

Le classi inclusive in Ticino: tra sfide, bisogni e supporti

Roberta Zariatti Coppes ed Elisa Geronimi

Riassunto

Negli ultimi anni in Ticino le classi inclusive sono aumentate in maniera esponenziale. Eppure, le prime esperienze non sono state esenti da sfide, in particolare legate al co-teaching. L'articolo riassume i principali supporti forniti dal Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport e dal Dipartimento formazione e apprendimento / Alta scuola pedagogica per sostenere il corpo docente, in particolare attraverso percorsi formativi mirati. Queste misure hanno permesso di migliorare il funzionamento delle classi inclusive e di favorirne la diffusione sul territorio cantonale.

Zusammenfassung

In den letzten Jahren ist die Zahl der inklusiven Klassen im Tessin exponentiell gestiegen. Die ersten Erfahrungen zeigten Herausforderungen, insbesondere im Zusammenhang mit dem Co-Teaching. Der Artikel fasst die wichtigsten Unterstützungsmassnahmen zusammen, die das Departement für Bildung, Kultur und Sport und das Departement für Bildung und Lernen / Pädagogische Hochschule bereitgestellt haben. Die Lehrpersonen sollen insbesondere durch gezielte Fortbildung unterstützt werden. Diese Massnahmen haben dazu beigetragen, die Funktionsweise inklusiver Klassen zu verbessern und ihre Verbreitung im gesamten Kanton zu fördern.

Keywords: classi inclusive, formazione continua, co-teaching, Ticino / inklusiver Unterricht, Teamteaching, Tessin, Weiterbildung

DOI: <https://doi.org/10.57161/r2026-01-02>

En français : <https://doi.org/10.57161/r2026-01-03>

Revue suisse de pédagogie spécialisée, Vol. 16, 01/2026



Introduzione

Fino al primo decennio degli anni 2000, sul territorio cantonale ticinese, per le allieve e gli allievi con bisogni educativi particolari (BEP) necessitanti di misure straordinarie di pedagogia speciale, erano presenti unicamente le classi a effettivo ridotto. Si tratta di classi di “scuola speciale” che accolgono un numero esiguo di allieve e allievi con BEP e che sono condotte da docenti specializzate e specializzati. Queste classi sono quasi sempre collocate in sedi di scuola regolare, seguendo un approccio integrativo. In seguito, condividendo i principi del movimento internazionale volto a promuovere sistemi scolastici sempre più inclusivi, a queste classi sono state affiancate le cosiddette classi inclusive, classi caratterizzate da un elevato livello di eterogeneità (DECS, 2024).

Le classi inclusive sono classi di scuola “regolare” che accolgono al loro interno allieve e allievi di scuola speciale. Normalmente, il numero di allieve e allievi con BEP in queste classi è fissato a tre, anche se in alcuni casi possono essere di più o di meno. Queste classi “integrano al loro interno le doppie figure di docente regolare e di docente specializzato e si avvalgono nella loro funzione anche delle altre figure scolastiche normalmente al servizio di allievi, classi e docenti dell’ordine scolastico interessato” (Mainardi & Giovannini, 2020, p. 7). Infatti, la gestione cooperativa, ovvero il co-teaching tra una docente o un docente di scuola regolare e una docente specializzata o un docente specializzato, è una delle principali caratteristiche di queste classi.

In Ticino, le prime sperimentazioni di classi inclusive hanno avuto luogo dall’anno scolastico 2011/12 e negli anni seguenti sono aumentate gradualmente in diversi ordini scolastici. Negli ultimi anni la loro crescita è stata esponenziale e quest’anno (2025/26) ha raggiunto le 97 unità: 41 sezioni di scuola dell’infanzia, 38 classi di scuola elementare e 18 di scuola media. Questo aumento testimonia la volontà del Canton Ticino di avere una scuola sempre più inclusiva.

Eppure, le sfide non mancano e non sono mancate, in particolare nei primi anni. Per rispondere in modo adeguato, il **Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport (DECS)** del Canton Ticino, in collaborazione con il **Dipartimento formazione e apprendimento / Alta scuola pedagogica (DFA/ASP)** della SUPSI, ha messo in atto diverse misure con l'obiettivo di migliorare il funzionamento di queste classi e, di conseguenza, di aumentarne il numero, rispondendo a una richiesta del territorio. Il testo seguente descrive quindi le sfide, i bisogni emersi da parte del corpo docente e i supporti messi in atto. L'esperienza vissuta in questi anni di implementazione di classi inclusive mette in evidenza come le tre dimensioni dell'*Index for Inclusion* (Booth & Ainscow, 2002) – creare culture inclusive, produrre politiche inclusive, sviluppare pratiche inclusive – siano interconnesse e si influenzino reciprocamente.

Le sfide per il corpo docente

Gestione del co-teaching

La gestione del co-teaching è stata una delle principali sfide che il corpo docente ha dovuto affrontare. Il co-teaching è definito come l'insegnamento impartito da almeno due docenti a un gruppo eterogeneo o misto di studentesse e studenti, in un unico spazio fisico (Cook & Friend, 1995). Il co-teaching può anche essere definito come la collaborazione tra docenti generalisti e docenti con specializzazioni di vario tipo che condividono la responsabilità dell'insegnamento in una classe inclusiva con l'obiettivo di garantire alle allieve e agli allievi con disabilità l'accesso al curriculum comune, fornendo al contempo il supporto specializzato di cui necessitano (Friend et al., 2010).

Come sottolineato da Mainardi e Giovannini (2020) – che hanno prodotto uno dei primi report sulle classi inclusive in Ticino – la collaborazione tra docenti di scuola regolare e docenti di scuola speciale ha portato a una ridefinizione della propria identità professionale, in quanto le due figure hanno formazioni, competenze e approcci didattici differenti. Infatti, ogni docente contribuisce con conoscenze e competenze complementari, valorizzate per il loro apporto specifico. L'obiettivo comune è di promuovere una cultura di classe che riconosca e apprezzi le differenze (Friend, 2015).

La collaborazione tra docenti di scuola regolare e docenti di scuola speciale ha portato a una ridefinizione della propria identità professionale

Dai primi progetti di classe inclusiva sono emersi alcuni aspetti rilevanti, già evidenziati anche in letteratura (Dieker, 2001; Friend, 2018; Keefe & Moore, 2004), come l'importanza e la necessità di definire i ruoli e chiarire le responsabilità, l'impostazione delle modalità di co-teaching e la gestione delle difficoltà scolastiche e/o comportamentali all'interno del gruppo classe. Molteplici autrici e autori evidenziano come una progettazione congiunta e ponderata sia fondamentale per garantire un'istruzione adeguata a tutte le allieve e gli allievi in una classe co-gestita. La progettazione collaborativa consente a ogni docente di definire ruoli e responsabilità, oltre che obiettivi, strumenti e strategie didattiche, considerando le esigenze individuali e collettive, per assicurare benefici a ciascun'allieva e allievo (Cook & Friend, 1995; Dieker & Murawski, 2003; Scruggs & Mastropieri, 1996; Walther-Thomas et al., 1996). Dalle esperienze in Ticino, si è potuta osservare la tendenza a riprodurre il modello di funzionamento conosciuto, nel quale la o il docente regolare gestisce la lezione e l'insegnante di scuola speciale "assiste" le allieve e gli allievi con BEP. Si tratta di tendenze riscontrate anche in letteratura. Infatti, Scruggs et al. (2007), attraverso la loro metasintesi su 32 studi qualitativi, concludono che il modello di co-insegnamento "uno insegna, uno assiste" ("*one teach, one assist*") è quello maggiormente riportato sia nelle scuole primarie che secondarie, nonostante la letteratura non lo indichi tra i più efficaci per una didattica inclusiva. Anche Cook et al. (2011) evidenziano come spesso emergano delle criticità nell'applicazione dei modelli del co-teaching; in particolare l'uso predominante del modello "uno insegna, uno assiste" e il fatto che il corpo docente specializzato non sempre partecipa pienamente al co-insegnamento.

Bisogni formativi

Le prime esperienze inclusive hanno evidenziato un forte bisogno formativo da parte del corpo docente. Nel loro report, Mainardi e Giovannini (2020) riportano anche il bisogno da parte delle docenti e dei docenti di ricevere maggiore formazione sulla gestione del co-teaching, sulla gestione della classe e, più in generale, per affrontare le sfide quotidiane. In particolare, dalla ricerca sono emersi anche bisogni formativi relativi alla gestione dei BEP.

Il co-insegnamento implica non solo l'impegno a operare in una partnership paritaria, in cui due o più docenti condividono le stesse responsabilità, ma anche lo sviluppo di nuove competenze, come la progettazione congiunta delle attività didattiche, una comunicazione costante ed efficace e la capacità di valorizzare le differenze, così da potenziare la qualità della relazione collaborativa (Friend et al., 2010, Gately & Gately, 2001; Ghedin et al., 2013).

Il co-insegnamento implica non solo l'impegno a operare in una partnership paritaria, [...] ma anche lo sviluppo di nuove competenze

I supporti messi in atto

Formazioni continue

Per far fronte alle sfide evocate, si è deciso di investire maggiormente nella formazione continua per docenti. Infatti, negli ultimi anni, nell'offerta formativa del DFA/ASP sono aumentate le formazioni continue rivolte a docenti che lavorano in classi inclusive, ma non solo. Le formazioni riguardano per esempio la gestione dell'eterogeneità, la gestione positiva della classe o l'accoglienza di allieve e allievi con BEP.

In particolare, il tema del co-teaching è stato l'oggetto di molte formazioni continue. A partire dal 2020, all'apertura di ogni nuova classe inclusiva, ogni docente della classe deve seguire una formazione su questo tema che si svolge prima dell'inizio dell'anno scolastico. Questa formazione è gestita da formatrici del DFA/ASP, ma per una parte è presente anche un rappresentante del DECS che porta uno sguardo più istituzionale. La formazione presenta i principi teorici del co-teaching e include una fase di attivazione pratica, sotto forma di workshop, volta a favorire lo scambio all'interno delle équipes e gettare le basi per l'avvio efficace del progetto collaborativo. Inoltre, durante questa formazione vengono raccolte esperienze e suggerimenti che fungono da spunti di riflessione per i gruppi di lavoro interni al DECS, contribuendo così a un miglioramento continuo dei progetti inclusivi.

Le formazioni riguardano per esempio la gestione dell'eterogeneità, la gestione positiva della classe o l'accoglienza di allieve e allievi con BEP

Supervisioni

Dato il bisogno di accompagnamento espresso dal corpo docente, il DFA/ASP, in collaborazione con il DECS, ha inserito nell'offerta formativa la possibilità di attivare delle supervisioni tematiche da parte delle équipes di co-teaching interessate. Queste supervisioni riguardano principalmente il co-teaching, la differenziazione e la gestione dei comportamenti sfidanti in classe. Previo accordo della propria Direzione, l'équipe inoltra richiesta e attiva la supervisione attraverso la formazione continua del DFA/ASP, che invia una o uno specialista della tematica in classe, in modo da sviluppare un percorso personalizzato insieme alle e ai docenti. Ogni anno, in media, 3-4 équipes richiedono tale supporto.

Formazione di base

Oltre alla formazione continua, anche la formazione di base del DFA/ASP ha inserito il tema delle classi inclusive e del co-teaching nella sua offerta formativa. Tutte le studentesse e tutti gli studenti del bachelor in insegnamento per la scuola elementare e la scuola dell'infanzia seguono un corso che tratta il tema dell'inclusione e affrontano questi argomenti da un punto di vista teorico. Oltre al corso è richiesto lo svolgimento di tre mezze giornate di stage in contesti di

pedagogia specializzata, che possono avere luogo sia in classi inclusive, sia in classi speciali a effettivo ridotto. Inoltre, sempre più spesso capita che le studentesse e gli studenti svolgano la propria pratica professionale in una classe inclusiva.

Queste esperienze permettono di iniziare a conoscere la realtà delle classi inclusive già durante la formazione e non solo in maniera teorica, ma anche nella pratica. In questo modo, una buona parte delle future docenti e dei futuri docenti potrà iniziare la propria carriera professionale avendo già avuto dei contatti con queste classi.

Tutte le studentesse e tutti gli studenti del bachelor in insegnamento per la scuola elementare e la scuola dell'infanzia seguono un corso che tratta il tema dell'inclusione e affrontano questi argomenti da un punto di vista teorico

Miglioramenti implementati dal dipartimento cantonale dell'educazione

Il DECS, tramite la Sezione della pedagogia speciale, supporta e monitora le classi inclusive, operando sul territorio soprattutto attraverso le Direzioni delle scuole speciali (Sopraceneri e Sottoceneri). Queste ultime interagiscono direttamente con il corpo docente e tessono una costante rete di collaborazione con le Direzioni degli istituti scolastici comunali (per la scuola dell'infanzia e la scuola elementare) e cantonali (per la scuola media), con gli ispettorati scolastici e con i capigruppo del Servizio di sostegno pedagogico (SSP). Questa rete di collaborazioni ha sostenuto la realizzazione di progetti inclusivi intervenendo in vari momenti e adattando le modalità in base ai bisogni emergenti.

Un esempio di intervento messo in atto dalle Direzioni delle scuole speciali riguarda la presentazione della classe inclusiva al plenum dell'istituto scolastico, illustrando i principi e i ruoli delle docenti e dei docenti. Queste presentazioni permettono di far conoscere la realtà delle classi inclusive anche al corpo docente che ancora non ha insegnato in queste classi e di chiarire, fin da subito, gli aspetti importanti. Un'ulteriore importante misura messa in atto dalle Direzioni riguarda la costituzione di un gruppo di coordinamento – composto da docenti, direttrici e direttori, ispettrici e ispettori e capigruppo del SSP – che si riunisce circa tre o quattro volte all'anno per monitorare l'andamento della classe, valutare i bisogni delle allieve e degli allievi con BEP e pianificare i passi successivi. Inoltre, nel corso degli anni, sul territorio sono nati spontaneamente dei gruppi di intervizione tra docenti con l'obiettivo di promuovere una riflessione condivisa. Inizialmente gli incontri si svolgevano in presenza, con una rotazione tra le diverse classi, così da favorire lo scambio anche attraverso la visita diretta degli ambienti scolastici. A partire dal periodo della pandemia di Covid-19, gli incontri si tengono prevalentemente online, consentendo così la partecipazione anche di docenti geograficamente distanti.

Nel corso degli anni, sul territorio sono nati spontaneamente dei gruppi di intervizione tra docenti con l'obiettivo di promuovere una riflessione condivisa

Conclusioni

Il successo delle classi inclusive in Ticino è un'ulteriore testimonianza di come le tre dimensioni dell'*Index per l'inclusione* – creare culture inclusive, produrre politiche inclusive, sviluppare pratiche inclusive – di Booth e Ainscow (2002) siano in stretta interrelazione e si influenzino a vicenda.

A livello politico e istituzionale, il progetto delle classi inclusive è stato, e continua a essere, sostenuto a diversi livelli. Come visto, il DECS, in particolare la Sezione della pedagogia speciale, supporta e monitora le classi inclusive tramite una rete di collaborazioni che permette di rispondere a eventuali criticità. Si tratta di scelte politiche, dettate da una cultura e da principi inclusivi, che hanno avuto un impatto sulle pratiche delle docenti e dei docenti.

A loro volta, si è visto che anche le pratiche hanno permesso di intervenire a livello politico e di apportare degli aggiustamenti. Infatti, il dialogo costante tra le autorità istituzionali e il territorio (in particolare con il corpo docente) continua

tuttora a permettere l'introduzione di miglioramenti e adattamenti, talvolta anche di natura amministrativa, che incidono sulla definizione dei ruoli, sull'identità professionale e sull'equilibrio del co-teaching.

Questi aggiustamenti hanno permesso di migliorare il funzionamento delle classi inclusive, che hanno comportato anche un cambiamento di mentalità e la creazione di una cultura inclusiva. All'inizio della sperimentazione, parte del personale docente manifestava una certa reticenza nei confronti dei nuovi progetti inclusivi, accompagnata da un senso di incertezza rispetto alle competenze richieste per differenziare la didattica e rendere l'inclusione realmente efficace. Con il tempo, lo sviluppo positivo di un numero crescente di progetti ha contribuito a diffondere la conoscenza delle classi inclusive, dei principi che le guidano e dei ruoli assunti dalle docenti e dai docenti. Oggi, un numero crescente di docenti si propone volontariamente per l'avvio e la gestione di classi inclusive. Anche le studentesse e gli studenti del DFA/ASP mostrano interesse per questo tipo di classi, a conferma che la cultura inclusiva si sta diffondendo parallelamente all'aumento del numero di queste esperienze scolastiche.

Quest'articolo è stato scritto in italiano, ed è stato tradotto in francese: "Les classes inclusives au Tessin", <https://doi.org/10.57161/r2026-01-03>

Autrici



Roberta Zariatti Coppes
Docente
DFA/ASP, SUPSI, Locarno
roberta.zariatti@supsi.ch



Elisa Geronimi
Docente-ricercatrice
DFA/ASP, SUPSI, Locarno
elisa.geronimi@supsi.ch

Bibliografia

- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. CSIE, <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
- Cook, L., & Friend, M. (1995). Co-Teaching: Guidelines for creating Effective Practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3). <https://doi.org/10.17161/foec.v28i3.6852>
- Cook, B. G., McDuffie-Landrum, K. A., Oshita, L., & Cook, S. C. (2011). Co-Teaching for Students with Disabilities: A Critical Analysis of the Empirical Literature. In J. M. Kauffman & D. P. Hallahan (Eds.), *Handbook of Special Education* (pp. 187–208). Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781315517698-20/co-teaching-students-disabilities-sara-cothren-cook-kimberly-mcduffie-landrum-linda-oshita-bryan-cook>
- Dieker, L. A. (2001). What are the characteristics of "effective" middle and high school co-taught teams for students with disabilities? *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 46(1), 14-23. <https://doi.org/10.1080/10459880109603339>
- Dieker, L. A., & Murawski, W. W. (2003). Co-teaching at the secondary level: Unique issues, Current Trend, and Suggestions for Success. *The High School Journal*, 86(4), 1–13. <https://doi.org/10.1353/hsj.2003.0007>
- Dipartimento dell'Educazione, della Cultura e dello Sport [DECS] (2024). *Inclusione e accessibilità nel sistema scolastico ticinese*. https://www3.ti.ch/COMUNICAZIONI/241151/1_DECS%20Inclusione%20e%20accessibilit%C3%A0%20nel%20sistema%20scolastico%20ticinese.pdf

- Friend, M. (2015). Welcome to co-teaching 2.0. *Educational Leadership*, 73(4), 16–22. <https://www.ascd.org/el/articles/welcome-to-co-teaching-2.0>
- Friend, M. (2018). *Co-Teach! Building and Sustaining Effective Classroom Partnerships in Inclusive Schools* (3^e ed.). Marilyn Friend, Inc.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9–27. <https://doi.org/10.1080/10474410903535380>
- Gately, S., & Gately, F. (2001). Understanding Coteaching Components. *Teaching Exceptional Children*, 33(4), 40–47. <https://doi.org/10.1177/004005990103300406>
- Ghedin, E., Aquario, D., & Di Masi, D. (2013). Co-Teaching in Action: una proposta per promuovere l'educazione inclusiva. *Giornale italiano della ricerca educativa*, 11, 157–175. <https://iris.unito.it/handle/2318/1781248>
- Keefe, E. B., & Moore, V. (2004). The Challenge of Co-Teaching in Inclusive Classrooms at the High School Level: What the Teachers Told Us. *American Secondary Education*, 32(3), 77–88. <http://www.jstor.org/stable/41064524>
- Mainardi, M., & Giovannini, V. (2020). *Insegnare in classi inclusive. Agire e capitalizzare l'innovazione: l'esperienza ticinese*. Centro competenze bisogni educativi, scuola e società (BESS). https://www4.ti.ch/fileadmin/DECS/DS/ISSP/documenti/Media/2020_Insegnare_in_classi_inclusive_Agire_e_capitalizzare_l_innovazione-l_esperienza_ticinese..pdf
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher Perceptions of Mainstreaming/Inclusion, 1958–1995: A research Synthesis. *Exceptional children*, 63(1), 59–74. <https://doi.org/10.1177/001440299606300106>
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & McDuffie, K. A. (2007). Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research. *Exceptional Children*, 73(4), 392–416. <https://doi.org/10.1177/001440290707300401>
- Walther-Thomas, C., Bryant, M., & Land, S. (1996). Planning for Effective Co-Teaching. *Remedial and special education*, 17(4), 255–264. <https://doi.org/10.1177/074193259601700408>