



**Alessia Travaglini**

Ricercatrice RTT, Università degli Studi Guglielmo Marconi, a.travaglini@unimarconi.it

## Trasformare i contesti educativi in modo comunitario: esperienze e prospettive dei docenti vincitori dell'Atlante Italian Teacher Award

### Transforming educational contexts in a community-based way: experiences and perspectives of teachers recognized by the Atlante Italian Teacher Award

Call

What do teachers recognized at the national level through an award have in common? What drives them to undertake innovative actions with and for their students, going beyond narratives that consider young people fragile and inept, incapable of positive and proactive self-determination? These are distorting and misleading rhetoric, fueled by feelings of fear and disillusionment with the future (Bruni, 2019), often expressed by adults who, first and foremost, should inspire hope for the future in younger generations by promoting initiatives inspired by responsibility and ethics (Lévinas, 1980). Based on these premises, this study investigates the perspectives of teachers who have won the Atlante Italian Teacher Award over the last three years, urging them to reflect on their educational vision, the professional difficulties they have encountered, as well as the personal and relational resources used in leading innovative, virtuous learning projects aimed at building equitable educational environments. The results highlight, beyond individual experiences, that students, when appropriately engaged, can contribute with creativity and determination to improving their lives, building meaningful prosocial relationships. To this end, it is necessary to promote systemic educational models that integrate relational, methodological, and value-based dimensions, inspired by cooperation and shared goals. In this way, it is possible to dismantle two types of rhetoric: that students are, by nature, disinterested in educational processes and, jointly, that the awarded teachers have achieved significant results solely by virtue of merit considered from an individualistic perspective.

**Keywords:** teacher award, inclusion, teaching strategies, relationships, secondary school

Cosa accomuna i docenti\* riconosciuti a livello nazionale attraverso un premio? Cosa li spinge a intraprendere azioni innovative con e per gli allievi, andando oltre le narrazioni che considerano i giovani fragili e inetti, incapaci di autodeterminarsi in modo positivo e proattivo? Si tratta di retoriche distorsive e fuorvianti, alimentate da vissuti di paura e disillusione rispetto al futuro (Bruni, 2019), spesso esternalizzate proprio dalle figure adulte che, in primis, dovrebbero suscitare nelle giovani generazioni la speranza per il futuro, promuovendo iniziative ispirate alla responsabilità e all'eticità (Lévinas, 1980). Sulla base di tali premesse, si colloca il presente studio, che indaga le prospettive dei docenti vincitori dell'Atlante Italian Teacher Award nell'ultimo triennio, esortandoli a riflettere sulla loro visione educativa, sulle difficoltà professionali incontrate, nonché sulle risorse personali e relazionali utilizzate nella conduzione di progetti virtuosi innovativi, volti a costruire contesti educativi favorevoli. I risultati evidenziano, al di là delle singole esperienze, che gli allievi, se coinvolti in modo opportuno, possono contribuire con creatività e determinazione al miglioramento della propria realtà sociale, costruendo relazioni prosociali significative. A tal fine, è necessario promuovere modelli educativi sistemici che integrino la dimensione relazionale, metodologica e valoriale, basati sulla cooperazione di allievi e docenti in vista di un fine condiviso. In tal modo, è possibile scardinare due tipi di retoriche: quella che gli allievi siano, per natura, disinteressati ai processi formativi e, congiuntamente, quella che i docenti premiati abbiano raggiunto dei risultati significativi in virtù di un merito considerato esclusivamente dal punto di vista individualistico.

**Parole chiave:** premio per i docenti, inclusione, metodologie didattiche, relazioni, scuola secondaria

\* Si precisa che, in riferimento ai membri della comunità scolastica (docenti, insegnanti, studenti), considerati nella loro complessità, abbiamo ritenuto opportuno, per esclusive ragioni di fluidità della lettura, fare riferimento al genere maschile. Nel considerare, invece, le esperienze di coloro che hanno contribuito alla ricerca, abbiamo ritenuto importante rispettare il genere dichiarato dalla/i partecipante/i.

OPEN ACCESS Double blind peer review

**How to cite this article:** Travaglini, A. (2026). Trasformare i contesti educativi in modo comunitario: esperienze e prospettive dei docenti vincitori dell'Atlante Italian Teacher Award. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XIV, 1, 97-107. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2026-10>

**Corresponding Author:** Alessia Travaglini | a.travaglini@unimarconi.it

**Received:** 00/00/2026 | **Accepted:** 00/00/2026 | **Published:** 30/06/2026

**Italian Journal of Special Education for Inclusion** | © Pensa MultiMedia®  
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2026-10



## Introduzione

Coinvolgere gli studenti in progetti didattici innovativi non costituisce un processo né semplice, né immediato. Le rilevazioni statistiche, a livello nazionale e internazionale, evidenziano situazioni diffuse di disaffezione scolastica, scarsa fiducia nei docenti, che possono condurre al fenomeno della dispersione scolastica (Istat, 2023). D'altro canto, anche gli insegnanti possono andare incontro a situazioni di burn-out e stress lavoro correlato (Jennings et al., 2019). Ciò nonostante, numerose esperienze, condotte da singole scuole o da reti di scuole, pongono l'attenzione sulle potenzialità che le/i giovani hanno, se sostenute/i, nel contribuire fattivamente in modo proattivo al miglioramento della propria realtà sociale (Emad, 2018). In tal senso, è possibile scardinare retoriche e narrazioni – alimentate per lo più da disillusione e paura – che aprono scenari disfattisti in merito al senso di responsabilità delle/i giovani nei confronti di se stessi e delle/gli altre/i (Bruni, 2019). In questo scenario, un ruolo privilegiato è ricoperto dal contesto scolastico, che deve essere strutturato in modo tale da abbattere le barriere che si pongono come ostacolo alla partecipazione e all'apprendimento di tutti gli allievi, in modo tale da valorizzare pienamente le differenze individuali di ciascuno (Bocci, 2016; Dovigo, 2018). Si tratta di un cambiamento che richiede la sinergia e la partecipazione di tutte/i coloro che, a vario titolo, sono coinvolti nei processi formativi (docenti, famiglie, dirigenti scolastici) in quanto, come evidenziano Booth & Ainscow (2014), "l'inclusione è un'impresa collettiva" che, proprio per tale ragione, genera risultati in termini individuali e sociali, considerati a breve, medio e lungo termine. All'interno di tale prospettiva, un elemento discriminante è dato dalla qualità delle relazioni: queste, tanto più sono significative, tanto più si rivelano in grado di attivare processi virtuosi (Caprara et al., 2002; Giaconi et al., 2024). In tale direzione, la prosocialità si configura come un asse portante della didattica inclusiva (Cottini, 2018; Travaglini, 2015), per le sue potenzialità nel creare ambienti accoglienti e motivanti. Sulla base di tali premesse, si colloca il presente contributo, che intende esplorare le percezioni, le motivazioni e i vissuti dei docenti premiati dall'Atlante Italian Teacher Award – un'iniziativa organizzata da United Network, Repubblica.it e Repubblica@Scuola che persegue lo scopo di celebrare i valori sociali e culturali degli insegnanti italiani – in virtù dei progetti proposti in favore dei propri studenti.

## 1. La ricerca

Il presente studio si colloca all'interno di un approccio qualitativo esplorativo (Trincherò, 2002) e intende indagare le esperienze dei docenti premiati per aver implementato pratiche didattiche innovative. Nello specifico, l'idea di fondo è che, al di là delle singole esperienze – che nascono e si sviluppano all'interno di contesti educativi differenti – sia possibile individuare delle linee evolutive comuni che hanno guidato l'agire degli insegnanti. In particolare, la qualità delle relazioni tra docenti, tra docenti e allievi e, in modo più allargato, tra docenti-allievi e comunità, costituisce un fattore rilevante per sostenere l'impegno congiunto di tutti al compimento dell'iter progettuale.

Nello specifico, le domande di ricerca che hanno guidato l'indagine sono state le seguenti:

- quale concezione di educazione orienta il percorso professionale dei docenti premiati?
- quali difficoltà emergono nella progettazione didattica e quali risorse vengono attivate per affrontarle?
- in che modo la qualità delle relazioni educative incide sullo sviluppo e sugli esiti dei progetti insigniti?

Per esplorare tali dimensioni sono stati contattati, utilizzando canali quali Instagram e Facebook i docenti della scuola secondaria che hanno conseguito il premio Italian Teacher Award nell'ultimo triennio: si tratta di un riconoscimento sostenuto da partner tra loro eterogenei – fondazioni e gruppi editoriali – che nel territorio italiano assume una certa visibilità, grazie anche all'influenza dei media.

A tal fine, è stata proposta un'intervista semistrutturata (Trincherò, 2002) volta a esplorare le seguenti aree: 1) il percorso professionale del docente, con una particolare attenzione alla componente valoriale



di riferimento; 2) la descrizione del progetto per il quale è stato ottenuto il premio; 3) la qualità delle relazioni osservate a livello di classe e di team docente; 4) gli esiti riscontrati nell'immediato e gli eventuali miglioramenti riconosciuti a medio e lungo termine.

Infine, sono stati formulati due quesiti conclusivi, grazie ai quali si chiedeva alle/i partecipanti di riflettere sia sulla significatività del premio, ai fini del proprio percorso umano e professionale, sia sugli eventuali suggerimenti e consigli da trasmettere ad altri docenti.

Di seguito lo schema dell'intervista, che evidenzia per ogni ambito le ipotesi che hanno guidato la formulazione degli item.

Il percorso professionale	Ipotesi
a) Da quanto tempo svolge l'attività di docenza? b) Quale il suo percorso professionale? c) Quali sono i valori pedagogici o i riferimenti teorici che guidano in modo esplicito la sua pratica didattica quotidiana?	<ul style="list-style-type: none"> <li>La presenza di valori inclusivi, acquisiti durante il percorso professionale, a partire dalla formazione accademica, guida e orienta l'agire del docente.</li> </ul>
Il progetto	Ipotesi
a) Quali sono le caratteristiche fondamentali del progetto, considerato in termini di finalità, obiettivi, fasi di lavoro e metodologie adottate? b) In che modo il progetto è riuscito a coinvolgere tutti gli studenti? c) Come sono state considerate le differenze individuali? d) Quali difficoltà sono state incontrate? e) Su quali risorse (personali, professionali, istituzionali, relazionali) ha fatto affidamento?	<ul style="list-style-type: none"> <li>Il ricorso a metodologie di tipo laboratoriale, che prevedono l'uso intenzionale di gruppi cooperativi, è considerato dai docenti particolarmente efficace per promuovere la piena partecipazione di tutti gli allievi;</li> <li>per coinvolgere in modo adeguato tutti gli studenti è necessario promuovere attività diversificate, che si pongono in linea con i principi della differenziazione didattica (Tomlinson, 2015);</li> <li>i docenti, nel percorso di realizzazione delle attività, incontrano delle inevitabili difficoltà, che possono essere superate grazie al sostegno e al supporto della rete scolastica e territoriale.</li> </ul>
Qualità delle relazioni e clima educativo	Ipotesi
a) Che ruolo hanno avuto le relazioni tra pari nello svolgimento del progetto? b) In che modo la relazione docente-studenti ha influenzato l'andamento e gli esiti del percorso didattico? c) quanto e come la collaborazione con altri docenti o con la comunità scolastica ha inciso sulla progettazione e sulla realizzazione dell'intervento?	<ul style="list-style-type: none"> <li>Le relazioni tra pari svolgono un ruolo privilegiato, in quanto incrementano l'impegno degli allievi nello svolgimento del lavoro.</li> <li>La collaborazione con altri docenti risulta fondamentale ai fini della conduzione e realizzazione della proposta progettuale.</li> </ul>
4) Gli esiti	Ipotesi
a) Quali procedure valutative sono state attuate? b) Quali risultati (nei termini di cambiamento degli studenti) pensa di aver ottenuto? c) Questa esperienza ha modificato in qualche modo il suo modo di concepire la didattica o il suo ruolo di docente?	<ul style="list-style-type: none"> <li>Per essere efficace, la valutazione non riguarda solamente gli aspetti più propriamente accademici, in quanto è necessario porre uno sguardo anche sulle abilità sociali e prosociali, senza trascurare gli aspetti motivazionali.</li> <li>La realizzazione di un percorso progettuale significativo incide positivamente sui vissuti sia degli allievi, sia dei docenti.</li> </ul>
5) Riflessioni conclusive	Ipotesi
a) Che significato attribuisce al riconoscimento ricevuto, dal punto di vista professionale e personale? b) Che suggerimenti darebbe a docenti che desiderano progettare percorsi didattici inclusivi e significativi nella scuola secondaria?	<ul style="list-style-type: none"> <li>Il riconoscimento di un premio contribuisce a rafforzare il senso di appartenenza di tutti i soggetti coinvolti alla comunità scolastica.</li> </ul>

Tabella 1 – Schema dell'intervista e ipotesi sottostanti



Per rispondere alle domande oggetto della ricerca l'intento della ricercatrice era quello di contattare in rete (attraverso Instagram e Facebook) i sei docenti della scuola secondaria che hanno vinto il premio Italian Teacher Award nel corso dell'ultimo triennio: la scelta di focalizzare l'attenzione su tale ordine scolastico è stata dettata dal fatto che questo investe un periodo del ciclo vitale della persona molto ampio, durante il quale le/gli adolescenti spesso attraversano – come visto nell'introduzione – difficoltà di diverso tipo, che incidono sul versante emotivo, cognitivo e socio-relazionale. Di questi, due non sono stati raggiunti – in quanto non individuabili attraverso i canali social – mentre uno non ha potuto dare la disponibilità nell'immediato, riservandosi tuttavia di partecipare a iniziative successive. Complessivamente, sono state effettuate tre interviste, che hanno coinvolto le seguenti figure: una docente specializzata per il sostegno nella scuola secondaria di primo grado (docente 1); un insegnante di matematica e scienze che opera nello stesso grado scolastico (docente 2); un docente di matematica e fisica di un istituto tecnico (docente 3).

Le interviste sono state condotte in modalità online attraverso la piattaforma Zoom: la partecipante e i partecipanti sono stati appositamente informati sia delle finalità dello studio sia delle procedure di raccolta dei dati, che hanno previsto la videoregistrazione degli incontri.

I dati sono stati successivamente trascritti e analizzati attraverso il software IRaMuTeQ 0.8, che ha consentito l'analisi lessicale. Nello specifico, abbiamo rivolto l'attenzione alle similitudini testuali, senza tralasciare l'osservazione di quanto emergente dalle singole esperienze: ciò ha consentito di evidenziare sia la relazione tra i diversi enunciati, sia i significati soggettivi della/gli intervistata/i.

## 2. I risultati

Procediamo ora con la presentazione dei risultati emergenti in relazione a ciascuna area:

### 1. Il percorso professionale

Tutti i docenti coinvolti dichiarano di svolgere l'attività di docenza da più di dieci anni: di questi, due hanno ricoperto l'incarico nel corso del tempo sia di docente curricolare sia di docente specializzato per il sostegno, essendo in possesso del titolo abilitante. Per quel che concerne il percorso professionale, al di là dei titoli acquisiti per l'accesso al ruolo, tutti gli intervistati evidenziano l'importanza e la centralità della formazione continua, che si sviluppa oltre il completamento del percorso universitario. In ciò, un ruolo centrale è riconosciuto alle passioni e agli interessi specifici maturati lungo il proprio percorso, considerati dal punto di vista umano e professionale: a tal proposito, la docente n. 1 afferma che le conoscenze e competenze acquisite nell'ambito del percorso accademico in lingue straniere (laurea magistrale in linguistica) hanno rappresentato la base preziosa per orientare la propria attenzione allo studio della comunicazione aumentativa. Il docente n. 2, invece, riconosce agli studi di microbiologia alimentare – approfonditi attraverso uno specifico percorso dottorale – una leva significativa per lo sviluppo di azioni progettuali significative. Analogamente, il docente n. 3 attribuisce al suo forte interesse per la fisica moderna il desiderio di elaborare e strutturare percorsi innovativi in tale ambito.

A tal proposito, così afferma:

*Quando insegnavo, soprattutto come supplente, vedevo che si affrontavano le discipline solo dal punto di vista teorico, in quanto le scuole non avevano attrezzature. Quindi, c'era una certa difficoltà a illustrare la fisica moderna ai ragazzi. Così ho sentito parlare del CERN<sup>1</sup> di Ginevra, e ho avuto la possibilità di frequentare in quella sede dei corsi per insegnanti, che hanno rappresentato una svolta decisiva (docente n. 3).*

1 Organizzazione Europea per la Ricerca Nucleare.



Nello stesso tempo, un ruolo centrale è riconosciuto ai valori pedagogici, che orientano l'agire professionale. I docenti n. 1 e 2, ad esempio, individuano nel Corso di specializzazione per il sostegno frequentato in ambito accademico un momento molto formativo per l'acquisizione di competenze inclusive significative. La prima, nello specifico, dichiara di avere interiorizzato il senso della cura educativa attraverso la figura di don Milani, riconosciuto un modello autorevole di riferimento tuttora attuale. Il secondo, invece, evidenzia la necessità di valorizzare tutti i talenti degli allievi, attraverso la costruzione di una comunità di ricerca, mentre il terzo assegna alle competenze collaborative un ruolo chiave.

## 2. Il progetto

In tale ambito cercheremo di soffermare l'attenzione non tanto sulle caratteristiche dei singoli progetti – per le quali occorrerebbe una trattazione più ampia – quanto piuttosto su alcune linee comuni emergenti, seppur nella diversità degli ambiti operativi, per focalizzare poi l'attenzione sulle difficoltà incontrate dai docenti, nonché sulle risorse che sono state attivate per il loro superamento.

A livello diffuso, le tre esperienze oggetto del premio riconosciuto dall'Atlante Italian Teacher Award hanno previsto il ricorso a metodologie cooperative, che hanno consentito a tutti gli allievi di collaborare in gruppo con ruoli e mansioni differenziati, a seconda delle proprie competenze e abilità. Così, infatti, affermano la/i docente/i interpellata/i:

*I ragazzi hanno collaborato ognuno con un ruolo, soprattutto nella scrittura di testi. In tal modo loro si attivano, hanno più capacità di adattarsi con creatività alle situazioni (docente n. 1).*

*Il lavoro a gruppi ha facilitato il tutto perché chi faticava di più in alcune aree veniva compensato da chi invece aveva più risorse: abbiamo lavorato molto con il jigsaw, con il peer to peer, il peer tutoring. Le metodologie inclusive sono state efficaci con tutti, anche con i ragazzi con disabilità, che hanno sempre partecipato (docente n. 2).*

Considerazioni analoghe sono riportate dal terzo docente, il quale precisa:

*È stato un progetto che ha coinvolto tutta la classe: tutti i ragazzi si aiutavano tra di loro, si scambiavano i dati, ho costruito un modello ispirato a quello utilizzato dal CERN, in cui è previsto un gruppo sperimentale e un gruppo teorico. Gli studenti dei due gruppi si aiutavano tra di loro e hanno collaborato attivamente. E il bello è che con questo progetto io ho notato che chi magari era meno forte a livello teorico aveva delle idee bellissime che venivano applicate molto bene. Quindi prendeva coraggio perché finalmente riusciva a insegnare qualcosa agli altri. Quindi posso dire che la didattica laboratoriale è vincente, c'è poco da dire (docente n. 3).*

Per quel che concerne le difficoltà incontrate, la docente e i docenti segnalano la scarsità di tempo a disposizione per lo svolgimento delle attività: spesso, infatti, i progetti trasversali sono riconosciuti meno importanti rispetto alle attività curricolari, incentrate sulla lezione frontale. Ciò può determinare una situazione diffusa di scoraggiamento che tuttavia, paradossalmente, viene superata proprio grazie al ricorso all'aiuto altrui. Ad esempio, la prima docente riconosce particolarmente significativa la qualità della collaborazione instaurata con l'operatrice OEPAC (Operatore educativo per l'autonomia e la comunicazione), che si è rivelata una risorsa fondamentale, mentre il secondo ricorda in modo positivo il sostegno ricevuto dai docenti universitari, con i quali la scuola ha collaborato, che hanno sostenuto il percorso progettuale. Il terzo, invece, evidenzia il ruolo del dirigente scolastico che, riponendo una forte fiducia nella sua azione, ha contribuito ad alimentarla e a diffonderla all'esterno. Si tratta, in definitiva, di esperienze che mettono in luce come le risorse relazionali siano in grado di sostenere i docenti nello sviluppo di processi innovativi, sostenendone l'agency (Priestley, Biesta & Robinson, 2013; Ellerani, 2017).

A tal proposito, così afferma:

*Il dirigente ha sempre appoggiato i miei progetti perché li ha considerati altamente scientifici e conosceva il valore che potevano rappresentare per la scuola. Sono stato fortunato a essere affiancato da un dirigente che conosce le tue qualità, che ha fiducia in te e che appoggia quello che fai (docente n. 3).*



### 3. La qualità della collaborazione e il clima educativo

In tale sede ci soffermiamo sulla prima domanda, che riguarda il ruolo delle relazioni tra pari nello svolgimento del progetto. Per approfondire tale area, abbiamo effettuato l'analisi lessicale, dalla quale trapela quanto segue (Fig. 1):

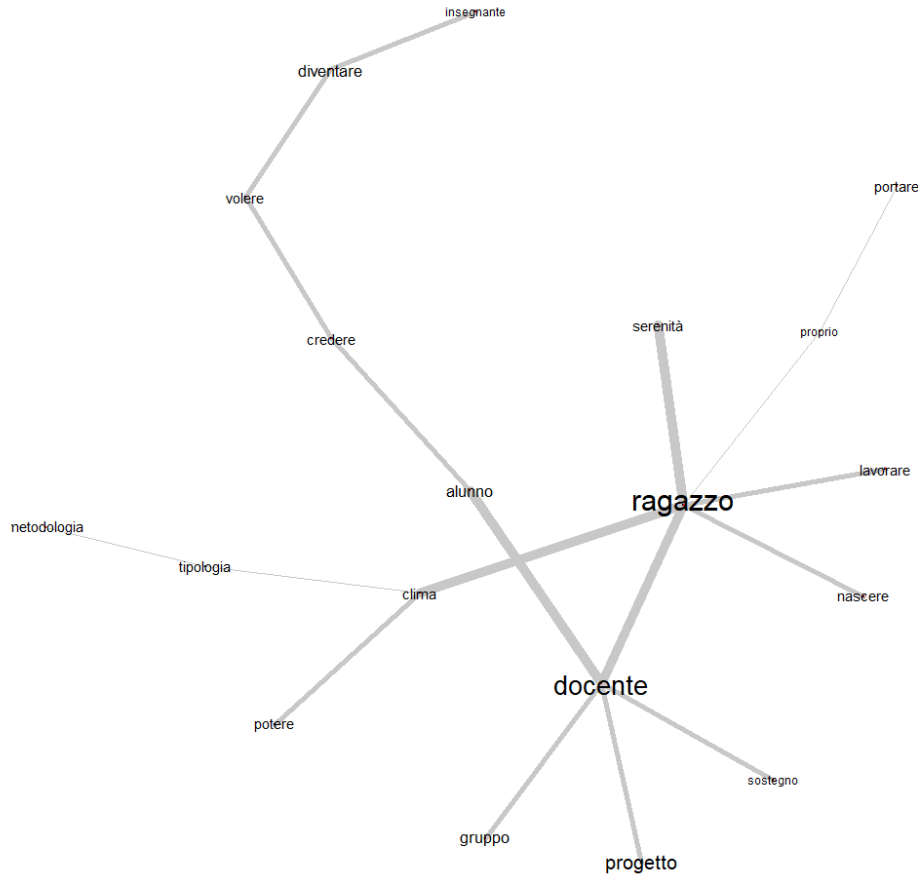


Figura 1 – Analisi delle similitudini in relazione alla domanda:  
“Che ruolo hanno avuto le relazioni tra pari nello svolgimento del progetto?”

L'analisi delle similitudini pone al centro i termini “docente” e “ragazzo”: nello specifico, il primo è associato a nodi concettuali quali “progetto”, “gruppo” e “sostegno”, mentre il secondo è connesso a “serenità”, “nasceere”, “lavorare”. Altro elemento di rilievo è la presenza della parola “clima”, che si pone in posizione intermedia tra docente e alunno. Significativo è anche il riferimento alla dimensione valoriale, attestata dal ricorso, nella parte superiore del grafico, a termini quali “credere”, “volere”, “diventare”, mentre, al contrario, gli aspetti di tipo metodologico non appaiono centrali. In definitiva, tale rappresentazione rileva la centralità della relazione educativa, in cui il docente si configura come un mediatore, che agisce, insieme al gruppo degli studenti, con funzione di guida, con il fine di far emergere nelle studentesse e negli studenti il desiderio e l'intenzionalità di lavorare in vista di un obiettivo condiviso.

### 4. Gli esiti

Nell'ambito di tale studio, gli esiti sono stati considerati in modo ampio, nei termini di partecipazione e di acquisizione delle abilità sociali: si tratta di aspetti fondamentali che, chiaramente, assumono delle ricadute anche ai fini del consolidamento e potenziamento degli apprendimenti (Caprara et al., 2014). A tal fine, è stata posta la domanda *Quali risultati (nei termini di cambiamento degli studenti) pensa di aver ottenuto?*, in relazione alla quale l'analisi delle similitudini restituisce quanto segue (Fig. 2):

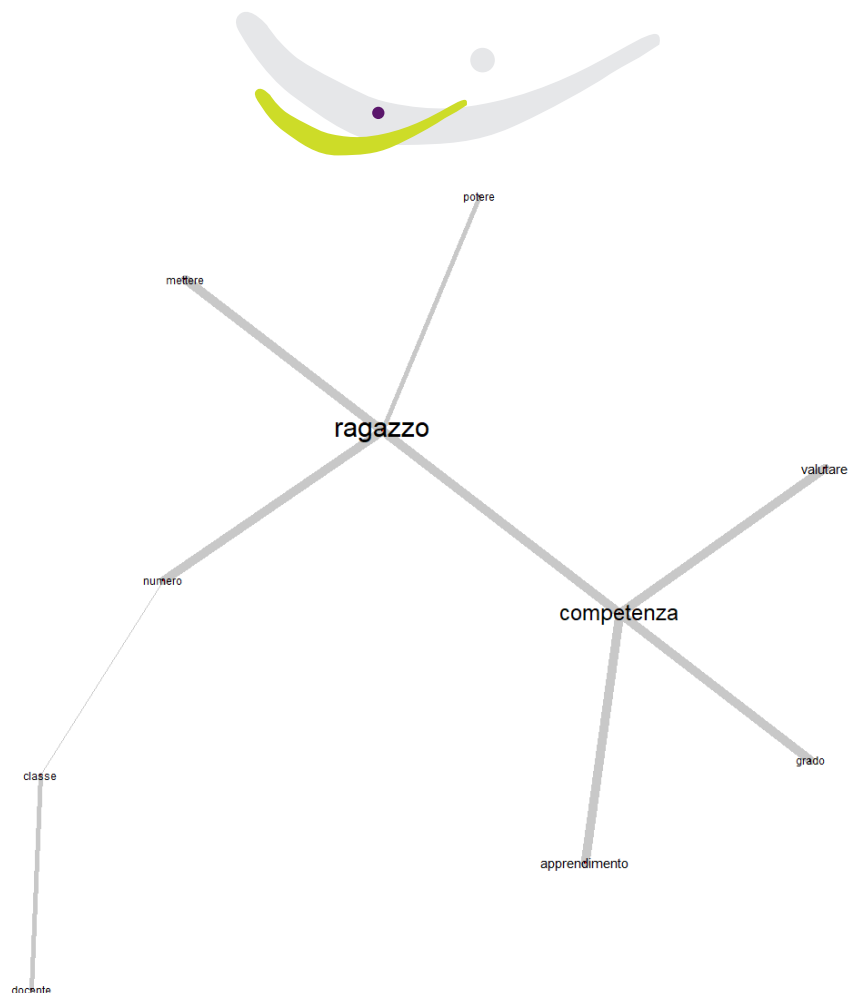


Figura 2 – Analisi delle similitudini in relazione alla domanda:  
 “Quali risultati (nei termini di cambiamento degli studenti) pensa di aver ottenuto?”

Tale rappresentazione mette al centro due termini: “ragazzo” e “competenza”, cui è associata la parola “apprendimento”, mentre marginali appaiono i nodi “docente” e “classe”. Ciò riflette una dimensione personalizzata dei processi didattici, che devono mirare allo sviluppo individuale. Tale aspetto è confermato da tutti gli intervistati, che riconoscono la centralità di alcune variabili fondamentali quali le abilità sociali e prosociali, il problem solving, lo sviluppo del pensiero critico, ecc.

Riportiamo, a tal fine, alcuni stralci testuali particolarmente interessanti:

*I ragazzi, a livello umano, sono cresciuti molto, anche perché si sono potuti confrontare su tematiche importanti, che hanno poi illustrato anche nel corso dell'esame conclusivo di primo grado (docente n. 1).*

*In relazione alle soft skills, c'è stata una maggiore autoefficacia, una maggiore autoregolazione del sé, si è creato un clima di classe positivo perché i ragazzi sono riusciti a fare squadra. E quindi nell'atteggiamento di collaborazione, di mutuo aiuto, i risultati sono stati tangibili. Poi sicuramente ci sono stati risvolti anche sul lato dell'apprendimento, perché innamorandosi della tipologia di lavoro è diventato più facile anche studiare (docente n. 2).*

Interessanti anche le ricadute ai fini dell'orientamento accademico e professionale, come evidenzia tale testimonianza:

*Le soddisfazioni sono state tante perché con questi progetti ho avuto ragazzi che hanno finito la scuola e hanno intrapreso poi il percorso scientifico. Ad esempio, l'altro giorno mi ha chiamato un ragazzo per dirmi che stava frequentando ingegneria informatica grazie anche al progetto che abbiamo fatto. Prima, non avrebbe mai immaginato di iniziare questo percorso (docente n. 3).*



Per osservare, invece, i cambiamenti percepiti in merito allo sviluppo professionale del docente è stata posta la seguente domanda: *Questa esperienza ha modificato in qualche modo il suo modo di concepire la didattica o il suo ruolo di docente?* A tal proposito, due intervistati hanno sottolineato di aver riconsiderato il ruolo dell'intelligenza artificiale, che si è configurata come una risorsa di rilievo ai fini della costruzione di contesti inclusivi, mentre un docente evidenzia di aver rivisitato i processi di insegnamento-apprendimento consueti – spesso centrati su modalità trasmissive – alla luce dell'esperienza maturata nel corso del progetto. Nello specifico, dichiara di porre un'attenzione maggiore a coniugare, all'interno di ogni percorso di apprendimento, gli aspetti teorici con quelli di tipo sperimentale. In altre parole, è stata superata la dicotomia teorico/pratico; astratto/concreto, con cui ancora oggi sono letti e interpretati i saperi. In tal senso, il laboratorio si è configurato come il luogo privilegiato in cui promuovere lo sviluppo del pensiero critico.

## 5. Riflessioni conclusive

In prossimità della conclusione dell'intervista, sono stati formulati due quesiti:

Che significato attribuisce al riconoscimento ricevuto, dal punto di vista professionale e personale?

Che suggerimenti darebbe a docenti che desiderano progettare percorsi didattici inclusivi e significativi nella scuola secondaria?

In relazione al primo punto, tutti gli intervistati evidenziano la significatività del premio in relazione ai processi partecipativi sviluppati all'interno della comunità scolastica. A tal fine, affermano:

*Non mi aspettavo sinceramente di vincerlo, ma sono stata contenta perché rilancia il concetto di cura. Quando ho parlato poi con la giuria, è stato evidenziato che il progetto era interessante e che si poteva replicare: quindi, davvero ho capito la sua importanza, in quanto poteva essere sviluppato anche da altri (docente n. 1).*

*È stato un grande riconoscimento dal punto di vista professionale, che ha suscitato un forte interesse anche verso ciò che hanno realizzato i ragazzi, e questo secondo me è molto rilevante. C'è stato un forte riscontro a livello di scuola, e questo è molto importante anche per la comunità (docente n. 2)*

*È un premio che soprattutto appartiene ai ragazzi, perché se non fosse stato per loro, io non avrei ottenuto questo riconoscimento. Quindi non faccio altro che ringraziare ogni giorno i ragazzi, ai quali dico: "Voi siete la mia forza e insieme si possono fare grandi cose". Per loro sono diventato un simbolo: quando la notizia del premio è uscita sul giornale, loro erano contenti e quando mi vedevano mi dicevano: "Vorremmo anche noi fare come te e diventare professori (docente n. 3).*

Per quel che concerne, invece, i consigli da suggerire a quanti desiderino intraprendere percorsi progettuali analoghi, la/gli intervistata/i evidenzia/no la necessità della formazione, non tanto come un insieme di tematiche da approfondire, ma come una dimensione che deve essere sempre legata alla passione per il lavoro e alla motivazione verso la conoscenza.

A tal fine, riportiamo due affermazioni particolarmente significative:

*È importante poter spaziare, fare ricerca, fare di tutto perché i corsi sono importanti per acquisire delle teorie, ma i materiali poi devono essere creati dai docenti perché sono loro che lavorano concretamente nelle classi con gli studenti. Le teorie sono importanti, ma non si può far ricerca senza scuola; quindi, la scuola è la base (docente n. 1).*

*È necessario non smettere mai di studiare e non pensare di essere mai arrivati, considerarsi sempre degli studenti, perché credo che il migliore insegnante sia sempre un ottimo studente. Quindi chi vuole progettare, se riesce a riscoprire l'entusiasmo in quello che progetta, allora automaticamente lo percepiranno i suoi studenti (docente n. 2).*

Un altro docente sottolinea l'importanza di essere in collegamento con le università e con i centri di ricerca, in quanto questi



*ti aprono un mondo, ti offrono veramente un nuovo sguardo e quindi ti senti spalleggiato, ti senti forte. L'aiuto di esperti ti aiuta tanto nel tuo lavoro, aprendoti degli orizzonti che altrimenti non avresti (docente n. 3).*

### 3. Discussione

Le testimonianze riportate, al di là delle singole esperienze, consentono di formulare alcune riflessioni rilevanti in merito ai fattori che contribuiscono alla progettazione e realizzazione di percorsi didattici significativi nella scuola secondaria. Nello specifico, è possibile identificare alcune analogie di fondo:

- il ricorso costante a metodologie cooperative, basate sulla diversificazione di ruoli e attività proposte agli studenti, in modo tale da potenziare le diverse attitudini e competenze. Tale aspetto si pone in linea con gli studi sulla didattica inclusiva, che riconosce a tale dimensione un ruolo rilevante (d'Alonzo, Bocci & Pinnelli, 2024; Cottini, 2018).
- il ruolo centrale delle abilità sociali, prosociali e delle relazioni tra pari, che si riflettono nella costruzione di relazioni significative con le/gli altre/i (Eisenberg & Mussen, 1989). Ciò smentisce l'idea che le/i giovani siano, per natura, poco cooperativi, problematici e disinteressati nei confronti di ciò che si propone loro;
- la presenza di difficoltà iniziali avvertite dai docenti nell'intraprendere percorsi innovativi, che sono state superate, a seconda dei casi, grazie al supporto agito dai diversi membri dell'istituzione scolastica (OEPAC, dirigente, enti esterni...). Tale risultato evidenzia la forte connessione tra innovazione didattica, riconoscimento professionale e trasformazione sistemica dei contesti scolastici. Infatti, i docenti il cui ruolo e impegno è riconosciuto significativo dai propri colleghi o da altri membri della comunità scolastica mostrano una maggior persistenza nello svolgimento di azioni progettuali significative (Zurru, 2022). Ciò nonostante, è possibile constatare come le testimonianze riportate non facciano riferimento a vere e proprie comunità di pratica, che attivano processi ispirati a una riflessività congiunta (Wenger, 2006). I rapporti collaborativi, infatti, pur avendo svolto un ruolo significativo, sono stati considerati dalla/gli intervistata/i come la condizione imprescindibile per lo svolgimento dei progetti, ma non come la risultante di una prassi consolidata, a livello di istituto: ciò evidenzia la necessità di promuovere nei percorsi formativi unitari una maggiore attenzione alla progettazione condivisa.
- la necessità di creare un collegamento mirato tra università, centri di ricerca e scuole, in quanto i primi possono contribuire ad arricchire il percorso professionale dei docenti, stimolando uno sguardo critico sui processi formativi. In tal senso, i Teaching Learning Center, attivati in seno alle Università, possono valorizzare la formazione dei docenti, attraverso un dialogo proficuo tra scuola e università (Ferri & Bonometti, 2024).
- il ruolo privilegiato delle passioni personali, per lo più legate al percorso di studio, che hanno rappresentato la leva per intraprendere percorsi didattici innovativi. Ciò ha consentito di superare la schisi tra studio e lavoro, tra ciò che si è appreso nei contesti accademici e ciò che si insegna a scuola, in quanto la dedizione verso la/e propria/e disciplina/e ha costituito una leva potente per l'attivazione di un progetto interessante e motivante al tempo stesso. Tale questione pone l'attenzione sulla necessità di implementare la funzione dei docenti come ricercatori, che dialogano con il contesto locale di riferimento, che presenta istanze di tipo culturale, produttivo e sociale (Margiotta, 2017).

In sintesi, i risultati ottenuti evidenziano la necessità di promuovere modelli educativi in grado di far interagire in modo virtuoso la dimensione relazionale, metodologica e valoriale. A tal fine, è necessario volgere ai fenomeni educativi uno sguardo sistemico, promuovendo nei docenti competenze fondate sulla collaborazione, sulla riflessività professionale e sulla valorizzazione delle potenzialità di tutti gli studenti (Sidoti, 2025). Ci rendiamo conto che si tratta di un gruppo ristretto di partecipanti: per rafforzare tali osservazioni, sarebbe necessario ampliare la quantità e qualità delle esperienze osservate. Ad esem-



pio, potrebbe essere significativo consultare docenti appartenenti a un numero più ampio di aree disciplinari – in particolare a quella umanistica ed espressiva, ad esempio – con il fine di osservare se e come si modifichino gli approcci didattici adottati, in corrispondenza dei linguaggi epistemici di riferimento.

#### 4. Rilanciare la comunità, superando la retorica del ‘docente eroe’

L’analisi delle esperienze riportate dalla docente e dai docenti intervistati evidenzia una lettura corale del talento professionale: in tale prospettiva, il premio ricevuto è vissuto dalla/i protagonista/i come il riconoscimento di un percorso per il quale ha contribuito l’intera comunità scolastica, piuttosto che come l’esito di un talento individuale. Tale considerazione – all’interno di un sistema tuttora caratterizzato dalla ricerca di un merito considerato soprattutto in termini meritocratici piuttosto che di meritorietà (Zamagni, 2022) – non appare sufficientemente tenuta in considerazione dai media, nonché dallo stesso Atlante Italian Teacher Award, che, secondo quanto dichiarato esplicitamente dagli organizzatori, si pone la finalità di “riconoscere un tributo a tante donne e a tanti uomini che si spendono ogni giorno per l’istruzione e la formazione delle nuove generazioni, offrendo loro gli strumenti per conoscere ed interpretare il mondo che li circonda e ponendo loro nuove sfide con cui misurarsi” (<https://www.italianteacheraward.it/>). Emblematico è lo slogan che identifica lo stesso premio “C’è qualcosa di super in ogni insegnante”: si tratta di una retorica che richiama l’eroismo e promuove l’idea che la professione docente sia una missione, che richiede doti eccezionali. In realtà, come evidenziano gli studi sulla teacher agency, la competenza del docente deriva dalla sinergia di fattori personali e contestuali (Corsi, 2024), che concorrono, all’interno di una prospettiva ecosistemica (Priestley, Biesta, & Robinson, 2026), a generare processi innovativi ispirati da una riflessività condivisa (Cong-Lem, 2021). Pertanto, in rispondenza a una visione di scuola come comunità educante, che coopera in vista di un fine condiviso (Ellerani, 2015), forse sarebbe stato più opportuno un richiamo al potere dell’educazione e alla centralità di tutte e di tutti coloro che abitano i luoghi educativi e che costruiscono la scuola giorno dopo giorno.

#### Riferimenti bibliografici

- Bocci, F. (2016). Didattica inclusiva. Questioni e suggestioni. In Bocci F., De Angelis B., Fregola C., Olmetti Peja D., & Zona U. (eds.), *Rizodidattica. Teorie dell’apprendimento e modelli inclusivi* (pp. 15-82). Pensa MultiMedia.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2014). *Nuovo Index per l’inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. RCarocci.
- Bruni, E. M. (2019). I giovani di oggi e la domanda formativa. *Education Sciences & Society*, 10, 2, 103-122.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Petitta, L., Picconi, L., & Steca, P. (2002). Autoefficacia personale, percezioni di contesto, percezioni di efficacia collettiva e motivazione degli insegnanti. *Psicologia dell’Educazione e della Formazione*, 4, 53-72.
- Caprara, G. V., Gerbino, M., Kanacri, B. P. L., & Vecchio, G. M. (2014). *Educare alla prosocialità: teoria e buone prassi*. Pearson Italia.
- Cong-Lem, N. (2021). Teacher agency: A systematic review of international literature. *Issues in educational research*, 31, 3, 718-738.
- Corsi, F. (2024). La teacher agency inclusiva: il cammino di due decenni da una panoramica della letteratura. *L’integrazione scolastica e sociale*, 23, 4, 7-25.
- Cottini, L. (2018). La dimensione dell’inclusione scolastica richiede ancora una didattica speciale? *L’integrazione scolastica e sociale*, 17, 1, 11-19.
- d’Alonzo, L., Bocci, F., & Pinnelli, S. (2024). *Didattica speciale per l’inclusione*. Scholé.
- Dovigo, F. (2018). *Pedagogia e didattica per realizzare l’inclusione. Guida all’index*. Carocci.
- Emad, S. M. (2018). Processi motivazionali in adolescenza: l’importanza di scuola e famiglia sulla qualità della vita. *Rassegna CNOS*, 2, 105-115.
- Eisenberg, N., & Mussen, P. H. (1989). *The roots of prosocial behavior in children*. CUiversity Press.



- Ellerani, P. (2015). La formazione continua degli insegnanti e lo sviluppo delle Comunità di Apprendimento Professionale: una prospettiva necessaria per una scuola europea e di qualità. *Ricercazione*, 7, 253-276.
- Ellerani, P. (2017). Sviluppare *teacher agency* per una scuola inclusiva e democratica. *Formazione & Insegnamento*, 15(1), 187-200.
- Ferri, L., & Bonometti, S. (2024). L'innovazione didattica in un'ottica relazionale e sistemica: i TLC e la formazione di insegnanti ricercatori nella Scuola secondaria. *Nuova Secondaria*, 41, 9, 263-271.
- Giacconi C., Taddei A., Del Bianco N. & D'Angelo I. (2024). La pedagogia speciale oggi: ripartire dalle orme di Andrea Canevaro per ritrovarsi comunità. In SIPeS (eds.), *L'inclusione non si ferma. Cammina sempre. Volume in ricordo di Andrea Canevaro* (pp. 41-53). Erickson.
- ISTAT (2023). *Noi Italia 2024. Istruzione*. Disponibile su <https://noi-italia.istat.it/pagina.php?id=3&categoria=5&action=show&L=0> [consultato il 20 marzo 2026].
- Jennings P. A., DeMauro A. A., & Mischenko, P. (2019). Cultivating Awareness and Resilience in Education: The CARE for teachers program. In Ivtzan I. (ed.), *Handbook of mindfulness-based programmes* (pp. 219-230). Routledge.
- Lévinas, E. (1980). *Totalità e infinito. Saggio sull'esteriorità*. Jaca Book.
- Margiotta, U. (2017). La formazione iniziale degli insegnanti secondari. Per un curriculum integrato a struttura di laboratori. *Formazione & insegnamento*, 15, 3, 9-14.
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2013). Teachers as agents of change: Teacher agency and emerging models of curriculum. *Involving Teachers in Curriculum Development*, 1-19.
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2026). *Teacher agency: An ecological approach*. Bloomsbury Publishing.
- Sidoti, E. (2025). La competenza socio-emotiva nella formazione docenti. In Bartolini A., et al. (eds.), *La formazione iniziale e continua degli insegnanti. Relazioni, comunicazione, metodi* (pp. 97-102). Pensa MultiMedia.
- Tomlinson C. A. (2015), Teaching for excellence in academically diverse classrooms, *Society*, 52, 3, 203-209.
- Travaglini, A. (2015). Prosocialità, apprendimento e pratiche inclusive: il ruolo del Cooperative Learning nella scuola secondaria di primo grado. *Formazione & insegnamento*, 13, 2, 39-46.
- Trincherò, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. FrancoAngeli.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Zamagni, S. (2022). Meritocrazia e meritorietà. *The Fund Raising School*, 27, disponibile su <https://www.aiccon.it/pubblicazione/meritocrazia-e-meritorieta> [consultato il 20 marzo 2026].
- Zurru, A. L. (2022). In che senso è possibile innovare a scuola attraverso la Didattica Speciale? *Education Sciences & Society*, 2, 172-185.