti della scuola dell'obbligo (10 persone);
10.11.2025	con una rappresentanza dell'Istituto di studi italiani (ISI) dell'Università della Svizzera Italiana (USI) (5 persone);
26.11.2025	con una rappresentanza del corpo docente di scuola media e scuola media superiore diplomati al DFA/ASP negli ultimi tre anni (5 persone che hanno accolto l'invito, su 20 persone selezionate casualmente);
10.12.2025	con una rappresentanza delle e dei presidenti di plenum docenti di scuola media, in seguito "presidenti di plenum SM" (11 persone);
10.12.2025	con una rappresentanza delle e dei presidenti di plenum docenti di scuola media superiore, in seguito "presidenti di plenum SMS" (7 persone);
12.01.2026	con una rappresentanza delle docenti e dei docenti del DFA/ASP (8 persone) ³ ;
14.01.2026	con una rappresentanza delle associazioni magistrali: Associazione per la scuola pubblica del cantone e dei comuni, Associazione La Scuola, Associazione Movimento della scuola, Associazione Verifiche, Società Demopedeutica (7 persone);
12.02.2026	con una rappresentanza delle organizzazioni sindacali (OCST-docenti, VPOD-docenti, SIT) (6 persone).

e delle scuole medie superiori, il presente rapporto è tuttavia concentrato esclusivamente sull'offerta formativa del DFA/ASP.

² Questi incontri sono stati preceduti da altri incontri su tematiche interconnesse avuti dalla Direttrice del DECS prima della costituzione formale del gruppo di lavoro con, tra gli altri: una rappresentanza di studenti in formazione o formati recentemente presso il DFA/ASP il 9.4.2025 (19 persone), una rappresentanza di docenti di pratica professionale l'11.4.2025 (con 6 docenti di pratica professionale), il sindacato VPOD-docenti e una delegazione di docenti il 13.5.2025 (13 persone).

³ In tutto il rapporto si utilizza l'espressione "docenti del DFA/ASP" per indicare tutto il corpo accademico del DFA/ASP che interviene nelle formazioni Bachelor, Master e/o Diploma: si tratta in particolare di professori e professoressse, docenti, docenti professionisti, docenti professioniste, docenti-ricercatori e docenti-ricercatrici.

1.5 Struttura degli incontri con i portatori di interesse

Gli incontri si sono di norma articolati in tre momenti:

1. breve saluto di un rappresentante del Gruppo guida, di norma la Consigliera di Stato Marina Carobbio Guscetti, richiamando composizione e obiettivi del gruppo di lavoro, ragioni e modalità del coinvolgimento e indicazioni sugli ulteriori passi previsti;
2. breve presentazione del DFA/ASP a cura di Magda Ramadan, con l'obiettivo di illustrare sinteticamente i modelli di formazione delle e dei docenti riconosciuti dalla Conferenza delle direttrici e dei direttori cantonali della pubblica educazione (CDPE) attualmente adottati in Svizzera e in Ticino con i relativi vincoli e la panoramica di quanto attualmente offerto al DFA/ASP (vedi *Allegato 4*);
3. parte principale, sotto forma di focus group – ossia gruppi di discussione –, nell'ambito del quale le persone sono state invitate a esprimere liberamente le proprie opinioni a titolo personale in merito a due macro-tematiche:
 - a. bisogni e aspettative rispetto alle insegnanti diplomate, agli insegnanti diplomati e ai diplomi di insegnamento;
 - b. percezione dell'attuale offerta formativa del DFA/ASP e possibili modelli alternativi.

È stata data la possibilità di approfondire la formazione del corpo docente in Ticino e in Svizzera anticipando a tutti i gruppi la documentazione seguente, concepita per fornire una panoramica generale sull'argomento:

- *Formazioni tra vincoli di sistema e soluzioni originali*, a cura di Wolfgang Sahlfeld e Stefano Peduzzi, DFA/ASP (SUPSI), Locarno, settembre 2025 (*Allegato 2*);
- *Storia della formazione degli insegnanti dei settori SM e SMS in Ticino*, DFA/ASP (SUPSI), Locarno, settembre 2025 (*Allegato 3*).

Oltre alla lettura dei documenti citati non è stata richiesta alle e ai partecipanti una preparazione particolare. È stato comunicato che il materiale raccolto sarebbe confluito in un rapporto finale che avrebbe riportato le tematiche emerse nei vari incontri con i diversi gruppi di portatori d'interesse, senza un'attribuzione nominale degli interventi.

Nell'ambito delle macro-tematiche indagate, a seconda degli interlocutori, sono stati toccati vari argomenti attraverso una discussione libera. Per la maggior parte degli incontri la discussione è stata guidata attraverso una serie di "domande-stimolo" (vedi *Allegato 5*).

I membri del Gruppo guida non hanno preso parte alla terza parte dell'incontro (ad eccezione degli incontri con l'ISI, con la rappresentanza delle associazioni magistrali e con la rappresentanza delle organizzazioni sindacali), al fine di favorire l'espressione delle opinioni nel modo il più possibile spontaneo, libero e aperto.

Serena Ragazzi, aggiunta al Direttore della Divisione della scuola, e Pietro Snider, collaboratore personale della direttrice del DECS, hanno condotto gli incontri con i portatori di interesse e raccolto le considerazioni emerse. I verbali degli incontri sono stati redatti da Chiara Termini, stagista presso la Direzione del DECS. Le persone partecipanti sono state informate sulle tappe successive dei lavori e sulla possibilità di inviare, anche in un secondo tempo, ulteriori considerazioni per iscritto. Le osservazioni ricevute sono state considerate come facenti parte dei focus group corrispondenti.

Il focus group è stato adottato come uno strumento qualitativo di ascolto e approfondimento: non una consultazione formale né un dispositivo volto a produrre risultati statisticamente rappresentativi, bensì un momento strutturato di discussione con gruppi mirati, finalizzato a raccogliere percezioni, esperienze e opinioni significative, comprese posizioni minoritarie e non necessariamente generalizzabili, così da offrire al gruppo di lavoro un orientamento fondato su una migliore consapevolezza dello spettro delle sensibilità e delle posizioni presenti tra le persone coinvolte.

2 La formazione delle insegnanti e degli insegnanti in Svizzera e in particolare al DFA/ASP: analisi dei modelli di formazione docenti

Nel presente capitolo si espone la visione d'insieme dei modelli di formazione docenti in Svizzera. Si rimanda anche alla seguente documentazione allegata al presente rapporto, resa disponibile anche alle portatrici e ai portatori di interesse coinvolti nei focus group.

- *Formazioni tra vincoli di sistema e soluzioni originali*, a cura di Wolfgang Sahlfeld e Stefano Peduzzi, DFA/ASP (SUPSI), Locarno, settembre 2025 (*Allegato 2*);
- *Storia della formazione degli insegnanti dei settori SM e SMS in Ticino*, DFA/ASP (SUPSI), Locarno, settembre 2025 (*Allegato 3*);
- *Modelli di formazione delle insegnanti e degli insegnanti in Svizzera*. Presentazione Power Point di Magda Ramadan, responsabile Formazione di base DFA/ASP SUPSI (*Allegato 4*).

2.1 Formazione insegnanti e regolamenti CDPE

Fino a meno di un secolo fa, in Svizzera e in Ticino il corpo docente non era formalmente tenuto a disporre di una formazione apposita per poter insegnare. Basti pensare che in Ticino è solo dal 1958 che le docenti e i docenti delle scuole secondarie (licei e ginnasi) sono obbligati per legge a disporre di un titolo accademico e che solo dal 1982 devono disporre di un diploma di insegnamento. Oggi una formazione professionalizzante specifica a livello accademico è richiesta per tutti gli ordini scolastici.

In Svizzera, la formazione delle insegnanti e degli insegnanti per tutti i livelli scolastici, ad eccezione del settore professionale, avviene oggi nelle scuole universitarie, prevalentemente nelle Alte scuole pedagogiche e in alcuni casi presso le Università⁴. I cicli di studio universitari per la formazione degli insegnanti qualificano a livello professionale e conferiscono un diploma d'insegnamento.

La Conferenza delle direttrici e dei direttori cantonali della pubblica educazione (di seguito CDPE) è chiamata a coordinare la politica formativa e culturale svizzera⁵; in particolar modo la CDPE è responsabile del riconoscimento a livello nazionale dei diplomi d'insegnamento per la scuola obbligatoria e per le scuole di formazione generale del livello secondario II (scuole di maturità liceale e scuole specializzate). Il Regolamento concernente il riconoscimento dei diplomi d'insegnamento per il livello elementare, per il livello secondario I e per le scuole di maturità (Regolamento di riconoscimento diplomi d'insegnamento, RRDI) CDPE del 28 marzo 2019, stato al 25 ottobre 2024 (di seguito Regolamento CDPE), sancisce all'articolo 1, che la CDPE agisce "*definendo le esigenze minime, regola il riconoscimento a livello svizzero dei diplomi che abilitano all'insegnamento al livello elementare, al livello secondario I, o nelle scuole di maturità*".

Il Regolamento CDPE definisce quindi le condizioni di ammissione e di rilascio dei diplomi, gli obiettivi formativi, i volumi, la struttura e i contenuti delle formazioni, e norma la procedura di riconoscimento

⁴ In Ticino, la formazione delle insegnanti e degli insegnanti dal 2009 è erogata dal DFA/ASP della SUPSI per tutti gli ordini scolastici, eccezion fatta per il settore della formazione professionale, di cui è responsabile la Scuola universitaria federale per la formazione professionale (SUFFP). La formazione della SUFFP non è direttamente oggetto del presente rapporto.

⁵ www.edk.ch/it. Per la raccolta delle basi giuridiche, vedi: <https://edk.ch/it/documentazione/atti-normativi/raccolta-delle-basi-giuridiche>.

dei rispettivi diplomi. Le detentrici e i detentori di titoli riconosciuti dalla CDPE possono svolgere la professione di insegnante in tutti i Cantoni.

In alcuni Cantoni, negli anni passati, per rispondere a un alto fabbisogno di docenti soprattutto nel contesto primario, le Alte scuole pedagogiche sono state chiamate a elaborare modelli formativi che permettessero a persone non in possesso dei requisiti richiesti dal Regolamento CDPE di accedere all'insegnamento e di poter comunque beneficiare di un accompagnamento formativo. Tali formazioni, avviate nell'emergenza, sono state in corso d'opera strutturate affinché i diplomi erogati rispettassero alla fine tutti i requisiti sanciti dalla CDPE e permettessero il loro riconoscimento in tutta la Svizzera.

In Ticino, le uniche formazioni di insegnanti di ordine cantonale (non riconosciute dalla CDPE) erogate dal DFA/ASP nell'ambito della Formazione continua, sono quelle che preparano docenti nel contesto di discipline scolastiche non presenti nell'elenco delle materie CDPE⁶ (come ad esempio il corso di educazione alimentare o i corsi di lingua italiana e le attività d'integrazione destinati ad allieve e allievi alloggiati), oppure quelle che si rivolgono a figure professionali che operano esclusivamente nel contesto scolastico ticinese (come ad esempio: docenti di sostegno pedagogico, docenti della differenziazione curricolare, operatrici e operatori per l'integrazione, ...).

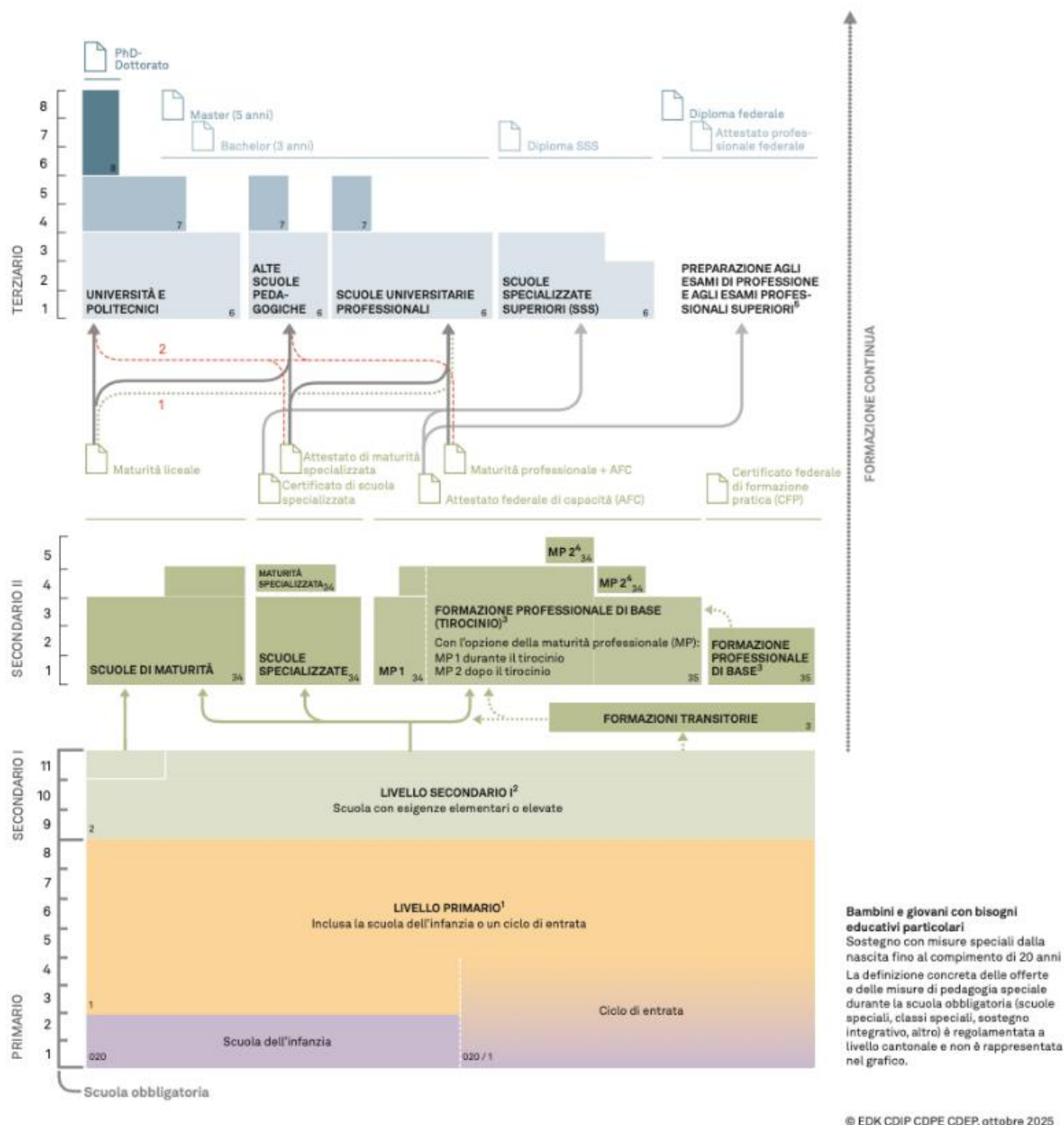
Fatte salve queste formazioni particolari, dunque, le formazioni delle insegnanti e degli insegnanti richieste per poter insegnare in Ticino sono riconosciute dalla CDPE.

⁶ Queste sono esplicitate per il settore dell'insegnamento medio nel Regolamento per il riconoscimento di diplomi di insegnamento, mentre per il settore dell'insegnamento medio superiore nel piano quadro degli studi per le scuole di maturità.

2.2 Panorama formativo svizzero e formazioni riconosciute dalla CDPE

La struttura del sistema educativo svizzero è illustrata nel grafico seguente:

Figura 1 – Fonte: Conferenza delle direttrici e dei direttori cantonali della pubblica educazione (CDPE), *Grafico del sistema educativo svizzero*, *Grafico del sistema educativo* - EDK



Le denominazioni dei vari ordini scolastici vengono riprese anche per la descrizione dei percorsi formativi che portano all'ottenimento del relativo diploma d'insegnamento, descritti nel dettaglio di seguito.

Prima di entrare nello specifico, risulterà utile soffermarsi su come sia strutturata la formazione degli insegnanti in Svizzera: il seguente schema la rappresenta in modo sintetico.

È esclusa dal seguente schema la formazione degli insegnanti per le scuole professionali (di livello secondario II e di livello terziario non universitario) che è regolamentata diversamente.

Figura 2 – Conferenza delle direttrici e dei direttori cantonali della pubblica educazione, dettaglio del *Grafico: rappresentazione semplificata della formazione per gli e le insegnanti in Svizzera, Diplomi esteri - EDK*. L'International Standard Classification of Education (ISCED) è un sistema di classificazione che permette di fare confronti nazionali e internazionali tra le varie formazioni.



I percorsi formativi destinati alle future e ai futuri insegnanti sono tutti di livello universitario e i titoli rilasciati sono due: uno di tipo accademico e uno professionale.

Di seguito la descrizione dettagliata della formazione per ordine scolastico e i relativi vincoli determinati dal Regolamento della CDPE.

2.2.1 Livello primario

I percorsi formativi sono i seguenti:

- Bachelor in Insegnamento nella scuola dell'infanzia;
- Bachelor in Insegnamento nella scuola elementare;
- Bachelor in Insegnamento primo ciclo (anni scolastici 1-4).

I primi due formano insegnanti specialisti per il relativo ordine scolastico, mentre il terzo prepara a una professionalità spendibile nella scuola dell'infanzia e nei primi due anni della scuola elementare.

La durata complessiva della formazione Bachelor è di tre anni a tempo pieno. Alcune Alte scuole pedagogiche propongono la formazione anche a tempo parziale per aumentare la conciliabilità con altri impegni personali o professionali. Il numero di crediti erogati corrisponde a 180 ECTS⁷.

⁷ Il Sistema europeo di trasferimento e accumulazione dei crediti (ECTS) è uno strumento dello Spazio europeo dell'istruzione superiore per rendere più trasparenti gli studi e i corsi. Un credito ECTS corrisponde a un volume di lavoro per lo studente di 25-30 ore, di cui normalmente un terzo circa svolto sotto forma di ore-lezione o di pratica professionale e il rimanente svolto sotto forma di lavoro individuale di studio e/o preparazione. 60 crediti ECTS rappresentano l'equivalente di un anno di studio o di lavoro a tempo pieno <https://education.ec.europa.eu/it/education-levels/higher-education/inclusive-and-connected-higher-education/european-credit-transfer-and-accumulation-system>. L'ECTS fa in modo che i crediti ottenuti in un istituto di istruzione superiore siano conteggiati ai fini del conseguimento di un titolo per cui si segue un corso di studi in un altro istituto. I crediti ECTS corrispondono perciò a un modello di apprendimento basato sui risultati di un determinato percorso formativo e sul relativo carico di lavoro.

Sono direttamente ammissibili le detentrici e i detentori di maturità liceale federale o di maturità specializzata riconosciuta per il campo professionale della pedagogia; sono inoltre ammissibili, a condizioni specifiche, i detentori di altri titoli a livello secondario II.

I contenuti del Bachelor contemplano la formazione scientifica, la didattica delle discipline, le scienze dell'educazione e la formazione professionale pratica; a quest'ultima devono essere dedicati 36-54 ECTS (che corrispondono al 20-30% della formazione complessiva).

Per ulteriori dettagli si rimanda alla pagina dedicata www.edk.ch/it/sistema-educativo/info/professioni-insegnante/insegnante-livello-elementare.

2.2.2 Livello secondario I

Per ottenere un diploma d'insegnamento per il livello secondario I il volume complessivo degli studi è di 270 o 300 ECTS, che corrisponde a un Bachelor (180 ECTS) e a un Master (90-120 ECTS).

I contenuti della formazione per il livello secondario I contemplano la formazione scientifica, la didattica delle discipline, le scienze dell'educazione e la formazione professionale pratica; a quest'ultima devono essere dedicati un minimo di 48 ECTS⁸.

I modelli formativi sono i seguenti:

- ciclo di studio integrato;
- ciclo di studio consecutivo;
- ciclo di studio combinato.

Il modello integrato prevede che la formazione duri complessivamente cinque anni, sia svolta interamente in un'Alta scuola pedagogica e prepari all'insegnamento di un massimo di quattro materie. Durante la formazione vengono erogati complessivamente 270/300 ECTS.

Il modello consecutivo prevede due possibili vie:

- a. una formazione disciplinare di livello almeno Bachelor (180 ECTS) svolta nelle università o nelle scuole universitarie professionali e un Master in insegnamento per il livello secondario I (94 o 120 ECTS);
- b. un Bachelor in insegnamento per il livello elementare e un Master in insegnamento per il livello secondario I, con un volume formativo complessivo equivalente a 300 ECTS.

Le materie contemplate dalla formazione possono variare da una a quattro.

Il modello combinato permette a chi ha conseguito una formazione scientifica disciplinare a livello Master, dopo aver ottenuto un Bachelor nello stesso campo di studi, per un volume complessivo di 270 ECTS, di ottenere due diplomi d'insegnamento (secondario I e scuole di maturità) per una o due materie. Il volume della formazione professionale corrisponde ad almeno 94 ECTS.

Per ulteriori dettagli si rimanda alla pagina dedicata www.edk.ch/it/sistema-educativo/info/professioni-insegnante/insegnante-livello-secondario1.

⁸ Questi crediti corrispondono al 16 - 17.8% della formazione complessiva, rispettivamente al 40 - 53.3% della formazione professionale.

2.2.3 Scuole di maturità (Livello secondario II)

La formazione per ottenere un Diploma d'insegnamento per le scuole di maturità comprende una formazione scientifica disciplinare di livello Master, dopo aver ottenuto un Bachelor disciplinare nello stesso campo di studi, per un numero complessivo di 270 o 300 ECTS, e una formazione professionale di 60 ECTS.

I contenuti del Diploma d'insegnamento per le scuole di maturità comprendono la didattica delle discipline, le scienze dell'educazione e la formazione pratica professionale; a quest'ultima devono essere dedicati almeno 15 ECTS⁹.

I modelli formativi sono due:

- ciclo di studio consecutivo;
- formazione parallela o integrata.

Il modello consecutivo per l'insegnamento nelle scuole di maturità liceale presuppone l'assolvimento di un Bachelor e un Master di formazione scientifica, solitamente in una o due materie insegnate nelle scuole di maturità, seguito dalla formazione professionalizzante, la cui durata complessiva è variabile (un anno a tempo pieno oppure a tempo parziale su più anni).

Il modello parallelo o integrato permette di svolgere contemporaneamente la formazione scientifica disciplinare e quella professionalizzante. La durata complessiva varia sulla base di come si compone la doppia formazione.

Per ulteriori dettagli si rimanda alla pagina dedicata www.edk.ch/it/sistema-educativo/info/professioni-insegnante/insegnante-livello-secondario2.

2.2.4 Pedagogia speciale

Esistono due indirizzi distinti:

- educazione precoce speciale: forma le professioniste e i professionisti che svolgono assistenza preventiva ed educativa per bambine e bambini (dalla nascita a un massimo di due anni dopo l'ingresso a scuola) il cui sviluppo è in pericolo o alterato nonché ritardato;
- insegnamento speciale: forma le professioniste e i professionisti che si occupano di bambine, bambini e giovani con bisogni educativi speciali; sostengono bambine, bambini e giovani con difficoltà scolastiche o disabilità; operano nella promozione integrativa nelle classi regolari, in classi per promovimento speciale e nelle scuole speciali.

Entrambi i percorsi portano al conseguimento di un Master e di un Diploma d'insegnamento in pedagogia speciale; la formazione consta di 90-120 ECTS. Il Master può venire erogato a tempo pieno per la durata di un anno e mezzo o due anni, oppure a tempo parziale al fine di aumentare la conciliabilità con altri impegni personali o professionali.

⁹ Questi crediti corrispondono al 4.2% - 4.6% della formazione complessiva e al 25% della formazione professionale.

I contenuti della formazione vertono sulla teoria e sulla pratica della pedagogia speciale, sugli elementi significativi rilevanti di discipline affini, sulle ricerche attuali nel campo della pedagogia speciale; alla formazione pratica devono essere dedicati 20 ECTS¹⁰.

Per ulteriori dettagli si rimanda alla pagina dedicata www.edk.ch/it/sistema-educativo/info/professioni-insegnante/pedagogia-speciale.

¹⁰ Questi crediti corrispondono al 16.6% - 22.2% della formazione professionale.

2.3 Riconoscimento CDPE

Il riconoscimento dei Diplomi d'insegnamento da parte del Comitato della CDPE attesta che:

- le formazioni sono conformi ai requisiti minimi per la Svizzera;
- le diplomate e i diplomati sono qualificati per esercitare la professione in tutta la Confederazione;
- le istituzioni universitarie hanno diritto a ricevere contributi per le studentesse e gli studenti che provengono da altri Cantoni attraverso un accordo di libera circolazione.

La procedura prevede, dopo aver ottenuto per la prima volta il riconoscimento, che lo stesso sia rinnovato ogni sette anni. È di competenza dei Cantoni presentare tale richiesta documentata. Il Comitato della CDPE decide in merito al riconoscimento e al rinnovo dello stesso.

2.3.1 Formazioni riconosciute dalla CDPE proposte al DFA/ASP

Di seguito si elencano le formazioni proposte attualmente dal DFA/ASP della SUPSI, con l'indicazione della data di ottenimento del riconoscimento CDPE.

- **Bachelor in insegnamento per il livello elementare (anni scolastici, 1-2)**
180 ECTS (60 ECTS annuali), è proposto in modalità tempo pieno con durata minima di tre anni. Riconoscimento CDPE rinnovato nel 2023.
- **Bachelor in insegnamento per il livello elementare (anni scolastici, 3-7)**
180 ECTS (60 ECTS annuali), è proposto in modalità tempo pieno con durata minima di tre anni, e a tempo parziale, con durata minima di quattro anni. Riconoscimento CDPE rinnovato nel 2023.
- **Master in insegnamento per il livello secondario I**
96-120 ECTS a seconda del numero di materie (massimo due), è proposto in modalità a tempo parziale con durata minima di due anni (modello consecutivo).
Gli ECTS erogati annualmente durante la formazione sono così distribuiti: I anno: 44 o 49 ECTS (nel caso delle discipline Scienze naturali e Educazione visiva e educazione alle arti plastiche); II anno: 52 ECTS. Nel caso di una seconda materia si aggiunge il III anno: 24 o 19 ECTS (nel caso delle discipline Scienze naturali e Educazione visiva e educazione alle arti plastiche). Riconoscimento CDPE rinnovato nel 2023. A seguito dell'ottenimento di un Master in insegnamento per il livello secondario I, è possibile conseguire un Diploma aggiuntivo in un'ulteriore disciplina di insegnamento.
- **Master in insegnamento per il livello secondario I, disciplina tedesco**
120 ECTS, è proposto in modalità a tempo parziale con durata minima di tre anni.
Gli ECTS erogati annualmente durante la formazione sono così distribuiti: I anno: 41 ECTS; II anno: 40 ECTS; III anno: 39 ECTS.
La formazione rientra nel modello consecutivo, poiché prevede la formazione Master dopo il conseguimento di un Bachelor SE. Riconosciuto dalla CDPE nel 2023.
- **Master in pedagogia specializzata e didattica inclusiva (orientamento insegnamento speciale)**
90-120 ECTS¹¹, è proposto in modalità a tempo parziale con durata minima di due anni.
Gli ECTS erogati annualmente durante la formazione sono così distribuiti: I anno: 40 ECTS; II anno: 50 ECTS.
Riconosciuto dalla CDPE nel 2023.
- **Diploma d'insegnamento per le scuole di maturità**

¹¹ 90 ECTS per chi detiene un diploma d'insegnamento.

60 ECTS secondo il modello consecutivo. È proposto in modalità a tempo parziale con durata minima di un anno¹². Riconoscimento CDPE rinnovato nel 2023.

Il **Master in insegnamento per il livello secondario I, disciplina educazione fisica** è in fase di riconoscimento CDPE. Il corso di 120 ECTS è proposto in modalità a tempo parziale con durata minima di tre anni. Gli ECTS erogati annualmente durante la formazione sono così distribuiti: I anno: 42 ECTS; II anno: 39 ECTS; III anno: 39 ECTS. La formazione rientra nel modello consecutivo, poiché prevede la formazione Master dopo il conseguimento di un Bachelor SE.

2.3.2 Formazioni riconosciute dalla CDPE attualmente non proposte al DFA/ASP

Di seguito si elencano le formazioni attualmente non proposte dal DFA/ASP, ma proposte altrove in Svizzera e riconosciute dalla CDPE:

- **Percorso integrato: Bachelor + Master secondario I**
270-300 ECTS
- **Percorso consecutivo combinato: Master secondario I e Diploma SMS**
94-104 ECTS
- **Diploma aggiuntivo a seguito di un Diploma d'insegnamento per le scuole di maturità per l'insegnamento di una seconda materia.** I crediti possono variare.
- **Bachelor in Insegnamento primo ciclo (anni scolastici 1-4)**
180 ECTS

2.3.3 Diplomi d'insegnamento esteri riconosciuti dalla CDPE

Per i detentori di un diploma d'insegnamento estero è possibile inoltrare una richiesta di riconoscimento al Segretariato generale della CDPE. La procedura di riconoscimento prevede il confronto della formazione estera con la corrispondente formazione in Svizzera. Se equivalente, viene rilasciato un attestato ufficiale che certifica il riconoscimento del diploma in tutta la Svizzera. Qualsiasi attestato svizzero o estero riconosciuto equivalente consente di candidarsi ai concorsi cantonali di assunzione per insegnare negli ordini scolastici corrispondenti.

¹² Il DFA/ASP è l'unica istituzione accademica del panorama svizzero a offrire la formazione per ottenere il Diploma d'insegnamento per le scuole di maturità a tempo parziale in un solo anno.

2.4 Garanzia della qualità della formazione e accreditamento

Come sancito dalla Legge federale sulla promozione e sul coordinamento del settore universitario svizzero (LPSU, art. 27 segg.), le scuole universitarie e gli altri istituti accademici sono tenuti a esaminare periodicamente la qualità della formazione, della ricerca e dei servizi attraverso le procedure di accreditamento istituzionale, di accreditamento di programma, e implementando, al loro interno, un sistema proprio di garanzia della qualità.

La procedura di accreditamento istituzionale si svolge tramite agenzie riconosciute dal Consiglio svizzero di accreditamento e devono soddisfare gli standard internazionali. Il Consiglio delle scuole universitarie determina la durata dell'accREDITamento, che di regola va rinnovato ogni 7-8 anni. L'accREDITamento istituzionale determina il diritto per il quale le scuole universitarie e gli altri istituti accademici possono denominarsi "Università", "Scuola universitaria professionale" o "Alta scuola pedagogica" e possono accedere ai sussidi federali. La SUPSI, con il DFA/ASP, ha ottenuto l'accREDITamento istituzionale nel marzo 2021, con validità fino al 2028, e ha già avviato la procedura di riaccREDITamento per il periodo 2028-2036.

Anche per quanto riguarda gli accREDITamenti di programma e i corsi di laurea del DFA/ASP, d'intesa con il DECS, la SUPSI si affida all'Agenzia svizzera di accREDITamento (AAQ), che guida la procedura avvalendosi di un gruppo di esperti esterni e coinvolgendo studentesse e studenti, diplomate e diplomati, membri del corpo docente e rappresentanti delle scuole. Negli anni sono stati valutati: Bachelor in Insegnamento nella scuola dell'infanzia; Bachelor in Insegnamento nella scuola elementare; Master in Insegnamento per il livello secondario I e il Diploma in Insegnamento per le scuole di maturità (www.dfa.supsi.ch/la-qualita-nella-formazione). Attualmente è in corso la valutazione del Master in Pedagogia specializzata e didattica inclusiva. L'elaborazione del Rapporto di autovalutazione si è conclusa nello scorso mese di luglio e la visita degli esperti dell'AAQ è pianificata per il 22 e 23 ottobre 2026. Appena concluse le procedure, i documenti di riferimento verranno pubblicati sul sito del DFA/ASP.

In relazione al Master in Insegnamento per il livello secondario I si rimanda ai seguenti rapporti liberamente disponibili:

- *Rapporto di autovalutazione del Master SUPSI-DFA in Insegnamento per il livello secondario I*, a cura di Alberto Piatti, DFA/ASP (SUPSI), Locarno, gennaio 2017;
- *Procedura di valutazione Master of Arts SUPSI in Insegnamento per il livello secondario I*, rapporto di valutazione esterna a cura dell'Agenzia svizzera di accREDITamento e garanzia della qualità (AAQ), giugno 2017.

In relazione al Diploma in Insegnamento per le scuole di maturità si rimanda ai seguenti rapporti liberamente disponibili:

- *AccREDITamento di programmi secondo la LPSU Programma di studio Diploma di insegnamento per le scuole di maturità, Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana*, rapporto di autovalutazione a cura di Sonia Castro Mallamaci, DFA/ASP (SUPSI), Locarno, febbraio 2022;
- *Valutazione AAQ SUPSI, Dipartimento formazione e apprendimento Diploma di insegnamento per le scuole di maturità*, rapporto di valutazione esterno a cura dell'Agenzia svizzera di accREDITamento e garanzia della qualità (AAQ), settembre 2022.

I rapporti sono calibrati sul modello formativo dell'anno di valutazione. Ne consegue che alcune delle misure di miglioramento in essi proposte nel 2017, rispettivamente nel 2022, sono già state implementate nelle riforme successive alla loro pubblicazione.

Le prossime procedure saranno avviate a partire dal 2028/29, quando i corsi di laurea Bachelor in Insegnamento nella scuola dell'infanzia, Bachelor in Insegnamento nella scuola elementare, Master secondario I e Diploma del DFA/ASP, ristrutturati a seguito della revisione curricolare interna (2023-2025), avranno rilasciato i primi diplomi.

La SUPSI ha sviluppato, all'interno del proprio sistema di garanzia della qualità (SGQ), dei processi di monitoraggio della qualità nella formazione di base (Qualità e sviluppo della formazione - SUPSI), che coinvolgono attivamente tutti i principali portatori di interesse. Le attività di monitoraggio continuo e gli indicatori prodotti rappresentano un'importante base di sviluppo e innovazione della formazione, in quanto permettono di identificare i punti di forza e le criticità da considerare nello sviluppo dei programmi.

Le studentesse e gli studenti sono coinvolti in particolare:

- a) nel processo di valutazione dell'insegnamento, che si svolge al termine di ogni semestre (rispettivamente alla fine dei corsi) e che rileva le loro opinioni sulle attività di insegnamento-apprendimento;
- b) nel processo di valutazione del percorso formativo, che a fine formazione rileva le loro opinioni su tutto il percorso e all'esperienza universitaria;
- c) nell'indagine occupazionale, svolta uno e tre anni dopo l'ottenimento del diploma (vedi *Allegato 6*).

Si tratta di rilevamenti coordinati centralmente dalla Direzione della formazione di base della SUPSI per tutta la comunità studentesca, che forniscono preziosi elementi di monitoraggio e di sviluppo dei cicli di studio.

A questi processi si aggiungono ulteriori forme di dialogo e feedback con docenti, studentesse, studenti, nonché di regolazione della formazione. Ad esempio, durante ogni anno di formazione sono previsti almeno due incontri con una rappresentanza degli studenti di Master secondario I, con il Comitato studenti Bachelor, con la plenaria degli studenti di Master in pedagogia e degli studenti del Diploma.

Per dei dati comparabili sul DFA/ASP si rimanda inoltre a studi con una prospettiva nazionale, quale ad esempio il *Rapporto sul sistema educativo svizzero 2026*¹³, pubblicato dal Centro svizzero di coordinamento della ricerca educativa, che riassume le conoscenze attuali sul sistema educativo svizzero per tutti i livelli e include un intero capitolo dedicato alle alte scuole pedagogiche svizzere, permettendo di confrontare il DFA/ASP con altre scuole universitarie di analoga natura (vedi pagine 271 - 303).

¹³ www.skbf-csre.ch/it/rapporto-sul-sistema-educativo/rapporto-sul-sistema-educativo/

2.5 Relazioni del DFA/ASP con portatrici e portatori di interesse

Il DFA/ASP assicura numerose collaborazioni con diverse portatrici e diversi portatori di interesse. Si riportano di seguito le collaborazioni più ricorrenti.

Le Commissioni consultive – istituite in ogni Dipartimento della SUPSI – svolgono compiti di carattere strategico a beneficio dell'intero Dipartimento o di specifici settori¹⁴. Si occupano di apportare nuove idee nell'ambito della promozione dell'innovazione nei campi della formazione, della ricerca, della gestione dei servizi e dell'amministrazione, nonché di mantenere contatti costanti con il mondo economico e altri istituti di formazione e di ricerca. Sono composte da almeno quattro membri designati dal Consiglio SUPSI per una durata di quattro anni, di regola rinnovabile una volta, per una durata complessiva di mandato di otto anni. Ogni due anni le Commissioni consultive sono inoltre tenute a redigere un rapporto sul lavoro svolto da sottoporre all'attenzione del Consiglio SUPSI. La Commissione consultiva del DFA/ASP è attualmente composta da 13 membri, rappresentanti delle istituzioni scolastiche, della scuola e del mondo universitario.

Il contatto e il dialogo permanente tra il DFA/ASP e il DECS sono assicurati dal Gruppo di coordinamento DECS – SUPSI/DFA/ASP, composto dalla Consigliera di Stato, direttrice del DECS, dal direttore generale della SUPSI, dal direttore della Divisione della scuola, dal direttore della Divisione della cultura e degli studi universitari, dalla direttrice del DFA/ASP, dai membri di direzione del DFA/ASP e dai capisezione della Divisione della scuola. Il Gruppo si riunisce almeno due volte a semestre e si confronta regolarmente sulle modalità generali di collaborazione soprattutto per quanto riguarda la definizione dell'offerta formativa, l'organizzazione e lo svolgimento delle pratiche professionali della formazione iniziale, l'organizzazione e svolgimento delle attività di formazione continua e il coordinamento delle attività di ricerca educativa. Il Gruppo rappresenta un'espressione del Contratto di prestazioni quadriennale, legato al Messaggio cantonale di politica universitaria, che sancisce una collaborazione strutturata e continuativa tra DECS e DFA/ASP, fondata su coordinamento, trasparenza e allineamento ai bisogni del sistema scolastico ticinese. Il DFA/ASP opera con autonomia accademica, ma in stretta relazione con il DECS per quanto riguarda l'offerta formativa, la ricerca e lo sviluppo.

È previsto inoltre un obbligo di informazione e consultazione reciproca: il DFA/ASP deve condividere preventivamente con il DECS i progetti con impatto didattico, organizzativo o finanziario sin dalle fasi iniziali, mentre il DECS si impegna a fornire un preavviso tempestivo e a informare il DFA/ASP su cambiamenti o iniziative rilevanti. Le parti concordano inoltre modalità di collaborazione, diffusione e promozione delle attività, garantendo coerenza e integrazione nel sistema educativo. La collaborazione si estende anche alla pianificazione dell'offerta formativa e alla definizione dei fabbisogni, con un monitoraggio congiunto e uno scambio di dati di monitoraggio e informazioni. Una specifica Convenzione approfondisce alcuni dettagli operativi della collaborazione¹⁵.

Nel contesto di ogni formazione del DFA/ASP sono previsti incontri regolari con le portatrici e i portatori di interesse del territorio di riferimento per il relativo ordine scolastico. I principali interlocutori sono:

- Sezione delle scuole comunali (SeSCo) e Conferenza dei direttori e delle direttrici degli istituti di scuola comunali (CDD);

¹⁴ www.supsi.ch/commissioni-consultive

¹⁵ Vedi qui il contratto di prestazione del 29.5.2024 relativo a compiti, funzioni e finanziamento del DFA/ASP della SUPSI per il quadriennio 2025-2028 www4.ti.ch/user/librerie/php/GC/allegato.php?allid=169488.

- Sezione dell'insegnamento medio (SIM), Conferenza dei direttori di scuola media, Conferenza degli esperti della scuola dell'obbligo;
- Sezione della pedagogia speciale (SPS);
- Sezione dell'insegnamento medio superiore (SIMS), Collegio dei direttori delle scuole medie superiori.

Inoltre, il DFA/ASP intrattiene una relazione costante anche con complessivi 450 docenti di pratica professionale (DPP) di ogni ordine scolastico. Essi rappresentano interlocutori privilegiati, che assicurano lo svolgimento dei periodi di pratica nelle scuole e che contribuiscono allo sviluppo delle competenze professionali dei futuri e delle future insegnanti e alla qualità della formazione.

Lo studente o la studentessa durante le pratiche professionali svolge:

- attività di progettazione didattica, elaborazione di materiali, correzione, valutazione, ricalibrazione;
- ore di lezione in aula nelle classi dei DPP o eventualmente in classi attribuite allo studente o alla studentessa sotto forma di incarico limitato;
- attività di autovalutazione e confronto formativo (pratica riflessiva) con il o la DPP, intervizione con i compagni e le compagne, e riceve feedback da parte del o della DPP e dei o delle docenti DFA/ASP.

Le ore indicate nella tabella seguente riguardano i punti b. e c., mentre il punto a. ricade sulle attività di studio autonomo dello studente e della studentessa.

Figura 3 – SUPSI-Dipartimento formazione e apprendimento / Alta scuola pedagogica, *Tabella Docenti di pratica professionale per ordine di scuola, aprile 2026*

Corso di laurea	Numero DPP attivati (indicativo: variabile a seconda dell'offerta formativa)	Ore svolte con il DPP
Bachelor in Insegnamento per la scuola dell'infanzia	161	I anno: 320 II anno: 350 III anno: 850
Bachelor in Insegnamento per la scuola elementare	223	I anno: 320 II anno: 350 III anno: 850
Master in Insegnamento per il livello secondario I	27	I anno: 28 (nelle classi degli Istituti di formazione del Locarnese) II anno: 240
Master in Pedagogia e didattica inclusiva	36	I anno: 210 II anno: 140
Diploma in Insegnamento per le scuole di maturità	5	144

Alle figure dei DPP, nel contesto delle pratiche professionali, si aggiungono quali interlocutori privilegiati le direzioni scolastiche, docenti e i servizi interni alla scuola e molte altre istituzioni che

collaborano attivamente nei dispositivi della formazione di base, della formazione continua e della ricerca.

2.6 Luoghi di formazione del corpo docente attivo in Ticino e destinazioni professionali delle persone formate al DFA/ASP (approfondimento)

Allo scopo di fornire un contesto chiaro e rispondere agli interrogativi più volte sollevati su questa tematica nell'ambito dei focus group, è presentata di seguito la situazione attuale delle destinazioni lavorative di chi si forma al DFA/ASP, e dell'attuale composizione del corpo docente delle scuole medie e medie superiori in base al luogo di formazione professionale, nonché di conseguimento del Diploma d'insegnamento richiesto per l'assunzione.

Come esposto nella *Tabella 1*, la grande maggioranza del corpo docente oggi attivo nelle scuole medie (86%) e medie superiori (80%) cantonali ha conseguito il proprio Diploma di insegnamento nel Cantone Ticino. Coloro che insegnano in Ticino con un Diploma di insegnamento conseguito fuori Cantone rappresentano una chiara minoranza sia nelle scuole medie (2% con Diploma conseguito in CH, 3% all'estero), sia nelle scuole medie superiori (13% in CH, 6% all'estero).

Tabella 1 Docenti di scuola media e media superiore attivi in Ticino suddivisi in base al luogo di conseguimento del Diploma d'insegnamento (fonte dati: GAS-docenti cantonali elaborati dalla Sezione amministrativa, DECS)¹⁶

Ordine scolastico	Scuola media*	Scuola media superiore**
Totale docenti attivi (2025/2026)	1'702	590
Docenti con Diploma d'insegnamento conseguito in TI	1'471 (86.43%)	470 (79.66%)
Docenti con Diploma d'insegnamento conseguito altrove in CH	32 (1.88%)	76 (12.88%)
Docenti con Diploma d'insegnamento conseguito all'estero	58 (3.41%)	37 (6.27%)
Docenti privi di Diploma d'insegnamento***	79 (4.64%)	12 (2.03%)
Docenti in possesso di titolo abilitante per funzioni per le quali non è richiesto un diploma d'insegnamento****	67 (3.94%)	-

Considerando esclusivamente le docenti e i docenti che dispongono di un Diploma d'insegnamento per funzioni per le quali tale titolo è un requisito di concorso, la situazione è la seguente:

Tabella 2 Docenti di scuola media e media superiore attivi in Ticino con Diplomi d'insegnamento per funzioni in cui questo è richiesto in base al luogo di conseguimento (Fonte dati: GAS-docenti cantonali elaborati dalla Sezione amministrativa, DECS)

Ordine scolastico	Scuola media*	Scuola media superiore**
Totale docenti attivi con Diplomi d'insegnamento per funzioni in cui questo è richiesto (2025/2026)	1'561	583
Docenti con Diploma d'insegnamento conseguito in TI	1'471 (94.23%)	470 (80.62%)
Docenti con Diploma d'insegnamento conseguito altrove in CH	32 (2.05%)	76 (13.03%)
Docenti con Diploma d'insegnamento conseguito all'estero	58 (3.72%)	37 (6.35%)

¹⁶ *5 docenti SM sono abilitati sia in Ticino che all'estero per materie differenti.

**3 docenti SMS sono abilitati sia in Ticino che all'estero per materie differenti, 1 docente abilitato sia in Ticino che all'estero per materie differenti, 1 docente abilitato sia in Svizzera che all'estero per materie differenti.

***In difetto di concorrenti idonei, il Cantone può incaricare come docenti (a tempo determinato) candidati che non hanno ancora un Diploma d'insegnamento, dunque sprovvisti dei requisiti di nomina (Art.16 LORD).

****Ad esempio, nelle scuole medie, operatori e operatrici della differenziazione culturale, logopedisti, logopediste, educatori ed educatrici (Art.79b LORD).

Semplificando, per le scuole medie, su 20 docenti diplomate e diplomati attualmente attivi in Ticino, 19 hanno conseguito il Diploma d'insegnamento in Ticino, mentre 1 altrove (tra questi: 1 su 3 in Svizzera e 2 su 3 all'estero). Per le scuole medie superiori, invece, su 20 docenti diplomati attualmente attivi in Ticino, 16 hanno conseguito il Diploma d'insegnamento in Ticino, mentre 4 altrove (tra questi: 2 su 3 in Svizzera e 1 su 3 all'estero). È ipotizzabile che tra coloro che hanno conseguito dei Diplomi d'insegnamento in Svizzera fuori dal Ticino vi siano anche, se non soprattutto, studentesse e studenti provenienti dal Ticino che si sono formati a margine dei propri studi accademici fuori Cantone prima di rientrare in Ticino. Non sono disponibili, tuttavia, dati di dettaglio per comprovare questa ipotesi.

Altrettanto interessante è capire quale sia la reale situazione occupazionale delle diplomate e dei diplomati Master e Diploma DFA/ASP dopo il conseguimento del titolo. La SUPSI conduce ogni anno un'indagine per rilevare tale situazione per tutti i suoi dipartimenti. L'ultima indagine disponibile (*Allegato 6*) riporta i dati relativi alle diplomate e ai diplomati del DFA/ASP che hanno conseguito il diploma negli anni dal 2015 al 2024, in particolare per il Master in Insegnamento per il livello secondario I e per il Diploma in Insegnamento nelle scuole di maturità. Stando a chi ha risposto all'indagine (che presenta tassi di risposta compresi tra il 40% e il 60% a seconda degli anni), la percentuale di diplomate e diplomati Master, che a un anno dal diploma lavora, raggiunge sempre valori prossimi al 100%. La situazione è molto simile, seppure con oscillazioni maggiori, anche per i diplomati e le diplomate in Insegnamento per le scuole di maturità.

Particolarmente interessanti sono i dati disponibili riguardanti il luogo di impiego a un anno dall'ottenimento del titolo di studio. Questi rivelano che tra le docenti e i docenti diplomati con un Master per l'insegnamento nella scuola media ottenuto tra il 2019 e il 2024, la quasi totalità lavorava in Ticino (tra il 96.2% e il 100%). Invece, la percentuale di coloro che hanno ottenuto un Diploma in insegnamento per le scuole di maturità tra il 2019 e il 2024 e che lavorava in Ticino, oscilla tra l'85.7 e il 100%.

Non sono attualmente disponibili informazioni complete o comunque più dettagliate sul numero e la proporzione di Diplomati al DFA/ASP che lavorano specificamente *come docenti* presso le scuole medie o le scuole medie superiori in Ticino, in Svizzera e all'estero, rispettivamente in professioni diverse da quella di docente. Disporre di maggiori informazioni in questo senso sarebbe interessante per il futuro, in modo da avere un quadro più completo delle scelte professionali effettive di chi ha conseguito una formazione docente in Ticino. Ciò nonostante, incrociando i dati sopra esposti, è possibile ipotizzare con ragionevole grado di certezza che la quasi totalità di chi si forma al DFA/ASP per insegnare trova poi impiego come docente in Ticino. Vi sono casi di persone che, dopo essersi diplomate al DFA/ASP per insegnare nella scuola media o nella scuola media superiore, lavorano fuori Cantone o all'estero, ma – perlomeno stando ai dati disponibili – questi casi sembrano essere rari (inferiori al 5%).

La mobilità in uscita di chi si diploma al DFA/ASP per il settore medio superiore oscilla tra anni in cui la quota di coloro che lavorava in altri Cantoni o all'estero è stata pari allo 0% e anni in cui la percentuale ha raggiunto valori tra il 12.5 e il 14.3% (*Allegato 6*). L'oscillazione di questo dato si ipotizza possa essere correlata alle discipline di insegnamento. Per quanto riguarda le diplomate e i diplomati per le scuole medie, la quota di coloro che a un anno dall'ottenimento del titolo insegnava in altri Cantoni o in altri Paesi è molto più bassa, oscillando tra lo 0 e il 6% a seconda degli anni.

Per la scuola media la quasi totalità del corpo docente diplomato attivo in Ticino ha conseguito un Diploma d'insegnamento in Ticino (95%). Per le scuole medie superiori questo è il caso unicamente per l'80% delle e dei docenti, con ogni probabilità anche per il fatto che l'offerta in Ticino è saltuaria in funzione delle materie di insegnamento. Circa il 20% delle docenti e dei docenti diplomati che insegna nelle scuole medie superiori in Ticino ha quindi conseguito un Diploma d'insegnamento altrove in Svizzera o all'estero. Ciò suggerisce che al momento, nel complesso, per quanto riguarda la scuola media, il "mercato" formativo è essenzialmente ridotto al Cantone Ticino: la quasi totalità di chi insegna in Ticino ha un Diploma d'insegnamento conseguito presso il DFA/ASP, e la quasi totalità di chi consegue questo titolo rimane poi a lavorare nel Cantone stesso. Per quanto riguarda le scuole medie superiori, vi è invece una maggiore apertura, ma principalmente "in entrata", ovvero da fuori Cantone in direzione del mondo del lavoro ticinese: circa il 20% del corpo docente che insegna in Ticino ha conseguito un Diploma d'insegnamento fuori dal Cantone.

I dati disponibili mostrano dunque che, almeno finora, la potenziale mobilità professionale offerta dal reciproco riconoscimento intercantonale dei diplomi di insegnamento CDPE in Ticino è complessivamente poco sfruttata. A cogliere maggiormente tale possibilità, sia in numeri assoluti (76) che percentualmente (13%), risultano essere coloro che, dopo aver conseguito un Diploma in Insegnamento nelle scuole di maturità fuori Cantone, hanno ottenuto un posto di lavoro come insegnante nelle scuole medie superiori in Ticino. A seguire nei numeri assoluti vi sono coloro che, dopo aver ottenuto un Master in Insegnamento per il livello secondario I all'estero (58), dopo il riconoscimento dell'equivalenza del titolo da parte della CDPE, hanno ottenuto un posto di lavoro come insegnante nella scuola media del Cantone Ticino.

Non vi sono invece dati che permettano di verificare quante persone, dopo aver conseguito un Diploma d'insegnamento in Ticino, abbiano ottenuto lavoro come docenti fuori Cantone, in Svizzera o all'estero.

3 Esito dei focus group: confronto critico tra modelli formativi offerti nel resto della Svizzera e dal DFA/ASP

Nel presente capitolo sono riportate le opinioni di chi ha partecipato ai focus group sui bisogni e sulle aspettative rispetto ai profili delle e degli insegnanti diplomati (capitolo 3.1), alla percezione dell'attuale offerta formativa del DFA/ASP (capitolo 3.2) e, nella parte conclusiva, alle possibili prospettive future e proposte di cambiamento suggerite (capitolo 3.3). Il coinvolgimento di diversi gruppi di portatori di interesse ha consentito di fare emergere differenti tematiche, considerazioni, critiche e proposte, esposte e riassunte di seguito.

Aspetti metodologici

Prima di procedere all'esposizione di quanto emerso, per assicurare la corretta interpretazione di quanto riportato in seguito, sono indispensabili alcune premesse di ordine metodologico.

- il focus group è una tecnica qualitativa derivata dalla ricerca sociale che utilizza la discussione e l'interazione di gruppo come risorsa per produrre conoscenza su un determinato tema¹⁷. L'interesse non è quindi rivolto soltanto alle singole risposte delle e dei partecipanti, ma anche a ciò che nasce dal loro confronto: argomentazioni, reazioni reciproche, convergenze, divergenze e progressiva precisazione delle diverse posizioni. La discussione è guidata da un moderatore e concentrata su un tema definito in funzione degli obiettivi di approfondimento. Il valore specifico del focus group risiede proprio nella possibilità di far emergere, attraverso l'interazione, elementi che potrebbero non manifestarsi in un'intervista individuale: il confronto può stimolare ricordi, portare a considerare aspetti dati inizialmente per scontati e favorire una maggiore consapevolezza delle proprie opinioni e dei propri atteggiamenti. Al tempo stesso, l'uso del gruppo richiede attenzione alle dinamiche che possono condizionare la libera espressione delle posizioni individuali. Quanto emerge viene successivamente raccolto e analizzato in modo qualitativo, individuando i principali temi ricorrenti e gli elementi utili ad approfondire il tema esaminato e a orientare eventuali riflessioni, valutazioni o sviluppi successivi;
- le opinioni e le considerazioni raccolte nell'ambito dei diversi incontri – sia all'interno di singoli gruppi sia tra gruppi differenti tra loro – non sono sempre state unanimi o ampiamente convergenti. Su determinate tematiche si sono infatti rilevate opinioni e considerazioni diversificate, talvolta anche in contraddizione tra loro. Nel presente rapporto vengono presentate in forma qualitativa le principali tematiche emerse, dando talvolta anche voce – evidenziandole – a considerazioni puntuali espresse da minoranze o da singoli partecipanti. In alcuni casi, ciò porta a esporre risultati almeno all'apparenza contraddittori. Questo rispecchia la diversità dei punti di vista raccolti e la divergenza di opinioni presenti su specifiche questioni, di cui è importante essere consapevoli;
- coerentemente con la natura qualitativa dell'indagine, non è stata svolta una quantificazione statistica delle ricorrenze, privilegiando l'analisi della profondità e dell'articolazione delle opinioni raccolte. L'esposizione delle aree di miglioramento si articola in macrocategorie di riferimento. È tuttavia fondamentale distinguere tra la frequenza delle ricorrenze e la portata qualitativa dei singoli elementi: non tutto ciò che è riportato all'interno dei diversi capitoli ha la stessa incidenza nella determinazione del quadro complessivo. Alcune considerazioni puntuali servono a illustrare

¹⁷ Acocella Ivana (2005): "L'uso dei focus groups nella ricerca sociale: vantaggi e svantaggi", *Quaderni di Sociologia*, 37, pp. 63–81.

sfumature di dettaglio, mentre i temi dominanti emergono per la loro capacità di delineare le criticità strutturali del quadro complessivo;

- le considerazioni raccolte sono talvolta di ordine generale, mentre altre volte riguardano un contesto specifico considerato (ad esempio la formazione docenti di un singolo ordine scolastico – la scuola media o la scuola media superiore – e/o di una specifica materia). Si è fatto il possibile per distinguere, esplicitandole, le considerazioni di ordine generale da quelle più specifiche;
- il DFA/ASP ha sviluppato negli anni importanti cambiamenti organizzativi e strutturali anche, ma non solo, nella propria offerta formativa. Non tutte le considerazioni espresse dalle persone sentite, appartenenti anche a generazioni differenti, si riferiscono a modelli, esperienze o situazioni attuali. In alcuni casi, le opinioni o le considerazioni fanno riferimento a esperienze passate vissute in prima persona e/o riportate indirettamente delle persone incontrate. Esperienze che possono risalire a diversi anni addietro e fare dunque riferimento a situazioni nel frattempo superate o almeno in parte affrontate anche grazie al processo di miglioramento continuo innescato dai dispositivi propri al sistema di garanzia della qualità della SUPSI descritti nel capitolo 2.4. Poiché non tutte le persone che si sono espresse nei focus group hanno frequentato e conoscono la medesima formazione docenti, pur parlando ognuna correttamente della “formazione docenti” del DFA/ASP, non tutte le considerazioni si riferiscono alla *medesima* formazione docenti, visto che, come detto, questa non è univoca né è rimasta immutata nel tempo. Nel presente capitolo si presentano i riscontri così come ricevuti, mentre nel capitolo 4, per l'analisi del Gruppo di lavoro, si fa riferimento alla situazione attuale effettiva della formazione del DFA/ASP.

3.1 Bisogni e aspettative rispetto a insegnanti diplomati e diplomi di insegnamento (in generale)

3.1.1 Profilo di docente ideale

Stando alle persone ascoltate nell'ambito dei focus group, nel complesso, la scelta dei modelli formativi che una qualsiasi Alta scuola pedagogica dovrebbe adottare in futuro (in Ticino, il DFA/ASP) non può prescindere da una chiara e condivisa definizione del profilo di docente che si intende promuovere, e che può avere declinazioni diverse nei rispettivi ordini scolastici, nello specifico per docenti di scuola media o di scuola media superiore.

Il profilo professionale atteso è ritenuto uno degli elementi principali che dovrebbe contribuire a determinare l'architettura e i contenuti dei corsi, l'articolazione tra teoria e pratica o ancora la durata del percorso, garantendo che il sistema di formazione del personale docente sia realmente funzionale alle esigenze presenti e future della scuola e della scuola ticinese nel caso specifico.¹⁸

Dagli incontri emerge un profilo di docente ideale complesso e sfaccettato. Chi insegna non andrebbe inteso unicamente come un professionista esperto della propria materia, ma come un professionista dell'educazione, dell'insegnamento e dell'apprendimento, capace di muoversi tra competenze disciplinari, relazionali, amministrative e sociali in un contesto scolastico sempre più complesso e impegnativo.

Tra le docenti e i docenti del DFA/ASP vi è chi osserva che, ad esempio per quanto riguarda il livello medio superiore, esiste un Piano quadro recentemente rivisto a livello federale che definisce le competenze che le future e i futuri docenti devono acquisire. Su questa base viene definito il profilo del corpo docente da formare. Un altro docente del DFA/ASP osserva che per il livello secondario I le competenze che si intendono sviluppare negli allievi della scuola media sono descritte *"in modo chiaro e leggibile nel piano di studi perfezionato. Di conseguenza, è necessario che chi è in formazione sia messo nelle condizioni di aprirsi non solo alla dimensione pedagogica, ma anche alla transdisciplinarietà. Questo aspetto è stato tenuto in forte considerazione nella revisione curricolare del Master"*.

Tra le rappresentanti e i rappresentanti delle associazioni magistrali vi è chi ritiene che i pilastri fondamentali che definiscono il profilo di insegnante che un'Alta scuola pedagogica dovrebbe formare, tenuto conto del fatto che la professione di insegnante si apprende "soprattutto facendo", siano:

- insegnante come "interprete della cultura del proprio tempo", una persona con un rapporto solido con la cultura, un interesse per la stessa, e capace di attivarlo nei suoi allievi, coltivando e trasmettendo una passione e un interesse autentici per la cultura a partire dalla propria disciplina;
- insegnante come professionista dell'apprendimento, cioè non solo in grado di insegnare, ma anche di far apprendere alle allieve e agli allievi grazie a una sensibilità educativa, ossia grazie alla capacità e alla volontà di scommettere lungo l'intero arco della carriera, sull'educabilità della persona che ha di fronte, disponendo degli strumenti necessari per vincere questa scommessa;

¹⁸ Il DECS aveva istituito negli scorsi anni un gruppo di lavoro presieduto da Fabio Camponovo che aveva elaborato un profilo del docente, denominato Carta dell'insegnante, che tuttavia non era stato formalmente adottato. Nel corso degli incontri è stata suggerita la possibilità di riprendere tale profilo, ritenuto tuttora valido. Un profilo del docente SMS risalente al febbraio 2011 è accessibile [qui](#).

- insegnante come persona che conosce i principi e i valori su cui si basa la scuola pubblica ticinese e in grado di contribuire attivamente al dibattito e al confronto sulla scuola e sulla società, capace di intervenire in modo critico e costruttivo.

Più in generale, i pilastri che, in base a quanto emerso nei focus group, sorreggono il profilo ideale delle docenti e dei docenti di scuola media, rispettivamente di scuola media superiore – e che, per estensione, dovrebbero essere applicati anche al personale docente delle alte scuole pedagogiche chiamato a formarli, sono sintetizzati di seguito:

- la solidità disciplinare e accademica nella materia insegnata è ritenuta generalmente la base indispensabile su cui costruire il proprio percorso di insegnamento. Vi è chi ritiene (direttrici e direttori SIM) che per insegnare nel settore medio possedere unicamente un diploma Bachelor disciplinare sia insufficiente: la docente o il docente ideale dovrebbe possedere anche un Master disciplinare che consenta di disporre di un bagaglio più ampio di conoscenze e di esperienze necessaria a rispondere con sicurezza alle domande approfondite delle allieve e degli allievi e a trasmettere la passione e l'amore verso la propria materia. Viene fatto notare come *"l'insegnamento di una disciplina fatta propria dia maggiori soddisfazioni ai docenti, che però devono conoscerla a fondo per poter lavorare con competenza e trasmettere passione"* (direttrici e direttori SIM);
- la capacità di creare un legame con le allieve e con gli allievi è rilevante quanto quella disciplinare. La docente o il docente ideale deve saper gestire classi eterogenee (coordinamento degli esperti) e possedere strumenti validi, anche di tipo pedagogico e didattico, per affrontare la fragilità e il disagio delle e degli adolescenti, ad esempio tramite l'ascolto attivo e la capacità di gestire i conflitti. *"Le competenze relazionali sono fondamentali: senza una buona relazione non è possibile costruire una didattica efficace"* (direttrici e direttori SIM);
- occorre essere un *"professionista dell'apprendimento"* (ass. magistrali) che non sappia unicamente trasmettere conoscenza, ma anche far apprendere in prima persona alle allieve e agli allievi. Questo implica la capacità di semplificare e tradurre il proprio sapere accademico e disciplinare in sapere insegnabile attraverso una didattica attiva. Secondo le docenti e i docenti del DFA/ASP occorre sapere trasporre le conoscenze disciplinari in "capacità trasmissive", adattando l'approccio didattico al contesto: *"l'approfondimento pedagogico e didattico è fondamentale, soprattutto per studenti che provengono da percorsi prevalentemente disciplinari. È importante interrogarsi sull'approccio educativo e su come essere efficaci nella costruzione delle competenze e delle conoscenze che verranno poi proposte agli studenti."* Tra le docenti e i docenti del DFA/ASP vi è chi afferma che spesso, infatti, soprattutto chi possiede una formazione disciplinare molto avanzata, *"fatica a semplificare il proprio sapere e a renderlo accessibile agli studenti. Sono necessarie competenze di intelligenza emotiva e sociale"*;
- oltre a ciò, la docente o il docente deve essere capace di riflettere sul proprio agire (metodologie e scelte didattiche), deve possedere sensibilità educativa, ovvero *"la capacità di scommettere sull'educabilità della persona che ha di fronte"* (ass. magistrali), e deve essere in grado di gestire la valutazione, intesa come *"parte integrante della costruzione di un percorso di apprendimento"* e come *"strumento centrale per sviluppare consapevolezza e per coinvolgere attivamente gli allievi nel processo di apprendimento"* (docenti del DFA/ASP). Queste competenze sono richieste anche a chi è chiamato a insegnare alle future docenti e ai futuri docenti in seno alle Alte scuole pedagogiche;
- un'altra caratteristica importante, rilevata soprattutto per la scuola media, è la capacità di superare una visione puramente monodisciplinare, che non tiene conto delle connessioni con altri ambiti del

sapere. La docente o il docente deve quindi *“essere messo nelle condizioni di aprirsi non solo alla dimensione pedagogica, ma anche alla transdisciplinarietà”* (docenti del DFA/ASP). L'idea di una docente o un docente che insegni più discipline – specialmente nel contesto della scuola media – è ritenuta positiva da diverse interlocutrici e diversi interlocutori, per favorire l'interdisciplinarietà e permettere a chi insegna di trascorrere più tempo con la stessa classe, approfondendo la conoscenza delle allieve e degli allievi. Per le docenti e i docenti del DFA/ASP, anche lo sviluppo di collaborazioni interdisciplinari con équipes che lavorano insieme, ciò che richiede tempi e spazi adeguati per poterlo realizzare, rappresenta un elemento fondamentale;

- per quanto riguarda la scuola media superiore, sembra invece prevalere una preferenza per la monodisciplinarietà, definita da un presidente di plenum SMS *“un valore prezioso e distintivo del Ticino”*;
- soprattutto dal contesto delle scuole medie (direttrici e direttori SIM), emerge tra alcuni il desiderio di un ritorno della figura della *“maestra”* o del *“maestro”*, o più in generale di guida educativa, ispirata al modello della vecchia Scuola maggiore, che sappia accompagnare allieve e allievi nel loro percorso di apprendimento e di crescita, rappresentando per loro un punto di riferimento costante, anche non essendo necessariamente uno specialista delle singole discipline;¹⁹
- anche la capacità di *“interrogarsi sulle finalità dell'educazione, indipendentemente dalla disciplina insegnata”* (docenti del DFA/ASP) è considerata un elemento fondamentale. Il percorso formativo, grazie a corsi disciplinari, didattici e pedagogici che trattano anche aspetti di sociologia e filosofia dell'educazione, dovrebbe consentire a chi insegna di comprendere, interpretare e accompagnare cambiamenti e sfide educative sempre più complesse e di permettere a chi impara di cogliere il senso di ciò che viene portato in classe. Anche tra le esperte e gli esperti della scuola dell'obbligo vi è chi ritiene che il corpo docente vada formato anche sotto il profilo valoriale e culturale e sensibilizzato anche sul senso e sull'importanza della formazione stessa, in considerazione del fatto che *“molte critiche provengono da docenti che non ritengono necessaria una formazione aggiuntiva: avendo già una laurea, percepiscono il DFA come un passaggio obbligatorio da compiere e chiedono quindi di poter iniziare subito a insegnare”*;
- la consapevolezza sia del ruolo professionale e istituzionale sia della responsabilità della professione nel contesto locale è un altro elemento che è stato menzionato (ass. magistrali). Tra le presidenti e i presidenti di plenum SMS vi è ad esempio chi sostiene che *“spesso manca consapevolezza sul ruolo del docente: insegnare al liceo significa fare parte di un sistema ben inquadrato nella regione e nell'Amministrazione cantonale. Ciò dovrebbe essere integrato nella formazione, ad esempio trattando gli aspetti contrattuali, i diritti e doveri della professione”*;
- apertura e curiosità verso il mondo, con volontà di formarsi continuamente (ass. magistrali);
- si preferiscono, tendenzialmente, profili di insegnanti più maturi, che dispongano di esperienze lavorative e di vita effettuate anche al di fuori dal mondo accademico. Nel settore medio sono particolarmente apprezzate e apprezzati docenti con esperienze professionali o sociali anche extra

¹⁹ In Ticino, la scuola maggiore fu fondata nel 1841. Ancora agli inizi del 1970 in Ticino l'istruzione secondaria di grado inferiore, che succedeva all'istruzione elementare e raggruppava tutti gli allievi dagli 11 ai 16 anni, veniva impartita in due ordini diversi di scuola: il ginnasio e le Scuole maggiori (dette anche scuole medie obbligatorie). Il ginnasio, più selettivo, e che nel 1972 contava 8 sedi, era di indirizzo tecnico e umanistico, mentre le scuole maggiori erano frequentate da un maggior numero di allievi con “spiccate attitudini alle attività pratiche” suddivisi su 74 sedi. Al ginnasio l'insegnamento era impartito generalmente da docenti specializzati nelle singole materie, mentre nelle scuole medie obbligatorie era impartito da docenti descritti come “polivalenti”. In Ticino, scuola maggiore e ginnasio confluirono alla fine degli anni '70 nella scuola media unica. Per una presentazione più dettagliata si rimanda a *Scuola ticinese* (No.4: Anno I – Serie III - aprile 1972) www4.ti.ch/decs/ds/publicazioni/edizioni-precedenti/1972-1980.

scolastiche, che hanno svolto attività di volontariato, negli scout, in società sportive o che provengono da altri settori professionali (direttrici e direttori SIM). Pure apprezzate sono persone che hanno accumulato anni di esperienza tramite supplenze (ass. magistrali). Queste esperienze sono considerate importanti per la gestione e la conduzione di gruppi di giovani, attestano una stabilità emotiva richiesta per l'esercizio della professione di insegnante e consentono di sviluppare un senso di sicurezza.

- la docente e il docente ideale è una persona che potrebbe essere definita come "stabile" (direttrici e direttori SIM) e "risolta", con un senso pratico (ass. magistrali), che ha desiderio di lavorare con ragazze e ragazzi e che trasmette passione per la propria materia. Oggi, a chi insegna, è richiesto di essere solido non solo nella disciplina, ma anche nelle relazioni e nelle collaborazioni con i genitori, con i servizi esterni e nella collaborazione con colleghe e colleghi. Quest'ultimo aspetto è ritenuto importante anche in termini di relazioni e contatti intergenerazionali tra docenti, che permettano alle e ai "neo docenti" di "rubare" esperienza alle proprie colleghe e ai propri colleghi (ass. magistrali).

3.1.2 Nuove sfide per la scuola ticinese

Dagli incontri emerge come il contesto scolastico ticinese e la società più in generale stiano attraversando mutamenti profondi che comportano nuove sfide complesse e che mettono a dura prova l'attuale sistema di formazione. Le principali sfide individuate dalle portatrici e dai portatori di interesse incontrati possono essere riassunte nelle seguenti macroaree:

- fragilità psicologica e nuove dinamiche relazionali: la sfida più sentita riguarda il mutamento della popolazione scolastica, descritta come sempre più fragile dal punto di vista psicologico ed emotivo. Le docenti e i docenti si trovano ad affrontare situazioni di malessere profondo di allieve e allievi che si acutizzano specialmente nel settore post obbligatorio (tra cui il medio superiore). Emerge la necessità di disporre di maggiori competenze specifiche per affrontare il carico emotivo della professione e di strumenti operativi per gestire il disagio giovanile (capacità di ascolto, accoglienza, gestione dei conflitti, gestione dei colloqui, ...). Aspetti che spesso, viene riportato dai focus group (ad esempio dalle direttrici e dai direttori SIMS), non sarebbero trasmessi a sufficienza nel corso della formazione di base;
- cambiamenti generazionali: tra le docenti e i docenti del DFA/ASP vi è chi rileva che oggi è necessario essere in grado aiutare le allieve e agli allievi a cogliere il senso di ciò che si studia e delle scelte educative che vengono proposte, per evitare situazioni critiche come l'assenteismo. *"Trasmettere un senso agli studenti è fondamentale". Occorre "dare senso a ciò che si porta e far riflettere gli allievi in prima persona, stimolando lo spirito critico e l'elaborazione di un'opinione. (...) Trasmettere conoscenza oggi non è più sufficiente";*
- calo demografico e sostenibilità del sistema: la diminuzione della popolazione scolastica nei prossimi anni è un dato²⁰ che impone riflessioni strutturali. A fronte di un numero di allieve e allievi in calo c'è chi si chiede se sia ancora opportuno mantenere in Ticino due istituti distinti di formazione per insegnanti (DFA/ASP e SUFFP), indipendentemente dalla reale fattibilità di una loro fusione o di una più stretta collaborazione, viste le diverse specificità e i diversi compiti dei due istituti di formazione²¹. Oltre a ciò, in alcune materie, il mercato professionale nell'insegnamento è

²⁰ Si rimanda in questo ambito ai lavori dell'Osservatorio docenti, precisamente al primo rapporto pubblicato nel settembre del 2025, accessibile [online](#), e al rapporto del 2026, che sarà pubblicato nei prossimi mesi.

²¹ La *Legge federale sulla Scuola universitaria federale per la formazione professionale (Legge sulla SUFFP)* del 25 settembre 2020 (Stato 1° settembre 2023) illustra le modalità di formazione nel contesto della formazione

già saturo, e lo sarà verosimilmente anche nei prossimi anni, rendendo maggiormente incerte le prospettive d'impiego per le neodiplomate e i neodiplomati.

- impatto dell'intelligenza artificiale (IA) e delle tecnologie digitali: lo sviluppo tecnologico non è inteso solo come introduzione di nuovi strumenti, ma come un cambiamento radicale con un corrispondente impatto sul piano sociale, culturale, economico ed educativo. Tra le docenti e i docenti del DFA/ASP vi è chi segnala che chi insegna risulta spesso in ritardo rispetto alle allieve e agli allievi e che, per questo, tra le competenze in uscita dal DFA/ASP *"è necessario includere, oltre a quelle pedagogiche, anche competenze di tipo filosofico e psicologico, che permettano di comprendere, interpretare e accompagnare cambiamenti e sfide sempre più complesse e sfuggenti. Servono competenze che aiutino a stare in classe in modo consapevole, favorendo negli allievi lo sviluppo del senso critico e della consapevolezza"*. Si sottolinea la difficoltà di comprendere le conseguenze dell'IA, tra cui l'allontanamento dalle relazioni fisiche e concrete, ma anche l'importanza di capire come integrare nella scuola queste tecnologie per favorire un'educazione che risponda alla complessità attuale;²²
- pressione economica: le misure di risparmio nel settore pubblico portano a mantenere un numero elevato di allieve e allievi per sezione, in modo da contenere il numero di sezioni. Per andare nella direzione di una didattica maggiormente personalizzata e rispondere più efficacemente alle complessità della società odierna sarebbero necessarie condizioni quadro diverse, con un minor numero di allieve e di allievi per classe (direttrici e direttori SIMS);
- pressione pensionistica: a causa delle condizioni pensionistiche sfavorevoli vi è una tendenza delle docenti e dei docenti a posticipare il pensionamento, anziché anticiparlo, e a non ridurre il proprio orario di lavoro. Ciò riduce le opportunità di impiego, e ancor più di impiego non precario, per le giovani e i giovani aspiranti docenti, ritardando il ricambio generazionale all'interno del corpo docente. Tra le presidenti e i presidenti di plenum SMS vi è chi afferma che *"uno dei problemi è l'esclusione generazionale dalla professione: un disequilibrio tra i docenti sopra e sotto i 50 anni"*;
- carico di lavoro dei docenti monodisciplinari: coloro che insegnano una sola disciplina, in particolare discipline con un ridotto carico orario settimanale (ad esempio educazione musicale, storia, storia delle religioni o geografia), se impiegati a tempo pieno, affrontano la difficile sfida di relazionarsi con 200-300 giovani differenti, un numero che rende di fatto impossibile instaurare relazioni educative significative e cogliere i bisogni individuali di ciascuna allieva e di ciascun allievo. A differenza della scuola elementare, dove la presenza stabile di uno o due docenti titolari in un gruppo classe favorisce la conoscenza profonda di allieve e allievi, l'attuale assetto organizzativo delle scuole medie e medio superiori genera un carico relazionale "massiccio" per molte e molti docenti;

professionale e descrive la logica di finanziamento di natura federale mentre la *Legge federale sulla promozione e sul coordinamento del settore universitario* (LPSU) del 30 settembre 2011 (Stato 1° giugno 2025) illustra le modalità di formazione nel contesto delle Alte scuole pedagogiche e descrive la logica di finanziamento di natura cantonale. I due sistemi formativi non sono di fatto comparabili.

²² Su questo fronte, si segnala che nel 2024 il DECS ha costituito un gruppo di lavoro coordinato dal Centro di risorse didattiche e digitali (CERDD) con l'obiettivo di elaborare una strategia cantonale per l'intelligenza artificiale nella formazione e nell'educazione che sarà presentata entro la fine della legislatura. I lavori coinvolgono in una piattaforma di scambio, oltre ai portatori d'interesse scolastici della Divisione della scuola e della Divisione della formazione professionale, i principali interlocutori che in Ticino si occupano del tema dell'IA nell'ambito della formazione e dell'educazione. Tra questi, la Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana (SUPSI), il Dipartimento formazione e apprendimento/Alta scuola pedagogica (DFA/ASP), la Scuola universitaria federale per la formazione professionale (SUFFP) e l'Istituto Dalle Molle di studi sull'intelligenza artificiale (USI-SUPSI). Informazioni aggiornate sono disponibili sulla pagina <https://scuolalab.edu.ti.ch/temieprogetti/ia>.

- carico amministrativo e burocratico (compiti fuori dall'aula): rispetto a dieci o quindici anni fa, si rileva la percezione di un peso crescente legato a responsabilità di vario tipo (amministrative, valutazioni, plenum, gestione burocratica della classe, gite, ...).

3.1.3 Riconoscimento CDPE

Il riconoscimento dei titoli erogati dalle Alte scuole pedagogiche da parte della CDPE illustrato nel capitolo 2.3 è ritenuto importante da una larga maggioranza delle persone consultate, in particolare tra le persone più giovani, quali le docenti e i docenti neodiplomati, per salvaguardare la spendibilità del titolo fuori dal Ticino e per garantire il pieno riconoscimento dei titoli a livello nazionale a fronte di un mercato del lavoro locale attualmente poco promettente.

All'interno del coordinamento degli esperti di scuola dell'obbligo vi è chi segnala che sarebbe opportuno offrire durante la formazione un complemento linguistico per consentire alle docenti e ai docenti diplomati in Ticino di raggiungere anche il livello linguistico richiesto per poter lavorare come insegnanti in altre parti della Svizzera (la definizione del livello linguistico richiesto è di competenza del cantone).

Ciononostante, alcune e alcuni partecipanti (direttrici e direttori SIMS e SIM, presidenti di plenum SMS) si chiedono quanto sia effettivamente sfruttata la possibilità di mobilità professionale, affermando sulla base della propria esperienza – con riferimento alle studentesse e agli studenti provenienti dal Ticino – che di norma, chi segue una formazione presso il DFA/ASP lo farebbe perché intende poi lavorare nella medesima area linguistica, prevalentemente in Ticino. Alcuni (ad esempio tra i direttori SIMS, i direttori SIM e gli esperti della scuola dell'obbligo) ritengono che la ridotta mobilità intercantonale reale delle docenti e dei docenti formati in Ticino, determinata anche dalla barriera linguistica, renda l'esigenza di spendibilità del titolo fuori Cantone non prioritaria, e sono del parere che sia prioritario concentrarsi sulla formazione di profili specificamente destinati all'insegnamento nella scuola ticinese, anche se ciò comportasse la rinuncia al riconoscimento CDPE. Tra le presidenti e i presidenti di plenum SMS vi è chi non crede che *“la mobilità effettiva sia tale da giustificare il mantenimento del riconoscimento”*, affermando che *“solo a fronte di statistiche che dimostrino il contrario sarebbe disposto a ricredersi.”*

Si segnala che queste considerazioni raccolte nell'ambito dei focus group non tengono necessariamente conto del fatto che, in assenza di docenti con Diplomi di insegnamento riconosciuti dalla CDPE, anche il riconoscimento dei diplomi erogati dalle scuole, ad esempio le maturità liceali, non sarebbero più automaticamente riconosciute nel resto della Svizzera e all'estero, ostacolando di fatto l'accesso agli studi universitari.²³

²³ L'art. 8 del Regolamento della CDPE, concernente il riconoscimento degli attestati di maturità liceale (RRM) del 22 giugno 2023 (stato al 12 febbraio 2025), prevede che “L'insegnamento delle materie di cui agli articoli 11–13” – ossia le discipline fondamentali (lingua d'insegnamento, seconda lingua nazionale, terza lingua nazionale, inglese, latino o greco, matematica, informatica, biologia, chimica, fisica, geografia, storia, economia e diritto, arti visive o musica, oppure arti visive e musica), l'opzione specifica e l'opzione complementare – “è impartito da docenti in possesso di un diploma d'insegnamento per le scuole di maturità o che hanno seguito una formazione equivalente. (...)”.

3.2 Percezione generale della proposta formativa (passata e attuale) del DFA/ASP

L'obiettivo principale dei focus group era rilevare i bisogni, le aspettative e la percezione dell'attuale offerta formativa e possibili modelli alternativi. I lavori svolti hanno consentito di far emergere e di mappare svariate sfide, criticità percepite e possibili opportunità di sviluppo che riguardano in parte i modelli formativi e in parte altre questioni di vario ordine connesse con la proposta formativa passata e attuale del DFA/ASP, incluse anche questioni che non riguardano unicamente il DFA/ASP, ma anche il sistema educativo ticinese nel suo insieme. Nel presente capitolo ci si concentra sull'esposizione di questi diversi aspetti, lasciando al capitolo 3.3 la presentazione delle prospettive future emerse riguardanti in particolare possibili modelli formativi alternativi.

Riportiamo in apertura, in sintesi, i principali aspetti apprezzati e recepiti positivamente riguardanti la proposta formativa del DFA/ASP emersi nell'ambito dei focus group. Questo, a riprova del fatto che oltre alle sfide e alle criticità riportate in seguito e sulle quali si focalizza il presente rapporto, vi sono anche riscontri positivi, che non vanno dimenticati.

3.2.1 Aspetti apprezzati

Tra le presidenti e i presidenti di plenum SM vi è chi definisce la propria esperienza al DFA/ASP “*positiva*”, affermando che “*il programma proposto è stato interessante*”. Da più parti il DFA/ASP viene apprezzato per la capacità di evolvere nel tempo e di rispondere alle trasformazioni della società. Vi è chi considera la formazione nettamente migliorata rispetto al passato, apparendo oggi più adeguata alle attuali sfide educative. Oltre a questo, il DFA/ASP viene anche descritto in grado di intercettare i bisogni formativi del corpo docente alle prime armi tenendo conto dei mutamenti sociali e dimostrando spirito autocritico e apertura al confronto. L'ottenimento dell'accREDITamento terziario e la natura chiaramente professionalizzante del percorso sono considerati traguardi positivi. Alcuni apprezzano la qualità generale di chi insegna DFA/ASP, soprattutto quando questi mantengono un legame con la scuola reale. Un punto di forza risulta essere la presenza di docenti che lavorano o hanno lavorato concretamente nelle scuole, e che sono perciò in grado – grazie anche alla propria esperienza di insegnamento – di fornire consigli pratici preziosi e strumenti aderenti alla realtà scolastica. In alcuni settori, le docenti e i docenti del DFA/ASP sono stati definiti eccellenti e capaci di fornire strumenti pedagogici e didattici di alta qualità. Vi è chi ritiene che l'organizzazione dei corsi offra vantaggi logistici e metodologici significativi, e che la possibilità di svolgere la formazione a tempo parziale sia un grande vantaggio per chi deve conciliare lo studio col lavoro. C'è chi segnala che il DFA/ASP sta muovendo passi concreti verso un modello che integra maggiormente le esperienze vissute in classe da chi si forma con la riflessione teorica in aula. Alcune interlocutrici e alcuni interlocutori evidenziano il valore novità introdotte per rafforzare il legame con il territorio e giudicano positivamente il ripristino di periodi di pratica più estesi nel secondo anno di formazione. La collaborazione intrapresa con le scuole del Locarnese, ad esempio, permette a studentesse e studenti di conoscere dall'interno la vita delle sedi e le figure di supporto che vi operano all'interno (come, ad esempio, le orientatrici e gli orientatori), uscendo dalla “bolla accademica”. Viene sottolineato come alcuni percorsi con obiettivi mirati abbiano dato risultati soddisfacenti, come ad esempio il modello per l'educazione fisica, che permette a docenti di scuola elementare di formarsi all'insegnamento dell'educazione fisica nel Secondario I.

3.2.2 Sfide, esigenze e criticità

In quanto segue si espongono, raggruppandole per quanto possibile, sfide, esigenze e criticità emerse nei focus group.

a) Accesso alla formazione del DFA/ASP: numero programmato

Il mantenimento del cosiddetto "numero chiuso" al DFA/ASP (la cui denominazione corretta è numero programmato) rappresenta una scelta strategica non unanimemente, ma ampiamente condivisa dalle persone interpellate. Si tratta di una scelta fondata sulla necessità di preservare l'equilibrio tra la qualità della formazione e la sostenibilità del sistema scolastico cantonale. In un contesto italofono e territoriale dalle dimensioni ridotte come quello ticinese, viene riconosciuto che l'apertura incontrollata degli accessi alla formazione comprometterebbe in primo luogo la qualità delle pratiche professionali, poiché il numero di sedi scolastiche e di docenti di pratica professionale disponibili è fisiologicamente limitato. Parallelamente, viene riconosciuto che il numero chiuso funge anche da regolatore del mercato del lavoro, permettendo una pianificazione che allinea per quanto possibile il volume delle neodiplomate e dei neodiplomati per l'insegnamento di specifiche discipline di uno specifico ordine scolastico ai reali fabbisogni del sistema e alle dinamiche demografiche della scuola.

Una ristretta minoranza (ad esempio, tra le presidenti e i presidenti di plenum SM) auspicherebbe una transizione verso un modello con ammissione libera, superando la logica del numero chiuso, che finora avrebbe a loro avviso *"tacitamente comunicato una prospettiva di lavoro sicura"*, dando *"l'impressione di un posto di lavoro assicurato"*. Questa impressione è confermata anche da un rappresentante dei sindacati che afferma: *"sulla base di ciò che sentono, è vero che gli studenti del DFA avvertono il diritto di ottenere un posto e la frustrazione di non trovarlo"*. La stessa persona ritiene che questi sentimenti non possano essere banalizzati riducendoli a una ingenuità e che non manchi *"la volontà di stringere i denti per alcuni anni"*, ma che l'aspettativa sarebbe da ricondurre al fatto che, anche se il DFA/ASP afferma che non vi è garanzia d'ottenimento di un posto di lavoro, poiché l'apertura dei corsi è basata su una previsione del fabbisogno dei docenti in Ticino, ciò può essere erroneamente interpretato da alcuni come una prova del fatto che vi sono posti di lavoro liberi in previsione (per tutte le docenti e tutti i docenti in formazione). Il libero accesso consentirebbe a tutte le persone interessate a una formazione pedagogica di seguirla, come per altre scuole e formazioni, a prescindere da reali opportunità o garanzie di impiego in qualità di docenti in Ticino. Ciò permetterebbe di lasciare al Cantone il compito di valutare le diplomate e i diplomati da assumere tra più persone formate, garantendo alle direzioni scolastiche e agli esperti una maggiore discrezionalità nel reclutamento del corpo docente in base ai propri requisiti.

Una maggioranza (anche tra le presidenti e i presidenti di plenum SM) ritiene però che ciò innescherebbe un problema di sostenibilità organizzativa. Da un lato, il libero accesso alla formazione creerebbe un disallineamento tra la domanda di formazione del territorio e le risorse concrete del DFA/ASP e del Cantone (in termini di messa a disposizione di posti di pratica professionale). Le interlocutrici e gli interlocutori sono consci che, senza un potenziamento radicale delle infrastrutture e del personale formativo, il DFA/ASP non sarebbe in grado di assorbire un volume di utenza potenzialmente illimitato. Dall'altro lato, oltre alle criticità organizzative e logistiche, vi è la consapevolezza che una simile apertura rischierebbe di esacerbare ulteriormente la concorrenza tra le sempre più persone diplomate e, conseguentemente, aumenterebbe ancora di più la precarietà professionale delle insegnanti e degli insegnanti diplomati, moltiplicando il numero di persone con poche ore di insegnamento, insufficienti per vivere della propria professione. Considerata la

dimensione contenuta del contesto educativo ticinese e italofono in Svizzera, un eccesso di docenti diplomate e diplomati rispetto al reale fabbisogno del territorio saturerebbe rapidamente le opportunità di inserimento stabile nel mondo del lavoro in quanto insegnanti e sarebbe pertanto, come espresso da un presidente di plenum SM, un "autogol". Questo, secondo altri presidenti di plenum SM, rende "fondamentale" il numero chiuso in funzione del fabbisogno locale, assicurando una certa garanzia occupazionale alle persone che hanno conseguito una formazione professionalizzante molto specifica.

Si segnala che la presenza del numero chiuso rende di fondamentale importanza la definizione dei criteri e delle procedure di ammissione (capitolo 3.2.3).

Un elemento che sembra trovare tutte e tutti d'accordo è che, *"indipendentemente dal modello che si sceglie di adottare, è fondamentale la trasparenza e la chiarezza: che ci sia oppure no il numero chiuso è necessario spiegare il motivo e chiarire le effettive prospettive di lavoro"*, assicurandosi che le persone che si apprestano a cominciare una formazione siano consapevoli del percorso che li attende e non si illudano che l'ammissione alla formazione equivalga alla certezza di un impiego (presidenti plenum SM).

b) Procedura di ammissione al DFA/ASP

La procedura di ammissione al DFA/ASP viene descritta dalle partecipanti e dai partecipanti ai focus group come un processo *"macchinoso e impegnativo"*, che richiede un importante investimento di risorse umane e finanziarie sia per chi si candida sia per l'istituzione che la gestisce (associazioni magistrali). La selezione in entrata, riconducibile al numero chiuso, è percepita come eccessivamente rigida e severa.

Le partecipanti e i partecipanti si interrogano sul ruolo che la selezione assume in rapporto alla verifica dell'idoneità alla professione, ritenendolo eccessivo. Alcune interlocutrici e alcuni interlocutori si chiedono come può una commissione stabilire correttamente *"se il candidato possieda, oltre alle conoscenze disciplinari, anche le caratteristiche adatte all'insegnamento"* (associazioni magistrali). Come si può valutare l'idoneità futura di una persona alla formazione e all'insegnamento in una determinata disciplina basandosi unicamente su elementi puntuali raccolti durante la procedura, senza che questo comporti errori di valutazione nella scelta delle persone ammesse alla formazione, ciò che può precludere l'accesso alla professione di insegnante in Ticino a persone potenzialmente valide e motivate, rispettivamente aprire le porte a persone che successivamente si rivelano non valide o motivate? Tra le direttrici e i direttori di scuola media vi è chi auspica che alla procedura di ammissione al DFA/ASP partecipi anche una rappresentanza delle scuole, in modo da portare il punto di vista di chi conosce la realtà della scuola ticinese.

Tra le associazioni magistrali vi è chi sostiene che il fatto stesso di ammettere candidate e candidati perché ritenuti in possesso di comprovate capacità ritenute adatte alla professione, svuoterebbe paradossalmente il valore del percorso formativo del DFA/ASP. In aggiunta, il fatto che la quasi totalità delle studentesse e degli studenti ammessi ottiene il diploma di insegnamento, come osservano alcune direttrici e alcuni direttori scolastici, viene interpretato da alcuni come segno che la formazione

è un passaggio puramente formale, in quanto l'idoneità all'insegnamento è considerata "già dimostrata" al momento dell'ammissione iniziale.²⁴

La CDPE richiede, per tutte le formazioni che portano a un diploma di insegnamento, una valutazione dell'idoneità alla professione, ma non chiarisce le modalità operative e le tempistiche di tale valutazione. Resta quindi un quesito aperto come misurare e verificare le caratteristiche umane e pedagogiche necessarie all'insegnamento – le "predisposizioni". Alcune e alcuni suggeriscono ad esempio l'introduzione di test psicologici più mirati oppure l'osservazione diretta delle candidate e dei candidati in aula.

Diverse interlocutrici e diversi interlocutori che hanno frequentato la formazione lamentano un'insufficiente chiarezza dei criteri di ammissione alla formazione e una certa confusione e incertezza circa il peso attribuito alle competenze disciplinari e a quelle pedagogiche, le ultime delle quali dovrebbero essere oggetto dello studio futuro e non un prerequisito d'ingresso. Viene inoltre sollevato il tema dell'importanza di comunicare con chiarezza le motivazioni di ammissione o esclusione dalla formazione. Tra i rappresentanti dell'ISI vi è chi segnala che nella procedura di ammissione al DFA/ASP si richiede il possesso di un titolo accademico disciplinare anteriore, senza però esaminare nel dettaglio le valutazioni precedenti ricevute nella disciplina, i contributi alla ricerca o eventuali pubblicazioni; tutti elementi ritenuti rilevanti considerati i grandi divari esistenti tra le persone laureate. Questo approccio disincentiverebbe i profili disciplinarmente più solidi a mettersi in gioco per intraprendere la carriera di docente. Un rappresentante dell'ISI afferma che *"il modello attuale tende a spingere lontano dal percorso di formazione chi possiede i migliori risultati e la preparazione più solida"*, mentre un altro sostiene che *"valorizzare voti, pubblicazioni, esperienze di volontariato e altre formazioni, in sostanza tutto ciò che va oltre il semplice titolo accademico, rappresenta una soluzione a questo problema e costituisce un incentivo significativo"*.

Sul tema dei criteri d'ammissione vi sono visioni piuttosto divergenti, legate anche ai diversi ordini scolastici a cui sono destinati le future e i futuri docenti (scuole medie o scuole medie superiori): se da un lato c'è chi sostiene che vada dato maggiore peso alle valutazioni accademiche e alle pubblicazioni scientifiche, poiché *"una laurea non è solo una laurea"* (ISI), dall'altro c'è chi ritiene, come ad esempio le direttrici e i direttori di scuola media, che debbano essere valorizzate maggiormente le esperienze extrascolastiche, come il volontariato e altre attività a contatto con le giovani generazioni.

Il dibattito sulla formazione anteriore richiesta e ritenuta necessaria per avvicinarsi all'insegnamento mette in luce una tensione tra i requisiti formali di ammissione alla formazione destinata a chi desidera diventare insegnante e le reali esigenze qualitative del sistema scolastico cantonale.

Sebbene la CDPE indichi che il Bachelor disciplinare è il titolo accademico richiesto per accedere alla formazione per diventare docente di scuola media, numerose interlocutrici e numerosi interlocutori (ad esempio tra il coordinamento degli esperti della scuola dell'obbligo) lo ritengono insufficiente per

²⁴ Le perplessità relative alla valutazione dell'idoneità all'insegnamento sono comprensibili. Tuttavia, è importante chiarire che gli elementi esaminati a questo scopo nell'ambito della procedura di ammissione riguardano, oltre alla verifica dei titoli già acquisiti, le competenze trasversali ritenute fondamentali per la professione di insegnante. Inoltre, la verifica dell'idoneità richiesta dalla CDPE non si esaurisce al momento delle ammissioni. L'idoneità viene valutata alla fine del primo anno di formazione Master (quindi di regola a metà della formazione) e alla fine della formazione Diploma.

garantire una carriera stabile e per gestire la complessità dei contesti educativi attuali. In quest'ottica, il Master disciplinare non viene percepito solo come un traguardo accademico, ma come un pilastro essenziale per maturare la necessaria tenuta professionale del corpo docente. Secondo questi interlocutori, il conseguimento di questo titolo è considerato importante per sviluppare quell' "apertura mentale" e quel "bagaglio di esperienze" che un percorso disciplinare triennale non offrirebbe. Vi è tuttavia anche una minoranza che ritiene che, nel settore medio, data la distanza tra i contenuti di studio universitari e quelli scolastici e la possibilità di acquisire esperienze significative in altri contesti, anche candidate e candidati non in possesso di un Master disciplinare o provenienti da Bachelor a orientamento pedagogico possano rappresentare profili adeguati all'insegnamento.

c) “Doppia selezione” per diventare insegnante: ammissione al DFA/ASP e assunzione cantonale

Le partecipanti e i partecipanti ai focus group osservano che restando nel sistema ticinese, la persona che desidera insegnare – in particolare nel settore medio o medio superiore – deve superare due distinte fasi di forte selezione per ottenere un posto di lavoro in qualità di insegnante. Dapprima, terminati con successo gli studi universitari, essa deve superare un esame di ammissione alla formazione gestito dal DFA/ASP, considerato che l'accesso alla stessa è limitato da un numero chiuso. In seguito, in caso di ammissione e di ottenimento del Diploma di insegnamento, essa deve superare una seconda e distinta procedura di selezione gestita dal Cantone quale datore di lavoro, tramite il DECS, per ottenere un impiego. Questo sistema solleva alcune criticità, tra cui quelle riassunte di seguito, che non riguardano unicamente il DFA/ASP e i modelli formativi, ma anche, più in generale, la strutturazione complessiva del sistema educativo ticinese.

Uno dei presidenti di plenum SMS spiega come segue la distinzione tra il sistema in vigore in Ticino e nel resto della Svizzera: *“Il Ticino ha un sistema ibrido, nel senso che il DFA limita le ammissioni sulla base del fabbisogno cantonale, ma al tempo stesso mantiene lo status di formazione a sé stante, senza offrire garanzie di impiego. Oltre Gottardo non viene applicato il modello “en emploi”, ma c'è una chiara distinzione tra il ruolo delle ASP e di chi assume. Le ASP formano i docenti senza imporre un numero chiuso, e poi sono i candidati che si giocano le proprie carte in sede di assunzione”*.

In Ticino, viene osservato, sia per il processo di ammissione del DFA/ASP, sia per la procedura di assunzione da parte del Cantone, i titoli e le qualifiche già acquisite che attestano il grado di competenza delle candidate e dei candidati (i diplomi universitari disciplinari per l'ammissione al DFA/ASP, rispettivamente il Diploma di insegnamento per il concorso cantonale), requisiti formali necessari, non costituiscono un elemento preponderante per l'allestimento delle graduatorie e per le decisioni di ammissione alla formazione, rispettivamente di assunzione in quanto docenti. L'attuale sistema di selezione – sia per quanto riguarda l'ammissione al DFA/ASP, sia per quanto riguarda l'eventuale successiva assunzione da parte del Cantone – subordina l'importanza dei titoli accademici e dei risultati ottenuti e ufficialmente attestati in precedenza da istituzioni universitarie riconosciute sull'arco di più anni di studio (con voti, distinzioni, valutazioni, lavori di ricerca, pubblicazioni e altro) a risultati ottenuti in un unico giro di esami e colloqui. Ciò, per entrambe le tappe del percorso, stando ad alcuni, rischia di penalizzare profili con anni di investimento in studi universitari che hanno già comprovato con costanza di essere scientificamente, rispettivamente pedagogicamente solidi, favorendo di converso l'accesso alla formazione del DFA/ASP e, successivamente, alla professione di docente, di profili che lungo l'arco della propria formazione universitaria hanno magari ottenuto

risultati appena sufficienti, capaci però di far meglio dei primi su una singola prova considerata decisiva per l'accesso.

Per quanto riguarda l'ammissione al DFA/ASP, il tema è sollevato ad esempio da una rappresentante dell'ISI: *"l'impressione è che la formazione universitaria e quella per l'insegnamento funzionino come una sorta di staffetta, in cui ci si limita a passarsi il testimone"*. Per quanto riguarda l'assunzione da parte del Cantone, il tema è invece sollevato dalle docenti e dai docenti del DFA/ASP, tra i quali vi è chi segnala che per il secondario I il DFA/ASP fornisce una valutazione esaustiva della pratica professionale, ma che il documento non viene richiesto nel dossier di candidatura per il concorso cantonale. In questo caso le ragioni sarebbero anche partiche, considerato che il termine di candidatura cade prima che le candidate e i candidati abbiano ricevuto le proprie valutazioni. Stando alle associazioni magistrali, l'approccio sopra menzionato alla selezione – sia per quanto riguarda l'ammissione in quanto studente alla formazione del DFA/ASP, sia per quanto per l'assunzione quale insegnante da parte del Cantone – può generare aspettative e delusioni tra chi ha investito anni nella propria formazione e si vede escluso, selezioni che si rivelano a posteriori inappropriate o comunque subottimali, e non sempre consentono di individuare e trattenere i profili scientificamente e/o pedagogicamente migliori.

d) Coordinamento interistituzionale tra DFA/ASP e Cantone (DECS)

Considerata l'esistenza di una doppia selezione, che impone a chi desidera insegnare in Ticino di superare entrambe le procedure gestite da enti distinti, uno dei temi più sentiti, soprattutto per alcune discipline, è la percepita mancanza di un coordinamento efficace tra chi seleziona in entrata e poi forma le potenziali e i potenziali docenti (DFA/ASP) e chi li seleziona per l'assunzione (le commissioni di assunzione del Cantone). Anche questo tema, come il precedente, non riguarda unicamente il DFA/ASP, ma il sistema educativo nel suo insieme.

Tra le presidenti e i presidenti di plenum SMS, ad esempio, vi è chi ritiene che *"manchi coerenza tra i due filtri"*. In alcuni contesti viene rilevato un clima teso, percepito da alcuni alla stregua di un antagonismo tra le due parti, come pure uno scollamento, anche a livello di aspettative (esperti della scuola dell'obbligo), tra i due stadi di valutazione: ammissione al DFA/ASP e assunzione da parte del Cantone. Tra le esperte e gli esperti della scuola dell'obbligo vi è chi afferma che *"succede che ai colloqui di assunzione le discrepanze emergono"* perché l'assetto formativo curricolare non rispecchierebbe le richieste del sistema scolastico oppure perché non si saprebbe quali competenze si possano richiedere a docenti formati al DFA/ASP. Tra le docenti e i docenti neoabilitati vi è chi segnala che tra chi è chiamato a valutare i docenti per l'assunzione vi sarebbe chi valuta negativamente chi mette in pratica determinati approcci insegnati e appresi al DFA/ASP, portando conseguentemente candidate e candidati a evitare scientemente di applicare quanto appreso durante la formazione al DFA/ASP al momento delle prove di assunzione al solo fine di evitare di essere esclusi o valutati negativamente. Vi è ad esempio chi riferisce che nonostante abbia ottenuto il Master di insegnamento con voti molto alti e abbia impostato le lezioni secondo quanto appreso al DFA/ASP, strutturando la lezione su basi teoriche solide, non ha superato il colloquio di assunzione per un impiego come docente cantonale, auspicando che la formazione possa *"prepararli al colloquio di assunzione"*. Vi è chi si chiede se abbia senso, nell'ambito della procedura di assunzione del Cantone, dare particolare peso a elementi, come i piani di lezione, che la formazione all'insegnamento dovrebbe già comprovare. Tra le presidenti e i presidenti di plenum SMS vi è chi riporta che *"difficilmente"* ciò che si apprende al DFA/ASP è applicabile al momento della lezione di prova per l'assunzione nelle

scuole medie superiori, dove – perlomeno in alcune materie – verrebbe richiesto *“di preparare una lezione di stampo universitario, molto diversa da ciò che viene insegnato al DFA”*, anche perché *“gli esperti delle SMS sono docenti universitari che (...) non conoscono le metodologie illustrate al DFA”*. Il problema del coordinamento non toccherebbe però tutte le discipline: nel caso della storia, per la scuola media, ad esempio, le docenti e i docenti del DFA/ASP sono anche esperti di materia. Tra i rappresentanti dei sindacati vi è chi rileva che, benché sia chiaro *“che il DFA è un’università e non un ufficio di collocamento”*, ci si aspetta comunque *“che dopo una selezione d’ingresso così forte (...) e dopo una formazione così lunga, un posto ci sia.”* Come è il caso per la scuola di polizia, l’auspicio espresso da un rappresentante dei sindacati è che *“anche la formazione all’insegnamento sia pagata e che al termine di essa ci sia un posto di lavoro garantito.”*

Complessivamente, su questa tematica di portata generale, emerge l’importanza – esplicitata ad esempio dalle docenti e dai docenti neodiplomati – di un coordinamento e di una comunicazione efficace tra DFA/ASP e chi si occupa dei preavvisi di assunzione per il Cantone, in modo da stabilire una linea comune più coerente. Questo bisogno emerge più in generale, ad esempio, anche tra le esperte e gli esperti della scuola dell’obbligo, tra i quali vi è chi auspica maggiore dialogo e coinvolgimento con le docenti e i docenti del DFA/ASP al fine di evitare la percezione di un antagonismo: *“è prioritario confrontarsi tra esperti e formatori per definire un profilo di docente neoabilitato più coerente con la realtà della scuola odierna, anche al fine di ritrovare un allineamento.”*

e) Compressione e carico di lavoro durante la formazione DFA/ASP

Tornando a questioni che riguardano la formazione presso il DFA/ASP, i focus group evidenziano la criticità relativa alla densità e al carico formativo del percorso, percepito come eccessivamente compresso rispetto alla durata effettiva soprattutto per il settore medio superiore²⁵. Pur riconoscendo l’intento di rispondere alla crescente complessità del ruolo di docente, le direttrici e i direttori di scuola medio superiore rilevano come, per il Diploma, la concentrazione del programma in un solo anno crei saturazione e limiti i tempi di assimilazione e rielaborazione critica. Suggestiscono pertanto di diluire il programma per metabolizzare meglio la complessità della professione. Tra le presidenti e i presidenti di plenum SMS vi è chi considera preferibile non prolungare ulteriormente la durata complessiva della formazione, ma vi è anche chi suggerisce di consentire a chi lo desidera di diluire la formazione su più anni²⁶.

Dal punto di vista delle docenti neodiplomate e dei docenti neodiplomati, il carico di lavoro *“significativo”* e l’elevata pressione – particolarmente gravosi per chi deve conciliare studio, lavoro e, in taluni casi, anche compiti genitoriali – rischia di generare un approccio alla formazione finalizzato esclusivamente al superamento delle prove valutative. Si delinea così un paradosso formativo: la richiesta istituzionale di una figura di docente riflessiva e preparata entra in tensione con un’organizzazione didattica che, dato l’alto numero di crediti da acquisire in un tempo limitato, rischia di indurre e spesso induce di fatto a una modalità di apprendimento prettamente esecutiva, a scapito dell’approfondimento pedagogico e didattico. Tra le docenti e i docenti neodiplomati vi è chi reputa

²⁵ La formazione a tempo parziale, un unicum a livello svizzero che formalmente permette di lavorare durante la formazione, eroga 60 ECTS in un anno, equivalenti a circa 1’500-1’800 ore effettive da dedicare allo studio.

²⁶ Si rileva che ciò è di fatto già possibile ora.

importante *"spiegare bene negli incontri preliminari al DFA che, sebbene la formazione consenta di svolgere dei lavori "à côté" non è affatto scontato riuscirci."*²⁷

Il tema della conciliazione del percorso di formazione con le esigenze legate alla sostenibilità dello stesso è segnalato anche dai sindacati, tra i quali vi è chi osserva che *"i candidati sono per lo più trentenni che non possono disporre per tanto tempo di un salario"* e che *"ciò implica un disagio economico"*. Il carico di lavoro, seppur si tratti di una formazione a tempo parziale, viene percepito come molto elevato, spesso maggiore rispetto alle aspettative di chi intraprende la formazione. *"Gli sbocchi professionali ridotti rendono ancora più difficile sistemare questo problema."* Sempre tra i sindacati, vi è chi osserva che *"quando si fa il rilevamento della soddisfazione degli studenti la conciliazione risulta un aspetto critico. Si ha la sensazione che compattare la formazione sia meglio, così da anticipare l'ingresso al lavoro, ma poi diventa un ostacolo a causa del sovraccarico"*.

Vi sono alcune singole voci che reputano prioritario trovare una soluzione che avvicini il più possibile l'entrata effettiva nel mondo del lavoro allo svolgimento della formazione, raccomandando di non allungare il percorso formativo più del necessario e suggerendo di proporre formazioni più compresse (ad esempio il Master per il secondario I in un anno, anziché in due anni) o più brevi, anche a costo di rinunciare al riconoscimento CDPE.

f) Rapporto tra formazione disciplinare e pedagogico-didattica

Dai focus group emerge il valore dei contenuti sia teorici sia pratici. Come indicato dai direttori SMS, *"sono necessari non solo contenuti teorici e competenze essenziali nell'ambito pedagogico, ma anche didattico, perché in base al percorso di studi da cui proviene chi si forma, le conoscenze sono diverse e specifiche. I contenuti disciplinari si danno per acquisiti, ma cosa farne di quei contenuti per diventare un insegnante va trasmesso."*

Tra i rappresentanti dell'ISI vi è chi rileva una criticità nel rapporto tra sapere disciplinare e pratica al DFA/ASP, sostenendo che *"negli ultimi tempi si è avuta l'impressione che la pedagogia si sia imposta sul sapere disciplinare, assumendo un ruolo di superiorità"*, rilevando che *"ci sono studenti con dottorati, che hanno dedicato anni alla propria disciplina, e che si sentono sminuiti rispetto alla dimensione pedagogica"*, e auspicando che si riesca a *"ritrovare un equilibrio"*. Tra le docenti e i docenti del DFA/ASP vi è chi, parlando in particolare del medio superiore, rileva che *"osservando i modelli di formazione presenti al nord delle Alpi, emerge una forte contrapposizione tra sapere disciplinare e sapere pedagogico-didattico, come se uno dovesse prevalere sull'altro"*. In Ticino, afferma, *"per ragioni storiche, si tende a ritenere che la disciplina debba avere la precedenza sulla pedagogia. Per questo motivo non è sempre facile far comprendere che, per un neo-docente, le competenze pedagogiche e didattiche da acquisire sono spesso più numerose delle conoscenze disciplinari"*. Ogni modello formativo presenta vantaggi e svantaggi. Secondo questa prospettiva, *sarebbe auspicabile un equilibrio tra sapere disciplinare e competenze pedagogico-didattiche, includendo anche competenze sociali e relazionali, nonché la capacità di apprendere in modo continuo"*. Sempre tra le docenti e i docenti del DFA/ASP vi è chi osserva che, benché l'approccio pedagogico-didattico si fondi su evidenze empiriche solide e su una letteratura scientifica rilevante, questo aspetto non è facile da far comprendere alle studentesse e agli studenti, poiché *"molti arrivano*

²⁷ Anche questo, viene attualmente fatto dal DFA/ASP.

con preconcezioni radicati, difficili da mettere in discussione. Alcuni di loro hanno alle spalle anni di ricerca disciplinare, ma risultano carenti sotto il profilo pedagogico-didattico."

g) Rapporto tra contenuti teorici ed esperienza "pratica" sul campo

I partecipanti ai focus group hanno posto molta attenzione al rapporto tra i contenuti teorici e l'esperienza sul campo: *"serve un modello formativo con una pratica in aula ampia, in grado di dare valore, concretezza e senso alla formazione"* (direttrici e direttori SIM). Diverse interlocutrici e diversi interlocutori (ad esempio tra le esperte e gli esperti della scuola dell'obbligo, con riferimento al Master per il secondario I) lamentano una riduzione delle ore di pratica individuale supervisionata a favore delle Comunità di apprendimento professionale (CAP). Queste ultime sono considerate meno efficaci di una pratica individuale, poiché le docenti e i docenti spesso si limiterebbero ad alternarsi nella conduzione delle lezioni senza un vero coinvolgimento individuale. Gli esperti della scuola dell'obbligo auspicano un maggior coinvolgimento nell'ambito delle revisioni curriculari e nella scelta dei docenti di pratica professionale (DPP)²⁸ per poter condividere le considerazioni legate alla quotidianità *"sul campo"* vissuta nelle scuole.

Viene criticata, ad esempio tra le docenti e i docenti neodiplomati, la presunta scelta recente di eliminare del tutto la pratica professionale durante il primo anno del Master secondario I, impedendo alle nuove e ai nuovi docenti di entrare subito in contatto con la *"realtà viva"* della scuola. Tra loro vi è ad esempio chi sostiene che ciò è *"assurdo"*, *"perché è solo grazie a quella pratica che ha potuto stare in classe"* e perché *"la pratica l'ha motivata a proseguire"*.²⁹

Sebbene le neodiplomate e i neodiplomati sappiano gestire l'impianto organizzativo (scrivere format o pianificare obiettivi), vi è secondo alcuni l'impressione che manchi *"la capacità di tramutare quanto appreso in pratica viva"* (coordinamento esperte ed esperti). D'altro canto, tra le presidenti e i presidenti di plenum SMS vi è chi afferma di aver *"sofferto molto la discrepanza tra la pratica svolta e la teoria proposta dal DFA"*, e di aver *"dovuto forzare gli esercizi teorici, sapendo che in classe avrebbe poi operato in modo diverso"*.³⁰

Le direttrici e i direttori delle scuole medie sottolineano che *"solo insegnando si impara ad insegnare"*, e che per questo è fondamentale *"entrare concretamente in aula per capire cosa voglia dire condurre una classe, senza il docente di pratica professionale (DPP)"*. Lo stesso viene sostenuto dalle direttrici e dai direttori delle scuole medie superiori, secondo cui è fondamentale disporre di un modello che consenta a tutti di svolgere esperienze pratiche, così da apprendere concretamente cosa comporta

²⁸ La selezione dei e delle DPP attivi nella formazione degli studenti e delle studentesse Master si svolge, a dipendenza della disciplina insegnata, in modalità differenti, ma prevede di principio e coerentemente con quanto previsto dalla Convenzione DECS-DFA/ASP (Art. 5 cpv.2) il coinvolgimento degli esperti e delle esperte della scuola dell'obbligo, oltre che dei Direttori e delle Direttrici delle sedi di pratica, e del DFA/ASP.

²⁹ Si segnala che la pratica professionale al primo anno al DFA/ASP non è in realtà stata eliminata.

³⁰ Restando in ambito di medio superiore, tra le docenti e i docenti del DFA/ASP vi è chi sostiene che con il modello part-time, chi ha già un incarico tenderebbe a essere *"mentalmente impegnato nella propria classe anche durante le ore di lezione al DFA; concentrandosi più su cosa fare il giorno successivo piuttosto che sulla lezione in sé. In questo modo l'efficacia di alcuni interventi diminuisce. Quando si avvicinano le pratiche a blocchi, la centralità della pratica finisce per rubare spazio ai corsi teorici"*. Vi è inoltre chi segnala che *"chi arriva al DFA con precedenti esperienze d'insegnamento, in particolare, fatica a smontare ciò che ha già appreso e a modificare le proprie pratiche consolidate"*.

condurre una classe dall'inizio alla fine, sviluppando consapevolezza del ruolo del docente anche fuori dall'aula (responsabilità nella valutazione, collaborazione con le colleghe e i colleghi, partecipazione ai plenum, ...). Tra le rappresentanti e i rappresentanti delle associazioni magistrali vi è chi sostiene che la figura del DPP per le scuole medie sia *"fondamentale"*, ma vi è anche chi ritiene importante che *"ci sia una selezione seria dei DPP, soprattutto quando vengono scelti in relazione alle Comunità di apprendimento (CAP), dato che il DPP rimane lo stesso per due anni"*. L'auspicio espresso da questa persona è che i DPP possano *"cambiare nel tempo"*.

Senza un binomio che coinvolga costantemente la pratica, la teoria risulta difficile da applicare e non aiuta la docente o il docente a costruire la propria identità professionale. Tra le docenti e i docenti neodiplomati vi è chi ritiene che vivere il DFA da docente incaricato può dare una marcia in più, osservando che *"supplente, docente in formazione e docente titolare sono tre prospettive molto diverse"* e che *"vivere il secondo anno di DFA come docente titolare può dare una marcia in più. Nei momenti di confronto tra abilitandi, poter portare esperienze da docente titolare rende l'incontro molto più arricchente rispetto alla situazione attuale"*, sostenendo che *"affrontare la pratica in modo guidato è estremamente utile e formativo"*. Un altro sostiene che *"il connubio tra pratica e moduli teorici per la gestione del compito offre una forma di scienze dell'educazione applicata"*.

Vi è però anche chi, ad esempio tra le rappresentanti e i rappresentanti sindacali, segnala che si sente spesso dire che al DFA/ASP non ci sia sufficiente pratica *"nonostante il 30-40% della formazione sia di natura pratica"*, e si chiede perché la pratica già presente non venga considerata tale. Stando a questa persona *"sentir dire che le formazioni sono lontane dalla pratica viva della professione lascia disorientati"*.

Dal punto di vista delle partecipanti e dei partecipanti ai focus group la carenza di pratica professionale si manifesta soprattutto nelle seguenti aree:

- gestione della complessità relazionale: le nuove e i nuovi docenti si sentono - e sono giudicate e giudicati dai quadri scolastici - spesso poco preparati e inadeguati ad affrontare la fragilità psicologica delle allieve e degli allievi, i colloqui con i genitori e la gestione dei conflitti. La relazione con ragazze e ragazzi, la quale costituisce secondo molte e molti una parte determinante e significativa della professione, è considerata un aspetto che non si può apprendere dai libri, ma solo tramite l'esperienza diretta;
- ruolo della o del docente fuori dall'aula: senza un'attività pratica continuativa, chi si forma rischia di non sviluppare consapevolezza circa le responsabilità della professione al di fuori dalle attività in aula, come la valutazione, la collaborazione con colleghe e colleghi, la partecipazione ai plenum e la stesura di giudizi;
- *shock* nell'ingresso professionale: molte e molti docenti, pur avendo concluso la formazione con successo, subiscono un "crollo" nel primo anno di insegnamento reale, trovandosi di fronte a situazioni concrete che non hanno mai vissuto in precedenza, alle quali non si sentono sufficientemente preparati e che la teoria non ha inquadrato a sufficienza.

h) Profili ed esigenze di studentesse e studenti: personalizzazione, conciliabilità e flessibilità

Un elemento segnalato da alcune interlocutrici e alcuni interlocutori riguarda la presunta inadeguatezza di alcuni corsi rispetto al profilo del corpo docente in formazione che vi approda in età adulta e dopo anni di studi avanzati. Vi è chi riporta che chi arriva al DFA/ASP dopo aver già conseguito un Master o un Dottorato disciplinare avrebbe l'impressione che la dimensione teorica

proposta da alcuni corsi del DFA/ASP non sia sempre all'altezza o non consideri sempre in maniera sufficiente le nozioni da loro già approfondite e il sapere da loro già acquisito durante le formazioni universitarie precedenti. Tra i sindacati, le presidenti e i presidenti di plenum SMS vi è chi auspica una maggiore apertura al dialogo, allo scambio e all'ascolto nei confronti di studentesse e studenti da parte del DFA/ASP in generale, delle sue docenti e dei suoi docenti, che *“dovrebbero tenere maggiormente in considerazione l'età adulta degli studenti in formazione”*. Al contempo, vi è chi fa presente che chi sceglie di intraprendere un percorso formativo in età adulta dovrebbe adottare un atteggiamento umile ed essere disponibile all'apprendimento.

Tra le esperte e gli esperti della scuola dell'obbligo vi è chi propone una *“maggior personalizzazione della formazione”*, sostenendo che sarebbe interessante permettere di *“seguire dei corsi opzionali per compensare eventuali lacune”*, come pure per acquisire competenze che potrebbero servire anche a persone che desiderano orientarsi verso altre professioni rispetto all'insegnamento. Una proposta simile è avanzata anche tra i rappresentanti delle associazioni magistrali, tramite la proposta di moduli pratici dedicati a tematizzare argomenti puntuali che possono essere di interesse alle persone in formazione³¹.

Le interlocutrici e gli interlocutori auspicano una maggiore flessibilità curricolare che si declini su due assi principali: i contenuti e la conciliabilità. Per le studentesse e gli studenti che possiedono già titoli a livello Master o Dottorati, la formazione dovrebbe evolvere verso un modello capace di coinvolgere maggiormente le persone in formazione nella definizione del proprio percorso, valorizzando le competenze già acquisite e tenendo conto dei loro bisogni formativi. In quest'ottica viene suggerito di ricalibrare annualmente i corsi in base alla coorte ammessa, per evitare ridondanze su temi già acquisiti, concentrandosi invece su lacune specifiche.

Dal punto di vista della conciliabilità, alcuni – tra cui rappresentanti delle associazioni magistrali – propongono di sfruttare i margini concessi dalle direttive della CDPE per diluire o comprimere maggiormente la formazione a seconda delle necessità individuali. Tale approccio permetterebbe di conciliare meglio gli studi con gli impegni professionali o familiari, trasformando il percorso formativo in un sistema dinamico e “su misura”, capace di rispondere con agilità sia alle esigenze di vita delle persone in formazione sia alle trasformazioni in atto nel mondo della scuola.

i) Auspici riguardo al profilo delle docenti e dei docenti del DFA/ASP

Da diversi gruppi di portatori di interesse emerge l'importanza di disporre di docenti del DFA/ASP ben formati il cui profilo sia aderente alla natura degli insegnamenti impartiti.

Per i corsi di natura teorica, studentesse e studenti con un recente trascorso universitario hanno aspettative elevate in termini di rigore accademico e di approfondimento, auspicando che l'insegnamento di corsi teorici venga attribuito a docenti con uno spessore scientifico adeguato. Come sottolineato dalle presidenti e dai presidenti di plenum SM, *“la qualità delle formatrici e dei formatori è prioritaria: è preferibile offrire corsi più brevi, ma di alto spessore scientifico”*.

³¹ Si ricorda che il Regolamento CDPE definisce i contenuti della formazione. Pertanto, eventuali corsi disciplinari opzionali possono essere offerti solo in aggiunta e non in sostituzione di altri contenuti.

Parallelamente, soprattutto per i moduli professionalizzanti, corsi legati alla didattica disciplinare e alla pratica professionale, in particolare per alcune specifiche discipline, viene criticata la presenza di alcuni profili esclusivamente accademici, privi di esperienza diretta nella "scuola reale". In questi ambiti, un radicamento professionale percepito come non sufficientemente aderente alla realtà specifica della scuola fa apparire l'insegnamento come meno efficace. Tra le presidenti e i presidenti di plenum SM vi è chi afferma che *"i docenti formatori del DFA devono avere esperienza nell'insegnamento"* e non persone che, per quanto formate, non hanno mai lavorato in quanto docenti in una scuola. Tra le rappresentanti e i rappresentanti dell'ISI vi è chi rileva una conoscenza *"piuttosto limitata"* da parte di alcune le docenti e i docenti del DFA/ASP del lavoro concreto delle docenti e dei docenti nelle scuole medie e nelle scuole medie superiori. Anche tra le neodiplomate e i neodiplomati emerge che, in particolare per i moduli professionalizzanti, sarebbero necessari docenti professionisti preferibilmente con un'esperienza diretta in ambito scolastico, e in ogni caso capaci di mediare la teoria attraverso strumenti operativi spendibili nella quotidianità scolastica, che permettano di applicare le teorie studiate. Sempre tra le neodiplomate e i neodiplomati vi è chi sottolinea anche l'utilità di avere docenti del DFA/ASP diversi, a rotazione, per la parte di didattica della disciplina, ciò che consente di *"confrontarsi con approcci e stili di insegnamento differenti"* e di non restare vincolati a un unico modello di insegnamento.

j) Attrattività della professione di docente, spendibilità del Diploma d'insegnamento, prospettive professionali

Dagli incontri emerge una significativa preoccupazione per la perdita di attrattività della professione di docente in Ticino, legata a fattori sia strutturali (mercato del lavoro) sia di altro tipo. Il calo demografico della popolazione scolastica previsto nei prossimi anni rischia di ridurre in modo significativo le speranze di impiego a percentuali elevate per le nuove leve. Casi come quello delle docenti e dei docenti di italiano formati per le scuole di maturità nell'anno accademico 2024/2025, che non hanno avuto accesso alla professione in Ticino già nel 2025 (i concorsi cantonali non vennero aperti), conducono alcune candidate e alcuni candidati a percepire il percorso di formazione alla professione di docente come un investimento senza concreti, immediati e realistici sbocchi professionali. Sempre stando a quanto emerso dai focus group, nelle discipline scientifiche (come matematica e chimica), dove esisterebbero sbocchi lavorativi alternativi nel settore privato o nella ricerca, sembra che le candidate e i candidati con conoscenze disciplinari solide preferiscano carriere con una progressione economica e professionale più chiara e incoraggiante rispetto alla "monotonia" e alla "precarietà" dell'insegnamento. In aggiunta alla ridotta attrattività percepita della professione di docente, si pone il tema della percezione del valore e della spendibilità di un Diploma di insegnamento, e più nello specifico, di un Diploma conseguito presso il DFA/ASP, considerate le dimensioni inferiori del mercato del lavoro in Svizzera per chi si forma in lingua italiana.

Tra le presidenti e i presidenti di plenum SMS vi è chi ritiene che il Diploma di insegnamento nel settore medio superiore sia un titolo *"spendibile per un'unica professione"* che non apre a un più ampio mercato del lavoro al di fuori dell'insegnamento. Una considerazione simile emerge dal coordinamento degli esperti della scuola dell'obbligo, dove vi è chi ritiene che la formazione abbia *"pochi sbocchi professionali"* e afferma che le candidate e i candidati potenzialmente migliori dal profilo delle conoscenze disciplinari *"spesso, non scelgono l'insegnamento e si orientano verso altre possibilità"*. A questo proposito, vi è chi osserva che *"dal punto di vista professionale"*, in quanto docente, *"le opportunità di carriera sono limitate e la vita lavorativa può risultare monotona"*, sostenendo che sarebbe utile riflettere *"sulla sostenibilità della professione, sugli stipendi e sulla complessità sociale"*

che grava sulla scuola”. In questo contesto, il caso ticinese viene descritto come peculiare. A differenza di altri contesti in cui – anche per ragioni linguistiche – il mercato del lavoro per chi insegna è molto più vasto, la quasi totalità di chi si forma al DFA/ASP lo farebbe per lavorare come docente in scuole svizzere di lingua italiana, prevalentemente in Ticino, dove si aspetta pertanto una sorta di assunzione automatica dopo il conseguimento del Diploma di insegnamento. Tra le presidenti e i presidenti di plenum SMS vi è ad esempio chi sostiene che il Diploma di insegnamento dovrebbe fornire qualche garanzia “*di entrare nella scuola in poco tempo*”.

A fronte di una selezione in entrata molto severa, l'eventuale ammissione al DFA/ASP è considerata “*un'occasione rara*” e da cogliere senza indugi (ISI). Come rilevato ad esempio tra le associazioni magistrali, ciò può portare i profili più altamente formati ammessi alla formazione (dottoresse e dottori, dottorande e dottorandi, ricercatrici e ricercatori) ad abbandonare o “congelare” altre attività professionali (i propri progetti di ricerca e i fondi correlati, con un conseguente impoverimento del proprio profilo) per potersi dedicare interamente alla formazione, senza però avere garanzie che questa porti poi davvero a un impiego di docente. Questo costituisce un rischio importante per chi possiede un solido profilo scientifico, arrivando a fungere paradossalmente da disincentivo al perseguimento di una carriera di insegnante.

Per evitare che si perdano per strada giovani ticinesi che vorrebbero tornare in Ticino a lavorare, contenendo così il problema della “fuga dei cervelli”, oltre a rafforzare le prospettive professionali per le future e i futuri docenti, i sindacati segnalano l'obiettivo di riuscire a rendere attrattiva la formazione pedagogica in Ticino anche per le studentesse e gli studenti fuori Cantone, lavorando anche sulla reputazione del DFA/ASP e della scuola ticinese. Un tema, questo, che emerge da una parte delle persone interpellate come critico e multifaccettato, originato da una percezione di scollamento tra l'istituto formativo e la realtà operativa delle scuole ticinesi. L'importanza di ricostruire un clima di fiducia è pure un tema che emerge trasversalmente.

k) Ulteriori considerazioni sui contenuti della formazione

Stando a quanto riportato direttamente e indirettamente nella maggioranza dei focus group – ad esempio tramite le direttrici e i direttori SIM – la formazione DFA/ASP non è percepita generalmente come una vera opportunità di crescita – come un percorso di cui le persone in formazione sono contente, sentendosi privilegiate di poterla seguire –, ma come un passaggio obbligato da attraversare, conformandosi a quanto viene richiesto di fare. In alcuni casi, questa esperienza è vissuta con insofferenza, come un dovere da compiere unicamente per ottenere un titolo di studio, piuttosto che come un percorso che comporta un arricchimento professionale e personale.

In questo sottocapitolo si riprendono alcune criticità o auspici particolari percepiti dagli uni o dagli altri a titolo esemplificativo.

Un primo auspicio riguarda la necessità di dedicare uno spazio più ampio nella formazione alla complessità della professione a livello relazionale, fornendo maggiori strumenti operativi per affrontare la realtà della scuola odierna. In particolare, tra le docenti e i docenti neodiplomati, si cita la necessità di approfondire adeguatamente alcuni temi ritenuti cruciali e attuali, come, ad esempio, la gestione dei Disturbi specifici dell'apprendimento (DSA), la gestione dei conflitti e il supporto alle allieve e agli allievi con fragilità psicologiche. Un docente, al quale durante il primo colloquio con i genitori di suoi allievi sono stati chiesti consigli su come rapportarsi con le adolescenti e gli adolescenti, ha riferito ad

esempio di essersi sentito *"inadeguato, non pronto a rispondere a una domanda del genere"*, esternando un bisogno personale di una formazione più approfondita in psicologia delle e degli adolescenti, bisogno invece ritenuto soddisfatto da altre docenti e docenti neodiplomati. Stando a quanto riportato, molte e molti docenti manifestano un senso di impotenza di fronte al disagio delle allieve e degli allievi, sottolineando come la gestione di tali fragilità, senza strumenti operativi adeguati e consolidati, risulti logorante. Vi è chi sostiene che abilità ritenute fondamentali come l'accoglienza del disagio o la conduzione di colloqui efficaci non sembrerebbero essere integrate in modo sufficiente nella formazione di base. Questa esigenza emerge come particolarmente evidente nel settore medio superiore, in cui le fragilità delle adolescenti e degli adolescenti tenderebbero a manifestarsi in modo più dirompente.

Tra le docenti e i docenti neodiplomati vi è inoltre chi segnala difficoltà nel sapere come muoversi nella gestione di una cartella, di riunioni con i genitori e delle problematiche familiari, di aspetti legali legati alla professione, delle assenze, dell'organizzazione di gite scolastiche o ancora dell'ora di classe, ciò che può rendere ad esempio difficile assumere una docenza di classe. Si tratta di temi ritenuti importanti dal punto di vista pratico e sui quali durante la formazione si potrebbe fare di più.

All'interno del coordinamento delle esperte e degli esperti è emerso il tema dell'importanza, vista la complessità della formazione, della dimensione valoriale e culturale della formazione stessa, da promuovere attraverso riflessioni critiche. È inoltre emersa esigenza di insistere sui corsi dedicati alla valutazione fin dall'inizio della formazione, come auspicato anche dalle docenti e dai docenti neodiplomati.

Alcuni docenti delle scuole medie si sono espressi sulla percezione individuale di attività proposte anche solo in maniera puntuale quali sessioni di yoga, tecniche di respirazione, o l'utilizzo di Lego durante le ore di lezione, valutandole in modo differenziato. Vi è chi le descrive come poco adatte a un pubblico adulto, ritenendo tali momenti, per quanto isolati, meno rilevanti rispetto ad altri contenuti ritenuti più significativi, benché vi sia pure chi ne riconosce l'utilità a scopi didattici.

Tra le presidenti e i presidenti di plenum SM vi è chi nutre perplessità su alcuni percorsi specifici offerti dal DFA/ASP e che comportano un recupero disciplinare (nello specifico, il Master in insegnamento per il livello secondario I per l'educazione fisica destinato a docenti di scuola elementare), ritenendo che queste offerte penalizzano, chi ha studiato la propria disciplina fuori Cantone. Questa problematica viene segnalata anche dai sindacati.

3.3 Possibili prospettive future emerse dai focus group: cambiamenti strutturali

Dai focus group affiora un chiaro desiderio di cambiamento del sistema attuale di formazione del corpo docente su aspetti generali e/o su questioni particolari. In questa sezione sono descritte in sintesi le principali proposte di cambiamento “strutturali” della formazione – che riguardano i modelli formativi – emerse nei focus group, precisando per ognuna di esse i vantaggi e gli svantaggi identificati da chi ha partecipato ai focus group. È importante sottolineare che vantaggi e svantaggi emersi sono presentati in modo non gerarchico, prescindendo da classificazioni di merito o quantificazioni numeriche. L'analisi delle diverse proposte da parte del Gruppo di lavoro segue nel capitolo 4.

Sono presentate di seguito le proposte di passaggio a una formazione “en emploi” (3.3.1), a una distinzione tra formazione teorica e applicazione professionale (3.3.2), a un approccio focalizzato sulla pratica professionale (3.3.3), a una formazione integrata (3.3.4), a una formazione pluridisciplinare (3.3.5) e a una formazione plurisettoriale (3.3.6).

3.3.1 Passaggio a una formazione “en emploi”

Diverse e diversi partecipanti (ad es. tra le presidenti e i presidenti di plenum SMS, le presidenti e i presidenti di plenum SM e tra le rappresentanti e i rappresentanti delle associazioni magistrali) hanno indicato il modello di formazione “en emploi” (o in parallelo all'attività professionale) come un riferimento meritevole di attenzione, auspicandone il ripristino quale possibile soluzione alle sfide attuali. Non tutti hanno però la medesima concezione di cosa sia esattamente il modello “en emploi”, che va dunque meglio definito.

Il modello “en emploi”, oggi adottato in Ticino nell'ambito della formazione professionale, è un modello federale implementato in tutta la Svizzera e rappresenta un percorso abilitante che permette alla persona assunta come docente in una sede scolastica di essere studentessa o studente presso un istituto formatore. In questa modalità, l'attività lavorativa in classe – regolarmente retribuita e svolta con una percentuale d'impiego definita – è riconosciuta come parte integrante della formazione pratica, mentre la componente teorica e didattica viene acquisita frequentando i corsi nelle giornate libere dall'insegnamento.

Declinato all'insegnamento medio e medio superiore, un percorso simile permetterebbe a una persona di essere prima assunta come docente in un istituto scolastico con un incarico di insegnamento pur non avendo ancora un Diploma di insegnamento, e in seguito, parallelamente al lavoro, di frequentare da studentessa o studente una formazione. Dopo il superamento della formazione e l'ottenimento del Diploma, la docente o il docente potrebbe concorrere per una possibile nomina, analogamente a quanto avviene nel caso della formazione professionale.

Questo modello di formazione – che anche al di fuori della formazione professionale è stato formalmente in vigore in Ticino per circa un decennio, tra il 1995 e il 2005, con alcuni prolungamenti negli anni immediatamente successivi – prevede che l'aspirante docente venga assunta o assunto ad esempio attraverso una lezione di prova o secondo un iter gestito dal datore di lavoro (in Ticino, per le scuole cantonali dal DECS, in altri cantoni dagli istituti scolastici o dal Cantone) e, una volta ottenuto l'incarico, venga iscritto dal datore di lavoro al percorso di formazione pedagogica e didattica. Si tratterebbe dunque di una formazione accessibile solo ed esclusivamente in parallelo a un incarico professionale già formalizzato.

I principali vantaggi segnalati dalle e dai partecipanti ai focus group rispetto a questa proposta sono i seguenti:

- pratica immediata e contatto diretto con la “realtà viva” della scuola: si impara la professione sul campo;
- filtro unico: l'assunzione (tramite incarico di insegnamento a tempo determinato) avviene prima della formazione ed è di norma confermata al termine della stessa, contenendo così l'incertezza legata a un'eventuale mancata assunzione da parte del Cantone una volta conseguito il Diploma di insegnamento (quale risposta alle specificità del Ticino);
- sostenibilità economica: si percepisce uno stipendio mentre ci si forma;
- valutazione precoce dell'idoneità: il modello permette di testare immediatamente se una persona possiede le caratteristiche adatte all'insegnamento, evitando che profili non idonei proseguano una lunga formazione teorica prima di scoprire la propria incompatibilità con la professione;
- arricchimento del confronto teorico: portare nelle aule del DFA/ASP casi concreti vissuti come “docenti titolari” rende i momenti di teoria molto più efficaci e arricchenti rispetto al ricorso ad esempi artificiali;
- trasparenza del processo: si ritiene che il sistema “en emploi” sia più trasparente, poiché l'assunzione avviene da parte del datore di lavoro, ad esempio tramite una lezione di prova pubblica, e viene fornito un riscontro immediato alla candidata o al candidato.

Gli svantaggi evocati nell'ambito dei focus group sono invece i seguenti:

- perdita della garanzia di riconoscimento della CDPE, in assenza del quale i diplomi assegnati avrebbero solo valenza cantonale e perderebbero la garanzia di validità nel resto della Svizzera. Ciò accadrebbe ad esempio alle maturità liceali rilasciate dagli istituti cantonali ticinesi se le docenti e i docenti che vi insegnano non avessero un diploma di insegnamento riconosciuto dalla CDPE. Sarebbero i singoli Cantoni, o i singoli istituti, a scegliere se riconoscere o meno i titoli conseguiti in Ticino;
- contenimento del diritto allo studio e dipendenza dal mercato professionale: se non ci sono posti di lavoro vacanti, la formazione pedagogica non viene aperta. Considerata la saturazione del mercato odierno, almeno per alcune materie, la formazione potrebbe non essere aperta per anni, limitando ulteriormente il diritto allo studio e le ambizioni di chi desidera diventare insegnante;
- eccessivo impegno per le docenti e i docenti in formazione: conciliare la responsabilità di una classe con lo studio teorico è molto faticoso;
- difficoltà nella selezione iniziale: gestire le lezioni di prova per un numero elevato di candidate e candidati risulta logisticamente complicato, e rischia di interferire con il regolare svolgimento delle lezioni nelle sedi scolastiche;
- disparità tra candidati: il modello può creare disparità e competizione tra chi si è già formato come docente riconosciuto dalla CDPE in tempi precedenti o in altri Cantoni e cerca un impiego, e chi – ancora privo di un titolo in insegnamento – dovrebbe essere assunto in Ticino con il modello “en emploi” cantonale per potersi formare;
- carenza di riflessione critica: si teme che un'immersione immediata nella pratica, senza un'adeguata preparazione, porti la docente o il docente a “imitare” passivamente i modelli che ha conosciuto nella sua esperienza di studentessa o studente, invece di sviluppare da subito una capacità di riflessione critica sulle finalità dell'educazione. Solo attraverso una formazione strutturata è possibile valutare con consapevolezza gli approcci all'insegnamento.

3.3.2 Distinzione tra formazione teorica e applicazione professionale

Alcune portatrici e alcuni portatori di interesse suggeriscono di suddividere il percorso formativo in due momenti, distinguendo in modo più netto tra formazione teorica e applicazione professionale. Secondo questa proposta, il DFA/ASP potrebbe occuparsi esclusivamente della didattica delle discipline e della pratica professionale sul campo (ad esempio attraverso pratiche didattiche), mentre la trattazione degli aspetti teorici legati alle scienze dell'educazione, alla pedagogia e alla psicologia ed eventuali altri corsi teorici di natura disciplinare verrebbero ancorati agli studi universitari. Stando alle e ai proponenti, un approccio di questo tipo garantirebbe una maggiore motivazione delle studentesse e degli studenti, evitando che una parte del percorso sia percepito come "banale" o "superficiale" sotto il profilo scientifico, o che sia avvertito come un ostacolo alla pratica. Questa struttura consentirebbe inoltre di diluire la formazione nel tempo: si potrebbero acquisire in momenti distinti le basi teoriche (ad esempio durante gli studi universitari disciplinari) e le basi pratiche e didattiche (ad esempio, al momento dell'ingresso nel mondo del lavoro), consentendo così di metabolizzare meglio la complessità della professione.

Questo approccio improntato a una collaborazione sinergica tra diverse istituzioni universitarie, suggerito ad esempio dalle interlocutrici e dagli interlocutori dell'Istituto di Studi Italiani (ISI), potrebbe prevedere un dipartimento accademico dedicato, da inserirsi – per l'italiano – all'interno dell'USI (prendendo come riferimento il modello dell'Università di Friburgo). In questa ottica, l'ISI ritiene di avere il potenziale per configurarsi come un polo d'eccellenza nella formazione delle docenti e dei docenti di italiano, integrando strutturalmente nel proprio percorso formativo l'insegnamento dell'italiano non solo come prima lingua di scolarizzazione, ma anche come ulteriore lingua appresa in contesti non italofofoni.³²

In alternativa a un unico istituto centralizzato nel DFA/ASP che si occuperebbe della didattica delle discipline e della pratica professionale, è emersa anche la proposta (direttori SIMS) di frazionare la pratica professionale creando dei centri di competenza di didattica disciplinare con uno stretto legame con le scuole sul territorio, dove docenti, esperte ed esperti potrebbero seguire direttamente la formazione pratica del corpo docente in formazione.

³² Con "lingua straniera" (Fremdsprache) la CDPE intende una lingua non riconosciuta come lingua ufficiale in un determinato Cantone, pur essendo magari ai sensi della Costituzione federale una lingua nazionale (dunque non una lingua estera). Con lingua prima (L1) si intende la lingua ufficiale e lingua d'insegnamento in un determinato Cantone. Con lingua seconda (L2) si intende la seconda lingua appresa. In Ticino, ad esempio, l'italiano è L1 e il francese L2. Nei cantoni germanofoni, invece, di norma, il tedesco è L1 e il francese L2. Per persone la cui madrelingua non è la lingua ufficiale parlata nel Cantone, la lingua L2 può coincidere con la L1. In Ticino è ad esempio il caso per le allieve e gli allievi alloglotti, per i quali l'italiano è L2. La denominazione delle discipline è presente nell'allegato I del Regolamento concernente il riconoscimento dei diplomi d'insegnamento per il livello elementare, il livello secondario I e per le scuole di maturità (Regolamento di riconoscimento diplomi d'insegnamento, RRD) del 28 marzo 2019 (stato al 25 ottobre 2024).

Dai focus group è emerso l'auspicio che in Ticino vi sia un'offerta di formazione per l'insegnamento dell'italiano sia come lingua d'insegnamento, sia come lingua straniera, in modo da non limitare le possibilità d'impiego delle persone diplomate in questa materia ai soli contesti cantonali dove l'italiano è lingua ufficiale. L'offerta formativa del DFA/ASP per la disciplina italiano prevedeva in passato e riproporrà dall'anno accademico 2027/28 sia la formazione per il suo insegnamento come lingua di scolarizzazione, sia la formazione per il suo insegnamento come lingua straniera. Ciò permetterà una maggiore flessibilità territoriale, offrendo alle future e ai futuri docenti ticinesi e provenienti da oltralpe la possibilità di acquisire le competenze necessarie per insegnare sia dove l'italiano è lingua ufficiale, sia dove la domanda per l'italiano è legata all'apprendimento linguistico e non alla madrelingua.

I vantaggi evidenziati dalle partecipanti e dai partecipanti ai focus group rispetto a una maggiore distinzione tra formazione teorica e applicazione professionale sono i seguenti:

- superiore qualità percepita del rigore accademico e maggiore motivazione attraverso la frequenza di corsi di pedagogia, psicologia e scienze dell'educazione all'interno di facoltà specifiche, anziché presso un'alta scuola pedagogica;
- specializzazione della formazione pratica: il DFA/ASP potrebbe concentrarsi esclusivamente sulla didattica disciplinare e sulla pratica professionale. La presenza di centri di competenza distribuiti sul territorio permetterebbe un legame stretto con le sedi, facendo capo a docenti esperte ed esperti che vivono quotidianamente l'aula;
- sostenibilità del percorso: separare i due ambiti permetterebbe di ripartire la formazione nel tempo, diluendo su più tempo l'elevata concentrazione di contenuti che caratterizza l'attuale modello;
- costruzione dell'identità professionale: permettere a studentesse e studenti di affrontare la parte pratica ricoprendo un incarico a tempo limitato (come docente titolare) renderebbe i momenti di riflessione teorica molto più arricchenti e concreti rispetto a esempi artificiali;
- sinergie territoriali: questo approccio favorirebbe la creazione di poli d'eccellenza, come potrebbe rappresentare l'ISI per l'italiano, aumentando l'attrattività del Ticino come luogo di formazione sia per studentesse e studenti ticinesi sia per studentesse e studenti provenienti da altri cantoni.

Tra gli svantaggi emersi dai focus group vengono segnalati i seguenti:

- scollamento tra gli istituti: la separazione netta tra università e alta scuola pedagogica potrebbe accentuare la mancanza di dialogo già segnalata;
- complessità burocratica e permanenza di un "doppio filtro": non si risolve automaticamente l'incoerenza tra i criteri di ammissione alla formazione (accademici) e quelli di assunzione (pragmatici), rischiando di mantenere le docenti e i docenti in formazione in una situazione di incertezza fino all'ingresso effettivo in ruolo;
- costi: creare e gestire centri di competenza distribuiti sul territorio sarebbe verosimilmente oneroso a livello finanziario;
- logistica e organizzazione: coordinare incarichi a tempo limitato per un numero elevato di docenti in formazione risulterebbe organizzativamente complesso per il DECS e per gli istituti scolastici.

3.3.3 Approccio maggiormente focalizzato sulla pratica professionale

Questo approccio mira ad approfondire ulteriormente i legami tra l'apprendimento accademico e l'esercizio della professione, strutturando il percorso come un dialogo costante tra l'esperienza in aula e la riflessione teorica. Studentesse e studenti alternano periodi di pratica intensa in classe a momenti di riflessione critica sulle esperienze vissute al DFA/ASP, utilizzando il sapere teorico come chiave d'interpretazione dei casi concreti. In questo approccio, il DFA/ASP diventerebbe uno spazio di confronto tra pari dove le docenti e i docenti del DFA/ASP intervengono in qualità di mediatrici e mediatori, offrendo spunti e chiavi di lettura teorica che consentono a chi si forma di analizzare in prima persona gli eventi accaduti in classe. Questo ciclo continuo aiuterebbe la futura o il futuro docente a costruire la propria identità di insegnante.

In parte questo approccio è già attuato al DFA/ASP: la proposta va nella direzione di aumentare le pratiche didattiche (anche sotto forma, ad esempio, di incarichi) in modo che le docenti e i docenti in formazione possano confrontarsi direttamente con la gestione reale di una propria classe. Tra le

direttrici e i direttori di scuola media vi è ad esempio chi afferma che *"c'è una differenza abissale tra chi ha svolto un incarico e chi non lo ha fatto, bisogna quindi rientrare nell'ottica di assegnare incarichi durante la formazione"*. Un auspicio espresso tra le direttrici e i direttori di scuola media è che vi possa essere un *"modello formativo con una pratica in aula ampia, in grado di dare valore, concretezza e senso alla formazione."*

Dalle riflessioni emerse dai focus group, si rilevano i seguenti benefici associati a un approccio focalizzato sulla pratica professionale:

- significato e concretezza della teoria: permette di trasformare le nozioni pedagogiche in una forma di "scienza dell'educazione applicata", fornendo a studentesse e studenti gli strumenti per interpretare i casi reali vissuti a scuola;
- costruzione dell'identità professionale: l'alternanza tra azione e riflessione aiuta la futura o il futuro docente a trovare la propria identità e a sviluppare una piena consapevolezza del ruolo, che comprende anche responsabilità fuori dall'aula come la valutazione e la collaborazione con colleghe e colleghi;
- prevenzione dello "shock" da ingresso professionale: chi mette in pratica quanto appreso durante la formazione evita di "crollare" durante il primo anno di insegnamento effettivo, un rischio riportato come "frequente" per chi ritiene di aver ricevuto una preparazione non sufficientemente ancorata alla pratica;
- efficacia del confronto tra pari: il DFA/ASP diventa un luogo in cui affrontare casi concreti tra pari, e permette di portare esperienze vissute in qualità di docente titolare rendendo gli scambi formativi molto più arricchenti.

Gli svantaggi emersi nei focus group sono i seguenti:

- saturazione e carico di lavoro: la compressione eccessiva di teoria e pratica in un periodo limitato può portare a un sovraccarico che impedisce alla studentessa o allo studente di metabolizzare efficacemente i contenuti;
- carico mentale e distrazione: le studentesse e gli studenti che lavorano in parallelo alla formazione tendono ad avere la mente occupata dagli impegni relativi all'incarico anche durante le lezioni al DFA/ASP, riducendo l'efficacia degli interventi formativi teorici;
- studenti e studentesse con esperienze di insegnamento svolte prima della formazione faticano a modificare le loro pratiche consolidate e ad aprirsi ad approcci pedagogici e didattici innovativi e scientificamente sostanzianti;
- dipendenza dalle competenze ed esperienze scolastiche delle docenti e dei docenti del DFA/ASP: l'efficacia del modello dipende dalla capacità di chi forma di offrire chiavi di lettura realistiche, legate all'esperienza scolastica;
- limitazione dei posti di pratica professionale o di incarico: la formazione pratica richiede un numero elevato di posti disponibili nelle sedi e di DPP.

3.3.4 Formazione integrata

Il modello di formazione integrata per il secondario I, ispirato a quanto proposto in alcuni cantoni come per esempio Lucerna, Friburgo e Zurigo permette di avvicinare lo studio delle materie pedagogiche a quello della disciplina, consentendo di acquisire il bagaglio di competenze necessarie all'insegnamento sin dall'inizio del percorso accademico. A differenza del modello consecutivo attualmente previsto dal DFA/ASP, in cui la formazione professionale segue l'ottenimento di un titolo disciplinare, il sistema integrato permette a studentesse e studenti di sviluppare la propria identità di docente di scuola media già durante il primo triennio di studi universitari. In questo schema, la teoria

pedagogica, la didattica delle materie e i periodi di pratica professionale sono distribuiti lungo l'intero arco della formazione Bachelor e Master, garantendo una sintesi precoce tra il "sapere accademico" e il "saper insegnare". Questo approccio mira a ottimizzare i tempi di formazione e a favorire una professionalizzazione più profonda, preparando le future docenti e i futuri docenti a gestire con maggiore consapevolezza le sfide relazionali e didattiche specifiche della scuola media.

L'introduzione di tale offerta dal DFA/ASP richiederebbe verosimilmente la creazione di reti di collaborazione con università partner, essenziali per assicurare alle studentesse e agli studenti i necessari approfondimenti disciplinari. Questo sistema viene attualmente proposto in Cantoni che incentivano la formazione di docenti pluridisciplinari, ovvero abilitati all'insegnamento di più materie.

Tra le docenti e i docenti del DFA/ASP vi è chi segnala che *"entrare fin da subito nell'idea dell'insegnamento, parallelamente a un percorso disciplinare solido, potrebbe favorire la formazione di docenti più legati alla professione educativa. Il nostro modello consecutivo, invece, prevede prima lo studio disciplinare approfondito e solo successivamente, eventualmente, (...) l'ingresso nella professione docente."*

Secondo le partecipanti e i partecipanti ai focus group un sistema di formazione integrato avrebbe i seguenti vantaggi:

- connessione immediata tra sapere disciplinare e pedagogico: svolgere in parallelo la formazione disciplinare e pedagogica consente alle studentesse e agli studenti di mettere fin da subito i due ambiti in relazione, evitando la distanza che secondo alcuni caratterizza il modello consecutivo;
- maggiore motivazione all'insegnamento: mettere fin da subito in relazione la disciplina con la sua realizzazione didattica può preservare la motivazione di studentesse e studenti ed evitare che, al termine della formazione accademica, debbano scomporre e semplificare a posteriori il proprio sapere disciplinare consolidato;
- sostenibilità e distribuzione del percorso: poter svolgere la formazione pedagogica lungo gli studi accademici consente di distribuire i contenuti, senza concentrarli in pochi anni, come accade nel modello consecutivo.

I possibili svantaggi segnalati nei focus group sono i seguenti:

- fragilità disciplinare: emergono preoccupazioni circa il rischio di formare docenti con un'identità disciplinare incerta. Senza la maturazione di una solida padronanza della materia, la futura e il futuro docente fatica a sviluppare l'autorevolezza disciplinare indispensabile per trasmettere la conoscenza con passione e competenza;
- studentesse e studenti vincolati all'insegnamento: i profili formati dal modello integrato sviluppano una conoscenza disciplinare orientata all'insegnamento. Ciò rischia di limitare le opportunità di carriera al di fuori di questo settore;
- costi e risorse: gestire una formazione integrata richiederebbe un investimento significativo di risorse e una revisione dei mandati di prestazione del DFA/ASP, il quale, attualmente, non è strutturato per erogare formazioni disciplinari di livello universitario in tutte le materie.

3.3.5 Formazione pluridisciplinare

La proposta, immaginata in particolare per la scuola media, dove la coerenza pedagogica e la stabilità del rapporto docente-allievo sono ritenute prioritarie, prevede di aumentare le formazioni all'insegnamento di più materie. L'obiettivo dell'aumento delle proposte di formazione pluridisciplinare che consentano di formare docenti in grado di insegnare due o tre materie affini (all'interno dello stesso

settore scolastico, ma eventualmente anche in più settori) è superare, laddove possibile, la figura del mono disciplinarista (specialista in una sola disciplina) a favore di professioniste e professionisti capaci di tessere collegamenti interdisciplinari naturali, *"garantendo una maggiore apertura nel mondo del lavoro e assicurando l'interdisciplinarietà"*, sempre più presente e valorizzata nei piani di studi (ISI). Ad esempio, docenti formati in storia e italiano, o in matematica e scienze, capaci di progettare unità didattiche integrate che mostrano alle allieve e agli allievi come i saperi non siano compartimenti stagni.

L'insegnamento di più discipline, valutato positivamente in passato anche dalle docenti e dai docenti stessi che lo hanno sperimentato in prima persona (docenti del DFA/ASP), favorirebbe la transizione verso un profilo di docente più vicino alla figura del "maestro" o di accompagnatore pluridisciplinarista, capace di offrire *"punti di riferimento stabili e meno frammentati"* (docenti del DFA/ASP) a generazioni percepite come sempre più ansiose e fragili, permettendo alle docenti e ai docenti (specialmente di coloro che insegnano materie con poche ore) di interagire con un numero inferiore di allieve e allievi, potendo così costruire relazioni pedagogiche più solide con loro.

Le direttrici e i direttori di scuola media osservano: *"un docente di storia di scuola media a tempo pieno ha a che fare con 12 classi: 250 allievi. Come può fare ad entrare in relazione con tutti questi allievi e con le loro famiglie? (...) Solo un docente di italiano o matematica ha ore sufficienti per conoscere i suoi allievi"*. Sulla stessa linea, tra le presidenti e i presidenti di plenum SM vi è chi ritiene che oggi sia *"più importante essere docenti capaci di rappresentare un punto di riferimento per gli allievi; perciò, è positivo che ci siano insegnanti che passino più ore con loro, li conoscano meglio e sappiano interagirvi in modo efficace."* Vi è chi sostiene anche che *"più ore si passano con gli allievi e più è facile fornire un giudizio corretto e aderente"*. Anche tra le docenti e i docenti del DFA/ASP vi è chi segnala questo aspetto: *"con solo due ore alla settimana per classe, diventa molto difficile costruire una relazione educativa significativa con tutti e coglierne i bisogni individuali. Sono quindi necessarie condizioni quadro che permettano realmente di entrare in relazione con gli allievi."*

La questione riguarda anche il contesto del medio superiore, in cui la personalizzazione e l'individualizzazione dell'insegnamento viene descritta come *"complessa"*. Tra le docenti e i docenti del DFA/ASP vi è chi osserva che *"in passato la classe tendeva ad assumere un ruolo più passivo, mentre oggi gli allievi chiedono di essere coinvolti, di avere responsabilità, di poter sperimentare e anche sbagliare. (...) In questo quadro, il ruolo del docente si avvicina sempre più a quello di un coach o di un accompagnatore. (...) Questa impostazione formativa introduce una quota di incertezza e rende meno prevedibili gli esiti, un aspetto che può mettere in difficoltà i docenti più legati a modelli tradizionali."*

Il passaggio all'insegnamento di più materie potrebbe essere maggiormente sostenibile per il benessere delle e degli insegnanti. Tra le esperte e gli esperti di scuola dell'obbligo vi è ad esempio chi segnala che le docenti e i docenti a tempo pieno che insegnano discipline con poche ore sono molto sotto pressione *"per la quantità massiccia di allievi."*

Inoltre, la possibilità di insegnare più discipline fornirebbe maggiore flessibilità al sistema, offrendo maggiori opportunità di impiego professionale alle docenti e ai docenti, aiutando a contrastare la precarietà e ampliando le possibilità di carriera, sia in Ticino che a livello nazionale. Tra le presidenti e i presidenti di plenum SM vi è ad esempio chi afferma che in Ticino vengono formati docenti *"monodisciplinari"* che a causa di ciò non potrebbero *"nemmeno essere assunti olttralpe, dove è richiesto l'insegnamento di più materie"*. Vi è pure chi ritiene positivo formare docenti per più materie

dicendo che *“ciò permette da un lato di completare il proprio orario, dall'altro di passare più tempo con gli stessi allievi e conoscerli meglio.”*

L'orientamento chiaramente prevalente suggerisce di limitarsi all'insegnamento di due o tre materie – possibilmente discipline affini – ma non di più, per evitare di trasformare l'insegnante in una docente o in un docente attivo su molte materie, ma privo di identità specifica e di una solida base disciplinare, che resta il presupposto non negoziabile per padroneggiare le discipline e per una didattica efficace. A questo si aggiunge una caratteristica specifica del contesto ticinese che è importante non dimenticare: l'assenza di materiali didattici e manuali scolastici pronti per tutte le materie. A differenza di altri Cantoni, dove l'adozione di libri di testo strutturati facilita la gestione dell'insegnamento anche di più materie e le docenti e i docenti vengono formati specificamente sul loro impiego (docenti del DFA/ASP), il personale docente in Ticino è spesso chiamato a elaborare autonomamente i propri materiali didattici. In questo contesto, l'onere di progettazione “ex novo” per diverse materie può diventare difficilmente sostenibile, richiedendo un investimento di tempo e risorse che potrebbe andare a scapito della qualità dell'insegnamento.

Sulla proposta è emersa una divergenza di opinioni abbastanza netta a seconda dell'ordine di scuola: nelle scuole medie modelli pluridisciplinari sono visti molto positivamente dalla maggior parte delle portatrici e dei portatori di interesse, inclusi gli esperti della scuola dell'obbligo, mentre nelle scuole medie superiori si riscontra maggiore reticenza: l'alto livello di approfondimento disciplinare richiesto alle docenti e ai docenti rende secondo molti (tra cui anche docenti del DFA/ASP) la soluzione più complessa e difficilmente praticabile, benché non tutti siano di questo avviso.

In relazione a soluzioni pluridisciplinari, i focus group hanno evidenziato i seguenti vantaggi:

- qualità della relazione educativa: insegnare più discipline alla stessa classe permette alla docente o al docente di trascorrere più tempo con le stesse allieve e gli stessi allievi, diventando un punto di riferimento stabile. Questo è considerato fondamentale per costruire relazioni profonde, cogliere i bisogni individuali e sostenere le generazioni attuali, percepite come più ansiose e fragili;
- efficacia didattica e interdisciplinarietà: quanto proposto favorisce la capacità di creare collegamenti tra diversi saperi, promuovendo una visione trasversale della conoscenza in linea con il Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese;
- flessibilità e stabilità occupazionale: consente di raggiungere più facilmente tempi di impiego elevati su una o poche sedi, insegnando più materie. Riduce la precarietà riconducibile al calo demografico;
- possibile fonte di motivazione e variazione soprattutto nel corso di una lunga carriera di docente;
- vantaggi logistici e organizzativi: insegnare più discipline permette di concentrare l'orario in un numero minore di sedi scolastiche, facilitando l'integrazione della docente o del docente nella vita dell'istituto e ottimizzando la gestione delle griglie orarie.

I focus group hanno invece indicato i seguenti svantaggi:

- vincoli amministrativi e di assunzione: le procedure di assunzione attuali sono rigide e le nomine avvengono separatamente da una disciplina all'altra;
- mancanza di percorsi formativi “ad hoc”: attualmente il Ticino non possiede strutture e curricula preparati ad accogliere un'offerta pluridisciplinare ampia. Per implementarla, sarebbe

necessario instaurare collaborazioni con altre università, al fine di consentire a studentesse e studenti il recupero di crediti disciplinari in una seconda materia senza dover ricominciare l'intero percorso accademico;

- percorso formativo molto impegnativo in termini di risorse e motivazione;
- rischio di fragilità professionale: insegnare materie diverse richiede approcci diversi. C'è la preoccupazione di disporre di docenti non sufficientemente formati in ogni materia e dunque disciplinarmente meno solidi, ciò che viene ritenuto particolarmente problematico per il medio superiore;
- barriere culturali e scarso interesse da parte di studentesse e studenti: in Ticino la diffidenza riservata al modello pluridisciplinare è anche di natura culturale.

3.3.6 Formazione plurisettoriale

Questa proposta prevede l'aumento di formazioni per più settori scolastici, che consentirebbero alle docenti e ai docenti una maggiore flessibilità e mobilità professionale. La proposta di formazioni congiunte o complementari per più ordini di scuola (come il binomio scuola elementare/scuola media, scuola media/scuola media superiore, scuola media/scuola professionale e/o scuola media superiore/scuola professionale) viene considerata da diverse interlocutrici e da diversi interlocutori (ad esempio direttrici e direttori SIM, presidenti di plenum SMS, presidenti di plenum SM, docenti neodiplomati, ISI) come un'altra possibile soluzione strategica per affrontare le attuali criticità del sistema scolastico ticinese, pur non essendo esente da rischi qualitativi.

Una formazione su più livelli è considerata anzitutto come una risposta alla saturazione del mercato professionale e al calo demografico. Questa soluzione permetterebbe infatti alle docenti e ai docenti di completare con maggiore facilità la propria griglia oraria combinando le ore di diverse sedi o settori, garantendo la stabilità del tempo pieno e riducendo la precarietà. Ad esempio, una docente o un docente formato per insegnare latino nel settore medio superiore potrebbe assumere delle ore scoperte alle scuole medie.

A livello didattico questo modello consentirebbe alla docente e al docente di agire come ponte tra i diversi gradi di istruzione: una docente e un docente formato per l'insegnamento sia per le scuole elementari che per le scuole medie può impostare le lezioni del settore inferiore tenendo conto delle competenze richieste nel settore superiore, e viceversa. In aggiunta, insegnare in più settori offre una prospettiva più ampia sullo sviluppo della giovane o del giovane, permettendo di comprendere meglio la transizione, ad esempio, dall'infanzia all'adolescenza.

Esperienze di questo tipo sono già state proposte: in passato il DFA/ASP, quando l'offerta formativa contemplava la disciplina Economia e diritto, aveva introdotto un percorso di abilitazione integrato con la SUFFP per il settore medio superiore e professionale (nel 2014/2015 di 65 crediti ECTS, mentre nel 2020/2021 di 70 ECTS), pensato unicamente per le docenti e i docenti delle materie Economia politica e Economia aziendale della Scuola cantonale di commercio, consentendo così maggiore permeabilità tra i due settori.

Emerge il tema dell'impegno necessario per conseguire dei Diplomi di insegnamento distinti per più ordini scolastici. Tra le presidenti e i presidenti di plenum SM vi è chi ritiene che, dopo aver ottenuto un Bachelor, eventualmente un Master disciplinare e poi una formazione al DFA/ASP, sia "assurdo" dover ricominciare da capo una nuova formazione per insegnare in un altro settore. In questo senso sono auspicati dei passaggi facilitati o comunque non eccessivamente impegnativi. Un rappresentante dell'ISI reputa "intrigante" dal punto di vista della motivazione il modello di formazione combinata per

insegnare sia alla scuola media che alla scuola media superiore in quanto offre poi due possibilità di impiego.

Per la proposta di formazioni plurisettoriali è emersa una diversa considerazione tra il contesto delle scuole medie e il contesto delle scuole medie superiori, richiamando l'argomentazione relativa all'importante approfondimento disciplinare richiesto alle docenti e ai docenti dei licei e della Scuola cantonale di commercio.

Alle riflessioni evocate si aggiunge inoltre la possibilità, per chi ha un Bachelor in insegnamento per le scuole elementari, di recuperare le conoscenze disciplinari richieste dalla CDPE e diventare docente di scuola media, come già è avvenuto/avviene per alcune discipline (tedesco, educazione fisica). Queste opportunità sono generalmente salutate positivamente poiché favoriscono la mobilità professionale delle docenti e dei docenti. Vi sono tuttavia anche alcuni pareri contrastanti, motivati da un lato dall'idea che ai profili provenienti da altri percorsi (ad esempio, ingegneri per l'insegnamento della matematica) mancherebbero *"solide competenze disciplinari"* (coordinamento degli esperti della scuola dell'obbligo) e dall'altro per il timore che questi profili generino una concorrenza che svantaggerebbe nell'ottenimento di un impiego nell'insegnamento per studentesse e studenti che non hanno ancora un Diploma di insegnamento ma che hanno una formazione disciplinare solida di tipo universitario, soprattutto nelle materie in cui le docenti e i docenti faticano già oggi a trovare delle occupazioni stabili.³³

Un'ulteriore proposta per favorire la permeabilità tra i settori è quella di prevedere una formazione di base comune più ampia possibile per tutte le docenti e per tutti i docenti, con differenze specifiche solo nell'ultima fase del percorso in base alle discipline e all'ordine scolastico scelti. Ciò consentirebbe di offrire con regolarità la parte comune di insegnamento, aprendo in modo irregolare, in base al fabbisogno, unicamente le parti specifiche, che sarebbero però più snelle. Tra le esperte e gli esperti di scuola dell'obbligo vi è chi richiama un gruppo di lavoro in cui si era discussa una tale possibilità (formazione combinata storia-geografia), segnalando che tale progetto era poi stato accantonato.

Dalle testimonianze raccolte nei focus group emergono i seguenti benefici derivanti da un approccio formativo maggiormente plurisettoriale:

- maggiore continuità didattica e consapevolezza del percorso formativo: la docente o il docente conosce le competenze richieste nei diversi ordini scolastici, potendo così impostare il lavoro in prospettiva del passaggio di allieve e allievi da un settore all'altro;
- visione ampia dello sviluppo giovanile: permette di comprendere meglio le transizioni evolutive delle giovani e dei giovani (ad esempio dall'infanzia all'adolescenza);
- flessibilità e stabilità occupazionale: consente di raggiungere più facilmente tempi di impiego elevati in una o poche sedi, insegnando in settori diversi. Riduce la precarietà causata dal calo demografico;
- permeabilità del sistema: favorisce la carriera e amplia la mobilità delle e dei docenti non solo, ad esempio, dalle medie al liceo, ma in ogni direzione, includendo le scuole professionali.

Rispetto agli svantaggi evocati si segnalano:

³³ L'attivazione di queste formazioni è stata effettuata unicamente per le materie per le quali sussisteva un fabbisogno acuto di docenti o, per l'educazione fisica, per favorire la mobilità.

- vincoli amministrativi e di assunzione: le procedure di assunzione attuali sono rigide e le nomine avvengono separatamente da un settore di insegnamento all'altro;
- sovraccarico: insegnare in contesti scolastici molto diversi può risultare molto impegnativo per una docente o un docente, anche a livello mentale;
- logoramento amministrativo: gestire le incombenze burocratiche di più ordini scolastici diversi (plenum, consigli di classe, incontri con i genitori) può risultare complesso e estenuante, ciò che può abbassare la qualità dell'insegnamento;
- rischio di fragilità professionale: insegnare in settori diversi richiede approcci diversi.

4 Analisi e raccomandazioni del gruppo di lavoro

Tenuto conto degli elementi raccolti e dei vincoli attualmente esistenti, il terzo obiettivo del Gruppo di lavoro consiste nel formulare proposte concrete di modifica dei modelli attuali o modelli formativi alternativi. Nel presente capitolo si confronta pertanto quanto attualmente presente nel panorama svizzero, quanto proposto al DFA/ASP (vedi capitolo 2) con quanto emerso dai focus group (vedi capitolo 3), richiamando i vincoli e gli aspetti strutturali che delimitano i possibili modelli formativi, e si illustrano le riflessioni e le raccomandazioni del Gruppo di lavoro.

Il Gruppo di lavoro ha raccolto in totale apertura e in assenza di vincoli le considerazioni e le proposte emerse dai focus group. Nel presente capitolo si prendono in considerazione e si valutano pertanto anche proposte che richiederebbero drastici cambiamenti di sistema.

4.1 Premessa

Prima di entrare nel merito dell'analisi, risulta indispensabile tracciare in piena trasparenza il perimetro all'interno del quale si collocano le riflessioni sugli sviluppi futuri.

Ritenuti vantaggi e svantaggi di quanto emerso, per quanto riguarda la formazione di docenti di discipline presenti nell'elenco delle materie CDPE, il Gruppo di lavoro ritiene che, nonostante alcune opinioni contrarie su questo punto, la formazione delle e degli insegnanti in Ticino dovrà di principio continuare a rispettare anche in futuro i criteri e i vincoli di riconoscimento definiti dalla CDPE, della quale il Cantone Ticino è membro. Questo riconoscimento dei Diplomi delle docenti e dei docenti, oltre che essere condizione imprescindibile per garantire il riconoscimento e la spendibilità anche al di fuori del Ticino delle maturità liceali conseguite in Ticino, garantisce infatti il pieno valore dei titoli formativi e dei Diplomi di insegnamento in Svizzera, contribuisce a valorizzare la professionalità del corpo docente coerentemente con le esigenze e le sfide delineate nel capitolo 3.1, e rafforza la credibilità e il posizionamento del Ticino nel contesto dell'ecosistema formativo svizzero. Eventuali deroghe puntuali a questa regola, tramite l'offerta di formazioni destinate a insegnanti riconosciute unicamente a livello cantonale ma non dalla CDPE, potranno essere valutate solo in via eccezionale, per rispondere alle esigenze della scuola, segnatamente nel caso di discipline presenti unicamente in Ticino.

Tra gli elementi di criticità emersi nei focus group si trovano aspetti che, pur rappresentando elementi preziosi di analisi, esulano dal tema dei modelli formativi. Si pensi ad esempio alle considerazioni riguardanti le modalità di assunzione delle docenti e dei docenti da parte del Cantone, su cui il DECS sta lavorando, oppure a riferimenti a situazioni molto episodiche e puntuali vissute nella formazione. Coerentemente con gli obiettivi del presente rapporto, descritti nel capitolo 1.3, le riflessioni che seguono si concentrano prioritariamente sui temi più significativi direttamente correlati ai modelli formativi e alle principali tematiche ad essi connesse, senza con ciò voler sminuire l'importanza di altri temi direttamente o indirettamente interconnessi che non sono ripresi nel seguito di questo rapporto.

Negli ultimi anni il Master per il livello secondario I e il Diploma per le scuole di maturità del DFA/ASP sono stati oggetto di una revisione curricolare che ha permesso di rivalutare la struttura formativa dei programmi, i dispositivi didattici e le condizioni di certificazione. L'implementazione dei percorsi di studio revisionati è ancora in corso. Diverse esigenze e criticità emerse dai focus group, risalenti a

esperienze precedenti a questa revisione, hanno già trovato delle risposte almeno parziali nell'ambito della revisione curriculare e sono oggetto di valutazione continua nell'ambito delle procedure istituzionali SUPSI di monitoraggio della qualità e di valutazione periodica da parte della CDPE. Di seguito sono indicati alcuni esempi:

- per quanto riguarda la migliore conciliazione studio/lavoro/vita privata, la revisione del Master secondario I ha portato alla riduzione dei giorni di formazione a favore di una maggiore flessibilità nella gestione di impieghi professionali e/o famigliari. Inoltre, sono stati eliminati i vincoli legati alla percentuale di impiego massima accettata durante la formazione, favorendo così la possibilità di assumere degli incarichi limitati durante la formazione. Infine, la revisione prevede, laddove l'insegnamento lo permette, una didattica digitale fruibile in modalità asincrona. La prima edizione del Master revisionato non si è ancora conclusa e al momento questo nuovo modello convive ancora con quello precedente;
- le tempistiche secondo le quali vengono proposti i contenuti durante le formazioni sono state modificate e rese maggiormente funzionali allo sviluppo delle competenze professionali (ad esempio: nel Master in insegnamento per il livello secondario I, gli argomenti che afferiscono alle scienze dell'educazione sono trattati dapprima nei moduli teorico-applicativi dedicati e vengono successivamente ripresi, approfonditi e messi in relazione al contesto scuola nei moduli professionali);
- grazie a una mappatura dettagliata dei contenuti di tutti i moduli dei vari corsi di laurea, risulta chiaramente che alcuni temi ritenuti fondamentali e percepiti da alcuni partecipanti ai focus group come mancanti (ad esempio: la dimensione valoriale e deontologica dell'insegnante, la valutazione, le competenze del docente di classe, ecc.) sono invece presenti nei moduli e trattati con le specifiche dell'ordine scolastico per il quale ci si forma. Altri temi ritenuti ridondanti (per esempio: ricerca in educazione) sono già stati ricalibrati nell'ambito delle revisioni curricolari.

Per valutare l'efficacia delle modifiche introdotte dalla revisione, sarà necessario attendere l'implementazione dell'intero ciclo formativo e il successivo inserimento professionale dei neodiplomati e delle neodiplomate, momento in cui sarà prevista anche l'attivazione della procedura di valutazione dei corsi di laurea gestita dall'AAQ, coerentemente con il Sistema Garanzia Qualità SUPSI.

I focus group hanno portato alla luce numerose esigenze e considerazioni che, come è lecito attendersi in un sistema articolato e complesso come quello scolastico, sono talvolta in contrapposizione tra loro. Due esempi paradigmatici sono:

- la tensione tra un modello che mette al centro la formazione disciplinare e un altro che mette al centro la figura di "maestro" che sappia guidare le allieve e gli allievi e che insegni più discipline;
- la formazione teorica relativa alle scienze dell'educazione frequentata nelle facoltà universitarie, distinguendola in modo netto dall'applicazione professionale risulta in contraddizione con la richiesta di rafforzare ulteriormente l'integrazione continua tra l'apprendimento accademico e l'esercizio della professione.

Questa complessità richiama la necessità di approfondire con cura le implicazioni di eventuali riforme dei modelli formativi e di orientare le decisioni a criteri chiari e trasparenti.

Tenuto conto di queste premesse e di quanto emerso dai focus group, il Gruppo di lavoro ritiene che vi siano alcune piste di lavoro particolarmente rilevanti che sarebbe opportuno approfondire ulteriormente e/o mettere in atto. Questo, nella piena consapevolezza e nel pieno rispetto dell'autonomia, delle responsabilità e delle competenze del DFA/ASP della SUPSI. Una parte di esse, che riguardano in particolare la formazione di docenti di scuola media e scuola media superiore,

potranno essere attivate nel breve o medio periodo. Altre richiederanno un approfondimento ulteriore e potrebbero quindi avere un impatto sulla prossima revisione del contratto di prestazione tra il Cantone e il DFA/ASP della SUPSI per il quadriennio 2029-2032.

4.2 Proposte di approfondimento e sviluppo (cambiamenti strutturali / modelli formativi)

Si ripercorrono qui, analizzandole e valutandole, le proposte di possibili prospettive future – intese come cambiamenti “strutturali” rispetto all’attuale formazione del DFA/ASP – emerse dai focus group presentate nel capitolo 3.3. Si procede in ordine di adesione alle proposte, cominciando da quelle che il Gruppo di lavoro ritiene maggiormente percorribili.

4.2.1 Formazione pluridisciplinare

La proposta mira all'introduzione di percorsi formativi che preparino all'insegnamento di più materie, possibilmente affini, con il duplice obiettivo di accrescere la flessibilità del sistema scolastico ticinese e favorire una maggiore stabilità occupazionale per le docenti e i docenti. L'implementazione del modello pluridisciplinare dovrebbe rispettare i vincoli normativi e accademici definiti dalla CDPE, che prevede la possibilità di formarsi al massimo in quattro materie per il livello secondario I e in due materie per il livello secondario II.

Il DFA/ASP permette attualmente, nel contesto del secondario I, l'iscrizione alla formazione in una o due discipline ed eventualmente un percorso aggiuntivo per l'insegnamento di una terza disciplina (Diploma aggiuntivo). Per quanto riguarda l'insegnamento nel medio superiore, l'offerta formativa prevede attualmente un'unica disciplina.

I criteri di ammissibilità, in linea con il Regolamento della CDPE, sono descritti in seguito:

- per il secondario I, le candidate e i candidati devono essere in possesso di almeno un titolo Bachelor universitario o titolo equivalente e attestare l'ottenimento di almeno 110 ECTS nella disciplina che intendono insegnare, in caso di insegnamento di una sola disciplina, o di almeno 60 ECTS per ogni disciplina che intendono insegnare, in caso di insegnamento di due discipline. Inoltre, i requisiti formali prevedono che la formazione disciplinare certificata a livello universitario debba coprire una serie di ambiti disciplinari ritenuti imprescindibili per l'insegnamento nella scuola media <https://www.supsi.ch/master-insegnamento-secondario-1>;
- per le scuole di maturità, le candidate e i candidati devono essere in possesso di un Master universitario o titolo equivalente nella disciplina di insegnamento scelta, conseguito dopo un Bachelor universitario o di scuola universitaria professionale nello stesso campo di studi, e attestare l'ottenimento di almeno 150 crediti ECTS in moduli specifici della disciplina. Inoltre, la formazione disciplinare certificata a livello universitario deve coprire tutti gli ambiti stabiliti dal Piano quadro degli studi per le Scuole svizzere di maturità della CDPE (20 giugno 2024).

Il gruppo di lavoro ritiene l'approccio pluridisciplinare particolarmente idoneo per la scuola media, dove la transizione dal profilo di docente “monospecialista” a uno più vicino a quello di “maestra” o “maestro” di riferimento permetterebbe di consolidare la relazione pedagogica, con un impatto positivo sulla continuità didattica e sulla costruzione di una relazione pedagogica continuativa. Insegnando più discipline alla stessa classe – specialmente pensando a materie che individualmente comportano poche ore settimanali –, le docenti e i docenti potrebbero trascorrere più tempo con le medesime allieve e i medesimi allievi, approfondendo la conoscenza delle loro specificità e dei loro bisogni formativi e seguendo in maniera ancora più efficace il loro percorso di apprendimento e di crescita. Ciò consentirebbe di fornire alle allieve e agli allievi punti di riferimento più stabili, aspetto rilevante in un contesto di crescente fragilità giovanile. Oltre a ciò, questo approccio favorirebbe

l'interdisciplinarietà, la diversificazione delle attività di insegnamento delle docenti e dei docenti e lo sviluppo di dispositivi innovativi, superando una visione frammentata dei saperi.

Per le docenti e i docenti il profilo pluridisciplinare fornisce inoltre indubbi benefici organizzativi: una maggiore garanzia e stabilità di impiego e un contenimento del numero di allievi, di colleghi di classe e/o sedi a fronte di un uguale numero di ore di insegnamento. Inoltre, questo modello semplificherebbe verosimilmente l'onere organizzativo dell'istituto scolastico, in particolare in relazione alla costruzione dell'orario.

L'ampliamento della formazione Master per il secondario I da massimo due a massimo tre discipline per la scuola media comporterebbe una ridefinizione al ribasso dei requisiti minimi in entrata, ossia, in particolare, del numero di crediti ECTS e degli ambiti disciplinari richiesti per ogni disciplina, della durata delle pratiche professionali, nonché una revisione delle procedure di ammissione alla formazione e di assunzione. Un limite di questo modello è che le docenti e i docenti pluridisciplinari disporrebbero, nelle singole materie, di una formazione scientifica minima richiesta inferiore rispetto alla situazione attuale nella scuola ticinese. L'adozione di questo modello richiederebbe quindi anche una ridefinizione del profilo professionale dell'insegnante di scuola media e alla necessità di gestire la convivenza, in una stessa sede e in uno stesso gruppo disciplinare, di profili con caratterizzazioni molto diverse.

La possibilità di insegnare due discipline anziché una nelle scuole di maturità avrebbe simili vantaggi per la singola docente, il singolo docente, le allieve, gli allievi e l'istituto scolastico. Essa comporterebbe tuttavia una ridefinizione verso il basso dei requisiti disciplinari minimi in entrata (ECTS e ambiti scientifici), una revisione del profilo professionale e un diverso approccio culturale rispetto alla preparazione disciplinare nella seconda disciplina (che sarebbe pari a 90 crediti ECTS). Considerato l'alto livello di approfondimento scientifico ritenuto necessario per l'insegnamento nel settore medio superiore dalle portatrici e dai portatori di interesse sentiti nell'ambito dei focus group, il gruppo di lavoro reputa che questa possibilità, pur essendo meritevole di approfondimento, non sia al momento prioritaria.

RACCOMANDAZIONE DEL GRUPPO DI LAVORO

Il gruppo raccomanda di promuovere attivamente la formazione in due o tre discipline per il secondario I.

4.2.2 Formazione plurisettoriale / combinata (per diversi ordini di scuola)

Diversi portatori di interesse ritengono interessante l'introduzione di percorsi formativi che preparino le docenti e i docenti all'insegnamento in diversi ordini di scuola per accrescere la flessibilità del sistema scolastico ticinese, favorendo al contempo una maggiore stabilità occupazionale delle docenti e dei docenti (plurisettorialità).

A livello operativo, come sancito dal Regolamento CDPE sono possibili passaggi a un ciclo di studio superiore, a determinate condizioni (cfr. "Art. 6 Ammissione per ottenere un'abilitazione addizionale"):

²Per ottenere un'abilitazione per l'insegnamento in anni supplementari di scuola o in un ciclo supplementare di livello elementare, è richiesto un diploma d'insegnamento per il livello elementare riconosciuto dalla CDPE.

³Per ottenere un'abilitazione per l'insegnamento al livello secondario I, secondo l'articolo 8 capoverso 3, è richiesto un diploma d'insegnamento per il livello elementare, valevole per gli anni di scuola compresi fra il 3° e l'8°, riconosciuto dalla CDPE.

Per ottenere un'abilitazione addizionale il volume di crediti ECTS richiesti dalla CDPE corrisponde a:

- 60 ECTS per l'insegnamento in anni supplementari o in un ciclo supplementare di livello elementare;
- 120 ECTS per l'insegnamento a livello secondario I dopo l'ottenimento di un Diploma d'insegnamento per il livello elementare.

Inoltre, nel caso di formazione per un Diploma d'insegnamento in un ordine scolastico diverso da quello conseguito in precedenza, la stessa risulta più snella in termini di numero di crediti ECTS da certificare (equipollenze), che corrisponde a:

- 45/50 ECTS per l'insegnamento per il livello secondario I dopo l'ottenimento di un Diploma d'Insegnamento per le scuole di maturità o un'abilitazione nel settore professionale (SUFFP);
- 42 ECTS per l'insegnamento nelle scuole di maturità dopo l'ottenimento di un Diploma d'Insegnamento per il livello secondario I o un'abilitazione nel settore professionale (SUFFP).

Il DFA/ASP promuove già oggi una mobilità settoriale, offrendo tutte le formazioni sopra esposte. Un elemento di novità potrebbe consistere in un'offerta formativa combinata (già offerta in altre ASP e istituti universitari) che porterebbe a un Master per l'insegnamento per il livello secondario I e per le scuole di maturità. Questa formazione, della durata complessiva di 2-3 anni, richiederebbe, in entrata, una formazione disciplinare di livello Master specialistico ed escluderebbe pertanto i titolari unicamente di un Bachelor.

A livello di sistema, la formazione plurisettoriale potrebbe formare docenti in grado di agire come ponte tra i vari gradi di istruzione, garantendo una migliore continuità didattica e una comprensione più profonda dello sviluppo evolutivo delle allieve e degli allievi. Inoltre, la formazione su più livelli (ad esempio scuola media e scuole medie superiori) rappresenterebbe una risposta strategica al calo demografico e alla saturazione del mercato professionale. Tale flessibilità permetterebbe alle docenti e ai docenti di completare più facilmente il proprio orario di lavoro, riducendo la precarietà e gli spostamenti tra più sedi in località distinte.

È utile ricordare che nei focus group sono state sollevate anche alcune riserve, specialmente per il settore medio superiore, che hanno portato a evidenziare la necessità di una forte base disciplinare

per l'insegnamento in questo settore, sollevando alcune preoccupazioni riguardo l'identità scientifica delle e dei docenti, con il timore di formare figure generaliste meno autorevoli nella propria materia.

RACCOMANDAZIONE DEL GRUPPO DI LAVORO

Il gruppo raccomanda di continuare a promuovere la formazione e la flessibilità plurisettoriale, assicurando il riconoscimento delle esperienze formative e professionali già acquisite secondo il Regolamento CDPE, per agevolare lo sviluppo professionale delle docenti e dei docenti su più ordini scolastici. Per il secondario I e il secondario II il gruppo raccomanda di approfondire lo sviluppo di una formazione combinata.

4.2.3 Approccio maggiormente focalizzato sulla pratica professionale

Le partecipanti e i partecipanti ai focus group sottolineano l'importanza e la necessità di un equilibrio tra teoria e pratica, ritenendo però in generale quest'ultima più rilevante nel contesto di una formazione finalizzata ad esercitare la professione di docente. L'auspicio espresso è che la dimensione pratica della professione possa avere uno spazio ancora maggiore nella formazione, prevedendo in particolare un'attività sul campo individuale (ad esempio anche sotto forma di incarichi) e costantemente supervisionata, per garantire l'acquisizione delle competenze essenziali.

Una pratica maggiormente estesa consentirebbe, in base a quanto emerso, di sviluppare maggiore sicurezza nell'affrontare la complessità relazionale insita nel ruolo e a gestire situazioni inedite e complesse, riducendo lo "shock da realtà", un fenomeno conosciuto nella letteratura scientifica che riguarda lo stridere tra una concezione idealizzata della professione e la disillusione di fronte a una realtà ben più complessa³⁴. Anche la ricerca intercantonale INSERCH, conosciuta dal 2005 in Ticino con l'appellativo ASPTRANSIT, studia in modo longitudinale, ossia nel corso del tempo, l'inserimento professionale delle persone diplomate delle istituzioni di formazione di insegnanti in Svizzera romanda e in Ticino e conferma questa tendenza tipica delle professioni caratterizzate da elevate aspettative e da una forte componente relazionale. Lo studio evidenzia come le persone diplomate valutino positivamente le esperienze di pratica professionale, l'alternanza con i contributi teorici e le occasioni di riflessione sulla pratica accompagnate da docenti del DFA/ASP competenti e con esperienza nell'insegnamento.

La CDPE stabilisce un numero minimo di crediti ECTS da dedicare alla formazione pratica strutturata in uno o più Moduli professionali, che comprendono i dispositivi formativi di accompagnamento teorico e le pratiche (l'esperienza diretta) nelle scuole. Il modello attuale della formazione Master secondario I al DFA/ASP dedica oggi più della metà dei tempi di formazione alla pratica professionale (ossia 50 su 96 ECTS; rispettivamente 64 su 120 ECTS per chi desidera diplomarsi per due materie). Una componente, che risulta quindi al di sopra di quanto richiesto dalla CDPE (48 ECTS). Per quanto riguarda il Diploma, la pratica professionale ricopre 15 ECTS, in linea con quanto previsto dalla CDPE.

Come sottolineato anche da alcuni partecipanti ai focus group, l'attività pratica diventa fonte efficace di apprendimento soprattutto attraverso un processo continuo che unisca azione, riflessione critica e collegamenti teorici che permettano di sviluppare e consolidare modelli generalizzabili. Le revisioni curriculari dei due percorsi propongono un'articolazione dei momenti di pratica orientata a favorire la coniugazione tra le conoscenze teoriche e l'azione pratica in aula, a rafforzare i momenti di confronto e riflessione su quanto vissuto in sede e a promuovere gradualmente l'autonomia degli studenti. Nel caso del secondario I le studentesse e gli studenti entrano in contatto già dal primo semestre di formazione con l'istituto scolastico di riferimento, favorendo da subito anche la conoscenza e il confronto con figure che ruotano attorno all'azione educativa svolta nelle scuole. Il concetto formativo alla base della costruzione dei percorsi di studio del DFA/ASP prevede che:

- la conoscenza delle teorie di riferimento sia proposta come strumento di comprensione dei fenomeni incontrati durante le pratiche professionali;

³⁴ Vanini De Carlo, K. & Giovannini, V. (2023). *L'inserimento professionale nella scuola ticinese, tra sfide ordinarie e sorprese significative. Approfondimenti sulla valutazione della formazione iniziale e sui bisogni di formazione continua da parte delle persone diplomate al DFA/ASP SUPSI*. Centro Competenze Educazione, apprendimento e insegnamento – CC EAI, p.29.

- l'azione didattica ed educativa delle e dei futuri insegnanti sia sostenuta da una riflessione teorica costante grazie ai corsi (seminari e laboratori) di accompagnamento alla pratica.

Inoltre, la formazione Master secondario I prevede una combinazione tra pratiche distribuite sull'arco di tutto l'anno scolastico (esperienza longitudinale che permette di vivere tutte le fasi peculiari dell'anno scolastico) e pratiche a blocco (esperienza immersiva nel ruolo di docente, nella relazione con le classi e con la vita dell'istituto). La modalità secondo cui viene attualmente proposta la pratica, prevede una suddivisione su due semestri. Un semestre nel contesto della comunità di apprendimento professionale (CAP), un ambiente di collaborazione tra pari in cui le studentesse e gli studenti, attori della propria professionalizzazione, si confrontano sulle varie attività, sperimentano i concetti pedagogici necessari alla costruzione del proprio profilo, e li discutono criticamente con i DPP e con le docenti e i docenti di riferimento del DFA/ASP nell'ambito dei laboratori³⁵. Il secondo semestre prevede la pratica in forma individuale svolta sotto la guida di una o di un Docente di pratica professionale (DPP) formato.

Lo svolgimento delle pratiche professionali è sancito dalla Convenzione tra il DECS e il DFA/ASP (articolo 5), dove è previsto da un lato che le sezioni dell'insegnamento della Divisione della scuola (scuole comunali, insegnamento medio, insegnamento medio superiore) mettano a disposizione, previa autorizzazione, le classi per lo svolgimento delle pratiche professionali e le classi per lo svolgimento dei lavori di diploma delle studentesse e degli studenti in formazione. Dall'altro lato, è previsto che il DFA/ASP provveda al reclutamento delle Docenti e dei Docenti di pratica professionale (DPP) previsti per la formazione di base, per i corsi complementari o per altre mansioni relative agli ambiti di attività, in accordo con le sezioni dell'insegnamento, le direzioni degli istituti scolastici di ogni grado, le esperte e gli esperti per le scuole dell'obbligo, le ispettrici e gli ispettori di circondario e le direzioni scolastiche per le scuole comunali. Le sezioni dell'insegnamento sono associate al DFA/ASP nella definizione dei criteri e delle caratteristiche dei DPP e formulano un loro preavviso sulle candidature all'intenzione del DFA/ASP.

Sia i DPP, sia le sedi scolastiche che ospitano docenti in formazione rivestono quindi un ruolo centrale nel percorso formativo e contribuiscono in misura importante allo sviluppo delle competenze professionali delle studentesse e degli studenti. La cooperazione attiva tra il DFA/ASP e gli istituti scolastici permette alle future docenti e ai futuri docenti di immergersi nella complessità del sistema-scuola, favorendo un efficace consolidamento dell'identità professionale. Il dialogo continuo tra azione sul campo e approfondimento teorico permette di maturare una consapevolezza profonda del ruolo,

³⁵ Le comunità di apprendimento professionale (CAP) si ispirano al modello di Wenger (1998) secondo il quale il coinvolgimento nella dimensione sociale rappresenta il processo fondamentale attraverso cui si apprende in maniera partecipata e condivisa, senza tuttavia rinunciare agli importanti momenti di riflessione e confronto, che presso il DFA/ASP avvengono con i DPP. Le CAP al DFA/ASP mirano quindi a promuovere una riflessione critica condivisa sulle pratiche didattiche, ad approfondire la capacità di lettura delle situazioni di aula e di individuazione di possibili microregolazioni, come pure a sensibilizzare le future e i futuri docenti sull'importanza del confronto tra pari, che permette sia di sviluppare un senso di autoefficacia collettiva, sia di ridurre il rischio di isolamento professionale. Le preoccupazioni emerse nei focus group rispetto all'efficacia delle CAP sono legate soprattutto al rischio di un minore coinvolgimento del singolo studente, alla selezione dei DPP che seguono le CAP e all'esperienza "sul campo" dei docenti DFA/ASP. Questi elementi rappresentano aspetti attualmente considerati nella microregolazione della formazione e saranno da monitorare con cura anche nell'ambito delle prossime fasi di implementazione e regolazione delle revisioni curriculari. I primi riscontri raccolti presso studenti, docenti e sedi sono incoraggianti.

che abbraccia non solo la didattica, ma anche le responsabilità sistemiche, la valutazione e la collaborazione collegiale.

Sebbene un modello ancora più orientato verso la pratica individuale possa presentare vantaggi e sia auspicato da buona parte delle portatrici e dei portatori di interesse interpellati, un eventuale eccessivo sbilanciamento verso la pratica, ad esempio qualora si prevedesse obbligatoriamente un incarico d'insegnamento in parallelo agli studi, comporterebbe anche importanti limiti. Dal profilo operativo, un'eventuale espansione delle pratiche professionali necessiterebbe un numero più elevato di ore di insegnamento, di istituti e di DPP per accogliere tutte le studentesse e tutti gli studenti in formazione. Inoltre, la sovrapposizione tra le responsabilità e gli oneri professionali di gestione di una classe reale e l'impegno accademico può generare una saturazione cognitiva che ostacola la metabolizzazione dei contenuti: è stato infatti rilevato come le incombenze immediate dell'incarico tendano ad assorbire le risorse mentali delle studentesse e degli studenti anche durante i momenti di riflessione teorica, limitandone l'efficacia formativa.

Il Gruppo di lavoro considera l'integrazione costante e sistematica tra le basi teoriche dell'insegnamento e le attività di pratica professionale immersive, già presenti nel modello di formazione attuale, un elemento imprescindibile della formazione delle docenti e dei docenti. Il Gruppo di lavoro ritiene al contempo opportuno prevedere, nel rispetto dei vincoli della CDPE e delle revisioni in corso, come pure dei posti di pratica disponibili, un'evoluzione del sistema attuale – con particolare riferimento alla formazione per livello medio e medio superiore – con l'obiettivo di promuovere e valorizzare nella maggior misura possibile l'esperienza di pratica professionale anche individuale, coinvolgendo le varie portatrici di interesse e i vari portatori di interesse nel monitoraggio.

RACCOMANDAZIONE DEL GRUPPO DI LAVORO

Il Gruppo di lavoro ritiene opportuno, nel rispetto dei vincoli della CDPE e delle nuove strutture formative in corso di implementazione, come pure dei posti di pratica disponibili, prestare particolare attenzione alle pratiche professionali con l'obiettivo di valorizzare nella maggior misura possibile l'esperienza di pratica professionale, anche individuale, coinvolgendo le varie portatrici di interesse e i vari portatori di interesse nel monitoraggio.

4.2.4 Formazione integrata

Come illustrato nel capitolo 2, la CDPE prevede, per il livello secondario I, anche un modello di formazione definito “integrato”, da intendersi come possibile alternativa al modello consecutivo attualmente presente al DFA/ASP che prevede dapprima il conseguimento degli studi accademici disciplinari e successivamente il conseguimento di una formazione pedagogica. Il modello di formazione integrata prevede che lo studio della disciplina, la teoria pedagogica e la pratica professionale si sviluppino in parallelo sin dall’inizio del percorso universitario. L’obiettivo è favorire da subito una sintesi e un’unione tra il “sapere” disciplinare e il “saper insegnare”, permettendo alla studentessa e allo studente di costruire la propria identità professionale di docente lungo l’intero arco degli studi universitari.

Questo modello, proposto in quasi tutte le alte scuole pedagogiche svizzere nel contesto germanofono e recentemente anche nell’Alta scuola pedagogica di Vaud (HEP Vaud), si rivolge soprattutto ai detentori di una maturità federale o di una maturità professionale di indirizzo psico-pedagogico. In questi contesti il modello prevede che la formazione duri complessivamente cinque anni, sia svolta interamente in un’alta scuola pedagogica e prepari all’insegnamento nel livello secondario I di un massimo di quattro materie.

Tra i principali benefici riconosciuti a questo sistema di formazione ci sono l’orientamento diretto delle studentesse e degli studenti a sviluppare la loro professionalità di futuri insegnanti, un’elevata coerenza tra gli argomenti trattati e nello sviluppo di competenze, e la possibilità di svolgere tutti e cinque gli anni di formazione nella stessa istituzione e possibilmente nel Cantone di residenza. La formazione disciplinare prevista risulta essere già strutturata in funzione dell’insegnamento-apprendimento e, a seconda del numero di discipline, corrisponde complessivamente ai 120 crediti ECTS previsti dal Regolamento CDPE per il livello secondario I.

Svolgere simultaneamente la formazione disciplinare e quella pedagogica permette di integrare efficacemente due ambiti del sapere, riducendo la percezione di “scollamento” che può contraddistinguere il modello consecutivo, in cui il sapere accademico disciplinare acquisito deve essere spesso decostruito e semplificato a posteriori per un’applicazione didattica efficace.

Dal profilo motivazionale, il contatto precoce con la realtà scolastica e con la trasposizione didattica della materia funge da stimolo costante, preservando l’interesse delle studentesse e degli studenti per l’insegnamento. Inoltre, la struttura integrata favorisce una diluizione del medesimo carico formativo complessivo grazie a una più eterogenea distribuzione dei contenuti pedagogici e disciplinari/scientifici su più anni, consentendo tempi di assimilazione più distesi e una maturazione professionale più graduale.

Sul fronte delle criticità, emerge la preoccupazione per una possibile fragilità disciplinare, legata al fatto che il modello integrato prevede la formazione in più materie contemporaneamente. Concretamente, formandosi ad esempio per tre discipline, i crediti ECTS disciplinari dedicati ad ognuna sarebbero 40 (30 nel caso di quattro discipline), anziché 60 per due discipline o più per una disciplina singola. Inoltre, la formazione integrata avrebbe come sbocco professionale unicamente la professione di docente di scuola media in una o più discipline (ad esempio docente di scienze naturali, matematica e geografia) e comporterebbe pertanto una mobilità professionale più ridotta rispetto a una formazione consecutiva (sia verso altri ordini di scuola, sia verso altre professioni al di fuori del mondo dell’insegnamento).

Il gruppo sottolinea come la necessità di gestire un carico multidisciplinare, parallelamente alla didattica, possa compromettere l’acquisizione di una solida e profonda padronanza delle singole

materie. Questa frammentazione potrebbe incidere direttamente sull'autorevolezza disciplinare del docente e sulla sua capacità di trasmettere i contenuti con la necessaria profondità e passione scientifica, requisiti fondamentali specialmente nel settore medio superiore.

L'attuazione di un sistema di formazione "integrato", che si ritiene potrebbe aver senso considerare unicamente per il secondario I, comporterebbe per il Ticino un importante cambiamento di paradigma e una trasformazione importante dell'assetto istituzionale. La sfida di garantire un approfondimento disciplinare di alto livello, nonostante la natura poliedrica del percorso, richiederebbe la creazione di solide reti di collaborazione tra il DFA/ASP e le università partner. Sotto il profilo delle risorse, il passaggio a questo sistema implicherebbe un investimento significativo e una revisione dei mandati di prestazione, poiché l'attuale struttura del DFA/ASP non è configurata per gestire formazioni disciplinari universitarie su larga scala e su più fronti tematici simultaneamente.

Il gruppo di lavoro ritiene che, pur consapevoli delle reali criticità segnalate, in particolare in termini di spendibilità della formazione al di fuori della scuola, il sistema integrato presenti anche degli aspetti molto interessanti, tra i quali in particolare la possibilità di formare persone dichiaratamente interessate e motivate sin da subito a diventare delle professioniste e dei professionisti dell'educazione, preparandole ottimamente sul piano didattico. Non essendo realistico sostituire integralmente l'attuale modello consecutivo con il modello integrato, si propone di approfondire la fattibilità di un modello integrato offerto in parallelo al modello consecutivo attuale, consentendo così alle studentesse e agli studenti di scegliere liberamente quale tipo di percorso più si addice ai propri interessi formativi e professionali.

RACCOMANDAZIONE DEL GRUPPO DI LAVORO

Il gruppo raccomanda di analizzare in collaborazione con i principali interlocutori la fattibilità di una formazione integrata della durata di 5 anni per docenti di scuola media in alcune materie. Questa offerta dovrebbe essere aggiuntiva (e non alternativa) al sistema consecutivo già in vigore.

4.2.5 Formazione “en emploi”

L'analisi dei contributi emersi evidenzia un interesse significativo per il modello di formazione denominato “en emploi”, un sistema che subordina l'accesso al percorso pedagogico al previo ottenimento di un incarico d'insegnamento. Le formazioni erogate secondo questo modello, di norma, prevedono che sia il datore di lavoro a iscrivere la propria collaboratrice o il proprio collaboratore al percorso formativo, ad assumersi il costo dello stesso e del tempo che la collaboratrice o il collaboratore investe nella formazione. Sul piano delle potenzialità, tale modello favorirebbe una valutazione precoce dell'idoneità delle candidate e dei candidati (che rimarrebbe tuttavia e per forza di cose una valutazione parziale), evitando che profili inadatti proseguano lunghi percorsi di studio prima di scoprire un'incompatibilità con la professione. Oltre alla valenza pedagogica, il sistema garantirebbe alle studentesse e agli studenti una maggiore sostenibilità socioeconomica grazie, almeno idealmente, a uno stipendio regolare.

Nonostante i vantaggi citati, il modello “en emploi” solleva diverse criticità strutturali che ne mettono in discussione la fattibilità nel contesto attuale. In passato – in particolare quanto veniva proposto in Ticino tra gli anni 1995 e 2005 – la formazione erogata dall'ex Istituto di abilitazione e di aggiornamento (IAA), richiamata positivamente da alcune e alcuni partecipanti ai focus group quale riferimento per un modello “en emploi” pur essendo stata all'epoca oggetto anche di critiche relative alle condizioni di formazione e di impiego, al carico di lavoro e all'organizzazione dei corsi, prevedeva che l'assunzione precedesse l'ottenimento della qualifica necessaria all'esercizio della professione. Ciò comportava il rischio di bocciatura nonostante lo statuto di dipendente del Cantone. Inoltre, la formazione erogata dall'IAA non corrispondeva a un livello accademico Master (90-120 crediti ECTS), come richiesto invece dal Regolamento CDPE. Oggi, infatti, i percorsi di formazione all'insegnamento in Svizzera devono configurarsi come cicli di studio universitari, offerti prevalentemente dalle Alte scuole pedagogiche (ASP). Una deroga agli standard intercantonali della CDPE comprometterebbe la mobilità delle docenti e dei docenti, il riconoscimento intercantonale dei diplomi d'insegnamento, delle maturità liceali e delle licenze di scuola media erogati nel Cantone Ticino e di conseguenza la mobilità nel resto della Svizzera di docenti ma anche di allieve e allievi.

A questa problematica si aggiunge la mancanza di equità di trattamento verso chi si diploma in altri Cantoni (il cui accesso alla professione di insegnante in Ticino sarebbe posto in concorrenza con l'accesso riservato a persone ancora non formate) e la stretta dipendenza della formazione dalle dinamiche del mercato del lavoro: in un panorama caratterizzato dalla saturazione di alcune materie, l'accesso alla formazione potrebbe risultare precluso per anni a causa della mancanza di posti vacanti.

Sotto il profilo qualitativo, permangono inoltre preoccupazioni riguardanti sia la tenuta psicofisica delle docenti e dei docenti in formazione, che sarebbero chiamati a conciliare la responsabilità del lavoro in qualità di docenti con l'impegno formativo, sia il rischio di un appiattimento pedagogico. Un'immersione precoce nella pratica con la piena responsabilità educativa e didattica nelle proprie classi, se priva di un'adeguata base teorica preventiva che permetta di leggere i fenomeni che caratterizzano l'insegnamento-apprendimento, potrebbe infatti indurre le docenti e i docenti in formazione a una riproduzione passiva di modelli didattici tradizionali, limitando lo sviluppo della capacità di riflessione critica necessaria per interpretare con consapevolezza la complessità delle finalità educative contemporanee.

L'esigenza di affiancare gli studi almeno in parte a un impiego professionale come docente è già attualmente prevista al DFA/ASP sia per il Master secondario I, sia per il Diploma per le scuole di

maturità. Questi programmi, proposti in modalità part-time, consentono almeno una parziale conciliabilità con impegni professionali e personali, in quanto le lezioni e le attività di pratica sono concentrate in alcuni giorni specifici della settimana. Si ritiene utile ribadire che l'articolo 47a della Legge della scuola (LSc) del 1° febbraio 1990 (stato al 27 febbraio 2026), tenuto conto del fabbisogno di docenti, prescrive la priorità di assunzione delle studentesse e degli studenti del DFA/ASP. Inoltre, in assenza di docenti con diploma di insegnamento già disponibile, l'attribuzione di incarichi trova fondamento anche all'art. 3 del Regolamento sulle supplenze dei docenti del 13 febbraio 1996 (stato 1° gennaio 2025).

RACCOMANDAZIONE DEL GRUPPO DI LAVORO

Il gruppo di lavoro raccomanda di non perseguire il modello “en emploi” per la formazione di docenti di scuola media e di scuola media superiore.

4.2.6 Distinzione tra formazione teorica e applicazione professionale

Rispetto a questo tema i focus group hanno fatto emergere posizioni contrastanti: alcune interlocutrici e alcuni interlocutori ritengono che la formazione teorica debba rimanere strettamente ancorata alla pratica professionale, mentre altri si dicono favorevoli a un modello alternativo che preveda una separazione strutturale della formazione teorica dall'applicazione professionale. In particolare, alcuni auspicano una distinzione più netta tra le basi scientifiche dell'insegnamento (pedagogia, psicologia e scienze dell'educazione), da ancorare agli studi universitari disciplinari, e la formazione professionalizzante (didattica disciplinare e pratica professionale), che resterebbe di competenza del DFA/ASP o di nuovi centri diffusi sul territorio.

La proposta che prevede la formazione teorica in università e l'applicazione in un'alta scuola pedagogica a fronte di un potenziale innovativo, solleva diversi interrogativi circa la sua reale fattibilità e pone diverse criticità.

La professionalità docente è complessa e non può essere unicamente ricondotta né alla padronanza dei contenuti disciplinari, né alla conoscenza di principi pedagogici generali, né solo all'apprendimento "sul campo" attraverso l'esperienza. Il sapere professionale dell'insegnante emerge piuttosto dall'interazione tra conoscenza disciplinare, conoscenza pedagogica e dalla loro trasformazione in competenze che consentono di rendere un contenuto insegnabile, tenendo conto delle caratteristiche delle allieve e degli allievi, delle loro concezioni e delle forme più efficaci di rappresentazione e costruzione del sapere. Da questa prospettiva, la formazione delle basi di scienze dell'educazione da un lato e la didattica disciplinare e pratica professionale dall'altro lato non possono occupare compartimenti separati del curriculum formativo. Le prime forniscono le categorie teoriche per comprendere l'educazione, l'apprendimento, lo sviluppo, le finalità della scuola nonché per disporre delle chiavi di lettura scientifiche e metodologiche per affrontare con professionalità le situazioni quotidiane incontrate in aula e a scuola; le seconde consentono di comprendere la struttura epistemologica dei saperi e le loro specifiche modalità di insegnamento.

Il rischio principale del modello proposto risiede quindi nell'accentuazione dello scollamento tra teoria e pratica: una separazione fisica e amministrativa tra università e istituti didattici potrebbe generare una formazione frammentata e poco coordinata. Nell'attuale pianificazione dei percorsi formativi, l'intreccio tra queste due componenti è garantito da un allineamento temporale, metodologico e di contenuto che risulterebbe difficilmente realizzabile attraverso istituzioni differenti e con caratteristiche eterogenee.

Inoltre, per poter conferire dei Diplomi d'insegnamento riconosciuti dalla CDPE, occorre assicurare una formazione specifica, definita in modo preciso dalla CDPE stessa con un determinato numero di crediti ECTS coerentemente integrati da attribuire ai moduli di scienze dell'educazione, di didattica disciplinare e di pratica professionale (il dettaglio è descritto nel Regolamento CDPE).

In questo contesto è utile ricordare che i Regolamenti SUPSI e le direttive di applicazione del DFA/ASP prevedono già oggi la possibilità di riconoscere delle equipollenze per crediti conseguiti in formazioni precedenti e che sono aderenti alle competenze necessarie. In questo senso, il sistema attuale consente già di valorizzare le basi scientifiche già acquisite in precedenza, senza però sacrificare l'unitarietà e l'allineamento dei percorsi formativi.

Si segnala inoltre che la frequenza contemporanea di un'università e di un'alta scuola pedagogica senza un accordo specifico porterebbe a una doppia immatricolazione in due istituzioni accademiche e questo è contrario a quanto sancito dalla Legge federale sulla promozione e sul coordinamento del

settore universitario svizzero (LPSU) del 30 settembre 2011 (Stato 1° giugno 2025)
www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2014/691/it.

Questo modello non risolverebbe inoltre il tema della “doppia selezione”, poiché la distinzione dei percorsi non eliminerebbe automaticamente le possibili incoerenze tra i criteri di ammissione accademici e quelli adottati per la successiva assunzione da parte del datore di lavoro.

RACCOMANDAZIONE DEL GRUPPO DI LAVORO

Il Gruppo di lavoro raccomanda di non perseguire in maniera generalizzata il modello che prevede una separazione netta tra formazione teorica e applicazione professionale tra diverse istituzioni per la formazione di docenti di scuola media e di scuola media superiore.

4.3 Analisi di ulteriori bisogni e aspettative emersi

Il presente capitolo riprende, commentandoli, alcuni ulteriori temi presentati nelle sezioni 3.1 e 3.2 ritenuti dal Gruppo di lavoro particolarmente rilevanti.

4.3.1. Profilo della docente o del docente in risposta alle nuove sfide della scuola ticinese

Dai focus group è emersa l'importanza di orientare la formazione dei docenti ad un profilo chiaro e coerente del docente che si intende promuovere. I partecipanti hanno posto l'accento sulle competenze scientifiche della materia insegnata, sulle capacità relazionali, sulle competenze pedagogico-didattiche, sulla capacità di interpretare, affrontare e accompagnare cambiamenti e sfide educative, ma anche sulla consapevolezza del ruolo professionale.

Le Alte Scuole Pedagogiche si orientano, per le formazioni delle docenti e dei docenti, a profili riconosciuti dalla CDPE che sanciscono le competenze che la futura e il futuro insegnante deve aver costruito e consolidato al termine del proprio percorso formativo e all'ottenimento del titolo universitario, permettendogli di affrontare in autonomia l'avvio del proprio percorso professionale. Ad esempio, il documento Berufsleitbild LCH Berufsethik LCH edito l'8 giugno 2024 dall'associazione mantello degli insegnanti svizzeri (Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz) descrive i seguenti quattro ambiti che definiscono la professionalità delle e degli insegnanti:

- sono professionisti qualificati nell'insegnamento e nell'apprendimento;
- sono figure di riferimento nel campo pedagogico;
- sono qualificati per la loro professione e si aggiornano costantemente;
- contribuiscono attivamente all'organizzazione della scuola.

Anche i corsi di laurea del DFA/ASP sono stati elaborati partendo dalla definizione di un profilo in uscita, strutturato in quattro macroaree di competenza che definiscono la professionalità dell'insegnante dalla scuola dell'infanzia fino alle scuole del secondario II. Ogni corso di laurea dispone di un proprio profilo di competenze specifico per il livello scolastico di riferimento. Un aspetto innovativo introdotto dalla revisione curriculare del Master per l'insegnamento nel secondario I e del Diploma per l'insegnamento nelle scuole medie superiori, è rappresentato da una maggiore attenzione posta allo sviluppo, durante la formazione, di competenze trasversali ritenute imprescindibili per le insegnanti e gli insegnanti. I profili di competenze alla base dei percorsi DFA/ASP presentano un ampio grado di allineamento con quanto definito dall'associazione mantello, come pure con il profilo "ideale" di docente scaturito dai focus group.

RACCOMANDAZIONE DEL GRUPPO DI LAVORO

Il Gruppo di lavoro ritiene opportuno – basandosi anche sui lavori svolti da un ampio gruppo di lavoro che aveva elaborato un profilo del docente – approfondire la definizione e la formalizzazione, a livello cantonale, di un profilo professionale di riferimento per le insegnanti e gli insegnanti delle scuole ticinesi. Tale profilo potrebbe costituire un quadro condiviso delle competenze e delle caratteristiche richieste per l'esercizio della professione docente, favorendo l'allineamento tra il profilo di competenze al quale si orienta la formazione proposta al DFA/ASP e il profilo professionale scaturito dalle esigenze specifiche della scuola ticinese.

4.3.2. Procedura di ammissione al DFA/ASP e procedura cantonale di assunzione

La procedura di ammissione alla formazione al DFA/ASP e la procedura di selezione per un impiego come docente cantonale hanno finalità differenti e vanno quindi considerate distintamente, anche in virtù della libertà accademica della SUPSI, garantita dalla legge e tutelata nei principi istituzionali. La procedura di ammissione che regola l'accesso alla formazione universitaria segue una logica accademica e formativa che si orienta su criteri definiti a livello intercantonale (CDPE)³⁶. L'assunzione di docenti cantonali, d'altro canto, segue invece logiche organizzative e di reclutamento e si orienta su criteri definiti a livello cantonale³⁷.

Gli esiti dei focus group hanno messo in evidenza la complessità delle procedure e la difficoltà, da parte di diversi interlocutori, a comprenderne a fondo le modalità e criteri. Oltre a ciò, emerge un disallineamento che impatta negativamente sul sistema.

³⁶ Per ogni corso di laurea del DFA/ASP sono state elaborate Linee guida che descrivono lo svolgimento, le modalità e i criteri di valutazione degli esami di ammissione, consultabili direttamente dal sito internet del Master, relativamente del Diploma. Il numero di posti di formazione è condizionato dal numero limitato di docenti con consolidata esperienza d'insegnamento e adeguatamente formati nei quali svolgere le pratiche professionali nelle scuole del Canton Ticino. La procedura di ammissione alla formazione ha lo scopo di selezionare un numero di matricole che tenga conto della capacità formativa e delle tendenze di fabbisogno. L'iter di ammissione, le condizioni che determinano l'ammissibilità e i criteri adottati per la valutazione e i relativi punteggi sono pubblicati sul sito nelle pagine dei singoli corsi di laurea. In particolare, i principali ambiti valutati sono:

- la conoscenza dei principi fondanti del sistema educativo ticinese;
- la motivazione alla professione di docente;
- l'orientamento alla professione di docente e la visione del ruolo di insegnante;
- le competenze di pensiero critico;
- la consapevolezza del ruolo della propria disciplina;
- la capacità di collocare il proprio sapere accademico in relazione alla dimensione disciplinare;
- la capacità di esprimersi usando un adeguato linguaggio specifico;
- le competenze comunicative e relazionali.

³⁷ Il tema delle procedure cantonali di selezione e ammissione dei docenti non è oggetto del presente rapporto. Si segnala comunque che il DECS, facendo tesoro anche di quanto emerso nell'ambito dei lavori di questo gruppo di lavoro, sta lavorando al fine di approfondire e migliorare le procedure di assunzione e selezione del corpo docente. Si tratta di un lavoro ampio e complesso, intensificato a partire dal mese di marzo 2025, che richiede il coinvolgimento di molti attori e tempi lunghi di implementazione e che potrà a dei cambiamenti graduali. Alcune prime modifiche sono già state implementate contestualmente alla pubblicazione dei Concorsi scolastici per la nomina e l'incarico di docenti e operatori/trici scolastici/che per l'anno scolastico 2026/2027. Altre modifiche seguiranno nei prossimi mesi e nei prossimi anni. Il DECS ha introdotto una nuova e più accurata modalità di raccolta e monitoraggio delle proposte di attribuzioni di incarichi limitati da parte delle direzioni di istituto e delle sezioni dell'insegnamento. Questo, al duplice scopo di contenere al minimo indispensabile l'attribuzione e il rinnovo prolungato nel tempo di incarichi di insegnamento a persone prive dei titoli richiesti e di assicurare maggiore trasparenza, garantendo al contempo sempre al sistema l'elasticità necessaria per consentire la copertura del fabbisogno docenti della scuola. Per maggiori dettagli si rimanda alle risposte del Consiglio di Stato del 3 giugno 2026 all'Interrogazione 70.25: [www4.ti.ch/poteri/gc/ricerca-messaggi-e-atti/ricerca/risultati/dettaglio?user_gcparlamento_pi8%5Battid%5D=127015&cHash=0b745a88d4aaf9901c9d71338ba8faba&user_gcparlamento_pi8\[ricerca\]=70.25](http://www4.ti.ch/poteri/gc/ricerca-messaggi-e-atti/ricerca/risultati/dettaglio?user_gcparlamento_pi8%5Battid%5D=127015&cHash=0b745a88d4aaf9901c9d71338ba8faba&user_gcparlamento_pi8[ricerca]=70.25) e all'Interrogazione 126.25: [www4.ti.ch/poteri/gc/ricerca-messaggi-e-atti/ricerca/risultati/dettaglio?user_gcparlamento_pi8%5Battid%5D=128476&cHash=e37369acfe774788e92c8741353edc96&user_gcparlamento_pi8\[ricerca\]=126.25](http://www4.ti.ch/poteri/gc/ricerca-messaggi-e-atti/ricerca/risultati/dettaglio?user_gcparlamento_pi8%5Battid%5D=128476&cHash=e37369acfe774788e92c8741353edc96&user_gcparlamento_pi8[ricerca]=126.25)

RACCOMANDAZIONE DEL GRUPPO DI LAVORO

Il Gruppo di lavoro ritiene che la distinzione dei ruoli e l'indipendenza formale delle procedure tra ente formativo (DFA/ASP) ed ente responsabile per l'assunzione (Cantone) siano da preservare. Si ritiene tuttavia anche fondamentale prendere atto delle critiche legittime mosse alle procedure attuali, lavorando in collaborazione (DECS e DFA/ASP) per rafforzare i punti di convergenza e coerenza e meglio allineare procedure e requisiti di accesso, ad esempio rafforzando la linearità tra il profilo professionale dell'insegnante richiesto dal Cantone e i profili sviluppati durante la formazione. Questo, ritenuto che la quasi totalità delle persone formate al DFA/ASP ambisce a insegnare nelle scuole ticinesi, e che la quasi totalità di chi insegna nelle scuole ticinesi si è formato in Ticino; un disallineamento eccessivo tra le procedure risulta poco comprensibile e controproducente.

Obiettivo di questo suggerimento, così come del presente rapporto, non è esercitare un'impropria ingerenza sull'autonomia del DFA/ASP della SUPSI o del Cantone – che vanno difese –, ma di fornire dei suggerimenti affinché nell'esercizio della propria autonomia la SUPSI e il Cantone tengano entrambi conto per quanto possibile delle esigenze emerse dal territorio, che hanno un impatto importante sui percorsi di carriera individuali e sull'intero sistema formativo ticinese. Alla libertà individuale e al potere decisionale delle singole istituzioni fanno infatti da contrappeso anche la responsabilità di assicurare dei servizi e delle procedure che siano percepiti come ragionevoli e rispondano alle reali esigenze del territorio che, di fatto, è il principale mandante e beneficiario dei servizi del DFA/ASP in quanto ente formativo.

4.3.3 Contenuti della formazione e altri bisogni e aspettative emersi

Tra i temi emersi trasversalmente nei focus group, uno riguarda le accresciute richieste poste al corpo insegnante e derivanti dalle grandi mutazioni sociali e tecnologiche in atto. I e le docenti sono infatti chiamati, fin dall'inizio della loro attività nelle scuole, ad affrontare situazioni relazionali e pedagogiche sempre più complesse (di pensi ad esempio al disagio giovanile, alle neurodivergenze, alle sfide tecnologiche ecc.). In questo contesto, l'apprendimento permanente (“lifelong learning”) rappresenta uno dei concetti chiave per comprendere il ruolo della formazione in una società in continua trasformazione. Al centro vi è l'idea che l'apprendimento non si esaurisca durante il percorso di formazione di base, ma debba essere continuamente stimolato durante tutto l'arco della vita, adattando competenze, conoscenze e prospettive ai cambiamenti personali, sociali e professionali. La formazione delle e degli insegnanti segue oggi sempre più questo concetto. Infatti, nessun percorso di studi può preparare perfettamente alle dinamiche, alla cultura e agli imprevisti di una realtà educativa specifica che evolve e muta nel tempo. In tal senso i percorsi di formazione proposti dal DFA/ASP non mirano ad approfondire in egual misura tutte le competenze che compongono i rispettivi profili di competenza, ma si concentrano in particolare sullo sviluppo di basi solide e competenze ritenute necessarie all'insegnante fin dall'inizio della carriera, confidando che altre crescano ulteriormente nell'ambito della formazione continua del docente lungo la sua vita professionale. L'apprendimento permanente, a fianco della formazione di base, deve consentire di rispondere alle nuove sfide a cui la scuola è chiamata a rispondere.

Oltre alla sfida sopra menzionata, vi sono altri bisogni e aspettative presentate nelle sezioni 3.1 e 3.2 del presente rapporto meritevoli di attenzione e approfondimento. Considerati gli obiettivi principali del Gruppo di lavoro – segnatamente quello di formulare proposte concrete di modifica dei modelli attuali o modelli di abilitazione alternativi – non si formulano tuttavia raccomandazioni su tutte queste tematiche, invitando il DFA/ASP a considerarle trasversalmente nell'ambito dei propri lavori. Il Gruppo di lavoro, tenuto conto di quanto emerso dai focus group, si concentra nella proposta di alcune azioni ritenute particolarmente rilevanti da perseguire.

5 Azioni proposte

Tenuto conto di quanto esposto nel capitolo 4, dopo aver esaminato le evidenze emerse dai focus group e averle discusse confrontandole con i vincoli formali e la situazione attuale, il Gruppo guida ha identificato alcune proposte concrete di azioni di sviluppo e di approfondimento che il DFA/ASP e il DECS, in collaborazione con gli istituti scolastici del territorio, intendono perseguire, nel rispetto dei reciproci ruoli e delle rispettive autonomie e competenze, in particolare per quanto riguarda il livello secondario I e le scuole medie superiori.

Il Gruppo guida propone di approfondire e sviluppare in via prioritaria le azioni presentate di seguito. Ogni proposta di sviluppo presenta delle peculiarità che richiedono di essere esaminate con attenzione, tenendo conto in particolare delle molteplici implicazioni di carattere sistemico, organizzativo e finanziario, ragion per cui la loro fattibilità è condizionata da tempistiche diverse. Alcune di esse potranno essere attivate nel breve periodo, altre invece, che richiedono ulteriori approfondimenti e la necessità di coinvolgere numerosi portatrici e portatori di interessi, potranno essere considerate nel Contratto di prestazione tra il Cantone e il DFA/ASP per il quadriennio 2029-2032. In futuro potranno essere considerate anche eventuali ulteriori azioni.

5.1 Azioni inerenti ai modelli formativi

Azione 1

Rafforzamento della formazione pluridisciplinare nel percorso Master secondario I.

La formazione pluridisciplinare favorisce maggiore mobilità e flessibilità di impiego, una relazione pedagogica con un minor numero di allieve e allievi per un tempo prolungato, nonché un'accresciuta diversificazione delle attività delle docenti e dei docenti. Dalla prospettiva delle allieve e degli allievi, questo modello riduce inoltre il numero di adulti di riferimento e promuove una maggior continuità educativa. Per il Master secondario I secondo il modello consecutivo, si intende promuovere maggiormente la possibilità di formarsi a scelta in una, due o, conseguendo il Diploma aggiuntivo, tre discipline, proponendo anche dei complementi formativi disciplinari, al fine di favorire la combinazione di più materie d'insegnamento.

Parallelamente, si propone di approfondire, con il coinvolgimento dei principali portatori di interesse, l'introduzione, nel percorso Master secondario I, di una nuova formazione per 3 discipline all'interno dei 120 ECTS. Sarà necessario approfondire la reale attrattività della formazione, la scelta delle discipline da offrire, le condizioni di ammissione e le implicazioni a livello gestionale di profili che disporranno di un Diploma per l'insegnamento di tre materie.

Per il Diploma SMS la direzione del DECS, gli interlocutori istituzionali (SIMS, direttrici e direttori delle scuole medie superiori) e il DFA/ASP valuteranno se approfondire ulteriormente anche la possibilità di formarsi in due discipline contemporaneamente, promuovendo per le diplomate e i diplomati SMS l'opportunità di conseguire un diploma aggiuntivo.

Azione 2

Formazione combinata plurisettoriale per il Secondario I e per le Scuole medie superiori.

Approfondire la possibilità di proporre anche in Ticino una formazione combinata plurisettoriale Secondario I e Scuole di maturità, rivolta a persone in possesso di un Bachelor e di un Master nella disciplina di insegnamento prevista sia nella scuola media sia nella scuola media superiore. L'approfondimento, da sviluppare con i principali portatori di interesse, mira a valutare la reale applicabilità gestionale, l'attrattività del modello, la selezione delle discipline da proporre, così come le implicazioni sul reclutamento, sulla retribuzione e sui percorsi di carriera.

Azione 3

Monitoraggio delle pratiche professionali nella formazione al DFA/ASP.

Si intensificherà il monitoraggio delle pratiche professionali attraverso l'introduzione di un nuovo strumento di raccolta strutturata di riscontri sull'esperienza di apprendimento e sull'efficacia delle pratiche professionali, sia da parte di studentesse e studenti, sia da parte delle e dei docenti di pratica professionale, che prenda in considerazione le esigenze emerse in occasione dei focus group. Questo monitoraggio regolare, che si inserirà nel Sistema Garanzia Qualità della SUPSI e andrà ad aggiungersi alla procedura di valutazione esterna già prevista, consentirà di adeguare costantemente la formazione all'evoluzione delle esigenze e dei riscontri ricevuti, nel rispetto dei vincoli esistenti.

Azione 4

Rafforzamento delle pratiche professionali immersive.

Si prevede di rafforzare, in accordo con le direzioni scolastiche, la partecipazione delle studentesse e degli studenti del DFA/ASP alla vita di istituto, favorendo l'immersione delle studentesse e degli studenti nella specifica realtà professionale per la quale si stanno formando, con particolare attenzione anche alle relazioni con le famiglie, le colleghe e i colleghi, con le direzioni, ma anche la partecipazione a plenum, riunioni di consigli di classe e gruppi di materia, eccetera.

Azione 5

Valutazione di uno studio di fattibilità per l'introduzione di un modello di formazione integrata.

Si prevede di valutare, nell'ambito dell'approfondimento sulla pluridisciplinarietà nel secondario I, l'avvio di uno studio di fattibilità che coinvolga i principali portatori di interesse per l'introduzione di un eventuale modello di formazione integrata per quest'ordine scolastico. Una formazione di questo tipo, concepita appositamente per chi desidera da subito formarsi per divenire docente di scuola media, consisterebbe in una formazione Bachelor e Master su 5 anni che integra da subito aspetti disciplinari e dimensione pedagogico-didattica.

L'eventuale studio di fattibilità, se avviato, permetterebbe di approfondire diversi elementi rilevanti, quali per esempio le materie per le quali proporre l'offerta e le potenziali collaborazioni con le scuole universitarie, l'interesse potenziale di studenti e studentesse per la formazione, le implicazioni sul reclutamento, sull'impiego e sulla carriera delle docenti e dei docenti. Nel caso di un esito positivo, il curriculum formativo avviato verrebbe offerto in parallelo (dunque non in alternativa) alla formazione consecutiva.

5.2 Azioni aggiuntive inerenti altre dimensioni del sistema educativo

In aggiunta alle azioni principali inerenti ai modelli formativi, espone in precedenza, il Gruppo di lavoro ha identificato alcune ulteriori azioni da approfondire e implementare.

Azione 6

Creazione di nuovi spazi di dialogo e collaborazione.

Il processo di coinvolgimento che è stato messo in atto in vista della redazione del presente rapporto, riconducibile a una chiara volontà e disponibilità delle portatrici e dei portatori di interesse a condividere e contribuire al miglioramento della formazione dei docenti in Ticino, è stato apprezzato. Allo scopo di far tesoro di questa dinamica positiva, si prevede la creazione di nuovi spazi di dialogo e collaborazione permanenti tra DFA/ASP e le portatrici e i portatori di interesse coinvolti nelle varie dimensioni del percorso formativo (tra cui ad esempio direttrici e direttori, esperte ed esperti, docenti di pratica professionale, eccetera), al fine di comunicare e confrontarsi sulle questioni legate alla formazione e all'ecosistema educativo, attivando progettualità condivise e creando una dinamica collaborativa e costruttiva nell'interesse dell'intero sistema educativo.

Azione 7

Armonizzazione tra il profilo professionale dell'insegnante e il profilo di competenze sviluppate durante la formazione.

Partendo dalle riflessioni emerse dai focus group in relazione al profilo professionale dell'insegnante, dai lavori effettuati in passato sulla carta dell'insegnante e da modelli in vigore nel contesto nazionale, si propone di riprendere un percorso di condivisione e affinamento sul profilo professionale dell'insegnante, consolidando il coordinamento tra DECS e DFA/ASP su questa tematica congiunta. Questa coerenza costituirebbe un importante strumento di coordinamento tra DFA/ASP e DECS e permetterebbe di:

- favorire una visione condivisa del ruolo del docente all'interno dell'ecosistema formativo;
- migliorare di conseguenza la coerenza tra formazione e professione;
- facilitare la transizione dalla formazione all'impiego;
- rafforzare la professionalità del docente;
- ridurre le tensioni percepite dalle neolaureate e dai neolaureati.

Le procedure di ammissione e selezione al DFA/ASP sono costruite in coerenza con i profili di competenza delle formazioni e valutano, oltre agli elementi formali, gli ambiti quali la motivazione, la visione della professione di insegnante, la conoscenza dei principi fondanti del sistema educativo ticinese, le competenze comunicative e relazionali, la consapevolezza del ruolo formativo della disciplina attraverso dei criteri definiti con trasparenza. La selezione professionale spetta al datore di lavoro e si orienta al profilo professionale di riferimento, che nel caso del Cantone Ticino è al momento ancora implicito. Disporre di un profilo di riferimento allineato favorirebbe ancor più la coerenza tra i criteri da adottare per l'ammissione al DFA/ASP, i profili in uscita e i criteri adottati per la selezione professionale che di fatto sancisce l'inizio della carriera delle e degli insegnanti, evitando di valutare quanto già sancito dal diploma d'insegnamento conseguito e mantenendo una chiara distinzione dei ruoli (ente formativo e datore di lavoro).

Azione 8

Consolidamento del coordinamento tra DECS e DFA/ASP sulle procedure di ammissione e selezione.

Le procedure di ammissione e selezione delle future e dei futuri docenti adottate dal DFA/ASP (per l'ammissione alla formazione di insegnante) e dal Cantone (per l'assunzione in quanto docenti) sono attualmente ritenute non sufficientemente allineate, oltre che non sempre chiare e trasparenti. Pur nel rispetto delle specificità delle due procedure e dell'indipendenza delle due istituzioni, grazie a una più stretta collaborazione tra queste, si propone di rendere più trasparenti e maggiormente armonizzate tali procedure, i contenuti e i criteri richiesti e valutati, al fine di promuovere la comprensione e la coerenza complessiva del percorso che porta una persona a formarsi e poi a essere assunta come insegnante in Ticino.

Parallelamente, si prevede di attivare nuovi spazi d'ascolto e scambio regolare e congiunto tra DFA/ASP, DECS e vari portatori di interesse istituzionali (ad esempio USI, SUFFP, sindacati, associazioni magistrali) allo scopo di comprendere reciprocamente l'evoluzione nel tempo di aspettative, desideri e vincoli e facilitare la comunicazione.

Azione 9

Studio longitudinale – ossia, che segue le stesse persone nel corso del tempo – sull'inserimento e sulle scelte professionali delle diplomate e dei diplomati DFA/ASP.

Dai focus group sono emerse preoccupazioni e stimoli di riflessione in merito sia all'inserimento professionale delle neodiplomate e dei neodiplomati del DFA/ASP, sia alla loro mobilità professionale e alle scelte di conciliazione e di transizione che caratterizzano la vita professionale delle docenti e dei docenti. Al fine di comprendere meglio la situazione nonché i fattori che determinano le scelte e i bisogni emergenti da parte delle insegnanti e degli insegnanti, si propone di attivare uno studio longitudinale (ossia, che segua le stesse persone nel corso del tempo) sui percorsi professionali delle diplomate e dei diplomati del DFA/ASP. Lo studio permetterebbe di raccogliere dati quantitativi e qualitativi complementari più specifici rispetto a quanto già rilevato nell'ambito delle indagini di *follow up* svolte annualmente con le diplomate e i diplomati della SUPSI o nell'ambito dell'osservatorio docenti, e di predisporre una base di dati e di elementi utili alla regolazione della formazione, dell'inserimento professionale e delle politiche di assunzione e gestione del corpo docente.

6 Conclusione

Il presente rapporto del gruppo di lavoro “Orizzonti per la formazione di docenti in Ticino”, istituito dal DECS e al quale ha partecipato attivamente il DFA/ASP della SUPSI, presenta le considerazioni e le esigenze percepite da varie portatrici e vari portatori di interesse e, tenuto conto dei vincoli contingenti esistenti, analizza le proposte formulate e individua possibili azioni di sviluppo.

Il rapporto esprime delle raccomandazioni riguardanti in particolare possibili cambiamenti “strutturali” dell’offerta formativa proposta dal DFA/ASP, emersi dai focus group (capitolo 4), e propone le seguenti azioni specifiche (capitolo 5) che saranno ora approfondite e attuate dagli enti competenti per la loro messa a punto:

- | | |
|-----------------|--|
| Azione 1 | Rafforzamento della formazione pluridisciplinare nel percorso Master secondario I. |
| Azione 2 | Formazione combinata plurisettoriale per il Secondario I e per le Scuole medie superiori. |
| Azione 3 | Monitoraggio delle pratiche professionali nella formazione al DFA/ASP. |
| Azione 4 | Rafforzamento delle pratiche professionali immersive. |
| Azione 5 | Valutazione di uno studio di fattibilità per l'introduzione di un modello di formazione integrata. |
| Azione 6 | Creazione di nuovi spazi di dialogo e collaborazione. |
| Azione 7 | Armonizzazione tra il profilo professionale dell'insegnante e il profilo di competenze sviluppate durante la formazione. |
| Azione 8 | Consolidamento del coordinamento tra DECS e DFA/ASP sulle procedure di ammissione e selezione. |
| Azione 9 | Studio longitudinale – ossia, che segue le stesse persone nel corso del tempo – sull'inserimento e sulle scelte professionali delle diplomate e dei diplomati DFA/ASP. |

Ogni proposta di sviluppo presenta delle peculiarità che richiedono un esame attento e puntuale, e tiene conto, in particolare, delle molteplici implicazioni di carattere sistemico, organizzativo e finanziario. È il motivo per cui la loro attuazione implica tempistiche diverse. Alcune proposte di sviluppo potranno essere attivate nel breve periodo; quelle che invece richiedono ulteriori approfondimenti e un ampio coinvolgimento di portatrici e portatori di interessi, potranno essere considerate nel Contratto di prestazione tra il Cantone e il DFA/ASP per il quadriennio 2029-2032, ferma restando l'apertura allo studio di nuove altre azioni.

L'analisi che ha consentito di individuare le azioni proposte e condivise tra DECS e DFA/ASP si conclude formalmente con la pubblicazione di questo rapporto. Ciononostante, esso non rappresenta che una tappa di un processo di sviluppo continuo della formazione delle docenti e dei docenti inteso a migliorare il mondo della scuola ticinese. Il lavoro di coinvolgimento e di riflessione condotto fin qui dovrà infatti proseguire con l'approfondimento delle riflessioni sui modelli di formazione di docenti in Ticino, soprattutto per i settori medio e medio superiore, affinché essa possa continuare a rispettare i vincoli normativi di natura accademica e rispondere in modo sempre più ampio alle esigenze emergenti e ai mutamenti della società che ci attendono.

Un sentito ringraziamento va a tutte le persone che condividendo esperienze, suggerimenti e critiche, hanno contribuito fattivamente all'esito del presente lavoro, in particolare alle portatrici e ai portatori di

interesse coinvolti nell'indagine: direttrici e direttori delle scuole medie superiori e Sezione dell'insegnamento medio superiore, direttrici e direttori di scuola media e Sezione dell'insegnamento medio, esperte e esperti della scuola dell'obbligo, Istituto di studi italiani dell'USI, docenti di scuole medie e medie superiori diplomati al DFA/ASP negli ultimi tre anni, presidenti di plenum docenti delle scuole medie e medie superiori, docenti del DFA/ASP, associazioni magistrali (Associazione per la scuola pubblica del cantone e dei comuni, Associazione La Scuola, Associazione Movimento della scuola, Associazione Verifiche, Società Demopedeutica) e organizzazioni sindacali (OCST-docenti, VPOD-docenti, SIT).

Si auspica che l'unione di intenti e la disponibilità al dialogo e all'ascolto costruttivo che hanno reso possibile la realizzazione del presente rapporto prosegua anche in futuro. Avere posto tutti gli elementi problematici sul tavolo, averne discusso collegialmente, portando chiarezza critica per un'azione costruttiva nell'interesse comune, è sicuramente il primo importante risultato raggiunto.

Allegati

Allegato 1: lettera della Consigliera di Stato Marina Carobbio del 29 agosto / 23 ottobre 2025 (incontro con il Gruppo guida)

Allegato 2: Formazioni tra vincoli di sistema e soluzioni originali, a cura di Wolfgang Sahlfeld e Stefano Peduzzi, DFA/ASP (SUPSI), Locarno, settembre 2025

Allegato 3: Storia della formazione degli insegnanti dei settori SM e SMS in Ticino, DFA/ASP (SUPSI), Locarno, settembre 2025

Allegato 4: Modelli di formazione delle insegnanti e degli insegnanti in Svizzera. Presentazione Power Point di Magda Ramadan, responsabile Formazione di base DFA/ASP SUPSI

Allegato 5: Traccia svolgimento Focus group

Allegato 6: Dati occupazionali Master e Diploma DFA/ASP