



Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport

Divisione della scuola

Sezione dell'insegnamento medio

Superamento dei corsi attitudinali e base in terza media

Consultazione sulla proposta operativa

Settembre 2021

Sommario

1. Premessa.....	3
2. I corsi attitudinali e base e le necessità di superamento.....	3
2.1 Genesi ed evoluzione nel tempo.....	3
2.2 Il funzionamento attuale dei corsi A e B.....	5
2.3 Perché cambiare?	6
2.3.1 Fattore reputazionale e pressioni esterne	7
2.3.2 Peso dello statuto socioeconomico della famiglia nelle scelte	8
2.4 Evidenze empiriche relative ai raggruppamenti per capacità	9
2.5 Esperienze e sperimentazioni nella scuola Ticinese	9
2.5.1 I laboratori nella scuola media.....	10
2.5.2 L'esperienza della SM di Caslano	10
3. Elaborazione della proposta.....	11
3.1 Prime riflessioni con i quadri scolastici.....	12
3.2 Gruppo di lavoro	12
3.3 I collegi dei docenti	13
4. Proposta operativa	14
4.1 Proposta per la terza media.....	14
4.2 Proposta per la quarta media	15
5. Consultazione	15

1. Premessa

Da tempo la scuola media ticinese è alla ricerca di nuove modalità organizzative che consentano il superamento dell'attuale sistema di differenziazione strutturale – i corsi attitudinali e base¹ – ormai ritenuto internamente ed esternamente alla scuola come inadeguato per diverse ragioni. La suddivisione degli allievi in gruppi distinti per due anni scolastici, oltre a rendere il sistema scolastico poco equo, crea delle pressioni molto forti sulle famiglie, sui docenti, sugli istituti, ma soprattutto sugli allievi, andando a snaturare la finalità originaria per la quale la suddivisione era stata prevista: adattare l'insegnamento alle caratteristiche degli allievi e indirizzarli verso le formazioni successive.

La Divisione della scuola, a seguito di un primo confronto interno e alle riflessioni condotte da un gruppo di lavoro sul tema, desidera porre in consultazione una proposta operativa di superamento dei corsi A e B in *terza media*. I tempi non sono invece ancora maturi per una proposta sull'intero biennio, per cui si è deciso di iniziare a raccogliere le opinioni relative esclusivamente alle modifiche curriculari riguardanti la terza media, proseguendo nel gruppo le riflessioni e i necessari approfondimenti sul quarto anno, coordinandosi anche con il gruppo di lavoro dipartimentale che si sta occupando della transizione dalla scuola media alle formazioni successive.

2. I corsi attitudinali e base e le necessità di superamento

2.1 Genesi ed evoluzione nel tempo

La scuola media ticinese di oggi è il frutto di numerose riforme che nel tempo si sono susseguite. L'atto di fondazione della stessa è l'approvazione da parte del Gran Consiglio ticinese, il 20 ottobre 1974, della modifica della *Legge della scuola* entrata poi in vigore il primo luglio 1976. Fortemente voluta dall'allora capo dell'Ufficio dell'insegnamento medio Franco Lepori, questa modifica legislativa ha portato all'abolizione della scuola maggiore, del ginnasio, delle scuole di avviamento, dei corsi preparatori alle scuole professionali e alla scuola magistrale secondaria, in favore di una *scuola media unica* della durata di quattro anni, pensata come strumento di democratizzazione degli studi e di differimento delle scelte determinanti per gli allievi.

All'approvazione del Parlamento ha fatto seguito una lunga fase di implementazione, durata più di dieci anni. Durante questo periodo il modello tracciato dalla legge e dal relativo messaggio è stato gradualmente generalizzato in tutto il Cantone e sono state sperimentate diverse modalità organizzative, relative soprattutto al secondo biennio. Al momento della sua nascita la scuola media prevedeva infatti due bienni distinti: il primo, definito 'ciclo di osservazione', era frequentato da tutti gli allievi senza suddivisioni, mentre nel secondo, denominato 'ciclo di orientamento', gli allievi venivano suddivisi in due sezioni, A e B, secondo le loro capacità scolastiche. Sebbene la suddivisione in due sezioni fosse stata pensata per offrire agli allievi insegnamenti adatti alle loro capacità, con lo scopo di indirizzarli con maggior efficacia verso i futuri percorsi di formazione, da subito alle due sezioni sono stati attribuiti valori opposti. Al prestigio riconosciuto alla sezione A, che generava una sorta di 'predilezione' da parte degli allievi e delle loro famiglie, si contrapponeva una scarsa reputazione della sezione B, considerata come una 'seconda scelta' e descritta come un 'ghetto' poiché "finiva per raccogliere allievi molto diversi tra di loro per la casistica del loro comportamento, ma assai omogenei per la loro origine sociale e per la loro distanza dai modelli culturali e di comportamento accettati e valorizzati dalla scuola"².

Dopo aver cercato di apportare alcuni correttivi alla ripartizione in sezioni, a partire dal 1980 è iniziata la sperimentazione in alcuni istituti di una modalità organizzativa alternativa, che prevedeva di

¹ Chiamati sovente e informalmente, anche in questo testo per semplicità, "corsi A e B".

² AAVV. (1985). SCUOLA MEDIA. Organizzazione del ciclo d'orientamento. Rapporto finale della Commissione di valutazione. *Rivista scuola ticinese*, n. 119. Bellinzona: Divisione della scuola, p.7.

inserire gli allievi del secondo biennio in classi eterogenee, suddividendoli secondo le loro capacità tra il livello 1 e il livello 2 unicamente in tre materie: matematica, tedesco e francese. Nello svolgimento dell'esperienza, la fascia degli insegnamenti a livelli e a opzione è stata arricchita a partire dal 1982 con corsi che permettevano agli allievi di approfondire in modo opzionale l'insegnamento dato nel tronco comune in scienze naturali (scienze "approfondimento scientifico (A)" e "approfondimento tecnologico (T)" nelle classi III-IV) e in italiano (italiano "approfondimento (A)" e "esercitazione (E)" in classe IV). Questa organizzazione, a seguito delle sperimentazioni condotte sul territorio e delle relative valutazioni, ha sostituito definitivamente quella a sezioni a partire dall'anno scolastico 1987/88.

Nel 1991, a quasi vent'anni dalla sua nascita, è emersa l'esigenza di promuovere un processo di valutazione della 'scuola media'. Oltre a svolgere un bilancio della riforma realizzata, ci si è interrogati sui correttivi che si sarebbero potuti attuare per migliorare le criticità messe in luce dalla valutazione. Questo processo di valutazione è durato quattro anni e ha coinvolto tutto il mondo scolastico, articolandosi in tre momenti principali: valutazione *interna* da parte del Dipartimento stesso, *esterna* (assegnata a un'apposita Commissione nominata dal Consiglio di Stato) e *politica*.

I risultati delle diverse valutazioni condotte, resi noti nel 1994³, hanno consentito agli addetti ai lavori di identificare i punti critici e soprattutto gli ambiti di sviluppo relativi alla scuola media. Malgrado il modello generale non fosse stato messo in discussione, dalle valutazioni era emersa l'esigenza di modernizzare la scuola media, intervenendo tra l'altro sui programmi di insegnamento ed esaminando la possibilità di proporre dei modelli strutturali fondati su un insegnamento più flessibile, soprattutto nel secondo biennio. A seguito di questa fase di valutazione è stato modificato il *Regolamento della scuola media* all'interno del quale, per quanto riguarda il ciclo di orientamento, la dicitura 'livelli 1 e livelli 2' è stata sostituita da 'corsi di base e corsi attitudinali'. Allo stesso tempo, i criteri di ammissione al corso attitudinale sono stati inaspriti rispetto a quelli previsti in precedenza per il livello 1, così come sono stati inaspriti anche i requisiti di accesso alle scuole medie superiori.

Parallelamente a queste modifiche legislative, nel corso dell'estate del 1995 è stato istituito un apposito gruppo di lavoro con il compito di "compiere un esame approfondito, libero da vincoli della legge in vigore, della struttura delle scuole medie, in particolare del ciclo d'orientamento, esame che potrà ricondurre sviluppi e cambiamenti a più lungo termine, con eventuali modifiche di legge"⁴. Il gruppo di lavoro ha pubblicato, alla fine del 1997, il documento *Prospettive per la scuola media*⁵, un rapporto nel quale veniva delineata una prima proposta di modello strutturale che prevedeva, per il secondo biennio, il superamento dei corsi A e B attraverso "una maggior personalizzazione del curriculum con la possibilità di scegliere, accanto a materie frequentate da tutti (tronco comune) dei corsi a moduli e dei corsi opzionali di durata semestrale nei quali gli allievi possono affrontare aspetti complementari e applicativi della materia: i moduli sono dei corsi offerti su temi disciplinari complementari al programma previsto per il tronco comune"⁶.

Questo rapporto ha funto da base per le riflessioni intraprese successivamente, che sono confluite nella 'Riforma 3', attuata nel 2003. Nel rapporto relativo alla Riforma 3 vengono confermati i dubbi relativi ai corsi A e B, si legge infatti che "i corsi a livello hanno perso il loro significato originale che era di adattare l'insegnamento alle caratteristiche degli allievi e di indirizzarli verso formazioni successive diverse. La gerarchia indotta dall'insegnamento a livelli è sempre meno accettata socialmente, sia dalle famiglie, sia dagli allievi. Lo prova il fatto che da alcuni anni ormai un elevato

³ Pesce, F. (1994). *Valutazione interna alla scuola media. Sintesi delle opinioni espresse dalle componenti della scuola media sulle Proposte per un programma di interventi e iniziative*. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.

⁴ Baylaender, E. et al. (2003). *Rapporto Riforma 3 della scuola media*. Bellinzona: UIM, p.7.

⁵ Ufficio Studi e Ricerche (1997). *Prospettive per la scuola media. Proposta di un nuovo modello strutturale*. Bellinzona: USR, collana Documenti di ricerca.

⁶ Dozio, E. (1997). *Prospettive per la scuola media. Un nuovo modello strutturale*. *Rivista Scuola Ticinese*, n. 221. Bellinzona: Divisione della scuola.

numero di famiglie e di allievi sceglie e si iscrive ai corsi attitudinali”⁷. Pur ritenendo i corsi A e B non più adeguati alla società, il Dipartimento non ha però seguito le raccomandazioni presentate nel rapporto *Prospettive per la scuola media* del 1997 e non è andato nella direzione di un loro superamento, ma ha adottato, attraverso la Riforma 3, alcuni accorgimenti puntuali, limitando ad esempio i corsi A e B a due materie (matematica e tedesco) visto che il francese era diventato materia opzionale in terza e quarta media a favore dell'introduzione dell'inglese come materia obbligatoria. Oltre a questo, la differenziazione nei corsi A e B è stata impostata sulle competenze, coerentemente ai *Piani di formazione*: gli allievi potevano scegliere se seguire il corso attitudinale, che mirava al raggiungimento di tutte le competenze, oppure il corso base, dove alcune competenze più complesse venivano tralasciate. In realtà, la proposta originaria contenuta nel rapporto relativo alla Riforma 3 sarebbe stata quella di prevedere, in terza media, la sostituzione dei corsi A e B con dei corsi a effettivi ridotti eterogenei (massimo 16 allievi), mantenendo i corsi a competenze differenziate in quarta. Questo cambiamento non è però mai stato attuato, fino ad ora.

La tappa successiva nella storia delle riflessioni sulla differenziazione strutturale nella scuola media è quella relativa alla *Scuola che verrà*⁸. Il progetto di riforma scolastica, avviato nel 2013 con l'obiettivo di incrementare equità, inclusione e qualità della scuola dell'obbligo ticinese, aveva tra i suoi numerosi obiettivi anche il superamento dei corsi A e B attraverso l'introduzione di modalità organizzative differenti (atelier, laboratori, co-insegnamento, ...) che consentissero una migliore differenziazione pedagogica. La riforma, accettata a larga maggioranza nel marzo 2018 dal Parlamento, è stata successivamente oggetto di un referendum, che ha portato alla bocciatura del progetto di sperimentazione da parte del popolo il 23 settembre 2018.

Malgrado la bocciatura del credito per la sperimentazione della *Scuola che verrà*, il DECS ritiene che il tema del superamento dei corsi A e B debba essere ripreso, trovando una modalità condivisa per affrontarlo in modo efficace. Le problematiche legate alla differenziazione strutturale, che come abbiamo visto interrogano la scuola media sin dalla sua creazione, sono state più volte trattate anche nel dibattito politico legato alla *Scuola che verrà*, dove anche i contrari alla riforma hanno espresso il desiderio di un superamento di questa modalità organizzativa, ritenuta non soddisfacente per il mondo scolastico attuale. Le perplessità legate alla differenziazione strutturale sono quindi condivise sia all'esterno del mondo scolastico che al suo interno, ed è quindi per questo motivo che il DECS ha continuato a riflettere alle possibili modalità di superamento dei corsi A e B, costituendo durante l'anno 2020/21 un apposito gruppo di riflessione.

2.2 Il funzionamento attuale dei corsi A e B

L'iscrizione ai corsi A e B avviene attualmente nel mese di marzo/aprile della seconda media. Nel formulario di iscrizione alla terza media la scuola formula dei consigli alla famiglia rispetto all'iscrizione ai corsi attitudinali o base. I genitori non sono tuttavia obbligati a seguire quanto indicato dai docenti. Il criterio principale per poter accedere ai corsi A in matematica e tedesco è l'ottenimento di una nota 4.5 in seconda media nella materia specifica. Una deroga può tuttavia essere concessa dal Consiglio di classe se l'allievo/a ottiene la nota 4 nella materia in questione, a condizione che la media delle note nelle materie obbligatorie sia pari ad almeno 4.5. A determinate condizioni è possibile effettuare nel corso della terza e della quarta media un passaggio dal corso B al corso A (previo periodo di prova) o dal corso A al corso B. Il Consiglio di classe può inoltre, sempre a determinate condizioni, concedere una deroga per l'iscrizione al corso attitudinale nel passaggio dalla terza alla quarta media. Sulla base delle iscrizioni l'istituto scolastico creerà le classi per i corsi A e B in matematica e tedesco, combinando anche allievi di sezioni diverse. Ricordiamo che il numero massimo di allievi in una classe di corso A è di 22, mentre per il corso B è di 18.

⁷ Baylaender, E. et al (2003). *Rapporto Riforma 3 della scuola media*. Bellinzona: UIM, p.9.

⁸ Per maggiori informazioni: <https://www4.ti.ch/decs/ds/la-scuola-che-verra/home/>.

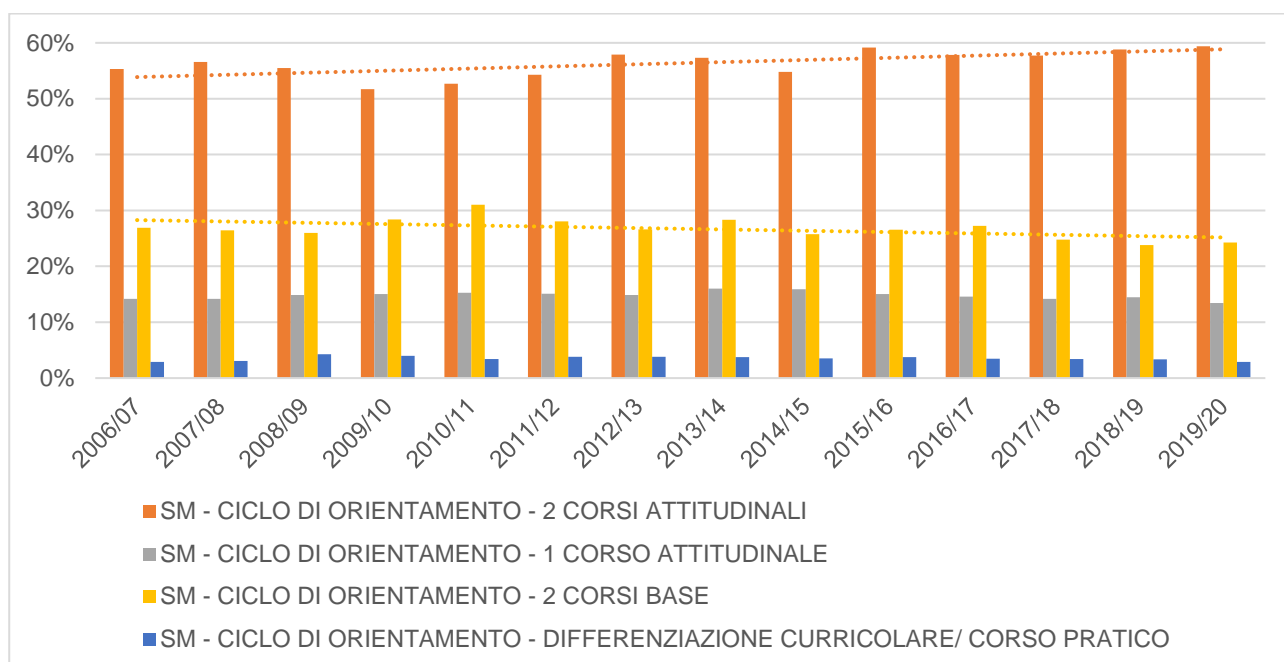
2.3 Perché cambiare?

Dalla cronistoria descritta nel capitolo 2.1 si percepisce come l'organizzazione del secondo biennio della scuola media sia un tema che da sempre interroga il mondo scolastico ticinese. Fin dalla creazione della scuola media unica, quasi 50 anni fa, sono stati molteplici i tentativi per trovare un modello organizzativo che rispecchiasse i valori della scuola pubblica ticinese e che rispondesse ai bisogni educativi degli allievi. Si è passati dal modello a sezioni distinte, a quello con corsi a livello per tre materie, che si sono poi ridotte a due; modifiche terminologiche hanno accompagnato questo processo, ma l'impressione è che non si sia comunque ancora riusciti a risolvere in maniera efficace il nodo cruciale relativo alla differenziazione nel biennio di orientamento della scuola media, e che questa sia ancora oggi una problematica da affrontare in maniera sempre più urgente.

Prima di evocare le ragioni che hanno condotto alla decisione di superamento dei corsi A e B, desideriamo mettere in luce alcuni dati che consentono di capire come nel tempo questo sistema, immaginato per adattare l'insegnamento alle caratteristiche degli allievi e indirizzarli verso le formazioni successive, abbia subito delle distorsioni, arrivando a rendere sempre più difficoltoso il mantenimento dell'equità che contraddistingue il sistema scolastico ticinese.

Il primo grafico presentato (grafico 1) illustra come la percentuale degli allievi che si iscrivono a 2 corsi attitudinali sia aumentata in maniera lineare nel tempo, e che, specularmente, la percentuale degli allievi che si iscrivono a 2 corsi base sia invece in diminuzione. Idealmente ci si sarebbe potuti aspettare che questi dati non cambiassero nel tempo, ma dal grafico si evince come vi sia stato un aumento lineare delle iscrizioni ai corsi A.

Grafico 1: Frequenza degli allievi ai corsi attitudinali/base dal 2006 al 2020, scuole medie pubbliche (Fonte: Censimento degli allievi, Divisione della scuola)



Un secondo grafico (grafico 2), di natura diversa, mostra, attraverso i dati provenienti dall'indagine PISA in matematica, una problematica nella suddivisione degli allievi tra i corsi A e B. Dal grafico emerge che gli allievi che frequentano il corso base in matematica ottengono nelle prove PISA, come c'è ovviamente da attendersi, punteggi medi inferiori rispetto a quelli degli allievi iscritti al corso attitudinale: si tratta di una suddivisione coerente con i profili di competenza richiesti per i due diversi corsi. Tuttavia si riscontrano delle anomalie: si osservano infatti delle sovrapposizioni importanti tra i punteggi medi di chi frequenta il corso base e quelli di chi frequenta il corso attitudinale: 421 è infatti

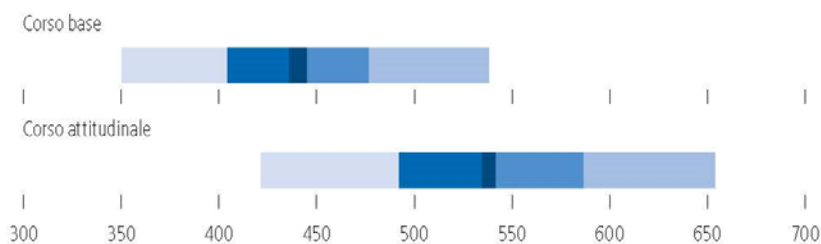
il punteggio minimo ottenuto dagli allievi del corso attitudinale, mentre 538 è il punteggio massimo ottenuto dagli allievi del corso base. All'interno di questo intervallo di punteggio, troviamo un numero importante di allievi appartenenti sia al corso A sia al corso B, il che costituisce un'anomalia. In linea di principio, dovremmo trovare *tutti* gli allievi al di sotto di un certo punteggio nel corso B, e tutti gli allievi al di sopra nel corso A. Tale anomalia indica che probabilmente non tutti gli allievi si trovano nel corso corrispondente alle proprie competenze. Nei prossimi paragrafi verranno formulate alcune ipotesi esplicative di tali anomalie.

Grafico 2: Competenze degli allievi in matematica e ripartizione nei profili curricolari; 2012 (Fonte: Indicatori del sistema scolastico ticinese, 2019⁹)

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

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

Fonte:
CIRSE – PISA 2012³



2.3.1 Fattore reputazionale e pressioni esterne

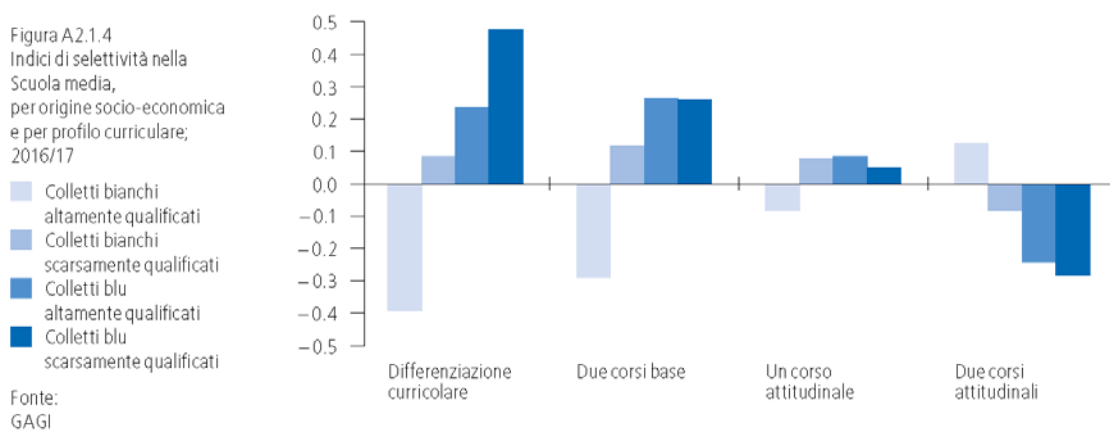
La propensione a scegliere il corso A può essere in parte spiegata dal fattore reputazionale che si riferisce alla pressione sociale esercitata, dall'interno e all'esterno della scuola, in particolar modo nel riconoscere maggiore prestigio al corso attitudinale e, conseguentemente, una sorta di "marchio" al corso base. È infatti innegabile come il corso base abbia perso la funzione originaria per la quale era stato creato. Agli albori era stato immaginato come il corso "standard" al quale tutti gli allievi avrebbero dovuto/potuto iscriversi. Unicamente per coloro che presentavano capacità e attitudini particolarmente spiccate, era previsto il corso attitudinale, pensato come sviluppo ulteriore di competenze necessarie allo svolgimento di studi accademici. Purtroppo, però, questa prospettiva non si è mai avverata e i corsi base (in precedenza i livelli 2) sono sempre stati percepiti dalle famiglie, dal mondo del lavoro e, in generale, dalla società, come destinati agli allievi poco competenti. Conseguentemente, la reputazione di questi ultimi è peggiorata nel tempo e, attualmente, chi frequenta i corsi B riscontra sempre più difficoltà di inserimento in un percorso professionale. Infatti, la grande pressione sociale sugli allievi e sui docenti generata dai corsi A e B non è da sottovalutare e va di pari passo con una 'etichettatura' dei giovani che, a dipendenza del tipo di corso svolto, vedranno aprirsi più o meno porte relative al proprio futuro professionale. Infatti, non è raro oggi trovare posti di apprendistato o formazioni professionali che richiedono esplicitamente lo svolgimento del corso A per poter essere ammessi.

⁹ Egloff, M., & Cattaneo, A. (a cura di) (2019). *Scuola a tutto campo. Indicatori del sistema educativo ticinese*. Locarno: Centro competenze innovazione e ricerca sui sistemi educativi.

2.3.2 Peso dello statuto socioeconomico della famiglia nelle scelte

Anche il ruolo giocato dallo statuto socioeconomico degli allievi e delle loro famiglie nel sistema di differenziazione strutturale utilizzato in Ticino non è da sottovalutare. I dati presentati nel grafico 3 mostrano infatti che la ripartizione degli allievi di quarta media nei diversi profili curricolari non è omogenea in quanto a origine socioeconomica. Si osserva infatti che, nel profilo curricolare dove le esigenze sono elevate sia per matematica sia per tedesco (due corsi A), “l’indice di selettività”¹⁰ mostra una sovrarappresentazione degli allievi di estrazione sociale alta; i restanti gruppi sociali risultano invece sottorappresentati. Analogamente, nei profili con due corsi base e soprattutto in quelli con differenziazione curricolare, gli allievi di estrazione sociale più bassa sono sovrarappresentati e quelli di estrazione alta sottorappresentati. Trattandosi di un indice, se l’origine socioeconomica non avesse nessun ruolo nella ripartizione tra i corsi, tutte le barre dovrebbero trovarsi sullo “0”.

Grafico 3: Indici di selettività nella Scuola media per origine socio economica e per profilo curricolare; 2016/17 (Fonte: Indicatori del sistema scolastico ticinese, 2019)



Questo dato può essere spiegato in vari modi. Certamente, gli allievi di estrazione socioeconomica medio-alta beneficiano di migliori condizioni di partenza, che si traducono sia in un bagaglio culturale di base più ricco, che predispongono ad una maggiore familiarità con i contenuti scolastici sia in un maggior sostegno da parte della propria famiglia nel percorso scolastico, oppure nella disponibilità finanziaria per poter ricorrere a lezioni private per recuperare eventuali lacune scolastiche. A questo proposito, una ricerca svolta nel 2017 sul tema delle lezioni private¹¹ sottolinea un aumento delle stesse negli ultimi anni, soprattutto in matematica e nelle lingue straniere. Gli elementi appena evocati consentono di capire come, purtroppo, la correzione degli scompensi socio culturali che si prefigge l’articolo 2 della Legge della scuola si scontri con un modello organizzativo, quello dei corsi A e B, che talvolta viene distorto e non permette il raggiungimento di questo obiettivo.

¹⁰ “L’indice di selettività fornisce un’informazione sull’impatto che l’origine sociale dello studente ha sulla scelta di un determinato curriculum di studi. [...] I valori sono compresi tra - 1 e + 1, dove lo 0 indica una situazione di equa rappresentatività (quella in cui la ripartizione secondo l’origine sociale non è dovuta a meccanismi di selezione scolastica), valori negativi segnalano uno stato di sotto rappresentazione dello strato sociale in questione in quella specifica formazione e valori positivi uno stato di sovra rappresentazione tanto maggiori quanto più prossimi rispettivamente a -1 e + 1” Indicatori del sistema scolastico ticinese, p. 59.

¹¹ https://m4.ti.ch/fileadmin/DECS/DS/documenti/pubblicazioni/ricerca_educativa/2017-A_lezione_fuori_da_scuola.pdf

2.4 Evidenze empiriche relative ai raggruppamenti per capacità

Sebbene il sistema ticinese di differenziazione strutturale, così come peculiarmente concepito attraverso l'erogazione di corsi attitudinali e di base per matematica e tedesco, sia un *unicum* a livello internazionale, il suo elemento costitutivo - ovvero il raggruppamento di allievi per gradi di abilità simili - rappresenta invece un campo di indagine molto esplorato e documentato dalla ricerca in educazione. La letteratura, anche nelle fonti più recenti, converge verso un'indicazione piuttosto netta: indipendentemente dai modelli organizzativi, l'efficacia di raggruppamenti operati sulla base del criterio di capacità risulta modesta. Addirittura, John Hattie (2015¹², 2017¹³), una delle massime autorità internazionali nell'ambito dell'*evidence-based education*, considera l'idea del raggruppamento per abilità una sorta di "mitologia pedagogica", destituita di fondamento scientifico e, per di più, foriera di squilibri eticamente insostenibili tra gli allievi.

Quella dell'equità del sistema rappresenta proprio una delle questioni centrali, che si manifesta nell'esercizio stesso della suddivisione degli allievi per livelli di capacità. È infatti noto e confermato, anche da numerose ricerche svolte a livello svizzero, che i sistemi che suddividono gli allievi precocemente secondo le loro capacità, risultano essere meno equi¹⁴.

Accanto a tali problemi, la ricerca non ha prodotto finora evidenze a sostegno dell'efficacia di una formazione di gruppi in base a capacità simili. Nelle meta-analisi più recenti si attribuiscono al raggruppamento per abilità effetti piuttosto modesti, sia in generale sia per gruppi di abilità simili formati all'interno della stessa classe. Analogamente, la letteratura mette in evidenza lo scarso beneficio ottenuto dagli allievi già in difficoltà (Steenbergen-Hu, *et al.*, 2016¹⁵). Per contro, metodologie come l'istruzione tra pari, o l'apprendimento a piccoli gruppi, anche in situazioni organizzative più eterogenee a livello di abilità, ottengono valori di efficacia nettamente superiori¹⁶.

Va detto che la letteratura documenta anche scenari in cui il raggruppamento di abilità si rivela di media efficacia, ma solo in contesti estremamente specifici, come i gruppi di abilità per studenti particolarmente dotati (Kulik & Kulik, 1992¹⁷) o i programmi di arricchimento, sempre per allievi con alto potenziale.

2.5 Esperienze e sperimentazioni nella scuola Ticinese

Numerosi sono i progetti intrapresi nel corso degli ultimi anni dalla scuola ticinese. Nei prossimi sotto capitoli ne metteremo in luce due che, in un modo o nell'altro, hanno contribuito alla riflessione relativa al superamento dei corsi A e B, portando esempi di buone pratiche o elementi degni di interesse e approfondimento. È importante considerare che le riflessioni relative a questo tema sono in corso da parecchi decenni e che numerose sono le esperienze, i progetti e le discussioni condotte nel mondo della scuola che hanno alimentato la riflessione. Non essendo possibile riportarle tutte abbiamo deciso di rendere conto unicamente delle più recenti.

¹² Hattie, J. (2015). <https://www.youtube.com/watch?v=m6czhy6kPpc>

¹³ Hattie, J. (2017). Dispelling educational myths. *Science of Learning*.

<https://npiscilearncommunity.nature.com/posts/20734-dispelling-educational-myths>

¹⁴ Cfr. rapporti PISA <https://pisa-svizzera.ch/>

¹⁵ Steenbergen-Hu, S., Makel, M. C., & Olszewski-Kubilius, P. (2016). What One Hundred Years of Research Says About the Effects of Ability Grouping and Acceleration on K–12 Students' Academic Achievement: Findings of Two Second-Order Meta-Analyses. *Review of Educational Research*, 86, 849-899.

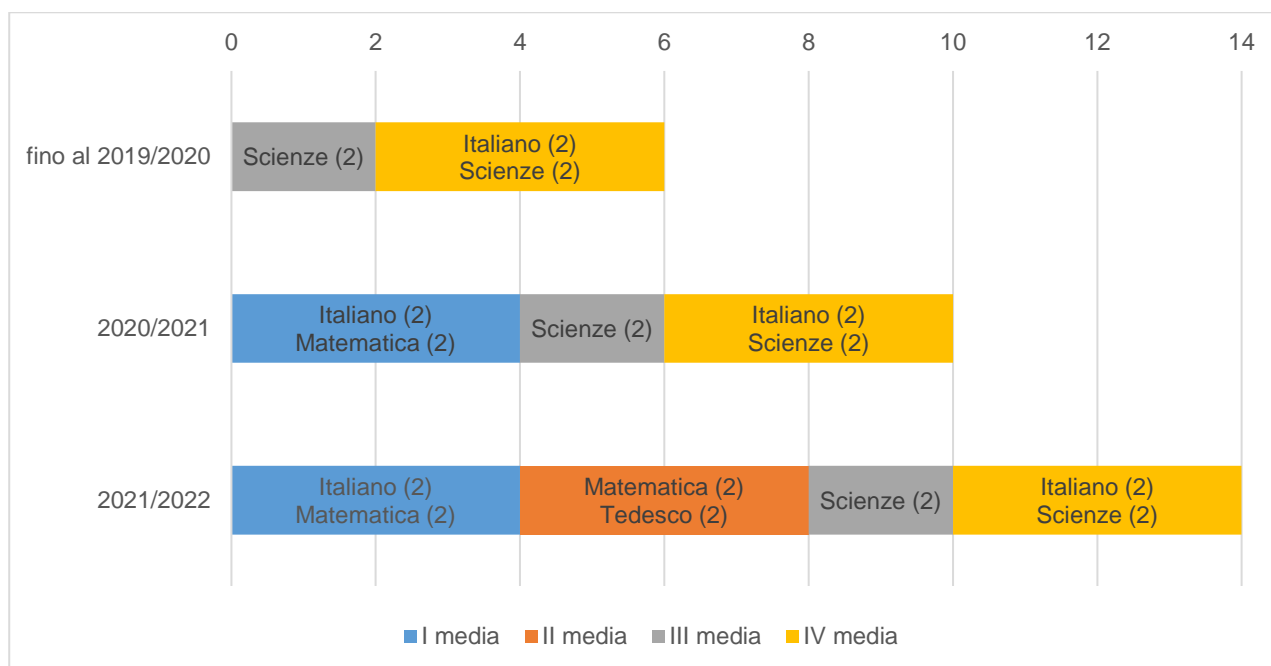
¹⁶ Si veda, per questi aspetti Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge. Inoltre, all'indirizzo <https://visible-learning.org> è possibile consultare l'elenco completo ed aggiornato dei fattori di impatto sul sistema scolastico, secondo le meta-analisi di Hattie e del suo team.

¹⁷ Kulik, J. A., & Kulik, C. C. (1992). Meta-analytic findings on grouping programs. *Gifted Child Quarterly*, 36, 73-77.

2.5.1 I laboratori nella scuola media

Nel corso degli anni il Dipartimento ha voluto investire su una modalità organizzativa e didattica ritenuta particolarmente efficace, ovvero i laboratori. Questi ultimi, che hanno preso avvio in italiano e scienze con la Riforma 3 della scuola media, sono stati recentemente potenziati e inseriti anche nel primo biennio della scuola media. Nel 2020/21 sono state inserite 2 ore di laboratorio in italiano e 2 ore in matematica in prima media e dal 2021/22 ne sono state aggiunte altre 2 in matematica e 2 in tedesco in seconda media. Attualmente troviamo complessivamente nella griglia oraria delle scuole medie 14 ore di laboratorio (suddivise nelle quattro classi), a fronte delle 6 ore previste in precedenza (grafico 4).

Grafico 4: Evoluzione delle ore di laboratorio suddivise per classe



Già dalla loro introduzione in occasione della Riforma 3 ci si è resi conto che, grazie alla suddivisione degli allievi in gruppi ridotti, i laboratori consentono migliori condizioni di apprendimento per gli allievi e permettono allo stesso tempo al docente di svolgere il proprio lavoro in maniera più efficace grazie a un insegnamento differenziato. Va detto che l'esperienza dei laboratori ha da sempre raccolto un consenso pressoché unanime, presso i docenti, gli allievi e i genitori e tutti gli attori scolastici. Tuttavia per la matematica gli esperti ritengono che l'impatto dell'effetto sugli allievi necessiti un ulteriore approfondimento.

2.5.2 L'esperienza della SM di Caslano¹⁸

Un'esperienza relativa ai corsi A e B è stata condotta presso la scuola media di Caslano che, nell'ambito della propria autonomia didattica, ha deciso di intraprendere un progetto sperimentale, autorizzato dal DECS. Durante l'anno scolastico 2020/21, conformemente all'art. 13 della Legge sulla scuola, è stata svolta una sperimentazione che prevedeva:

- l'introduzione di una differenziazione didattica in sostituzione della differenziazione strutturale (corsi base e attitudinali) nelle materie di matematica e tedesco in III media;
- il mantenimento di gruppi classe eterogenei per gli allievi e, parallelamente, il ricorso a forme didattiche laboratoriali che prevedono effettivi ridotti (metà classe);

¹⁸ Fonte: documenti redatti dalle docenti di matematica e tedesco della SM di Caslano che hanno preso parte al progetto in collaborazione con la Direttrice.

- c. la possibilità di formare i gruppi a effettivi ridotti in modo flessibile in funzione delle attività di insegnamento e dei traguardi di competenze.

Questo progetto si inserisce in un percorso iniziato nel 2018/19, quando è stata aperta la sede di Caslano. Sin dall'inizio il plenum dei docenti aveva deciso di proporre delle ore a metà classe in prima e seconda media in matematica e tedesco. Gli allievi che hanno beneficiato del progetto in terza media, sono dunque degli allievi che avevano lavorato già in prima e seconda con delle ore a metà classe e che erano quindi già abituati a questa modalità. La sperimentazione aveva come obiettivo quello di mantenere anche in terza dei gruppi eterogenei.

Oltre a questo, alla SM di Caslano è stato svolto un percorso particolare anche in terza media. I docenti di matematica e tedesco durante un intero anno scolastico avevano portato avanti i rispettivi corsi A e B in parallelo. Analizzando le differenze nella trattazione dei temi si erano infatti accorti che le discrepanze di contenuto tra il programma di terza media del corso A e quello del corso B potevano essere annullate o ridotte notevolmente in entrambe le materie. Si trattava più che altro di un cambiamento di approccio che i docenti avrebbero dovuto adottare.

A partire dal 2020/21 i corsi A e B di matematica e tedesco in terza media sono dunque stati sostituiti da modalità organizzative diverse. In tedesco tutte le classi hanno seguito le tre ore di tedesco a gruppi ridotti creati in modo eterogeneo, mentre in matematica due ore sono state svolte a tronco comune, mentre le restanti tre a gruppi ridotti eterogenei (in parallelo con tedesco).

Pur non essendo ancora stato possibile procedere con una valutazione esterna relativa agli apprendimenti raggiunti dagli allievi, dal punto di vista della direzione scolastica e delle docenti implicate il bilancio dell'esperienza è stato molto positivo. Oltre agli effetti sull'apprendimento degli allievi, sono stati riscontrati elementi positivi anche a livello motivazionale. Le dimensioni ridotte delle classi hanno messo a proprio agio gli allievi, facilitando la loro propensione a partecipare e a mettersi in gioco nelle attività proposte. Si è creato un ambiente di lavoro più raccolto che ha favorito un clima disteso e collaborativo che, a sua volta, ha prodotto un maggior coinvolgimento personale da parte dei singoli e una loro più frequente messa in discussione durante le attività proposte. In questo contesto, alle docenti è stato possibile effettuare una differenziazione più efficace e personalizzata, volta a colmare le esigenze estemporanee dei singoli.

Il contesto di classe eterogeneo ha permesso anche agli allievi più deboli di bilanciare l'aspetto motivante della curiosità per le materie, con quello più sfidante legato alla possibilità di mettersi in gioco in un ambiente accogliente e protetto. Questo tipo di organizzazione non ha però portato vantaggi unicamente ai più deboli, ma anche i più forti ne hanno tratto beneficio, potendo acquisire competenze di tipo diverso che solitamente vengono poco esercitate in gruppi omogenei, come ad esempio la capacità di spiegare ai propri compagni dei concetti (e di esercitare dunque competenze di argomentazione, di presentazione e di modellizzazione).

In aggiunta a quanto già evocato, la sperimentazione ha consentito ai ragazzi di posticipare di un anno la scelta relativa ai corsi A e B. Gli allievi hanno dunque potuto disporre di un anno supplementare per poter sviluppare un progetto orientativo maggiormente strutturato. Alla fine della seconda media ci sono infatti degli allievi che non si sono ancora confrontati minimamente con un'idea di percorso futuro e che interpretano la frequenza del corso A come un "passepartout" che darà accesso a qualsiasi percorso formativo futuro.

3. Elaborazione della proposta

Sulla scorta delle riforme e delle valutazioni attuate negli scorsi decenni, ma soprattutto delle esperienze che gli istituti scolastici e i docenti vivono quotidianamente nelle scuole ticinesi, il Dipartimento ha avviato una riflessione relativa al superamento dei corsi A e B.

Le prime riflessioni svolte dalla Divisione della scuola e dalla Sezione dell'insegnamento medio sono state riassunte in un documento che raccoglieva un'ipotesi di superamento dei corsi A e B per la terza media e tre opzioni per la quarta media, elaborate sulla base degli elementi conoscitivi emersi nel corso degli scorsi decenni. Da subito è stato precisato che si trattava di una prima entrata in materia e che le proposte identificate avrebbero potuto (e dovuto) evolvere in base alle discussioni intavolate e ai nuovi stimoli e idee che sarebbero emersi in corso d'opera. L'obiettivo era quello di partire dalla proposta del Dipartimento allargando man mano il 'cerchio' degli attori scolastici coinvolti, per poi arrivare all'elaborazione di una proposta operativa di superamento dei corsi A e B da sottoporre a una consultazione allargata.

3.1 Prime riflessioni con i quadri scolastici

Le discussioni si sono svolte in un primo tempo con gli esperti di materia delle discipline toccate direttamente dai corsi A e B, ovvero matematica e tedesco. La riflessione è poi stata allargata a tutti gli esperti di materia e ai direttori degli istituti scolastici, in considerazione del fatto che il ripensamento riguarda la scuola media nella sua globalità, anche se per ragioni storiche sono solo due le materie a livello. In questa prima fase è stata incontrata anche la Commissione formazione e cultura del Gran Consiglio.

Gli approfondimenti svolti in questa prima fase hanno da subito confermato la delicatezza del tema e le diverse sensibilità che quest'ultimo va a toccare. Se esiste un accordo pressoché unanime sulla necessità di modificare e superare il modello attuale, ritenuto non più adeguato al contesto, risulta invece difficile trovare una modalità organizzativa concreta sufficientemente condivisa per poterlo sostituire. È stato però rilevato da parte degli attori scolastici citati in precedenza che una semplice eliminazione dei corsi A e B, senza alcuna misura compensatoria, non sia immaginabile. Diverse differenze sono poi state rilevate tra il tedesco e la matematica, due materie toccate entrambe dai corsi A e B, ma con un'epistemologia e una didattica molto diverse tra loro. Importanti discussioni sono inoltre state fatte sulla differenza tra la terza media e la quarta media e sulla loro incidenza nel percorso formativo dell'allievo.

3.2 Gruppo di lavoro

A seguito dei primi scambi con i quadri scolastici, nel mese di marzo 2021 è stato creato un gruppo di lavoro che ha riunito rappresentanti dei diversi attori scolastici, con l'obiettivo di proseguire le riflessioni relative al superamento dei corsi A e B. Il gruppo era composto dal capo della Divisione della scuola, dalla sua aggiunta, dalla capa della Sezione delle scuole medie, da tre direttori, da quattro esperti/e di materia (di cui una di matematica e una di tedesco) e da due presidenti di plenum. Il gruppo si è incontrato diverse volte e numerosi sono stati i temi toccati e discussi. I funzionari della Divisione della scuola hanno colto l'occasione per esporre, con il supporto di dati empirici, le motivazioni che hanno portato alla volontà di superare l'attuale modalità organizzativa del secondo biennio della scuola media. Gli esperti di tedesco e matematica e i direttori hanno fornito il proprio punto di vista sulle ipotesi del Dipartimento, avanzando anche delle nuove idee, mentre i presidenti di plenum hanno informato il gruppo in merito alle opinioni dei docenti raccolte sul territorio. In un'occasione sono state invitate nel gruppo la direttrice e delle docenti della Scuola media di Caslano che hanno condiviso la propria esperienza di superamento dei corsi A e B in terza media (cfr. cap. 2.5.2).

In seno al gruppo le discussioni hanno soprattutto toccato la difficoltà di superamento della differenziazione strutturale in quarta media. Sembra infatti al momento difficile trovare una modalità condivisa e adeguata sufficientemente solida per creare il necessario consenso. Rispetto alla terza media, la proposta di superamento è maggiormente condivisa e percepita come una sorta di

‘continuazione naturale’ del processo di introduzione dei laboratori già in corso nel primo biennio della scuola media.

3.3 I collegi dei docenti

La questione relativa al superamento dei corsi A e B è stata sottoposta ai presidenti dei plenum della scuola media. È infatti dallo scorso anno scolastico che la Divisione della scuola e la Sezione dell’insegnamento medio hanno regolarmente incontrato queste figure per discutere di numerose questioni relative alla scuola media.

Essendo le prime ipotesi elaborate dal Dipartimento ancora molto embrionali e poco sviluppate, si è preferito non sottoporle in questa forma ai plenum. Si è invece optato per una raccolta delle opinioni dei docenti in maniera libera, per fare in modo che potessero emergere idee innovative e nuove proposte.

Ai docenti, attraverso i presidenti dei plenum, è stato quindi chiesto di entrare nel merito della riflessione relativa al superamento dei corsi A e B, rispondendo alle seguenti domande:

- Quali sono i vantaggi e gli svantaggi dell’attuale sistema di suddivisione in corsi base e attitudinali? (vantaggi e svantaggi da riferire a allievi, docenti, istituti, genitori, datori di lavoro, scuole successive).
- Pensando agli svantaggi, quali potrebbero essere le soluzioni per superarli?

I diversi plenum si sono mossi in maniera diversa: c’è chi ha delegato la risposta alle domande unicamente ai gruppi di materia di matematica e tedesco – direttamente toccati dalla questione –, chi invece ne ha discusso all’interno dell’intero collegio docenti, chi ancora ha previsto una vera e propria indagine attraverso un questionario per raccogliere le opinioni dei docenti della sede sulla questione.

Le opinioni emerse tra una sede e l’altra sono molto diversificate e risulta dunque difficile effettuare una sintesi esaustiva. Questa diversità è da considerarsi una ricchezza, che rivela un corpo docente molto differenziato, lontano da un’immagine monolitica che viene a volte veicolata dall’opinione pubblica. In generale, la maggior parte di chi si è espresso si dice insoddisfatto del sistema attuale. Quasi tutti concordano sul fatto che le pressioni del mondo esterno, ovvero delle scuole del post obbligo, dei datori di lavoro, ma anche delle famiglie, rendano la situazione molto critica. Molti riconoscono inoltre vari elementi problematici già evocati precedentemente, come ad esempio la presenza di gruppi numerosi che portano un conseguente abbassamento del livello qualitativo dell’apprendimento, ma anche l’etichetta negativa che il corso B ha assunto nel tempo, a tal punto da incidere sulla motivazione degli allievi meno competenti.

Riguardo al superamento dei corsi A e B ci sono sedi che si sono espresse in modo molto favorevole e altre che, pur non ritenendo la situazione soddisfacente, non ritengono che il superamento dei corsi A e B sia la soluzione adeguata.

In particolare, alcuni docenti (in maniera preponderante quelli di matematica) vedono nei corsi differenziati un’opportunità per insegnare a dei gruppi abbastanza omogenei e, dunque, di valorizzare le capacità individuali degli allievi. Per questo motivo temono che il superamento della differenziazione strutturale possa mettere a rischio la qualità dell’insegnamento e che il livello generale di apprendimento degli allievi si abbassi. Oltre a questo, viene sostenuta la tesi che in matematica, soprattutto in quarta media, non tutti gli argomenti trattati siano adeguati per tutti gli allievi e non sia quindi possibile insegnare a classi eterogenee.

Chi è favorevole al superamento dei corsi A e B, dal canto suo, ritiene il sistema anacronistico rispetto alla società attuale, in considerazione di tutti gli argomenti già evocati. Oltre a questo, il fatto che la differenziazione venga applicata unicamente alle materie matematica e tedesco, è difficilmente giustificabile da un punto di vista pedagogico e didattico. Difficile spiegare perché

separare gli allievi in matematica e tedesco e non in italiano o scienze, dal momento che la loro eterogeneità non è certamente confinata a due discipline.

Ciò che mette d'accordo tutti è la convinzione che, se si dovesse propendere per un superamento dei corsi A e B, sarebbero assolutamente necessarie delle misure compensatorie, come ad esempio la strutturazione di laboratori a gruppi ridotti, che sembra essere la soluzione più apprezzata, associata con la pratica della differenziazione didattica al loro interno.

Più in generale si ritiene necessario da parte di tutti (scuola, società, mondo del lavoro, genitori) un netto cambio di passo e di cultura. In caso contrario, qualunque soluzione proposta rischierebbe di portare comunque a delle discriminazioni. In altre parole, il mondo del lavoro troverebbe il modo per selezionare gli allievi, e le scuole post-obbligatorie, come d'altra parte già avviene, di classificare gli allievi a dipendenza del percorso scolastico precedente. Si tratta quindi di riflettere in modo approfondito su una soluzione che non possa prestare il fianco a possibili categorizzazioni, per evitare che in breve tempo ci si ritrovi con la medesima problematica attuale.

4. Proposta operativa

A seguito delle riflessioni condotte negli scorsi decenni, e affinate durante l'anno scolastico 2020/21, il DECS è convinto che un superamento dei corsi A e B sia attualmente necessario per fare in modo che l'equità, l'inclusione e la qualità del sistema scolastico ticinese possano essere mantenute, accanto all'eccellenza dei risultati scolastici.

Consapevoli delle difficoltà e delle implicazioni che una decisione di questo tipo comporta, e valutate le considerazioni di docenti, direttori ed esperti, si è deciso di procedere per gradi, concentrandosi in un primo tempo sulla proposta di una soluzione operativa di superamento dei corsi A e B per la terza media. Per la quarta media il gruppo di lavoro continuerà invece le proprie riflessioni per capire se è possibile individuare una soluzione che consenta il superamento in maniera efficace e sufficientemente condivisa. Sul tavolo vi sono molte idee, che vanno da un'organizzazione molto articolata e diversa da quella attuale, alla semplice modifica del regolamento mantenendo lo status quo in aula.

4.1 Proposta per la terza media

La proposta del Dipartimento relativa al superamento dei corsi A e B in terza media va nella direzione di sostituire questi ultimi con laboratori a metà classi eterogenee, come naturale continuazione delle riflessioni già implementate in prima e seconda media. Questa modifica, oltre a incentivare l'equità del sistema, consentirebbe un miglioramento sia delle condizioni di lavoro dei docenti sia delle condizioni di apprendimento degli allievi. Come già ricordato, sebbene i laboratori di matematica siano al loro inizio, l'ormai lunga esperienza laboratoriale in italiano e scienze si è rivelata particolarmente positiva.

Sono state immaginate due opzioni organizzative:

- la prima (opzione A) prevede per la matematica 3h a tronco comune e 2h di laboratori e per il tedesco 1h a tronco comune e 2h di laboratori.
- La seconda (opzione B) prevede 2h a tronco comune e 3h di laboratorio per la matematica e 3h di laboratorio per tedesco.

In entrambi i casi i laboratori delle due materie si svolgono contemporaneamente e la classe è suddivisa a metà in maniera casuale, rendendo eterogenea la composizione dei laboratori.

I costi supplementari rispetto alla situazione attuale e il fabbisogno di docenti¹⁹ relativi alle due opzioni proposte sono i seguenti:

	Opzione A		Opzione B	
MATEMATICA (5h settimanali)	3h di tronco comune e 2h di laboratorio		2h tronco comune e 3h laboratorio	
	<i>Costi</i>	<i>Docenti</i>	<i>Costi</i>	<i>Docenti</i>
	135'000	2	915'000	8
TEDESCO (3h settimanali)	1h di tronco comune e 2h di laboratorio		3h laboratorio	
	<i>Costi</i>	<i>Docenti</i>	<i>Costi</i>	<i>Docenti</i>
	765'000	7	1'545'000	13
Costi globali	900'000		2'460'000	

4.2 Proposta per la quarta media

Per la quarta media, come già indicato, le riflessioni non sono ancora sufficientemente mature e il gruppo di lavoro proseguirà dunque le proprie riflessioni interagendo anche con il gruppo dipartimentale che si sta occupando della transizione dalla scuola media al post-obbligo. È infatti fondamentale che le riflessioni vadano di pari passo in modo da mantenere una coerenza nel sistema.

5. Consultazione

La proposta di superamento dei corsi A e B in terza media viene posta in consultazione presso i principali gruppi di interesse interni ed esterni al mondo della scuola. Di seguito la lista dei consultati.

Ulteriori gruppi o individui interessati possono liberamente partecipare alla consultazione.

Si attendono le considerazioni relative alla proposta di superamento dei corsi A e B in terza media **entro il 23 dicembre 2021** all'attenzione della Divisione della scuola (decs-ds@ti.ch).

Organi scolastici (per il tramite dei presidenti/direttori)	Collegio dei direttori della scuola media
	Collegio degli esperti della scuola media
	Collegio dei capigruppo del sostegno pedagogico della scuola media
	Collegi dei docenti della scuola media
	Ufficio dell'orientamento scolastico e professionale
	Sezione delle scuole comunali
	Sezione della pedagogia speciale
	Sezione dell'insegnamento medio superiore
	Divisione della formazione professionale
	Dipartimento formazione e apprendimento della SUPSI
Scuole medie private parificate	Scuola media La Traccia
	Istituto Santa Caterina
	Scuola Media Parsifal

¹⁹ Calcolo di equivalenti a tempo pieno fatto sul numero delle ore globali supplementari suddivise per 25.

(per il tramite dei direttori)	Collegio Papio
	Istituto Sant'Anna
	Istituto Elvetico
Associazioni magistrali e sindacati (per il tramite dei referenti)	Associazione cantonale docenti scuola dell'infanzia
	Associazione dei docenti delle scuole medie superiori ticinesi
	Associazione La Scuola
	Associazione per la scuola pubblica del Cantone e dei Comuni
	Associazione ticinese degli insegnanti di storia
	Commissione di matematica della svizzera italiana
	Società ticinese docenti di educazione fisica
	Federazione docenti ticinesi
	Movimento della scuola
	Associazione Verifiche
	Società Demopedeutica
	Sindacato dei docenti OCST/FDT
	Sindacato dei docenti SSP/VPOD
	Sindacati indipendenti ticinesi
	Sindacato Indipendente Studenti e Apprendisti (SISA)
Partiti politici (per il tramite dei segretariati)	Partito liberale radicale ticinese
	Partito popolare democratico
	Lega dei ticinesi
	Partito socialista
	Unione democratica di centro
	Partito comunista
	I Verdi del Ticino
	Movimento per il socialismo
Più donne	
Organizzazioni del mondo del lavoro (per il tramite dei segretariati)	Camera di commercio
	Associazione industrie ticinesi
	Società impresari costruttori
	Società impiegati di commercio
Altri enti consultati	Commissione formazione e cultura del Gran Consiglio (per il tramite del segretario)
	Conferenza cantonale genitori (per il tramite del presidente)