

# Messaggio

numero  
**8205**

data  
26 ottobre 2022

competenza  
DIPARTIMENTO DELL'EDUCAZIONE, DELLA CULTURA E DELLO  
SPORT

## **Superamento del sistema dei corsi attitudinali e di base alla scuola media**

### **Rapporti su:**

- **mozione 14 marzo 2022 presentata da Massimiliano Ay e Lea Ferrari e cofirmatari “Una via pragmatica per superare i livelli alla scuola media”**
- **iniziativa popolare 31 marzo 2022 presentata nella forma elaborata “per il superamento della separazione degli allievi nella scuola media”**
- **iniziativa parlamentare 20 giugno 2022 presentata nella forma elaborata da Alessandro Speziali per il Gruppo PLR per la modifica della Legge sulla scuola media (Per una scuola media capace di includere e di orientare)**
- **iniziativa parlamentare 19 settembre 2022 presentata nella forma elaborata da Ghisla Alessio per il Gruppo PPD+GG (il Centro) e cofirmatari per la modifica di alcuni articoli della Legge sulla scuola media (per una scuola che valorizzi e metta al centro allieve e allievi; indirizzi specifici, doposcuola e licenza non discriminatoria)**
- **iniziativa parlamentare 19 settembre 2022 presentata nella forma elaborata da Angelica Lepori Sergi per l'MPS-POP-Indipendenti e cofirmatari per la modifica di alcuni articoli della Legge sulla scuola media**
- **mozione 19 settembre 2022 presentata da Lepori Sergi Angelica per MPS-POP-Indipendenti e cofirmatari “Condizioni di passaggio dalla Sme alle scuole professionali o a quelle medie superiori”**

Signora presidente,  
signore e signori deputati,

il tema della necessità di superare il sistema dei corsi attitudinali e di base alla scuola media è stato al centro del dibattito inerente alla politica scolastica negli ultimi anni. Adottato quale alternativa alla separazione totale degli allievi in sezioni A e B, man mano questo sistema ha assunto una valenza e un ruolo che non era quello per cui esso era stato immaginato, perché ha mantenuto un concetto di separazione strutturale degli allievi per le materie toccate dal meccanismo (oggi matematica e tedesco), producendo effetti che in molti ritengono controproducenti.

---

**Messaggio n. 8205 del 26 ottobre 2022**

Tra il 2014 e il 2018, nel contesto del progetto di ammodernamento della scuola dell'obbligo "La scuola che verrà" (progetto SCV), il superamento di questo sistema era uno degli elementi della riforma proposta, ma esso non ha potuto proseguire dopo il voto popolare negativo del settembre 2018 sul credito inerente alla sua sperimentazione.

Tenuto conto dell'esito popolare, nel corso del 2021 il Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport (DECS) e lo scrivente Consiglio hanno proposto di riprendere le discussioni sul tema, proponendo di sostituire i corsi attitudinali e di base con un rafforzamento della differenziazione pedagogica almeno in III classe incentrato sulla conversione di diverse ore-lezione in laboratori. Una proposta di sperimentazione di questo primo passo è stata però respinta di misura dal Gran Consiglio il 26 gennaio 2022, dando origine agli atti politici trattati con il presente messaggio.

## 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, caratterizzato dai corsi attitudinali e di base, ormai ritenuto internamente e esternamente alla scuola come non più adeguato. La suddivisione degli allievi in gruppi distinti in III e IV media, oltre a rendere il sistema scolastico poco equo, crea delle forti pressioni sulle famiglie, sui docenti, sugli istituti, ma soprattutto sugli allievi, andando a snaturare la finalità originaria per la quale la suddivisione era stata prevista, ovvero l'adattamento dell'insegnamento alle caratteristiche degli allievi e il loro indirizzo verso le formazioni successive.

La scuola media di oggi è il frutto di numerose riforme che si sono susseguite nel tempo. La prima è senza dubbio la fondazione della stessa, avvenuta con l'approvazione da parte del Gran Consiglio della Legge sulla scuola media (LSM) il 20 ottobre 1974 (legge entrata in vigore il primo luglio 1976), che 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. A questa scelta politica fondamentale 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. Già al momento della sua nascita la scuola media prevedeva infatti due bienni distinti, il primo, definito 'ciclo di osservazione', frequentato da tutti gli allievi senza suddivisioni, e il secondo, denominato 'ciclo di orientamento', allora caratterizzato da una suddivisione in due sezioni (A e B) degli allievi, 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 postobbligatori, 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 'seconda scelta', poiché "finiva per raccogliere allievi molto diversi tra di loro per la casistica del loro comportamento, ma assai

---

**Messaggio n. 8205 del 26 ottobre 2022**

omogenei per la loro origine sociale e per la loro distanza dai modelli culturali e di comportamento accettati e valorizzati dalla scuola”<sup>1</sup>.

Dopo aver cercato di apportare alcuni correttivi alla ripartizione in sezioni A e B, a partire dal 1980 è iniziata la sperimentazione in alcuni istituti di una modalità organizzativa alternativa, che prevedeva di inserire gli allievi del secondo biennio in classi eterogenee, suddividendoli a matematica, tedesco e francese secondo le loro capacità tra il livello 1 e il livello 2. Questa organizzazione, a seguito delle sperimentazioni condotte sul territorio e delle relative valutazioni, ha sostituito definitivamente quella basata sulle sezioni A e B a partire dall'anno scolastico 1987/1988.

Nel 1991, a quasi vent'anni dalla nascita della scuola media, è emersa l'esigenza di promuovere un processo di valutazione di questo ordine scolastico. Oltre a svolgere un bilancio della riforma entrata in vigore definitivamente nell'anno scolastico 1987/1988, ci si è interrogati sui correttivi che si sarebbero potuti attuare per migliorare le criticità messe in luce dalla valutazione stessa. Già a quel momento si era identificata la necessità di intervenire sui programmi di insegnamento e su modelli organizzativi 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 questi cambiamenti, 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 avrebbe potuto o dovuto portare a "sviluppi e cambiamenti a più lungo termine, con eventuali modifiche di legge"<sup>2</sup>. Il gruppo di lavoro ha pubblicato alla fine del 1997 il documento *Prospettive per la scuola media*<sup>3</sup>, 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"<sup>4</sup>. Questo rapporto ha funto da base per le riflessioni intraprese successivamente, che sono confluite nella 'Riforma 3' della scuola media, attuata nel 2003. Va detto che, sebbene nel rapporto relativo alla Riforma 3 siano stati confermati i dubbi relativi all'efficacia dei corsi A e B<sup>5</sup>, nessun cambiamento di rilievo è stato deciso a questo proposito. Le raccomandazioni presentate nel rapporto *Prospettive per la scuola media* del 1997 non sono state seguite, limitando l'intervento, nel contesto

---

<sup>1</sup> AAVV, SCUOLA MEDIA - organizzazione del ciclo d'orientamento - Rapporto finale della Commissione di valutazione, 1985, *Scuola ticinese* n. 119 pag. 7.

<sup>2</sup> Baylaender E. e altri, *Rapporto Riforma 3 della scuola media*, 2003.

<sup>3</sup> Ufficio studi e ricerche, *Prospettive per la scuola media - Proposta di un nuovo modello strutturale*, 1997.

<sup>4</sup> Dozio E., "Prospettive per la scuola media - Un nuovo modello strutturale", 1997, *Scuola Ticinese* n. 221.

<sup>5</sup> "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 numero di famiglie e di allievi sceglie e si iscrive ai corsi attitudinali", Baylaender E., *Rapporto Riforma 3 della scuola media*, 2003, pag. 9.

della Riforma 3, ad alcuni accorgimenti puntuali, segnatamente limitando i corsi A e B a due materie (matematica e tedesco), visto che il francese era diventato materia opzionale in III e IV classe a seguito dell'introduzione dell'inglese obbligatorio nel secondo biennio.

La tappa successiva nella storia delle riflessioni sulla differenziazione strutturale nella scuola media è quella relativa al progetto SCV<sup>6</sup>. 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 fase sperimentale della riforma, accettata a larga maggioranza nel marzo 2018 dal Parlamento, è stata successivamente oggetto di un referendum, che ha respinto il finanziamento della sperimentazione.

Dopo la bocciatura del progetto SCV, le perplessità legate alla differenziazione strutturale attualmente vigente sono rimaste senza risposta. Per questo motivo il DECS ha continuato a riflettere alle possibili modalità di superamento dei corsi attitudinali e di base, costituendo durante l'anno scolastico 2020/2021 un apposito gruppo di riflessione, gruppo che ha portato alla proposta di sostituire la differenziazione strutturale almeno in III classe con la conversione di diverse ore-lezione in laboratori. Nel quadro delle discussioni sul Preventivo 2022, il finanziamento della sperimentazione di questo primo passo è stato tuttavia respinto di misura dal Gran Consiglio.

## 2. I principali motivi alla base della necessità di cambiare

Dalla cronistoria descritta nel capitolo precedente si percepisce come l'organizzazione del secondo biennio della scuola media sia un tema che da tempo interroga il mondo scolastico nel nostro Cantone. Fin dalla creazione della scuola media unica, quasi 50 anni fa, i tentativi per trovare un modello organizzativo che rispecchiasse i valori della scuola pubblica ticinese e che rispondesse ai bisogni educativi degli allievi sono stati molteplici. Si è passati dal modello a sezioni distinte a quello con corsi a livello per tre materie, che si sono poi ridotte a due. Il processo è stato accompagnato anche da modifiche terminologiche, ma è chiaro che non si è ancora riusciti a risolvere in maniera efficace il nodo cruciale relativo alla differenziazione pedagogica nel biennio di orientamento della scuola media senza ricorrere a controproducenti separazioni strutturali degli allievi.

A questo punto risulta opportuno mettere in luce alcuni dati che consentono di capire come nel tempo il sistema dei corsi attitudinali e di base, immaginato per adattare l'insegnamento alle caratteristiche degli allievi e per indirizzarli verso le formazioni successive, abbia subito delle distorsioni, arrivando a rendere sempre più difficoltoso il mantenimento dell'equità che contraddistingue il nostro sistema scolastico.

### 2.1. *Il problema reputazionale dei corsi di base ha ridotto la loro attrattività*

Il 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 diminuita. Idealmente questa proporzione non avrebbe dovuto mutare in maniera importante, ma la percezione negativa del corso di base

---

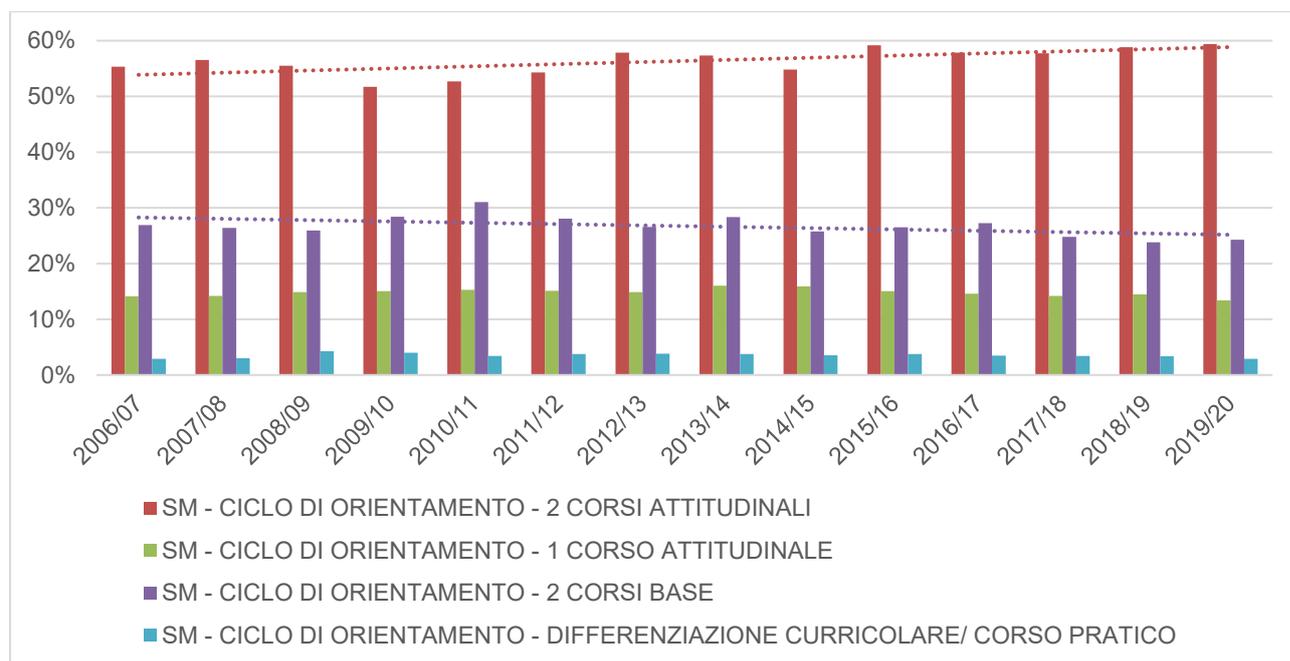
<sup>6</sup> Per maggiori informazioni: <https://www4.ti.ch/decs/ds/la-scuola-che-verra/home/>.

Messaggio n. 8205 del 26 ottobre 2022

ha probabilmente avuto per effetto un aumento lineare delle iscrizioni ai corsi attitudinali e di converso una riduzione di quella ai corsi di base.

Il fattore reputazionale si riferisce alla pressione sociale tendente a riconoscere maggiore prestigio al corso attitudinale e parallelamente a connotare con una sorta di "stigma" il corso base, sia all'interno che all'esterno della scuola. È infatti innegabile come il corso base abbia perso la funzione originaria per la quale era stato creato. Agli albori esso era stato immaginato come il corso "standard" al quale tutti gli allievi avrebbero dovuto/potuto iscriversi, mentre il corso attitudinale era stato previsto unicamente per coloro che presentavano capacità e attitudini particolarmente spiccate. 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. La grande pressione sociale sugli allievi e sui docenti relativamente ai corsi A e B non è da sottovalutare e va di pari passo con un'etichettatura dei giovani che, a dipendenza del tipo di corso svolto, si trovano con un ventaglio diverso di offerte possibili alla fine della scuola media.

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



## 2.2 Non tutti gli allievi si trovano nel corso corrispondente alle proprie competenze

Il grafico 2, alla base del quale vi sono i dati dell'indagine PISA, mostra che gli allievi che frequentano il corso base in matematica ottengono, come c'è ovviamente da attendersi, punteggi medi inferiori rispetto a quelli degli allievi iscritti al corso attitudinale. Tuttavia si riscontrano delle anomalie che mettono in discussione il sistema. Infatti, il punteggio minimo ottenuto dagli allievi del corso attitudinale è di 421 punti, mentre il punteggio massimo ottenuto dagli allievi del corso base è di 538 punti. All'interno di questo intervallo di punteggio troviamo un numero importante di allievi che sono attribuiti sia al corso A che al corso B, il che indica un problema sistemico. In linea di principio dovremmo infatti trovare

Messaggio n. 8205 del 26 ottobre 2022

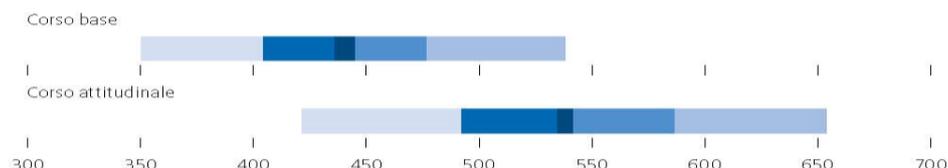
tutti gli allievi al di sotto di un certo punteggio nel corso B, e tutti gli allievi al di sopra dello stesso nel corso A. Tale anomalia indica che probabilmente non tutti gli allievi si trovano nel corso corrispondente alle proprie competenze.

**Grafico 2: Competenze degli allievi in matematica e ripartizione nei profili curricolari; 2012 (Fonte: Indicatori del sistema scolastico ticinese, 2019<sup>7</sup>)**

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 2012<sup>8</sup>



### 2.3 Il peso dello statuto socioeconomico nelle scelte

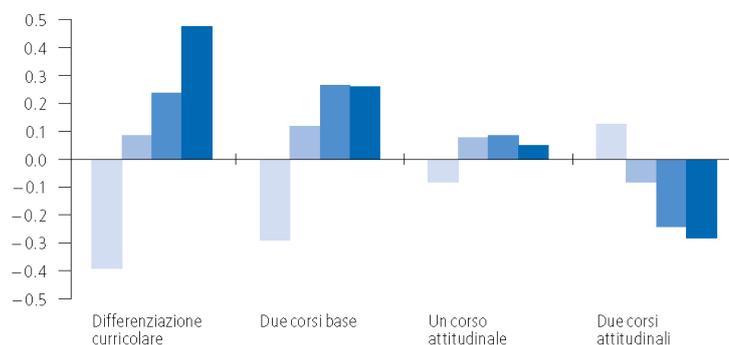
Anche il ruolo giocato dallo statuto socioeconomico degli allievi e delle loro famiglie nel sistema di differenziazione strutturale utilizzato in Ticino non è da sottovalutare. I dati presentati nel grafico 3 mostrano infatti che la ripartizione degli allievi di IV media nei diversi profili curricolari 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<sup>8</sup> mostra una sovrarappresentazione degli allievi di estrazione sociale alta, mentre i restanti gruppi sociali risultano 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.

**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)**

Figura A2.1.4  
Indici di selettività nella  
Scuola media,  
per origine socio-economica  
e per profilo curricolare;  
2016/17

Colletti bianchi  
altamente qualificati  
Colletti bianchi  
scarsamente qualificati  
Colletti blu  
altamente qualificati  
Colletti blu  
scarsamente qualificati

Fonte:  
GAGI



<sup>7</sup> Egloff M. Cattaneo A., *Scuola a tutto campo - Indicatori del sistema educativo ticinese*, 2019.

<sup>8</sup> "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", Egloff M. Cattaneo A. *op. cit.* pag. 59.

Questi dati sono coerenti con quanto rilevato a livello internazionale in uno studio dell'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (OCSE) del 2014, il quale ha mostrato che gli studenti appartenenti a famiglie di origine socioeconomica bassa (Cassen & Kingdon, 2007; Dunne et al., 2007; Kutnick et al., 2005) e chi appartiene a delle minoranze svantaggiate (Ball, 1981; Chambers, 2009; Chambers & McCreedy, 2011; Kutnick et al., 2005) è molto più spesso assegnato ai gruppi di abilità meno elevata o ai curricula meno prestigiosi, evidenziando in questo senso possibili problemi di equità.

Certamente gli allievi di estrazione socioeconomica medio-alta beneficiano di migliori condizioni di partenza extrascolastiche, che si traducono da un lato in un bagaglio culturale di base generalmente più ricco, presupposto di una maggiore familiarità con i contenuti scolastici, e dall'altro in un maggior sostegno da parte della famiglia nel percorso scolastico oppure nella maggior disponibilità finanziaria per poter ricorrere a lezioni private per recuperare eventuali lacune. Ciononostante, quanto precede non può non interrogare a proposito dell'adeguatezza di un sistema che, pur per soli due anni e in sole due discipline, separa formalmente gli allievi con gli effetti appena segnalati, in chiara contrapposizione con l'obiettivo espresso all'art. 2 della Legge della scuola del 1° febbraio 1990, secondo il quale la scuola si propone di correggere gli scompensi socioculturali e di ridurre gli ostacoli che pregiudicano la formazione degli allievi.

### **3. Diversità, pari opportunità, selezione, organizzazione dei gruppi di insegnamento<sup>9</sup>**

Gli allievi sono tutti diversi tra loro, per competenze, impegno, intelligenza, capacità e interessi. Il compito della scuola dell'obbligo è accompagnarli tutti al meglio, tenendo conto di queste loro diversità e fornendo a tutti, per quanto possibile, le medesime opportunità di partenza. In questo senso la differenziazione pedagogica operata all'interno delle classi, e non la separazione fisica e strutturale per gruppi con capacità omogenee, gioca un ruolo determinante. Solo applicando questo principio il nostro sistema scolastico persegue la concretizzazione del concetto delle pari opportunità per tutti gli allievi.

Anche il momento nel quale inizia la diramazione dei percorsi dei discenti, che in ogni caso dopo la scuola dell'obbligo frequenteranno scuole e percorsi formativi diversi, riveste una sua importanza. Come abbiamo già visto, la LSM ha permesso di differire le scelte determinanti per gli allievi dalla fine della scuola elementare alla fine del primo biennio di scuola media, ma dopo quasi 50 anni da quella prima scelta politica risulta adeguato posticipare nuovamente questo momento dalla fine della II alla fine della IV media, confermando così il secondo biennio della scuola media come biennio di orientamento.

Anche se la scuola offre già nel primo biennio occasioni di educazione alle scelte, come anche d'altronde auspicato nella sezione relativa alla Formazione generale inserita nel *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese* (PdS), l'avvicinamento degli allievi alle diverse possibilità offerte nel settore postobbligatorio per la stragrande maggioranza di essi comincia davvero a concretizzarsi solo in III media. Per questi allievi l'Ufficio dell'orientamento scolastico e professionale (UOSP) prevede consulenze individuali che mirano ad accompagnare l'allievo/a e la sua famiglia verso una scelta consapevole (in

---

<sup>9</sup> Il presente capitolo è stato redatto sulla base del rapporto di ricerca "I corsi attitudinali e base alla Scuola media", svolto dal Centro innovazione e ricerca sui sistemi educativi (CIRSE – DFA), attualmente non ancora diffuso. Le indicazioni bibliografiche complete si trovano in questa pubblicazione.

questo ambito si procede ad un'esplorazione di sé, ad una riflessione in merito alla scelta, al supporto nella fase di ricerca del posto di tirocinio e di iscrizione alle scuole), incontri in classe (per la presentazione del servizio di orientamento, la tematizzazione della scelta, la presentazione di materiali informativi come la mappetta dell'orientamento e l'opuscolo "Scuola media... e poi?", la preparazione allo stage di III), attività per gli allievi (stage orientativo), attività dedicate ai genitori (tra cui serate genitori), incontri regolari con i docenti e altro ancora. Per gli allievi di IV questo lavoro prosegue con l'aggiunta, tra le altre cose, di incontri in classe (presentazione del sistema formativo svizzero, dei portali ecc.), di attività in classe (preparazione al colloquio, preparazione ai test attitudinali), di incontri a tema (con le scuole medie superiori, il mondo dell'apprendistato, le scuole professionali a tempo pieno) ed eventi particolari (ad es. "a tu per tu").

Le pratiche di assegnazione degli allievi a gruppi omogenei di abilità comune (o presunta tale) per alcune materie o a curricula specifici sulla base delle abilità dimostrate in precedenza sono comuni in tutto il mondo, sebbene vi siano differenze in termini di luogo (in una stessa scuola o in scuole diverse), durata, numero di gruppi o curricula, e permeabilità degli stessi. Per quanto riguarda la suddivisione in gruppi omogenei per materie specifiche, nel secondario I questo avviene soprattutto per l'apprendimento di materie quali la matematica, le lingue e le scienze (Steenbergen-Hu et al., 2016). Tuttavia, la ricerca educativa ha da tempo rilevato che gli effetti positivi di queste pratiche, quando presenti, sono solo lievi, al punto da essere quasi trascurabili, e spesso riservati a chi è collocato nei gruppi degli studenti più abili (Boaler et al., 2000; Burris & Welner, 2005; Kutnick et al., 2005; Hattie, 2009; Ireson & Hallam, 2001; Ireson et al., 2005; Nomi, 2009; Higgins et al., 2015; Slavin, 1990). Più spesso ne sono stati invece mostrati gli effetti negativi sui risultati scolastici di chi è collocato nei gruppi degli studenti meno abili (Boaler & William, 2001; William & Bartholomew, 2004; Burris & Welner, 2005; Higgins et al., 2015; Marks, 2014). Secondo lo studio di Higgins e colleghi (2015), gli allievi scolasticamente più deboli subirebbero un ritardo nei progressi scolastici di circa uno o due mesi all'anno rispetto a chi non subisce una suddivisione in gruppi di abilità. Questo ritardo nell'apprendimento sarebbe particolarmente severo in matematica (Boaler, 1997; Heubert & Hauser, 1999). Secondo le analisi dell'OCSE (2014) basate sui risultati PISA 2012 in matematica, nei sistemi educativi in cui gli allievi sono raggruppati per abilità in classi diverse all'interno della stessa scuola la performance degli allievi tende ad essere meno elevata. Inoltre, l'impatto del contesto socio-economico degli studenti e/o delle scuole sul rendimento scolastico è maggiore nei sistemi educativi dove gli studenti sono indirizzati verso curricula diversi fin dalle prime fasi della loro carriera scolastica, dove un maggior numero di studenti è in un curricula professionale, dove un maggior numero di studenti frequenta scuole selettive sul piano accademico, e dove un maggior numero di studenti frequenta scuole che trasferiscono gli studenti meno performanti o che hanno problemi comportamentali in un'altra scuola.

Sempre secondo gli autori del rapporto OCSE (2014), il motivo per cui l'età in cui inizia la suddivisione è strettamente associata all'impatto del contesto socio-economico sulle prestazioni può essere legato al fatto che la frequenza e la natura della selezione differiscono a seconda che la ripartizione avvenga in una fase precoce o successiva del percorso educativo. Nei sistemi in cui la ripartizione avviene in età precoce, gli studenti possono essere indirizzati verso determinati curricula più di una volta prima dei 15 anni. Quando gli alunni sono più grandi, sono invece disponibili maggiori informazioni su di loro, e le decisioni sull'opportunità di indirizzare gli alunni verso determinati curricula vengono prese in modo maggiormente informato. Ad avere un impatto sulla performance degli allievi

non sarebbe quindi soltanto il tipo di pratica di assegnazione degli studenti a gruppi omogenei di abilità presente nel sistema educativo, ma anche l'età dell'allievo al momento di questa differenziazione strutturale del percorso formativo. In particolare, minore è l'età dell'allievo e più elevate sono le possibilità che questa implichi un maggiore impatto del contesto socioeconomico sulla performance scolastica.

Restando sul tipo di raggruppamento più simile a quello operato anche nelle scuole medie del nostro Cantone (cioè l'assegnazione degli studenti di una stessa sezione a gruppi diversi per abilità o abilità presunta in alcune materie), gli studi internazionali mostrano che le potenziali conseguenze negative per gli studenti posti nei gruppi riconosciuti come dei meno abili non si limiterebbero alla riuscita scolastica. Vi sarebbe infatti un effetto deleterio di queste pratiche sul modo in cui questi studenti si percepiscono, ad esempio in termini di fiducia in sé stessi (Bartholomew, 2000; Francis et al., 2017), concetto di sé e autostima (Belfi et al., 2012; Ireson & Hallam, 2009; Oakes, 2008), benessere e soddisfazione scolastici (Bartholomew, 2000; Boaler et al., 2000; Hallam & Ireson, 2007) nonché sulle opportunità educative e di carriera successive di questi giovani (Boaler & Selling, 2017).

#### **4. Gli atti politici oggetto del presente messaggio**

##### ***4.1 Mozione 14 marzo 2022 presentata da Massimiliano Ay, Lea Ferrari e cofirmatari "Una via pragmatica per superare i livelli alla scuola media"***

Con questa mozione si chiede di abolire il sistema dei livelli alla scuola media e si chiede di sostituirlo con forme didattiche che permettano di seguire da vicino tutti gli allievi, sia quelli più bravi che quelli con potenzialità ancora da sviluppare. Per la III media si invita a prevedere la sostituzione di parte delle ore di tedesco e matematica con ore di laboratorio, a metà classe e per gruppi eterogenei, mentre per la IV media si invita a prevedere, sempre a matematica e tedesco, o un sistema di rotazione di opzioni a metà classe, oppure un tronco comune a cui affiancare delle opzioni di pari valore, liberamente scelte dagli allievi, orientate a degli approfondimenti tematici. La scelta delle opzioni non dovrà essere usata come criterio per l'accesso alle diverse scuole postobbligatorie, garantendo come principio inderogabile le medesime opportunità di orientamento e approfondimento per ciascun'allieva/o.

##### ***4.2 Iniziativa popolare presentata nella forma elaborata "Per il superamento della separazione degli allievi nella scuola media" 31 marzo 2022***

Con questo atto popolare, riuscito con 7'650 firme a sostegno, si chiede che la LSM venga modificata su alcuni punti, segnatamente fissando il principio secondo il quale l'insegnamento avviene sempre per gruppi eterogenei di allievi, abolendo il principio dei livelli nel ciclo di orientamento, prevedendo il principio secondo il quale le scelte concernenti le opzioni spettano all'allievo e ai genitori (sentito il parere del Consiglio di classe) e definendo le regole di passaggio dall'obbligo al postobbligo nei diversi regolamenti degli ordini scolastici del postobbligo. Secondo l'iniziativa questi principi andrebbero implementati mediante un progetto pilota per tre anni e poi generalizzati. La fase pilota andrebbe seguita da un gruppo d'accompagnamento e poi valutata da un ente esterno.

##### ***4.3 Iniziativa parlamentare 20 giugno 2022 presentata nella forma elaborata da Alessandro Speciali per il Gruppo PLR e cofirmatari per la modifica Legge sulla scuola media (Per una scuola media capace di includere e di orientare)***

Con questo atto parlamentare si chiede che la LSM venga modificata su alcuni punti, segnatamente prevedendo che nel secondo biennio l'insegnamento comprenda, oltre alle

parti comuni a tutti gli allievi, una parte differenziata liberamente scelta dagli allievi, con alcune ore di corsi di approfondimento e di applicazione in III e IV in alcune materie e con delle opzioni di approfondimento e di orientamento. Per il passaggio dalla scuola media alle scuole medie superiori senza esame di ammissione è abbandonato il criterio della frequenza dei corsi attitudinali, ma è mantenuto il principio della necessità di aver raggiunto un certo profitto scolastico. L'atto parlamentare indica poi dei suggerimenti, che tuttavia non vengono proposti in termini di modifiche di legge.

**4.4 Iniziativa parlamentare 19 settembre 2022 presentata nella forma elaborata da Alessio Ghisla per il Gruppo PPD+GG (il Centro), cofirmatari per la modifica di alcuni articoli della Legge sulla scuola media (per una scuola che valorizzi e metta al centro allieve e allievi; indirizzi specifici, doposcuola e licenza non discriminatoria)**

Con questo atto parlamentare si chiede che la LSM venga modificata su alcuni punti, segnatamente prevedendo almeno per la IV classe tre indirizzi opzionali sia per matematica ("applicativo", "tecnologico" e "astratto") sia per tedesco ("cultura e studio della lingua", "consolidamento e usi quotidiani", "cultura e comunicazione"). Oltre a questo si chiede una licenza di scuola media formalmente uguale per tutti, lasciando alle norme sul settore postobbligatorio il compito di precisare i criteri di ammissione, ma per il passaggio dalla scuola media alle scuole medie superiori senza esame di ammissione è mantenuto il principio della necessità di aver raggiunto un certo profitto scolastico. L'atto parlamentare chiede anche una generalizzazione e un potenziamento delle lezioni supplementari e dei corsi di recupero per gli allievi che lo richiedano o che ne abbiano necessità.

**4.5 Iniziativa parlamentare 19 settembre 2022 presentata nella forma elaborata da Angelica Lepori Sergi per l'MPS-POP-Indipendenti e cofirmatari per la modifica di alcuni articoli della Legge sulla scuola media** Con questo atto parlamentare si chiede che la LSM venga modificata su alcuni punti, segnatamente prevedendo opzioni specifiche e opzioni complementari a partire dalla II classe. Oltre a questo si chiede la sostituzione della licenza di scuola media con un attestato, la soppressione di criteri cantonali di accesso alle scuole postobbligatorie, la soppressione della differenziazione curricolare e la sua sostituzione con misure di pedagogia speciale, la limitazione delle sedi di scuola media ad un massimo di 400 allievi senza eccezioni e la riduzione del numero massimo di allievi per sezione da 22 a 18.

**4.6 Mozione 19 settembre 2022 presentata da Angelica Lepori Sergi per MPS-POP-Indipendenti e cofirmatari "Condizioni di passaggio dalla Sme alle scuole professionali o a quelle medie superiori"**

Con questo atto parlamentare si chiede la modifica delle disposizioni di legge e dei regolamenti affinché vengano soppressi i criteri cantonali di accesso alle scuole postobbligatorie.

## **5. Il nuovo progetto**

### **5.1 Premessa**

Tenuto conto del fatto che tutti gli atti politici ai quali si risponde con il presente messaggio partono dal presupposto comune secondo il quale i corsi attitudinali e di base dovranno essere superati, quindi non semplicemente aboliti, ma anche sostituiti con un'organizzazione adeguata a garantire ai docenti lo spazio per esercitare una differenziazione pedagogica in sostituzione della differenziazione strutturale, gli elementi del nuovo tentativo di fare dei passi avanti su questo specifico tema possono così essere riassunti:

---

**Messaggio n. 8205 del 26 ottobre 2022**

- a) abolizione dei corsi attitudinali e di base;
- b) loro sostituzione con un'organizzazione dell'insegnamento che promuove la differenziazione pedagogica e abbandona la separazione strutturale degli allievi. Le nuove forme didattiche permettono di seguire da vicino tutti gli allievi valorizzando i loro talenti, sia quelli più bravi, sia quelli con potenzialità ancora da sviluppare;
- c) equità di trattamento per tutti gli allievi, che devono avere le medesime opportunità di scelta in ambito di orientamento, approfondimento e applicazione;
- d) nota unica in III e IV classe per matematica e tedesco, come per le altre discipline d'insegnamento;
- e) revisione delle norme inerenti al passaggio dalla scuola media ai diversi percorsi del postobbligo.

### **5.2 Il modello**

Se sull'accantonamento del sistema attuale dei corsi A e B si può dire che il principio sia oggi largamente condiviso, sul tema delle modalità organizzative concrete adeguate a sostituirlo la discussione è invece decisamente più aperta. Adottando un approccio pragmatico, anche per evitare un lungo "braccio di ferro" sui possibili modelli a confronto, in questa occasione abbiamo scelto quello del collegio dei direttori di scuola media, che negli scorsi mesi ne ha messo a punto uno interessante, fondato sul principio di trovare un modello che permetta un'applicazione il più possibile efficace e coerente del PdS approvato dal Consiglio di Stato nel mese di luglio del 2015, e ratificato, sempre dallo stesso gremio, nella sua versione perfezionata nel giugno 2022, conseguente all'entrata in vigore il 1 agosto 2009 del concordato HarmoS, ma che allo stesso tempo consenta di superare la suddivisione degli allievi in corsi A e B per matematica e tedesco in III e IV media. Il modello è stato pensato per la matematica e il tedesco, essendo queste discipline direttamente toccate dai corsi A e B, ma potrebbe idealmente essere esteso ad altre materie. Le sue caratteristiche principali sono le seguenti:

- a) continuità di apprendimento, trattandosi di un modello applicato all'intero secondo biennio di orientamento (III e IV media);
- b) codocenza durante le attuali 5 unità didattiche (UD) settimanali in matematica e durante le 3 UD settimanali in tedesco (due docenti di materia lavorano con gli allievi durante la totalità delle UD);
- c) svolgimento di almeno 1 UD a gruppi ridotti;
- d) valutazione sommativa (giudizi intermedi) e certificativa (nota finale) unica per tutti gli allievi e indipendente da eventuali sottogruppi frequentati all'interno del gruppo-classe (non menzionati sull'attestato di scuola media).

Di seguito vengono esplicitati i quattro punti appena evocati.

L'applicazione del modello sia alla III che alla IV media garantisce continuità al processo di apprendimento/insegnamento. L'allieva/o ha il tempo di maturare una migliore consapevolezza delle proprie attitudini e di effettuare la transizione al settore postobbligatorio con maggiore convinzione nelle proprie scelte. Si consolidano pertanto gli obiettivi del ciclo di orientamento della scuola media, dando ancor più senso e valore

all'introduzione di un'ora supplementare di sgravio per la docenza di classe decisa con il rapporto della Commissione formazione e cultura sul messaggio 7704<sup>10</sup>.

La codocenza è l'aspetto centrale e innovativo del modello proposto. Le esperienze finora vissute (come ad esempio il Team teaching in inglese) hanno evidenziato la potenzialità di questa metodologia di insegnamento. Accanto ad un'evidente maggiore attenzione al processo di insegnamento, i due docenti hanno l'opportunità di mettere in atto un'efficace ed efficiente didattica differenziata, permettendo alle loro allieve e ai loro allievi di apprendere la disciplina con più attenzione alle loro caratteristiche personali. La codocenza permette pure un'estrema flessibilità didattica all'interno del gruppo classe a vantaggio del raggiungimento delle finalità del PdS.

Il modello prevede delle UD a gruppi ridotti. Questi momenti, decisi dai due docenti in relazione al percorso didattico sino a quel momento svolto, permettono di lavorare con piccoli gruppi di allieve/i, consolidando o approfondendo i traguardi di competenze di singoli allievi o gruppi. Oltre a questa opportunità di lavorare con gruppi più o meno eterogenei, i docenti possono offrire alla classe delle UD con percorsi laboratoriali a scelta per gruppi d'interesse. Gli allievi hanno così la possibilità di maturare o consolidare le loro attitudini e, come già evidenziato precedentemente, scegliere il percorso post obbligatorio con maggior consapevolezza.

Un altro aspetto distintivo del modello proposto è l'unicità della valutazione. Si prevede infatti che le allieve e gli allievi ricevano un'unica valutazione sommativa (giudizio di fine periodo) o certificativa (nota finale). I due docenti devono pertanto condividere e concordare la valutazione delle competenze dei loro allievi. Questa modalità valutativa contribuisce a favorire l'equità di giudizio e l'accettazione da parte degli allievi e delle loro famiglie della valutazione assegnata. Attraverso la valutazione unica (che non farà riferimento ad eventuali sottogruppi frequentati durante l'anno all'interno del gruppo-classe) i ragazzi e le ragazze all'uscita della scuola media non saranno più 'etichettati' in base alla frequenza o meno dei corsi attitudinali di matematica o tedesco. Anche in questo caso la transizione al postobbligo ne beneficerà.

Questa soluzione consente di raggiungere numerosi obiettivi indicati dagli atti politici qui in discussione. Il sistema dei corsi A e B sarebbe effettivamente superato, il modello di organizzazione dell'insegnamento che lo sostituirebbe non conterrebbe più elementi atti a riprodurre gli effetti negativi dei sistemi di suddivisione strutturale che lo hanno preceduto e, basandosi sulla codocenza, favorirebbe la differenziazione pedagogica, la nota finale di matematica e tedesco sarebbe unica e non farebbe più riferimento al corso frequentato nel secondo biennio di scuola media dagli allievi e infine agli insegnanti sarebbe lasciato un certo margine di manovra sull'organizzazione delle lezioni in codocenza.

Il modello non prevede di far capo a un'offerta strutturale di più opzioni alternative tra loro tra cui gli allievi possono scegliere liberamente, opzioni chiamate "corsi di approfondimento o di applicazione", come preconizzato dall'iniziativa del PLRT, "indirizzi opzionali", come auspicato dall'iniziativa del PPD+GG, "opzioni specifiche e complementari", come indicato dall'iniziativa MPS, oppure semplici "opzioni", come preconizzato dalla mozione del PC. Questo perché, grazie allo strumento della codocenza, anche senza opzioni è possibile

---

<sup>10</sup> [https://www4.ti.ch/poteri/gc/messaggi-e-atti/ricerca/risultati/dettaglio/?user\\_gcparlamento\\_pi8%5Battid%5D=101977&user\\_gcparlamento\\_pi8\[ricerca\]=7704](https://www4.ti.ch/poteri/gc/messaggi-e-atti/ricerca/risultati/dettaglio/?user_gcparlamento_pi8%5Battid%5D=101977&user_gcparlamento_pi8[ricerca]=7704)

offrire internamente a un gruppo-classe eterogeneo e stabile più percorsi alternativi e complementari con accenti differenziati (orientativi, di approfondimento, di applicazione) che potranno essere proposti in modo flessibile e dinamico agli allievi, tenendo conto delle effettive differenze e dei diversi interessi presenti all'interno di un determinato gruppo-classe. La codocenza, seppur con strumenti diversi rispetto alle opzioni, è dunque concepita per raggiungere i legittimi e condivisibili obiettivi ultimi indicati in particolare dagli atti parlamentari appena menzionati. Sempre a proposito del concetto di opzione, si segnala comunque che, essendo scelte liberamente dagli allievi e prevedendo la creazione di piccoli gruppi dei quali è difficile prevedere la dimensione, l'organizzazione di diverse opzioni risulterebbe impegnativa dal profilo organizzativo e molto impegnativa da quello logistico. Si ricorda infine che le opzioni attualmente presenti in griglia oraria in IV classe (opzione capacità espressive e tecniche, con scelta tra educazione visiva, educazione musicale o tecniche di progettazione e costruzioni; opzione di orientamento con scelta tra educazione alimentare, attività commerciali, tecniche o artigianali) sarebbero mantenute e continuerebbero a consentire all'allievo di diversificare il proprio percorso scolastico, come richiesto dalla maggior parte delle proposte qui in esame.

### ***5.3 Fabbisogno docenti, costi, possibile tempistica di implementazione del modello e logistica***

Sulla base dei dati relativi all'anno scolastico 2021/2022 i costi annui supplementari relativi all'implementazione completa di questo modello (in tutte le classi III e IV e con tutte le ore di codocenza previste) possono essere calcolati in 8.18 milioni di franchi. Questo costo supplementare si raggiungerebbe però solo una volta a regime, dopo qualche anno, non essendo opportuno evitare una fase sperimentale e non essendo possibile rinunciare ad un'implementazione a tappe. L'implementazione completa del modello necessita infatti di coprire un fabbisogno di insegnanti supplementari che può essere calcolato in 65.4 unità a tempo pieno (UTP) complessive (40.2 per matematica e 25.2 per tedesco), insegnanti non immediatamente disponibili.

Nelle tabelle seguenti riportiamo i dati relativi ai docenti supplementari necessari e ai costi relativi a due ipotesi di implementazione (ipotesi completa e ipotesi incompleta) e a due possibilità di programmazione delle tappe di implementazione (su tre anni scolastici o su quattro anni scolastici).

#### ***Ipotesi 1: modello completo***

La tabella seguente mostra le necessità di docenti supplementari in caso di implementazione completa del modello (5 UD settimanali di codocenza per matematica e 3 UD settimanali di codocenza per tedesco) secondo due possibilità di programmazione delle tappe. La prima (A) su tre anni scolastici (introduzione del modello in III classe in metà degli istituti il primo anno, allargamento del nuovo sistema a tutte le III e applicazione a metà delle IV il secondo anno e infine implementazione completa il terzo anno), mentre la seconda (B) su quattro anni scolastici (introduzione del modello in III classe in un terzo degli istituti il primo anno, primo allargamento del nuovo sistema a due terzi delle III e applicazione a un terzo delle IV il secondo anno, secondo allargamento del nuovo sistema a tutte le III e a due terzi delle IV il terzo anno e infine implementazione completa il quarto anno).

Messaggio n. 8205 del 26 ottobre 2022

	<b>Primo anno scolastico</b>	<b>Secondo anno scolastico</b>	<b>Terzo anno scolastico</b>	<b>Quarto anno scolastico</b>
<b>Prog. Tappe A</b>				
UTP matematica	10.1	30.2	40.2	
UTP tedesco	6.4	19.0	25.2	
UTP totali	16.5	49.2	65.4	
<b>Prog. Tappe B</b>				
UTP matematica	6.7	20.1	33.5	40.2
UTP tedesco	4.2	12.6	21.0	25.2
UTP totali	10.9	32.7	54.5	65.4

I costi di questa prima ipotesi possono così essere calcolati (per anno civile in milioni di franchi):

	<b>Primo anno civile</b>	<b>Secondo anno civile</b>	<b>Terzo anno civile</b>	<b>Quarto anno civile</b>	<b>Quinto anno civile</b>
Prog. Tappe A	0.69	3.42	6.82	8.18	8.18
Prog. Tappe B	0.46	2.28	5.01	7.27	8.18

### ***Ipotesi 2: modello incompleto***

La tabella seguente mostra le necessità di docenti supplementari in caso di implementazione consistente ma incompleta del modello (3 UD settimanali di codocenza sia per matematica che per tedesco) secondo le due possibilità di programmazione delle tappe espresse nell'ipotesi 1.

	<b>Primo anno scolastico</b>	<b>Secondo anno scolastico</b>	<b>Terzo anno scolastico</b>	<b>Quarto anno scolastico</b>
<b>Prog. Tappe A</b>				
UTP matematica	3.7	11.2	15.1	
UTP tedesco	6.4	19.0	25.2	
UTP totali	10.1	30.2	40.3	
<b>Prog. Tappe B</b>				
UTP matematica	2.5	7.5	12.5	15.1
UTP tedesco	4.2	12.6	21.0	25.2
UTP totali	6.7	20.1	33.5	40.3

I costi di questa seconda ipotesi possono così essere calcolati (per anno civile in milioni di franchi):

	<b>Primo anno civile</b>	<b>Secondo anno civile</b>	<b>Terzo anno civile</b>	<b>Quarto anno civile</b>	<b>Quinto anno civile</b>
Prog. Tappe A	0.42	2.10	4.20	5.04	5.04
Prog. Tappe B	0.28	1.40	3.08	4.48	5.04

Se il Gran Consiglio dovesse dare il suo nulla osta (cfr. cap. 6.1.) sarà la scuola a preparare la fase sperimentale al meglio, tenendo conto prioritariamente dell'obiettivo di fornire agli allievi sempre un insegnamento di qualità in un contesto migliorato.

---

**Messaggio n. 8205 del 26 ottobre 2022**

In merito alla disponibilità di docenti e ad una loro adeguata formazione, si ricorda che negli scorsi anni, in collaborazione con il Dipartimento formazione e apprendimento (DFA) della SUPSI, sono state attivate misure straordinarie per porre rimedio alla parziale mancanza di docenti di tedesco e matematica. Avendo dato riscontri positivi, è già previsto che queste ultime proseguano anche nei prossimi anni. Oltre a questo, nello specifico del progetto qui in esame saranno previste delle apposite formazioni in modo da fornire docenti gli strumenti per svolgere in maniera ottimale la codocenza e la differenziazione pedagogica all'interno delle classi.

Dal profilo logistico non si segnalano problemi nel reperire spazi utili ad implementare il modello dei direttori, siccome già il sistema attuale prevede la separazione degli allievi in corsi attitudinali e base. Nell'anno scolastico 2021/2022, a fronte di 160 sezioni di III erano infatti attivi 219 gruppi di matematica e 214 di tedesco, mentre a fronte di 154 sezioni di IV erano attivi 208 gruppi di matematica e 204 di tedesco. Le scuole hanno già a disposizione degli spazi scolastici utilizzati dai gruppi di matematica e tedesco, che come visto sono in numero maggiore rispetto al numero di sezioni di III e IV.

#### **5.4 Il passaggio dalla scuola media ai percorsi formativi postobbligatori**

Un elemento importante collegato al superamento dei corsi attitudinali e di base è la necessaria revisione delle norme inerenti al passaggio dalla scuola media ai diversi percorsi postobbligatori, norme che molto spesso oggi fanno riferimento anche alla frequenza dei corsi A e B.

Siccome per una decisione definitiva sulla revisione di queste norme dopo l'abbandono dei corsi A e B c'è ancora un po' di tempo, poiché esse dovranno essere pronte per il secondo anno di applicazione del nuovo modello, quando i primi allievi arriveranno in IV classe, il gruppo di lavoro ad hoc sta attualmente approfondendo le diverse opzioni. A titolo informativo e su riserva di ulteriori riflessioni la situazione può comunque oggi così essere schematicamente riassunta:

- per l'accesso alle scuole medie superiori senza esami di ammissione ci si orienta verso la necessità di una licenza con al massimo un'insufficienza, la media di almeno 4.66 punti (somma complessiva di 42 punti senza considerare eventuali esoneri) e il 4.5 in italiano. L'innalzamento dal 4.65 al 4.66 della media necessaria per poter accedere alle scuole medie superiori senza esami di ammissione tiene conto del fatto che già oggi con meno di 42 punti complessivi (41.5) la media risulti comunque inferiore al 4.65 prescritto (4.61). Non si intende comunque innalzare questo parametro ulteriormente, anche tenendo conto del fatto che le deroghe vigenti fino all'anno scolastico 2021/2022 sono state abolite. La nota unica di matematica e tedesco e l'abrogazione dei corsi A e B permette di adattare la regola esistente semplificandola;
- per l'accesso alle scuole per la maturità professionale (scuole arti e mestieri, scuola specializzata delle professioni sociosanitarie, scuole medie di commercio) ci si orienta verso la necessità di una licenza con al massimo un'insufficienza non inferiore al 3 e la media di almeno 4.44 punti (somma complessiva di 40 punti senza considerare eventuali esoneri). Anche in questo caso la nota unica di matematica e tedesco semplifica di molto la regola esistente;
- infine per l'accesso alle formazioni duali si conferma come finora la necessità di aver siglato un contratto di tirocinio.

L'apposito gruppo di lavoro sarà chiamato a rendere il suo rapporto definitivo, in vista di una decisione politica, per la metà del 2023.

## **6. Sperimentazione e formalizzazione legale dei cambiamenti inerenti al superamento dei corsi A e B**

### **6.1 Avvio di una fase sperimentale**

Per poter superare il sistema dei corsi A e B in tempi relativamente brevi, come richiesto anche dall'iniziativa PLRT, risulta indispensabile avviare a breve una fase di sperimentazione che permetta di valutare il modello proposto prima di una sua estensione definitiva.

Una decisione politica in tal senso presa nel corso del 2022 permetterebbe di avviare il processo preparatorio che porterebbe a settembre 2023 ad introdurre il nuovo modello in parte delle 36 sedi di scuola media e ad un'implementazione completa del nuovo sistema in tre o quattro anni scolastici. La fase sperimentale sarebbe in ogni caso seguita da una commissione esterna di valutazione, che seguirebbe l'applicazione del nuovo modello e sarebbe incaricata di proporre gli eventuali correttivi che si dovessero rendere necessari. Come d'uso, dopo un triennio di applicazione del nuovo modello la sua implementazione sarebbe sottoposta ad una valutazione complessiva.

Lo scrivente Consiglio, competente per legge a prendere la decisione inerente all'avvio della fase sperimentale, è pronto a fare questo passo, ma per farlo ritiene indispensabile poter ottenere entro dicembre 2022 dal Gran Consiglio un "nulla osta" che certifichi il raggiungimento di un buon consenso politico a proposito del progetto.

I costi per l'avvio della sperimentazione e il suo consolidamento non sono per ora inseriti nel preventivo 2023 e nel piano finanziario 2024-2026, siccome la tempistica non ha permesso di farlo. Se il Gran Consiglio dovesse dare il suo consenso al progetto, il Consiglio di Stato, competente per autorizzare la sperimentazione, dovrà affrontare in quell'ambito il tema del finanziamento. In questo senso l'avvio della sperimentazione sarà deciso dal Governo a fronte di compensazioni interne al DECS che dovranno essere proposte man mano che le nuove spese prenderanno forma, includendo anche eventuali margini residui su nuovi compiti.

### **6.2 Formalizzazione legale dei cambiamenti inerenti al superamento dei corsi A e B**

Parallelamente all'avvio della fase sperimentale il Governo è pronto a presentare in tempi brevi e con messaggio separato una nuova legge, la Legge sulle scuole dell'obbligo, nella quale, oltre a radunare in un solo testo legislativo le attuali due leggi che reggono le scuole comunali e la scuola media, far confluire le modifiche legislative atte a sorreggere i cambiamenti sollecitati dagli atti parlamentari e dall'atto popolare qui in esame.

Il progetto di dotare il Cantone Ticino di una sola legge sull'intero comparto delle scuole dell'obbligo è l'ultimo tassello di un processo iniziato alcuni anni or sono con l'adozione da parte di numerosi Cantoni, tra cui il nostro, dell'Accordo intercantonale sull'armonizzazione della scuola obbligatoria del 14 giugno 2007 (concordato HarmoS). Con questo atto intercantonale sono state infatti gettate le basi giuridiche per una considerazione unitaria del segmento obbligatorio della scuola, indipendentemente dai diversi profili dei vari ordini scolastici (in Ticino la scuola dell'infanzia, la scuola elementare e la scuola media) e dalle competenze amministrative inerenti a questi ordini (scuole comunali e/o scuole cantonali). Il processo è poi continuato con l'adozione del nuovo PDS (2015), parallelamente all'adozione negli altri Cantoni svizzeri del Lehrplan 21 (Svizzera tedesca) e del Plan d'études romand (Romandia). È previsto che la nuova legge riprenda in larga parte testi già esistenti, li sistemizzi in un contesto unico e conferisca alla scolarizzazione obbligatoria un'unitarietà de jure che di fatto il nostro Cantone già conosce. Contestualmente saranno recepiti nella nuova legge i principi definiti nel quadro del progetto di riordino delle

---

**Messaggio n. 8205 del 26 ottobre 2022**

competenze Cantone/Comuni “Ticino 2020”, che per gli ambiti che non toccano la scuola saranno affrontati in altri messaggi governativi, come pure le basi legali specifiche relative ad alcuni pochi cambiamenti di ordine pedagogico ed organizzativo per i quali è necessaria una specifica modifica di legge: il superamento del sistema dei corsi attitudinali e di base rientra in questa seconda fattispecie.

Per dare un’idea di quello che potrebbe essere l’impianto giuridico nel nuovo testo di legge relativamente al tema che ci occupa riportiamo qui alcuni elementi del messaggio in preparazione e le prime riflessioni inerenti all’applicazione delle nuove norme.

La disposizione centrale della nuova legge inerente al tema qui in esame, naturalmente inserita nel capitolo dedicato alla scuola media, è la seguente:

**Art. xx – Organizzazione dell’insegnamento**

*1Il primo biennio, di osservazione, si propone di scoprire e sviluppare ad opera dei docenti e degli orientatori le qualità di ogni allievo e di favorirne l’orientamento scolastico. Il secondo biennio, di orientamento, si propone invece di dare agli allievi la possibilità di valutare le loro capacità e di definire i loro interessi scolastici e professionali.*

*2A tal fine l’insegnamento comprende lezioni ordinarie, laboratori a metà classe per gruppi eterogenei, giornate/settimane progetto e, nel secondo biennio, anche lezioni in codocenza e opzioni.*

*3Le opzioni sono scelte dagli allievi e dai loro genitori.*

Il cpv. 1 raduna concetti oggi espressi all’art. 6 e all’art. 7 cpv. 1 LSM, il cpv. 2 elenca le forme didattiche presenti in questo ordine scolastico e il cpv. 3 riprende per le sole opzioni il concetto oggi espresso all’art. 15 LSM. La nuova base legale, come quella vigente, non si dilunga in altre prescrizioni, lasciando al Consiglio di Stato il margine di manovra necessario per eventuali adattamenti del percorso di formazione.

Per quanto riguarda le norme esecutive, allo stato attuale possiamo dire che è previsto che esse siano adattate sui seguenti punti:

- cancellazione del riferimento ai corsi attitudinali e di base;
- ridefinizione del francese nel secondo biennio di scuola media e del latino come “discipline facoltative”, per distinguerle dalle opzioni;
- mantenimento delle due opzioni di IV classe oggi conosciute (opzione capacità espressive e tecniche, con scelta tra educazione visiva, educazione musicale o tecniche di progettazione e costruzioni; opzione di orientamento con scelta tra educazione alimentare, attività commerciali, tecniche o artigianali);
- adattamento della griglia oraria con indicazione delle ore di codocenza e con la distinzione tra opzioni e discipline facoltative;
- semplificazione delle norme di passaggio dall’obbligo al postobbligo (cfr. cap. 5.4.).

## **7. Gli altri temi trattati dagli atti parlamentari**

Parte degli atti parlamentari qui trattati affrontano anche altri temi non direttamente connessi con il superamento dei corsi attitudinali e di base. In particolare:

- il tema delle norme di passaggio tra la scuola media e le scuole postobbligatorie;
- il tema della generalizzazione e potenziamento delle lezioni supplementari e dei corsi di recupero;
- il tema della dimensione delle sedi di scuola media;

---

**Messaggio n. 8205 del 26 ottobre 2022**

- il tema del numero massimo di allievi per sezione.

Sul primo punto, inerente alle norme di passaggio tra la scuola media e le scuole postobbligatorie, va innanzitutto detto che oggi, dopo il trasferimento della norma inerente al passaggio tra la scuola media e le scuole medie superiori senza esami di ammissione dal Regolamento della scuola media al Regolamento delle scuole medie superiori deciso dallo scrivente Consiglio il 6 luglio 2022, tutte queste norme sono contenute nei regolamenti inerenti alle scuole postobbligatorie. La nuova legge (cfr. cap. 6.2.) confermerà questo principio, accanto a quello della licenza unica, ed è previsto che le norme esecutive dei vari regolamenti generali inerenti alle scuole postobbligatorie (cfr. cap. 5.4.) prevedano dei criteri d'entrata che considerino in maniera adeguata anche il profitto conseguito dagli allievi. In questo senso riteniamo che le richieste dell'iniziativa popolare, della mozione PC e delle iniziative parlamentari PLRT e PPD+GG espresse su questo punto possano ritenersi accolte. A contrario, non è invece accolto il principio di un passaggio dalla scuola media a tutte le scuole postobbligatorie senza alcun criterio, come richiesto sia dall'iniziativa che dalla mozione MPS.

Sul secondo punto, inerente alla generalizzazione e potenziamento delle lezioni supplementari e dei corsi di recupero, avanzato dall'iniziativa PPD+GG, occorre premettere che, di principio, la scuola pubblica deve mettere ogni allievo nella condizione di raggiungere i traguardi di apprendimento grazie alle attività di insegnamento svolte durante le ore di lezione regolari, senza che sia necessario ricorrere a 'ripetizioni', 'recuperi' o 'lezioni private'. Se da una parte, per motivi evidenti, non è accettabile che tale finalità possa essere esternalizzata o demandata a persone o enti 'esterni' alla scuola e al sistema scolastico attraverso le cosiddette 'lezioni private', la stessa logica si applica di principio anche ad attività di recupero o di lezioni supplementari gratuite organizzate all'interno dell'istituto scolastico. Infatti, lo spazio di manovra all'interno del quale la scuola può agire per puntare all'obiettivo di mettere ogni allievo nella condizione di raggiungere i traguardi di insegnamento e le proprie finalità è rappresentato dal miglioramento delle forme didattiche, degli approcci pedagogici e delle modalità organizzative sui quali si fonda l'insegnamento e non da un potenziamento delle attività dedicate al recupero scolastico. Fatte queste premesse, si osserva che il doposcuola è oggi retto, oltre che dalla legge, dal Capitolo quarto del Titolo II del Regolamento della scuola media, introdotto a partire dall'anno scolastico 2020/2021. In tre norme (artt. 26a-26c) è previsto che ogni istituto di scuola media organizzi il doposcuola, che il doposcuola (che può essere di tipo scolastico o ricreativo) sia organizzato in ore esterne all'orario scolastico frequentate di regola da almeno 10 allievi, che il Cantone garantisca almeno due ore di doposcuola per 20 settimane all'anno per sede scolastica e per classe (sempre che sia rispettato il parametro minimo dei 10 allievi e che almeno la metà delle ore siano di doposcuola scolastico) e che la partecipazione finanziaria delle famiglie è fissata a fr. 3.- all'ora. Nell'anno scolastico 2021/2022 gli allievi che hanno frequentato un doposcuola erano in totale 3'926: 2'991 hanno frequentato un doposcuola scolastico, mentre 935 un doposcuola ricreativo. Tenuto conto di quanto precede, la questione di un eventuale rafforzamento delle lezioni supplementari e dei corsi di recupero potrà essere trattata nel contesto della nuova legge inerente all'insieme delle scuole dell'obbligo.

Sul terzo punto, inerente alla dimensione delle sedi di scuola media, avanzato dall'iniziativa MPS, va detto che il tema della necessità di rivedere le attuali regole legali sulla dimensione degli istituti di scuola media non è nuovo (cfr. messaggio n. 5646 del 26 aprile 2005 e messaggio n. 6523 del 17 agosto 2011). Come è noto, al momento del varo

---

**Messaggio n. 8205 del 26 ottobre 2022**

della scuola media (1974) dal profilo logistico si sono utilizzate tutte le sedi ginnasiali cantonali esistenti, alcune anche di grandi dimensioni, si sono ampliate alcune sedi di scuola maggiore esistenti e si sono realizzate nuove sedi scolastiche. Tutto ciò ha determinato gran parte dell'assetto attuale delle sedi di scuola media, che tiene conto sia delle diverse realtà regionali, sia delle infrastrutture logistiche esistenti o realizzate. In questi 48 anni l'autorità cantonale non sempre ha potuto ottemperare in modo rigoroso ai disposti dell'art. 18 della Legge sulla scuola media, che prevede un minimo di 400 allievi per istituto e non prevede capienze massime, permettendo comunque di derogare al parametro minimo. Il Parlamento, approvando il rapporto di maggioranza sul messaggio n. 5646, nelle conclusioni esortava il Consiglio di Stato a mantenere di regola il numero di allievi per sede entro un limite ragionevole, individuato in un massimo di 500. La nuova legge (cfr. cap. 6.2.) prevederà di principio sedi con un minimo di 200 allievi e manterrà la possibilità di deroga. Se ridurre da 400 a 200 allievi il numero minimo di allievi per sede appare giudizioso, più problematico appare fissarne per legge un numero massimo, pur mantenendo come obiettivo il parametro di riferimento già individuato dal Gran Consiglio. Oggi, diversamente dal 1974, si considera opportuno evitare sedi con oltre 500 allievi, ma per evitare questi grandi istituti sono necessari degli investimenti logistici che non possono essere implementati in poco tempo. A titolo informativo va detto che nell'anno scolastico 2021/2022 l'unica sede che si discostava chiaramente dal numero minimo di allievi che verrà proposto (200) era Ambri, che ne aveva poco più della metà, mentre l'unica sede che si discostava chiaramente dall'obiettivo massimo era Giubiasco, sede per la quale la pianificazione cantonale prevede una suddivisione in più sedi a medio termine. Fatte queste considerazioni, non sarà possibile dar seguito nel quadro della nuova legge alla proposta di limitare a 400 il numero massimo di allievi per sede, oltretutto senza deroga possibile, senza avviare una importante e finanziariamente molto impegnativa stagione di costruzione di diverse nuove sedi scolastiche.

Infine, sul quarto punto, inerente al numero massimo di allievi per sezione, proposta anch'essa avanzata dall'iniziativa MPS, come appena ribadito con il messaggio n. 8180 del 3 agosto 2022 (che faceva riferimento anche al precedente messaggio n. 7944 del 16 dicembre 2020), il tema è stato trattato nel settembre 2020 con l'evasione del messaggio n. 7704, che ha approvato una serie di provvedimenti di miglioramento delle condizioni di insegnamento e apprendimento nelle scuole dell'obbligo, tra cui la riduzione del numero massimo di allievi delle sezioni di scuola media da 25 a 22, entrata in vigore con l'anno scolastico 2021/2022. Lo scrivente Consiglio riconferma ancora una volta di non ritenere giudizioso ritornare su questo tema per il momento, considerato che lo stesso è stato trattato dal Parlamento in tempi recenti. Ad ogni buon conto, anche la codocenza proposta per il superamento dei corsi A e B contribuisce ad introdurre nella scuola spazi di incontro tra insegnanti e allievi nei quali il rapporto numerico risulta nettamente più favorevole per gli allievi che in passato.

## **8. Conclusioni**

In conclusione, ritenendo tutti gli atti oggetto del presente messaggio sostanzialmente accolti quanto allo spirito delle proposte relative al superamento dei corsi attitudinali e di base e rinviando alla discussione sul prossimo messaggio inerente alla nuova Legge sulle scuole dell'obbligo il tema della formalizzazione giuridica delle norme toccate dalle proposte presentate con l'iniziativa popolare e con le iniziative parlamentari elaborate, si chiede al Gran Consiglio, mediante l'accoglimento di un rapporto parziale, un segnale

**Messaggio n. 8205 del 26 ottobre 2022**

politico positivo entro dicembre 2022 a favore dell'avvio da settembre 2023 della fase sperimentale sul nuovo progetto di superamento dei livelli alla scuola media.

Lo stesso Gran Consiglio sarà poi chiamato a pronunciarsi sul progetto di nuova Legge sulle scuole dell'obbligo (messaggio di prossimo licenziamento), il quale permetterà di discutere sulle modifiche legislative richieste dai diversi atti qui in esame.

Vogliate gradire, signora presidente, signore e signori deputati, l'espressione della nostra massima stima.

Per il Consiglio di Stato

Il Presidente: Claudio Zali

Il Cancelliere: Arnoldo Coduri